

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultat de Formació del Professorat

Departament de Didàctica de la Llengua i la  
Literatura

Programa de doctorat:

**Ensenyament de llengües i literatura**

**Bienni 2001 - 2003**

*EXPERIÈNCIES PUBLICADES DE  
DESENVOLUPAMENT DIDÀCTIC DE  
L'EXPRESSIONS ESCRITA A L'EDUCACIÓ  
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA*

Tesi doctoral

Jordi Vila Monclús

Director: Dr. Juli Palou Sangrà

Barcelona, juliol de 2009

*Per a la Rosa, la meva mare*

*A la memòria del Jaume, el meu pare*

*EXPERIÈNCIES PUBLICADES DE  
DESENVOLUPAMENT DIDÀCTIC DE  
L'EXPRESSIONS ESCRITA A L'EDUCACIÓ  
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA*

## ÍNDEX

AGRAÏMENTS	15
FRAGMENTS D' <i>AUTORETRAT</i> , DE MERCÈ RODOREDA	16
INTRODUCCIÓ	18
a) Presentació	18
b) La tradició pedagògica catalana	19
c) Intenció de la recerca	23
d) Contingut dels capítols	23
1. LA COMPOSICIÓ ESCRITA, OBJECTE DE LA RECERCA	30
1.1. L'escriptura com a procés	30
1.2. Els estudis de Hayes i Flower	34
1.3. D'altres visions: Collins i Gentner; Martlew, i De Beaugrande	37
1.4. El model de Bereiter i Scardamalia	46
1.5. Camps: l'escriptura com a procés compost	48
1.6. Cassany: la realitat sociocultural a les aules	50
1.7. La complexitat de l'habilitat escrita i la didàctica	52
2. PAUTES METODOLÒGIQUES PER A L'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA	57
2.1. Dificultats en l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura	

a l'educació secundària obligatòria	57
2.2. Enfocaments didàctics en l'ensenyament de la composició escrita, segons Shih/Cassany	58
2.2.1. Enfocament basat en la gramàtica	59
2.2.2. Enfocament basat en les funcions	60
2.2.3. Enfocament basat en el procés	61
2.2.4. Enfocament basat en el contingut	64
2.3. Models d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura	65
2.4. Modalitats d'ensenyament de la composició escrita, segons Hilloks/Camps	67
2.4.1. Modalitat directiva	67
2.4.2. Modalitat natural	68
2.4.3. Modalitat constructiva	68
2.4.4. Modalitat individual	68
2.5. La manera d'aprendre a escriure	70
2.6. Estudis anglosaxons sobre el procés d'escriptura	71
2.7. La proposta de treball per projectes	72
2.7.1. Aportacions d'altres disciplines a l'aprenentatge de l'escriptura	73
2.7.2. Els projectes de llengua	75
2.8. Un apunt des de l'àmbit de la psicolingüística	76
2.9. Aspectes socioculturals de l'escriptura: context i discurs	77
2.10. Processos i nous enfocaments de l'escriptura	80
2.11. Noves tecnologies i comunicació escrita	80

3. EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ DE TEXTOS ESCRITS:	
L'ENFOCAMENT COMUNICATIU	89
3.1. Visió historicista dels models d'ensenyament de la llengua	89
3.2. La lingüística del text i el plantejament comunicatiu del llenguatge	94
4. CONEIXEMENT GRAMATICAL I ESCRITURA	100
4.1. La gramàtica i la composició escrita	100
4.2. Composició i redacció	102
4.3. Sabers gramaticals	103
5. EL TALLER COM A INSTRUMENT PER A L'APRENTATGE	
COOPERATIU DE L'ESCRITURA	105
5.1. Antecedents: l'Escola Activa	105
5.2. El taller com a espai òptim per al treball acadèmic	106
5.3. Elements per a l'aprenentatge cooperatiu	109
6. LA INTERACCIÓ PROFESSOR/ALUMNE I L'APRENTATGE	112
6.1. L'aportació de la psicologia de l'aprenentatge a l'ensenyament de llengües	112
6.2. Les TIC i els nous rols entre professorat i estudiants	115
7. L'ESCRITURA AL CURRÍCULUM DE L'ESO	117
7.1. LOGSE, LOCE i LOE	117

7.2. L'expressió escrita al disseny curricular de la LOGSE	121
7.3. L'informe Delors i la competència comunicativa	123
7.4. La LOE i la composició escrita	126
8. LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA	130
8.1. Opcions per al desenvolupament de la composició escrita	130
8.2. Funció dels materials didàctics i rol professorat/estudiants	132
8.3. Elements pràctics del “treball per projectes”	137
9. PREGUNTES QUE ES FORMULEN EN LA RECERCA I OBJECTIUS GENERALS	140
9.1. Preguntes de la recerca	140
9.2. Objectius generals	140
10. DESCRIPCIÓ DEL CORPUS	141
11. METODOLOGIA DE TREBALL	144
12. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES QUE SÓN OBJECTE DE LA RECERCA	147
13. QÜESTIONARI D'ANÀLISI DE LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES	154
13.1. Quadre de dades generals de cada experiència publicada	154

13.2. Dades específiques de cada experiència publicada	154
13.2.1. Objectius (determinats per l'autor o l'autora de l'experiència didàctica)	154
13.2.2. Continguts (activitats que proposa l'autor o l'autora de l'experiència didàctica)	154
13.2.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models que expliquen la composició escrita	154
13.2.4. Característiques de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita	158
13.2.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència	161
13.2.6. Avaluació de l'experiència didàctica	161
13.2.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants	161
13.2.8. Bibliografia usada per l'autor o l'autora de l'experiència didàctica	162
 14. ANÀLISI DE LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES	 163
14.1. <u>Como se hace un retrato</u>	163
14.2. <u>Treball d'un text: <b>Les senyorettes del mar</b>, de Joaquim Ruyra</u>	165
14.3. <u>Experiencias del texto libre en bachillerato</u>	167

14.4. <u>A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors</u>	171
14.5. <u>Un conte de Pere Calders</u>	173
14.6. <u>Un taller de novel·las</u>	176
14.7. <u>Un taller de poesia</u>	179
14.8. <u>Un conte de Quim Monzó</u>	182
14.9. <u>Els treballs escrits</u>	185
14.10. <u>Tècniques narratives: la narració subjectiva</u>	187
14.11. <u>Expressió i creació: com treballar un poema</u>	190
14.12. <u>Llegir i escriure, una aventura engrescadora</u>	192
14.13. <u>Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II)</u>	195
14.14. <u>El cromatisme d'un text</u>	198
14.15. <u>Llegir i escriure, una aventura engrescadora</u>	200
14.16. <u>Estudi de personatges en un conte de Mercè Rodoreda</u>	204
14.17. <u>Expressió i creació: com treballar una auca</u>	206
14.18. <u>Els signes de puntuació: importància d'uns elements sense importància</u>	208
14.19. <u>Un poema sense "musa" però amb "idea"</u>	210
14.20. <u>Tallers literaris. Un conte d'Edgar A. Poe: El retrat oval</u>	212
14.21. <u>Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes</u>	215
14.22. <u>La carta administrativa o comercial (I)</u>	218
14.23. <u>La carta familiar (II)</u>	220
14.24. <u>El text dramàtic</u>	222
14.25. <u>La ràdio a l'escola</u>	224
14.26. <u>Un exercici de creació literària: la narració policíaca</u>	226
14.27. <u>Un exercici de creació literària: la narració policíaca (i II)</u>	230

14.28. <u>Mejorar la expresión escrita</u>	230
14.29. <u>Lectura col·lectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Escrivim una novel·la col·lectiva?</u>	234
14.30. <u>Dia 0, un diari escolar</u>	239
14.31. <u>La descripció</u>	242
14.32. <u>El taller literari</u>	245
14.33. <u>Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs. Ensenyament secundari)</u>	249
14.34. <u>Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu</u>	251
14.35. <u>Los textos expositivos</u>	255
14.36. <u>Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari</u>	258
14.37. <u>Poetas en el aula</u>	261
14.38. <u>Joan Perucho i els monstres fantàstics. Gàbia per a petits animals feliços, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari</u>	265
14.39. <u>L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text</u>	269
14.40. <u>Taller d'endevinalles</u>	271
14.41. <u>Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita</u>	274
14.42. <u>L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure</u>	280
14.43. <u>Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16</u>	285
14.44. <u>Experiència de ràdio a l'escola. Com es treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita</u>	289
14.45. <u>Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i escriure a secundària</u>	292
14.46. <u>Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al reportatge i a l'article d'opinió (II)</u>	295
14.47. <u>El periódico, un proyecto didáctico, social e individual</u>	300

14.48. <u>Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari</u>	305
14.49. <u>Com podem ensenyar a argumentar científicament</u>	310
14.50. <u>Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos</u>	314
14.51. <u>Expressar l'opinió: Redacció de columnes de premsa</u>	321
14.52. <u>Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic</u>	327
14.53. <u>L'argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d'autoregulació</u>	333
14.54. <u>Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari</u>	340
14.55. <u>Un altre plantejament de la classe de llengua</u>	343
14.56. <u>Ensenyar a puntuar a l'ESO. Sugeriments des de la pràctica</u>	348
14.57. <u>Dictats: noves possibilitats per a un recurs tradicional</u>	351
14.58. <u>Un taller literari a primer cicle d'ESO</u>	353
14.59. <u>Un model de comentari de textos per al batxillerat</u>	357
14.60. <u>Esctura creativa. Cinco divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico</u>	363
14.61. <u>Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula</u>	366
14.62. <u>Un projecte d'escriptura: retrat moral del Cid</u>	370
14.63. <u>La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària</u>	375
14.64. <u>Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar</u>	379
14.65. <u>El Escritorio Digital</u>	383
14.66. <u>L'univers de Tintín</u>	387
14.67. <u>"L'escriptura del jo", una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori</u>	390
14.68. <u>Treballar la literatura amb les TIC</u>	395

14.69. <u>Del text a l'hipertext; de la pissarra al ratolí; del grup classe a la Clara, al Bernat, al Sacha, a la Samiha...</u>	399
14.70. <u>Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva. "Nosotros contamos"</u>	402
14.71. <u>L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho</u>	409
15. RESULTATS GENERALS SOBRE MODELS DE COMPOSICIÓ ESCRITA	414
16. CLASSIFICACIONS A PARTIR DELS RESULTATS SOBRE ELS MODELS DE COMPOSICIÓ ESCRITA I SEGONS ELS TIPUS I ELS GÈNERES TEXTUALS DESENVOLUPATS	423
16.1. Classificació per models de composició	423
16.2. Classificació segons els tipus i els gèneres textuais desenvolupats	431
17. RESULTATS GENERALS SOBRE PROPOSTES D'ENSENYAMENT	439
18. CLASSIFICACIONS A PARTIR DELS RESULTATS SOBRE LES PROPOSTES D'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA	459
18.1. Tipus de text i de discurs (Bernárdez o Camps)	459
18.2. Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)	459
18.2.1. Enfocament textual	459
18.2.2. Enfocament comunicatiu	460
18.2.3. Enfocament basat en la gramàtica	460
18.2.4. Enfocament basat en el procés	460
18.2.5. Enfocament basat en els continguts	460

18.3. Estratègies Cassany	460
18.4. Propostes Hilloks, segons Camps	460
18.4.1. Modalitat directiva	460
18.4.1.1. Objectius	461
18.4.1.2. Models	461
18.4.1.3. Importància del producte final escrit	461
18.4.1.4. Exercicis que impliquen l'aplicació de regles	461
18.4.1.5. Explicacions prèvies a l'acte d'escriure	461
18.4.1.6. Transmissió de coneixements escrits per aplicació de regles	461
18.4.2. Modalitat natural	461
18.4.2.1. Escriptura lliure	461
18.4.3. Modalitat individual	461
18.4.3.1. Assessorament individual	461
18.4.4. Modalitat constructiva	461
18.4.4.1. Objectius	461
18.4.4.2. Professor organitza les activitats d'escriptura	462
18.4.4.3. Escriptura individual (explícita)	462
18.4.4.4. Escriptura en grup (explícita)	462
18.4.4.5. Orientacions al procés d'escriptura	462
18.4.4.6. Textos seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura	462
18.4.4.7. Exercicis seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura	462

18.4.4.8. Respostes de companys i professors durant el procés d'escriptura	462
18.5. Proposta anglosaxona	462
18.6. Proposta Camps	463
18.6.1. El text té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura	463
18.6.2. En relació a l'ensenyament de l'escriptura, hi ha uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants	463
18.6.3. Es té en compte el paper del destinatari	463
18.6.4. Abans de començar un procés de composició, hi ha una lectura i un estudi de bons models	463
18.6.5. Es desenvolupen estratègies de planificació del text	464
18.6.6. Es desenvolupen estratègies de revisió del text	464
18.6.7. La normativa gramatical i ortogràfica és un element més a revisar dins del procés d'escriptura, com també ho són l'adequació, la cohesió i la coherència	464
18.6.8. L'experiència d'escriptura és desenvolupada a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups	464
18.6.9. L'experiència d'escriptura és cooperativa tant amb un grup classe convencional com amb un de reduït	464

18.6.10. La seqüència d'escriptura a l'aula és plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat que pot ser llarg	464
18.6.11. El mestre condueix el procés i orienta i assessora els estudiants en els aspectes diversos del text	464
18.6.12. L'avaluació de l'experiència d'escriptura s'insereix en el procés	465
18.6.13. Organitzant el grup classe de manera que faciliti la consecució dels objectius	465
18.7. Aspectes contextuals	465
18.8. Aspectes discursius	465
19. CONCLUSIONS RELACIONADES AMB LES PREGUNTES DE LA RECERCA	466
20. CONCLUSIONS GENERALS	474
BIBLIOGRAFIA	478
PÀGINES WEB	498

En primer lloc, unes poques però sinceres i justes paraules per manifestar el meu agraïment a aquelles persones i entitats que, d'una manera o d'una altra, han fet possible que aquest treball hagi arribat a la seva fi. Concretament, moltíssimes gràcies:

- Al Dr. Juli Palou Sangrà. Sempre ha cregut en aquesta tesi i s'ha mantingut ferm davant dels meus clars dubtes. Ben aviat va fixar un itinerari marc per on ha estat possible avançar sense excessives distraccions i ha posat a la meua disposició coneixements, temps, erudició... i humanitat.
- Al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona i al, en particular, Dr. Francisco J. Cantero: un cada vegada més llunyà any 2001 em va facilitar l'accés als cursos del programa de doctorat de manera ordenada i comprensible.
- Al professor Eduard Sanahuja. Abans d'assistir a les seves classes de producció de textos escrits, els conceptes i les idees que jo tenia sobre el desenvolupament de l'escriptura no confluïen en cap conjunt harmònic. Però ell hi va posar ordre i molt encertadament em va dirigir una recerca que és a la base d'aquesta tesi.
- A l'Elena, esvelta i clara, i al Guillem, generós i exultant, els millors sèpals d'una mare bona, guies de cingles d'ànimes només dissemblants, joves amos del temps, per la seva manera discreta de fer-me costat i per creure que, malgrat les dificultats, tots els problemes es resoldrien.
- I a l'Anna M., molt especialment. Almeria lluminosa, enèrgica vigatana, viatgera incansable; per les hores preses o els breus minuts llevats: tant temps en què no he pogut dedicar-li les paraules i la companyia que fan lliscar la relació per l'oratge d'un camí que vam decidir de fer plegats.

La realització d'aquesta tesi doctoral ha estat possible gràcies a la llicència retribuïda que durant el curs 2006/2007 va atorgar-me el Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

“Escriure què vol dir? Esquinçar. Al primer raig les coses em surten desastroses. Estribo més fulls que no pas escric. Ara mateix, del que escric, corregeixo i en refaig cada part, si cal, fins que ho doni per bo. I quan ja tingui una unitat de parts així, tornaré a fer la mateixa operació de dalt a baix. De corregir, revisar o esmenar no me’n canso mai. La feina de treballar un text és fer-lo lliscar, treure-li literaturalitat. Si una pàgina em queda massa “plana”, la repeteixo, procurant millorar-la. Les pàgines que semblen més naturals, versemblants i espontànies, les que tenen una vibració més autèntica, directa i viva, són les que he treballat més a fons.”.

“Jo escric, en realitat, inspirada; ben o mal inspirada. Enteneu-me; no vull pas dir que em passi el dia al costat d’una arpa. Però per a engegar haig d’esperar un moment de gràcia. Abans, la novel·la s’ha anat fent relativament sola, l’he passejada per les vores del llac, pel cinema... Després em poso a llegir llibres, que, per raons que ignoro, em resulten estimulants: les *Confessions* de sant Agustí, *Ulisses*, sobretot a l’acabament, entre altres. I un bon dia em llevo i em poso a escriure com una desesperada.”.

“Un fuster, un jardiner o un paleta et parlen com no ho saben fer un advocat, un metge o un treballador de banca. S’ha de procurar que la llengua literària doni la impressió que és popular. Una de les coses més difícils és escriure amb una gran simplicitat. Jo he llegit molta poesia i penso que t’ensenya a dir les coses d’una manera que fa que l’estil sigui interessant, perquè la manera de dir les coses és molt important, és el tot.”.

“Procuo escriure de la manera més simple i neta possible; dir amb mitja dotzena de paraules allò que de primer raig dic amb trenta. Suggestir més que no pas recalcar.”.

“El que és important en una novel·la són els detalls, i les petites coses, aquestes coses que semblen tan banals però que són tan essencials a la vida. Una novel·la són paraules. Voldria poder fer gairebé visuals els lentíssims espasmes d’un brot quan surt de la branca, la violència amb què una planta expulsa la llavor, la salvatge immobilitat dels cavalls de Paolo Ucello, l’extrema expressivitat dels andrògins somriures de les verges de Leonardo da Vinci, o la provocativa mirada, la mirada més provocativa del món, d’una dama de Cranach, sense celles, sense pestanyes, amb un barret posat, amb una ploma d’estruç, amb els pits fora del cosset.”.

“En la novel·la hi és molt important la memòria involuntària. És allò que fa que un capítol et surti sense ni adonar-te que l’has escrit, de tan fàcil que t’ha estat. Perquè són coses que portes molt arrelades a dintre, molt vives en tu. Una novel·la surt de coses que un ha viscut. De situacions, d’ambients, sobretot de situacions. De problemes que un ha tingut. Tota una alquímia! És la catarsi per la qual surt a flotació tot allò que duus dintre.”.

“Autors que m’han estimat? És difícil de dir. He llegit tant!”.

Fragments d’*Autoretrat*

Mercè Rodoreda

## INTRODUCCIÓ

### a) Presentació

Ensenyar a desenvolupar l'escriptura hauria de ser, seguint Rodoreda, escriure, estripar i corregir. També, per què no, saber trobar uns moments d'inspiració. Hauria de ser llegir i optar per la simplicitat. Aprendre a suggerir, usar les paraules i fer servir la memòria. I treballant l'escriptura d'aquesta forma segurament no aniríem per un mal camí de pedres de tartera. Però, en general, a les classes de llengua no ho fem així. Per exemple, s'utilitza el llibre de text de manera universal com a guia de les activitats que s'acaben fent a l'aula. Dit d'una altra manera, s'acostuma a treballar la gramàtica, l'ortografia, apunts inconnexos de literatura i, si convé, es cobreixen les necessitats d'expressió i comprensió orals i escrites amb els textos inicials que la majoria de manuals inclouen a les primeres o a les darreres pàgines de cada lliçó. Després, es demana a l'alumnat que escriguin textos a casa que enllesteixen en la solitud del seu espai de treball. Com un deure més a què estan obligats i que té poques repercussions en la seva evolució acadèmica per la manera limitada amb què s'ha enfocat. A grans trets és així. En el particular món de l'educació (com en d'altres contextos socials, econòmics o, també, culturals) ens ha tocat viure una època grisa i mediocre en què poques persones destaquen per una voluntat d'anar contracorrent i de buscar alternatives a situacions d'immobilització i de manca de bons resultats. Però la qüestió és que no hi ha reaccions i es fa bona la dita que quan les coses van malament encara són susceptibles d'anar pitjor. O de mantenir-se en una posició insubstancial i adotzenada de la qual és molt difícil sortir. Vegem, si no, els darrers informes PISA. Malgrat la posició en què situen diferents elements educatius del nostre país, el debat és superflu i es dirigeix cap a aspectes macroorganitzatius en què prevalen sobretot els interessos per establir determinats models estructurals, que es van succeint l'un darrere l'altre amb el consegüent desconcert i desànim del teixit social. Sembla que avui la discussió didàctica encara no és habitual en els diferents estaments de l'edifici educatiu. Tot i això hi ha molts professionals de l'educació que persisteixen en la pràctica i la recerca de mètodes d'ensenyament que substitueixin l'immobilisme a què estem fent referència. Aquest treball vol ser, entre d'altres adjectius que se li puguin posar, un reconeixement a la feina i a la voluntat d'aquests professors i professores que llegeixen per estar al dia de

les innovacions pedagògiques, didàctiques i científiques, que qüestionen l'eficàcia dels procediments educatius corrents, que cerquen estratègies que els puguin donar més bons resultats a les aules o que, quan convé, passen pàgina de currículums i programes i atenen de manera efectiva les necessitats educatives del seu alumnat. Hereus d'una pràctica didàctica que té molts anys d'història.

#### b) La tradició pedagògica catalana

A la Catalunya de finals del segle XIX, diferents idees sorgides del socialisme, l'anarquisme i el cooperativisme denuncien que l'escola, malgrat ser pública, no contribueix a anivellar les diferències socials. En aquest context, pedagogs com Francesc Ferrer i Guàrdia, que va fundar el 1901 l'Escola Moderna\*, una escola alternativa que pretenia garantir el dret a l'educació per a tothom, i des de França, però absorbit per força seguidors des d'aquí, Célestin Freinet, amb la creació d'una escola basada en tècniques innovadores com la cooperació entre professorat i estudiants en el conjunt del procés educatiu o la creació de tallers d'expressió i creació que fomentaven l'escriptura de textos lliures, entre d'altres experiències, dibuixen la fesomia d'una escola pública al servei de les persones. Aquesta època significa l'inici del regeneracionisme educatiu i és l'origen de l'escola catalana amb la fundació de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (APEC) en el marc del Col·legi Sant Jordi del també pedagog Francesc Flos i Calcat. Durant el primers anys del segle XX es posen els fonaments del que serà l'Escola Nova catalana: origen d'una pedagogia innovadora que, entre d'altres qüestions, vol integrar l'educació en la natura, que aposta per la coeducació, els treballs lliures al costat dels programats, els jocs i els esports, els viatges i les excursions, la cultura del raonament més que no pas la de la memorització, una educació basada en fets i experiències, el treball en equip al costat de l'individual, l'estudi personal, la pràctica de la música col·lectiva, un estudi de poques matèries trimestrals o una lectura i escriptura que provoquin reaccions i judicis en els

\* L'Escola Moderna pretenia aplicar mètodes moderns i científics de pedagogia i una filosofia racionalista, humanitària i antimilitarista. Va ser una escola de ciutadans rebels que provocava el més gran horror en els esperits clericals i conservadors. Com que Ferrer i Guàrdia estava convençut que Espanya no estava madura per a la Revolució, volia esmenar la "immaduresa" educant lliurepensadors. I és així que els seus enemics afirmaven que el seu "revolucionarisme" era sinònim de terrorisme.

adolescents. És la generació de mestres i pedagogs encapçalada per Rosa Sensat\*\* i amb personalitats com Manuel Ainaud, Josep Estalella, Angeleta Ferrer, Alexandre Galí, Artur Martorell, Pau Vila, Pere Vergés o Anna Rubiés, la tasca pedagògica dels quals va quedar bruscament, salvatgement interrompuda per la dictadura que va succeir el final de la guerra del 1936-1939.

Però a la Catalunya dels anys de la República, sobretot durant els períodes 1931-1933 i 1936-1939, es creen o reapareixen, segons el cas, entitats educatives com l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana que ja hem anomenat, la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya (FMNC), institució que editarà el diari *El Magisteri Català*, la Normal de la Generalitat, amb un nou programa radical de preparació dels mestres basat en tres punts: un caràcter marcadament professional (amb els programes anteriors els mestres solament rebien nocions de cultura general), l'equiparació amb d'altres estudis universitaris i una creixent i marcada relació amb les escoles, un Institut-Escola\*\*\* de segon ensenyament amb el caràcter d'assaig pedagògic (centre que, dirigit per Josep Estalella, un dels grans pedagogs del país, es va convertir en un dels millors d'Europa) o la Universitat Autònoma de Barcelona. Així mateix, es prenen diferents mesures legislatives de gran transcendència: el Decret de Bilingüisme del 29 d'abril de 1931, per exemple, permetia que la llengua catalana adquirís les mateixes prerrogatives teòriques que el castellà a l'ensenyament primari. I pel que fa a revistes relacionades amb l'ensenyament, van ser molt importants *la Revista de Pedagogia*, editada a Madrid, però amb col.laboracions de personalitats rellevants del món educatiu català d'aleshores, la *Revista de Psicologia i Pedagogia* (publicació de gran rigor i alçada científica que publicaven conjuntament l'Institut Psicotècnic i el Seminari de Pedagogia de la Universitat) o el *Butlletí dels Mestres* (suport per a l'intercanvi d'experiències escolars i

\*\* Una de les pedagogues més importants del passat segle XX. Estudià en diferents escoles europees com l'Institut Rousseau de Ginebra. A Catalunya va fer una gran feina de divulgació de mètodes pedagògics i va dirigir l'Escola del Bosc de l'Ajuntament de Barcelona i el Grup Escolar Milà i Fontanals.

\*\*\* Salvador Domènech a *L'institut escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella* (1998) afirma que el centre "pretenia una educació basada en la valoració dels factors formatius per damunt dels estrictament didàctics i sobretot dels informatius. L'important no era saber sinó educar, no informar sinó formar".

didàctiques). Aquesta última publicació tenia l'objectiu de contribuir a la formació pedagògica dels mestres de Catalunya, del País Valencià i de les Illes Balears. Qualsevol docent que tingués una experiència educativa hi podia accedir: una aplicació del mètode Decroly, per exemple, o la publicació d'un treball instructiu.

El moviment de renovació pedagògica català, que tenia arrels en els ateneus obrers, en l'escola rural, en el moviment per la recuperació de la llengua i en el catalanisme polític, es movia al voltant de personalitats com les d'Alexandre Galí, Rosa Sensat, Anna Rubiés o Manuel Ainaud. Amb l'objectiu de fer arribar la pedagogia moderna a les escoles catalanes, aquestes persones van fer possible un Seminari de Pedagogia de gran importància i, també, una formació permanent dels mestres des de l'organització d'escoles d'estiu i de la publicació del ja anunciat *Butlletí dels Mestres*. A més, van sorgir iniciatives significatives com la creació d'una Associació Montessoriana al voltant de la qual es van emprendre múltiples activitats que seguien el mètode de la pedagoga italiana Maria Montessori, el desenvolupament del mètode de lectura i escriptura de Decroly o els treballs relacionats amb les propostes pedagògiques (per exemple els de correspondència escolar) basades en les idees de Freinet. Els mots següents de Rosa Sensat (1933) són indicatius d'aquella modernitat: “Hem de fer una escola on el mestre no faci discursos i treballi amb l'alumne en col.laboració cordial, on penetrin totes les vibracions del món i de la vida, natura, art, aspiracions socials, on el personal docent aprengui a prestar-se una cooperació cordial, on s'estableixi una tolerància per a totes les idees i una rectitud de consciència que li doni una altra tonalitat ètica.”.

Així doncs, en conjunt, diem que a Catalunya entre els anys 1931-1933 i 1936-1939 es duen a terme diferents iniciatives pedagògiques “modernes” que s'ha convingut a qualificar d'exemplars. Ens interessa remarcar que aquesta “modernitat” havia d'implicar una aproximació a les problemàtiques diverses de l'ensenyament i de l'aprenentatge: el mestre s'acostaria als seus alumnes i els mostraria diferents camins en funció de les característiques i els ritmes de cadascun d'ells. Després vindria el llarg parèntesi de la dictadura militar, que representaria el retorn de l'antipedagògic sistema educatiu de l'anomenada Espanya negra. Marquès (2006) l'explica, entre d'altres, de la manera següent:

“Des d’un primer moment, les autoritats franquistes varen acusar el magisteri públic republicà de ser el responsable directe de tots els mals de la República i d’enverinar la consciència dels infants amb ensenyaments contraris a la tradició catòlica i espanyola; els acusaven d’inculcar valors que res tenien a veure amb la tradició pedagògica espanyola. Per això consideraven necessari un trencament total amb el model educatiu de la República. Calia bandejar l’obra escolar promoguda pels governs de l’Estat, especialment durant el bienni progressista, i la de la Generalitat. Era imprescindible assegurar un nou magisteri per a la nova Espanya que estava naixent fruit de la victòria militar dels rebels contra la República. Calia anorrear el model escolar fonamentat en una escola gratuïta, obligatòria, única, mixta, laica, activa i catalana”.

I en un context de foscor, però amb una clara tenacitat, gosadia i voluntat de resistència, diferents centres educatius mantenen l’esperit de l’escola republicana: les escoles Virtèlia, Nausica i Betània els anys quaranta, les escoles Laietània, Sant Gregori o Costa i Llobera els anys cinquanta i, des dels anys seixanta, les escoles Decroly o Ton i Guida. L’any 1965, per una banda, amb l’associació Òmnium Cultural, fundada quatre anys abans, clausurada per les autoritats franquistes, però a recer d’aquesta institució, es crea la Comissió d’Ensenyament sota la direcció de Joan Triadú i, per una altra, la preocupació i l’interès per una escola de qualitat duen una minoritària, però tossuda generació de mestres que no havien perdut mai el contacte amb persones com Artur Martorell, Angeleta Ferrer o Alexandre Galí a constituir “L’Escola de Mestres Rosa Sensat”\*\*\*\*, més endavant “Associació de Mestres Rosa Sensat”. Dos anys més tard, el 1967, la Comissió d’Ensenyament deriva en la Delegació d’Ensenyament del Català (DEC) d’Òmnium Cultural que, entre d’altres iniciatives, havia d’impulsar la publicació de la revista pedagògica *Escola Catalana*, un servei d’assessorament pedagògic, l’organització de cursos de llengua catalana i la participació en l’atorgament dels Premis Baldiri Reixac. A partir dels anys setanta, la DEC serà dirigida per Joaquim Arenas que, des del Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC) promourà l’accés, l’expansió i l’oficialització del català i de les classes en català a l’escola i participarà en el Programa d’Immersió Lingüística amb l’objectiu de facilitar la integració al país i a la llengua de les generacions més joves del col·lectiu no-catalanoparlant establert a Catalunya. El 1978 es crea el Col·lectiu d’Escoles per l’Escola Pública Catalana (CEPEPC). El nucli

\*\*\*\* Malgrat que es va fundar com a escola de mestres amb l’objectiu de treballar per la qualitat de l’ensenyament i de l’educació en general, posteriorment el 1980 es va organitzar, sota la direcció de Marta Mata, com a associació de debat, formació i treball per a mestres.

original d'aquesta organització escolar el formaven vuitanta escoles que funcionaven en règim cooperatiu de pares i mestres. Es van agrupar al voltant de l'Associació de Mestres "Rosa Sensat" i van ser pioneres en la recuperació del català a l'escola i de la tradició pedagògica d'escola activa d'abans de la guerra del 36/39. També van ser el nucli originari dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya que van inspirar la reforma del sistema educatiu de la dècada dels noranta. Abans, entre el 1983 i el 1988 s'havien integrat a la xarxa d'escoles públiques de la Generalitat de Catalunya.

#### c) Intenció de la recerca

Aquesta recerca té la intenció principal o fonamental de fer veure de manera global la feina perseverant i tossuda d'un bon nombre de professors i professores de llengua d'educació secundària que, de gra de sorra en gra de sorra, arriben a aixecar una torre de propostes i d'idees relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita que faríem bé de tenir en compte i d'aplicar, amb les variacions i les actualitzacions necessàries i pertinents, a les classes de llengua dels centres educatius.

#### d) Contingut dels capítols

Els capítols 1, 2, 3 i 4 han de ser una revisió sumària de l'estat de la qüestió dels estudis relacionats amb la composició escrita en general. Utilitzarem la bibliografia existent sobre aspectes diferents d'aquesta disciplina.

Al 1r capítol, *La composició escrita, objecte de la recerca*, ens hem de referir als estudis que, a començament dels anys vuitanta, analitzen els processos cognitius relacionats amb la producció de textos escrits i que donen compte dels elements que, en interacció, intervenen en la formació textual. D'aquesta manera, hem de veure la formulació de models didàctics realitzats des de l'observació dels processos que segueixen les persones que escriuen. També el pas d'aquests estudis a l'ensenyament del desenvolupament de l'escriptura a les escoles de secundària. En aquest camí, donarem compte del congrés sobre escriptura de New Hampshire, perquè s'hi donen les

primeres orientacions per entendre l'escriptura com un procés. Parlarem de les conclusions que se'n deriven i veurem com a partir dels anys vuitanta apareixen nombrosos estudis sobre la composició escrita. Els estudiarem i els resumirem.

Al 2n capítol, *Pautes metodològiques per a l'ensenyament de la composició escrita*, farem veure diferents maneres d'emprendre la realització d'un text escrit. Per això ens fixarem en les aportacions de Shih(1986), que després desenvolupa Cassany (1990), les de Hilloks (1986), que fa reconèixer més endavant Camps (1994), les de Camps (1996), les idees de Cassany (1993, 1995 i 1999) o els punts de vista sobre els aspectes socials i culturals en l'aprenentatge de l'escriptura de Graves (1983) o Dewey (1989) i que donen lloc a la relació entre context i discurs, per una banda, i comunicació, per l'altra. Un altre aspecte d'aquest capítol ha de ser el de la relació de les noves tecnologies i l'escriptura i de com estan fent canviar la comunicació escrita amb nous paradigmes textuais tant en la forma com en el fons.

El 3r capítol, *El procés de composició de textos escrits: l'enfocament comunicatiu*, ha de repassar d'una manera general, seguint González Nieto (2003), els models d'ensenyament de la llengua. El més antic, sense fronteres entre llengua i literatura, té l'origen en la retòrica grega i havia de perdurar fins a mitjans del segle XIX. A partir d'aquest moment, i fins més enllà de la segona meitat del segle XX, l'aprenentatge lingüístic té un referent exclusivament gramatical, ja separat formalment de l'aprenentatge de la literatura. Després, els estudis de Piaget (1969) fan veure la importància de l'adequació dels mètodes d'ensenyament al desenvolupament mental dels estudiants. En aquest camí, la lingüística estructural i la gramàtica generativa tindran en compte aspectes psicològics i socials, més enllà dels pròpiament lingüístics. Repassarem la incidència d'aquests dos corrents en l'estudi del text i amb l'evolució dels mètodes formals arribarem a la gramàtica del text. El concepte de "competència comunicativa" de Hymes (1984) desplaçarà el de "competència lingüística" propi del generativisme. Ja en el context comunicatiu, seguirem Milian, Guasch i Camps (1990) per explicar la relació entre l'ensenyament i la pràctica de l'escriptura a l'escola i distingirem entre sabers declaratius (el saber què) i sabers procedurals (el saber com). A continuació, veurem com la lingüística textual considera el text com una unitat amb valor semàntic i comunicatiu (Cuenca, 1992) i de com la pragmàtica connecta la lingüística del text amb la sociologia i la psicologia. I amb les aportacions de Cassany,

Luna i Sanz (1993) farem veure la pluridisciplinarietat de l'enfocament comunicatiu de l'escriptura per la relació amb la psicologia cognitiva, la didàctica, la pragmàtica, la gramàtica dels discurs o la retòrica.

Amb el 4t capítol, *La gramàtica i la composició escrita*, hem d'insistir en el valor i la importància que els coneixements metalingüístics, metadiscursius i metatextuals tenen per a la producció de textos escrits. Per això seguirem Zayas (1996) i enunciaré diversos principis d'ensenyament de la gramàtica en l'aprenentatge de la composició escrita. En realitat, els resultats en comprensió i expressió escrites no permeten abandonar l'estudi de la gramàtica i, com indiquen María del Pilar Gaspar i Isabel Otañi (2003), no seria possible millorar la producció textual sense coneixements gramaticals. Veurem com, per aquestes autores, l'aprenentatge de la competència metalingüística és fonamental en els processos de comprensió i expressió textuals malgrat els dèficits que per a aquests processos han tingut la lingüística estructural i els mateixos enfocaments comunicatius a què hem fet referència al capítol anterior. La conclusió és que els sabers gramaticals doten de recursos els estudiants per a la producció textual.

Al capítol 5è, *El taller com a instrument per a l'aprenentatge cooperatiu de l'escriptura*, hem de veure la relació entre aprenentatge i espais d'aprenentatge en una estratègia o en un context de fer desenvolupar la composició escrita entre l'alumnat. Per això es farà la proposta de potenciar els tallers com a espais necessaris que permetin l'expressió de dinàmiques interactives. Ens fixarem en els mètodes de l'Escola Activa i de Freinet, en les condicions que ha de poder tenir el treball acadèmic en un taller de llengua, en els elements de l'aprenentatge cooperatiu i, en general, en els avantatges actitudinals i procedimentals i en la millora de les habilitats en una classe estructurada al voltant d'un taller d'aprenentatge.

Al 6è capítol, *La interacció professor/alumne i l'aprenentatge*, parlarem de la relació entre el professorat i els estudiants quan es tracta d'escriure un text. Si bé el judici dels uns i dels altres no coincideix, ens valdrem de les aportacions de la psicologia de l'aprenentatge per afirmar que el coneixement no seria el resultat de copiar la realitat, sinó d'interpretar-la o reinterpretar-la. A partir de les recerques d'Stodolsky (1991) o Pozo (1993) insistirem en el caràcter interactiu de l'aprenentatge. A més, seguirem la psicologia piagetiana i l'Escola de Ginebra i apostarem per la teoria constructivista en

l'aprenentatge dels adolescents d'entre dotze i divuit anys. Amb Gómez-Granell i César Coll (1994) remarcarem l'atenció als continguts i a la interacció social i amb Cuenca (1992) reformularem el paper dels estudiants i del professorat en una aposta per un desenvolupament de l'escriptura al marge d'una avaluació qualificadora.

El capítol 7è, *L'escriptura al currículum de l'ESO*, donarem informació sobre l'ensenyament de la composició escrita en el marc de les tres lleis educatives que s'han desplegat en el sistema educatiu català des dels anys vuitanta. Entenem que la LOGSE posava en primer lloc el caràcter comunicatiu de l'ensenyament lingüístic, juntament amb la necessitat d'un aprenentatge interactiu. A continuació, la LOCE rebutjava l'enfocament comunicatiu i apostava clarament pels aprenentatges gramaticals. Finalment, la LOE, avui vigent, no dubta a recuperar la dimensió comunicativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Al darrer apartat d'aquest capítol enunciam les consideracions generals, les competències pròpies de l'àmbit de les llengües, les aportacions de l'àmbit de les llengües a les competències bàsiques, l'estructura dels continguts, les consideracions sobre el desenvolupament del currículum i els objectius que el darrer decret de la LOE estableix per a l'aprenentatge de la composició escrita dins el conjunt de l'ensenyament de les llengües per al curs 2008/2009.

Començarem el capítol 8è, *Les experiències didàctiques del professorat de secundària*, amb un decàleg d'opcions (Pasquier i Dolz, 1996) per ajudar a desenvolupar l'escriptura entre els estudiants. En aquesta direcció, pensem que la presentació del material didàctic que conforma el corpus de la recerca podria fer un doble servei: ser una ajuda pedagògica per al professorat i servir els estudiants en les seves tasques d'aprenentatge. Per això el material didàctic de la investigació conté objectius, continguts lingüístics, seqüències d'activitats, exercicis d'aprenentatge i criteris d'avaluació, entre d'altres. Com assenyala Lomas (1999), els materials didàctics han de dur a terme la innovació educativa a les aules i han d'articular de manera coherent les activitats d'aprenentatge amb els objectius a assolir i els continguts a treballar. En aquest camí, enunciam deu punts que emmarquen de forma crítica els materials didàctics i que relacionem amb els que conformen el corpus de la recerca. Per una altra banda, ens referirem a les propostes de Serra Escorihuela i Villanueva Alfonso (1999) i a les diferències entre dos tipus de propostes quan s'elaboren materials didàctics: les que propicien un tipus d'ensenyament

lineal i les que en proposen un de dialògic i obert. Després tornarem a Lomas (1999) per relacionar els materials didàctics amb hipòtesis teòriques que s'han de contrastar amb la pràctica a l'aula. Finalment, recuperarem el treball per projectes de Camps (1996), formulat com una proposta de producció escrita amb intenció comunicativa i d'aprenentatge amb objectius específics, per enumerar els elements comuns de qualsevol projecte de treball de composició escrita.

En el capítol 9è, *Preguntes que es formulen a la recerca i objectius generals*, plantejarem les preguntes de la tesi que han de dur a la realització de la part pràctica del treball i que, bàsicament, hauran d'estar relacionades amb models i propostes per a la realització de textos escrits. A més, plantejarem els objectius generals, tant des del punt de vista d'estudis teòrics sobre models com des d'aquells elements que impliquen les activitats que diu que fa el professorat quan ajuda a desenvolupar la composició escrita.

El capítol 10è, *Descripció del corpus*, farà referència al conjunt d'experiències publicades a *Escola Catalana*, *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* i *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura* que han de ser objecte d'anàlisi en aquesta recerca. Explicarem el perquè de la tria d'aquestes revistes pedagògiques, les situarem en el seu context històric i donarem dades dels seus continguts.

En el capítol 11è, *Metodologia de treball*, farem saber el mètode de treball usat en aquesta recerca i que té la intenció d'aconseguir els objectius generals proposats. Per exemple, l'anàlisi del que diu que fa el professorat de secundària quan elabora i aplica experiències per al desenvolupament de l'escriptura, el seguiment i el coneixement dels models teòrics o les propostes que es desprenen de l'anàlisi de les experiències publicades. Amb aquesta finalitat, i des de la complementarietat, farem saber l'ús d'elements quantitatius i qualitatius per a la interpretació de les dades del treball. En resum, l'objectivitat, la descripció i la interpretació hauran de ser els recursos metodològics utilitzats en aquesta recerca.

El capítol 12è, *Experiències didàctiques que són objecte d'estudi*, ha de fer referència a la relació de propostes didàctiques publicades que conformen el corpus de treball de la recerca. Setanta-una en total. Citarem el títol de l'article, la revista on s'ha publicat, el número i la data de publicació de la revista i l'autoria.

El capítol 13è, *Qüestionari d'anàlisi de les experiències didàctiques*, ha de plantejar una enquesta teòrica per a l'anàlisi de les experiències didàctiques publicades a *Escola Catalana*, *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* i *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*. Per a cada proposta s'enquadrarà el títol de l'article, la revista on s'ha publicat, amb número i data de publicació, l'autoria, el grup classe amb què treballar, el curs al qual s'aderça i la temporització. Després indicaran els objectius a assolir, els continguts, les característiques de l'experiència didàctica en relació amb models teòrics de composició escrita (Rohman i Wlecke, 1964; Collins i Gentner, 1980; Hayes i Flower, 1980 i 1981; Martlew, 1983; De Beaugrande, 1982 i 1984, i Bereiter i Scardamalia, 1987). El punt següent seran els elements relacionats amb propostes d'ensenyament de la composició escrita (Bernárdez, 1982, i Camps, 1994b; Shih, 1986, desenvolupat per Cassany, 1990; Cassany, 1987; Hilloks, 1986, desenvolupat per Camps, 1994b; la proposta anglosaxona a partir de Graves, 1983, McCormick, 1986, i Cassany, 1993, 1995 i 1999; Camps, 1996, i els aspectes contextuais, per una banda, i, per una altra, els discursius. Per acabar els diferents punts del qüestionari, enumerarem els elements específics d'aprenentatge de la composició escrita, l'avaluació de l'experiència didàctica aplicada, el grau de satisfacció entre els estudiants i la bibliografia usada per l'autoria de la proposta.

El capítol 14è, *Anàlisi de les experiències didàctiques*, representarà el treball d'anàlisi pròpiament dit. Serà la part més extensa de la recerca. S'hi revisaran setanta-una propostes didàctiques seguint el protocol que ja hem explicat al paràgraf anterior.

Els capítols 15è, *Resultats generals sobre pautes i models de composició escrita*; 16è, *Classificacions a partir dels resultats sobre les pautes i els models de composició escrita i sobre els tipus i gèneres textuais desenvolupats*; 17è, *Resultats generals sobre propostes d'ensenyament de la composició escrita*, i 18è, *Classificacions a partir dels resultats sobre les propostes d'ensenyament de la composició escrita*, relacionaran els resultats de l'anàlisi amb les preguntes de la recerca. Per tant, per una banda, indicaran models teòrics que puguin ser a la base de les experiències didàctiques, així com tipus i gèneres textuais desenvolupats i, per una altra banda, faran explícites les propostes concretes d'ensenyament del desenvolupament de l'escriptura a partir dels autors i autores de referència.

Finalment, el capítol 19è, *Conclusions*, farà saber el nivell de coneixements i el marge de seguiment de models teòrics de desenvolupament de l'escriptura, la relació entre recerca didàctica universitària i pràctica educativa als centres de secundària, així com la dificultat per fer-ne arribar la recerca, els tipus i gèneres textuais que treballen habitualment els estudiants, el treball amb les propietats textuais, l'enfocament comunicatiu de les propostes d'escriptura, l'estat de l'ensenyament de la composició escrita com a procés, la dimensió comunicativa de l'expressió escrita segons les indicacions de les lleis educatives des dels anys vuitanta fins a l'actualitat, l'organització de tallers d'escriptura com una distribució que podria facilitar els aprenentatges i l'experiència didàctica estàndard d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita a partir de les dades i dels resultats de l'anàlisi del conjunt de propostes.

## 1. LA COMPOSICIÓ ESCRITA, OBJECTE DE LA RECERCA

### 1.1. L'escriptura com a procés

L'assimilació dels mecanismes de composició de textos és un dels objectius fonamentals del currículum de l'educació secundària. En general, el professorat està d'acord a considerar l'ensenyament de les estratègies d'escriptura com una necessitat bàsica del conjunt dels aprenentatges i, en particular, dels lingüístics. No hem de deixar de banda la situació de l'escriptura en els diversos àmbits socials, ja siguin educatius, professionals, culturals, familiars o, fins i tot, els relacionats amb el lleure. És més, el fet d'aconseguir que els estudiants disposin d'unes bases sòlides d'escriptura coincideix amb l'interès d'una part important del professorat de considerar aquest aprenentatge com una eina bàsica en la construcció del coneixement. Tanmateix, és un fet constatat que l'alumnat de secundària (i el de primària i, fins i tot, l'universitari) té dificultats quan ha de redactar. I si els professors (Sommers, 1980) sols fan correccions dels textos dels seus alumnes la incidència pel que fa a la millora posterior de la competència escrita és escassa o nul·la.

Així, més enllà, en primer lloc, dels estudis sobre l'escriptura relacionats exclusivament amb el model conductista\* basat en l'anàlisi del text com a producte acabat; en segon lloc, de l'actitud d'un professorat que prescriu i avalua; en tercer lloc, també més enllà del mateix professorat com a únic destinatari dels textos escrits a partir d'un esborrany únic i lineal, i, en quart lloc, d'una posició prescriptiva centrada en els bons models escrits, tenim que l'anàlisi dels processos cognitius\*\* que incideixen en la producció d'un text i el volen descriure de manera minuciosa i sistemàtica comença, de manera decidida, fa poc més de vint-i-cinc anys, cap a començaments dels vuitanta. Pretén, per una banda, un ensenyament de l'escriptura en què el professorat doni confiança i ajudi

\* El conductisme no té com a objectiu explicar el funcionament de la ment en l'organització i l'elaboració d'un text. S'interessa per la forma textual, però no pel procés a través del qual s'arriba a la forma.

\*\* Processos cognitius o intel·lectuals, des del més simple al més complex, que expliquen, entre d'altres, l'anàlisi dels elements d'una situació comunicativa, la generació d'idees i la seva organització, la formulació d'objectius, les estratègies de redacció, els procediments de revisió del text o la superació del bloqueig en qualsevol dels estadis del procés.

els estudiants a desenvolupar l'habilitat escrita; per una altra banda, fer escriure per a audiències diferents i, finalment, fer veure que s'han de completar diversos esborranys que s'aniran revisant. Els primers estudis intenten formular models didàctics a partir de mostres dels processos cognitius dels adults i evolucionen cap a la recerca sobre el conjunt de factors que, de forma interactiva, intervenen en el desenvolupament de la composició escrita. Com a element de tipus general, s'ha de destacar la relació d'aquests estudis sobre l'escriptura amb l'ensenyament a les escoles d'aquesta habilitat. Per diversos motius: per la constatació de les dificultats en escriptura dels estudiants, per la voluntat de configurar un marc teòric que doni suport a les propostes d'ensenyament de la composició escrita o per donar forma als continguts d'expressió escrita dels diferents currículums que, sobretot des de la LOGSE i la LOE, intenten renovar i adequar a les necessitats actuals els ensenyaments lingüístics en general i la producció textual en particular. L'estudi de la composició textual, influït per la psicologia cognitiva, descriu la conducta mental de l'autor d'un text en diferents contextos (nen/adult; expert/inexpert...), identifica els processos i subprocessos mentals que desenvolupa (planificació, textualització o revisió) i desenrotlla esquemes de composició.

El 1966 se celebra al Dartmouth College de New Hampshire, als Estats Units, un congrés sobre composició escrita que representa el bressol de la pedagogia de l'escriptura basada en el procés: en lloc d'insistir en la correcció dels errors d'un text acabat (ensenyament tradicional), es posa èmfasi en el procés d'escriptura que duu a l'elaboració de textos. Entre d'altres aportacions d'aquest congrés destaquen les idees, derivades de Piaget, sobre la relació entre l'adquisició del llenguatge i la psicologia. També als Estats Units, es desenvolupen, des dels anys 70, cursos de formació per al professorat basats en l'escriptura com a procés que serveixen de model per a cursos de pedagogia de l'escriptura.

Uns anys després, Björk i Blomstand (2000) tenen en compte les conclusions del congrés de New Hampshire i distingeixen quatre corrents principals relacionats amb l'escriptura com a procés: l'expressiu, el cognitiu, el neoretòric i el sociocultural. El primer, l'expressiu, considera el fet d'escriure com l'expressió de pensaments i sentiments. Així, l'escriptura fomenta l'autoestima i el desenvolupament personal dels estudiants. Pertany a aquest corrent l'estudi que havia fet Elbow (1973), en què aposta

per tècniques d'escriptura lliure en què han de prevaldre l'espontaneïtat, la veu personal i la integritat a partir del desenvolupament de temes propis i l'escriptura de diaris personals i anotacions d'aprenentatge. També hi pertany, entre d'altres, l'obra d'Emig (1971), un estudi que té com a protagonistes vuit estudiants de secundària que han de pensar en veu alta mentre escriuen. Així es pot prendre nota dels processos mentals per determinar els processos d'escriptura corresponents. L'estudi demostra la poca eficàcia de l'ensenyament tradicional aplicat a l'escriptura: poca preparació, nul·la motivació i manca de revisions. El segon corrent de Björk i Blomstand, el cognitiu, centra l'interès en la relació entre el llenguatge i el desenvolupament cognitiu de l'individu. La base metodològica d'aquest corrent està formada per les recerques sobre el desenvolupament cognitiu de Piaget\* que després segueixen autors com Moffet (1968) i Britton (1970 i 1975). Per exemple, Britton, a l'obra del 1975, defineix tres categories funcionals dels llenguatges: la transaccional o escriptura discursiva per explicar alguna cosa a algú altre, l'expressiva o l'escriptura personal per explicar alguna cosa a un mateix i la poètica o l'escriptura literària. Però l'aportació que posteriorment té una influència fonamental és l'estudi de Flower i Hayes (1981) sobre les activitats cerebrals durant els processos de composició escrita. Flower i Hayes enregistren els pensaments en veu alta dels seus estudiants mentre escriuen, a més de fer-los entrevistes complementàries. Una de les conclusions de l'estudi és que el procés d'escriptura és dinàmic i recursiu i no pas estàtic i delimitat cronològicament. Tornem a Björk i Blomstand, el tercer corrent, el neoretòric, estudia l'escriptura com a comunicació entre individus. Per això, insisteix especialment en els diversos components dels contextos comunicatius: l'audiència, la finalitat, l'estructuració del text i les convencions de cada gènere textual. Connecta amb les pràctiques de la retòrica clàssica, és més normatiu i posa atenció a les regles. En aquest corrent, el llenguatge de l'estudiant i l'escriptura personal passen a un segon lloc i prevalen l'ensenyament de normes, formes i estructures. Finalment, el quart corrent, el sociocultural, remarca el concepte de gènere textual com a producte de determinades convencions provinents de factors socioculturals. Per tant, és un concepte relatiu i

\* Piaget defensa que el llenguatge no és una característica innata de les persones, sinó un aspecte més de la cognició en el context d'un conjunt d'habilitats cognitives de tipus general. Pel psicòleg i pedagog suís el desenvolupament del llenguatge en l'ésser humà deriva de canvis en la pròpia cognició.

flexible amb una estreta connexió amb la idea de Vygotski\* del llenguatge com a acte social. De manera que el corrent sociocultural fixa l'atenció en el context social del llenguatge. Tanmateix, els quatre corrents tenen unes diferències més metodològiques que no pas teòriques. Entre d'altres, coincideixen en la crítica a l'ensenyament tradicional de l'escriptura per tenir com a objectiu la qualificació del text més que no pas ensenyar els estudiants a produir-lo. Per tant, tenen en comú l'ensenyament del procés de composició de textos i comparteixen consideracions com les següents:

- a) El coneixement de l'estudiant està format per allò que és capaç de formular amb les paraules. Per tant, el llenguatge no està separat del coneixement, sinó que el constitueix.
- b) Un procés d'elaboració textual inclou una visió del llenguatge constituïda per allò que pensem, que veiem, el que llegim, el que diem i escoltem i el que escrivim.
- c) L'escriptura és una eina que permet el desenvolupament cognitiu i lingüístic. Educa globalment l'estudiant i ajuda al seu desenvolupament social i a la seva participació en una societat democràtica.
- d) Cal una pedagogia activa que estimuli els estudiants a escriure. Que parteixi dels interessos de l'alumnat, però que sigui capaç de fer-los contemplar àrees noves per desenvolupar.
- e) El professorat aporta un suport actiu i constructiu durant els processos d'escriptura que emprenen els seus estudiants.
- f) Malgrat que no deixen de contemplar-se activitats en grup i un treball guiat en un programa d'elaboració de textos, cal no oblidar que els processos d'escriptura poden ser complexos i cada estudiant els podria afrontar de manera diferent. Així, ha de buscar un equilibri entre el treball guiat i les activitats en grup respecte al treball individual i la llibertat pròpia per seguir un procés textual.
- g) El reforçament de la confiança dels estudiants en si mateixos és molt important, ja que els dona seguretat per aprendre i confiança en la utilitat de l'escriptura en general i dels seus propis textos en particular.

\* Vygotski creu que la interacció entre l'ésser humà i el món que l'envolta i la interacció entre les diferents capacitats cognitives afavoreix tant el desenvolupament cognitiu general com el desenvolupament del llenguatge.

- h) La metodologia de treball en grup permet elaborar millors textos, fer que els estudiants siguin més conscients de l'audiència i practiquin l'escriptura de manera interactiva.
- i) La correcció lingüística és un objectiu a aconseguir al final del procés. L'obsessió per les errades normatives disminueix la creativitat i pot provocar bloquejos en diferents etapes del procés.

Però tornem al corrent cognitiu; a partir dels 70, però sobretot des dels anys 80, l'expressió escrita es converteix en objecte de diferents investigacions acadèmiques. Així, els models cognitius voldran donar compte dels processos mentals que desenvolupa qui escriu durant el procés de composició escrita. Aquests models estudien les estratègies i els coneixements que la persona que escriu posa en funcionament i en com interactuen durant el procés d'escriptura (planificació, textualització i revisió); i que no són seqüencials, sinó recursives. El conjunt de subprocessos es veuen com un seguit d'operacions que cal dur a terme i que moltes vegades s'apliquen recursivament (i no pas de forma lineal com proposen els models d'etapes). Des de la dècada dels 80, els estudis sobre l'escriptura ja són diversos: la conducta dels qui escriuen mentre desenvolupen un procés d'escriptura (Cooper i Matsuhashi, 1983 o Matsuhashi, 1982 i 1987), els protocols sobre els pensaments que els qui escriuen oralitzen sobre els seus propis processos d'escriptura (Emig, 1971 o Flower i Hayes, 1980), l'anàlisi de textos (Perera, 1984) o els errors als textos (Bridwell, 1980). Així, alguns d'aquests models han esdevingut propostes per a l'ensenyament (Flower i Hayes, 1980 i 1981). Ara bé, de l'anàlisi del conjunt d'aquests processos no es poden treure conclusions aplicables, en general, a l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura. En aquest sentit, Bereiter i Scardamalia (1987), proposen models diferents que donin compte de processos d'escriptura diferents a partir dels seus estudis sobre planificació i revisió.

## 1.2. Els estudis de Hayes i Flower

De totes maneres, ja hem dit que els primers models que estudien les estratègies de composició escrita i que doten d'un cos teòric l'ensenyament de l'escriptura, són els estudis de Flower i Hayes (1980a, 1980b i 1981) i Hayes i Flower (1980), que centren els seus estudis sobre l'escriptura en el conjunt d'un procés de composició. No pas en el producte final. Com que, malgrat diferents crítiques, aquest model, exposat en un article

del 1981, ha tingut i continua tenint una àmplia acceptació, més avall en fem una descripció aproximada. El model d'escriptura que presenten és el resultat de l'observació de la tasca dels escriptors mentre escriuen. Els subprocessos d'aquest model interaccionen entre ells al llarg d'un procés general dividit en tres parts: la memòria a llarg termini de qui escriu, el context comunicatiu de producció del text i els processos de producció textual pròpiament dits: planificació, textualització i revisió.

## CONTEXT COMUNICATIU

SITUACIÓ RETÒRICA	TEXT PROVISIONAL QUE ES VA PRODUINT
----------------------	--

- . Tema
- . Audiència
- . Propòsit textual

## PROCESSOS D'ESCRITURA

MEMÒRIA A  
LLARG TERMINI  
DE QUI ESCRIU

- . Coneixement del tema
- . Coneixement de l'audiència
- . Pla d'escriptura/esquemes

PLANIFICACIÓ

- g
- e organització
- n
- e
- r formulació
- a d'objectius
- r

TEXTUA-  
LITZACIÓ

REVISIÓ

- llegir per avaluar
- refer

## CONTROL

Model de Hayes i Flower

La memòria a llarg termini fa referència al coneixement que qui escriu té del tema a desenvolupar, dels receptors i dels esquemes que especifiquen els continguts temàtics i

al coneixement disponible als llibres o a d'altres fonts d'informació. També als coneixements relacionats amb estratègies d'escriptura i als tipus i gèneres textuais. És a dir, a tots els coneixements lingüístics i culturals que donen informacions per tal de generar un text.

El context comunicatiu es divideix en dues seccions: la situació retòrica i el text que es va produint. A la primera, la situació retòrica, qui escriu defineix el problema retòric a partir de concretar el tema, especificar l'audiència i fixar uns determinats tipus i gènere textuais. A la segona secció, el text que es va produint, se centra l'atenció en el fet que allò que ja s'ha escrit influirà en el que s'hagi d'escriure després. Així, en general, fa referència a la situació retòrica que qui escriu ha d'anar resolent en relació al tema a desenvolupar, als receptors, al tipus i gènere textuais i al problema retòric que planteja un procés d'escriptura.

Per Hayes i Flower, els processos d'escriptura es divideixen en tres subcategories: la planificació, la textualització i la revisió, les tres operacions bàsiques del procés d'escriptura, a més d'un element de valoració d'aquests processos a càrrec d'un monitor de control.

La planificació defineix els objectius del text i estableix l'esquema del conjunt de la producció textual. A més, consta de tres subprocessos: la generació d'idees, relacionada amb les informacions de la memòria a llarg termini, una mena de recerca memorística, i que activaríem sovint durant el procés de composició per tal de buscar arguments per al text; l'organització, que classifica les dades emergides de la memòria en categories lògiques que poden permetre l'aparició de conceptes nous, i la formulació d'objectius, que estableix els propòsits de la composició textual, és a dir, elabora el projecte de text amb les característiques que tindrà. Per Linda Flower i John Hayes l'establiment d'objectius pot explicar algunes diferències importants entre bons i mals escriptors.

La segona subcategoria, la textualització, transforma el projecte de text, que fins aquest moment és un esquema, una representació d'idees i d'objectius, en un discurs verbal linealment organitzat. Aquest discurs ha de respectar les regles del sistema de la llengua, així com les propietats del text. La textualització és força complexa i plena d'exigències de diferents tipus: ortogràfiques, lèxiques, morfosintàctiques, relacionades

amb els propòsits fixats, amb les característiques del tipus de text i amb l'execució manual o informàtica de la lletra. Per aquest motiu les revisions i la replanificació del text són tasques freqüents, de manera que mostren la interacció constant dels tres processos bàsics de la redacció.

La revisió consisteix en la comparació del text produït en un moment determinat amb els objectius planificats prèviament amb la finalitat de millorar-lo significativament. Al subprocés *llegir per avaluar* es repassa el text que es va produint i a *refer* es modificaria tot el que convé. Com en la resta dels processos d'aquest model, la revisió es pot produir en qualsevol moment de l'activitat d'escriptura, i no exclusivament en la suposada fase final.

Finalment, el mecanisme de control, concepte que Flower i Hayes prenen del camp de la cibernètica, té com a funció principal regular, controlar o dirigir el conjunt de processos de composició de l'escrit. Això vol dir decidir quan es pot donar per acabat qualsevol subprocés o en quin moment potser convé llegir, revisar i regenerar el text. Opera de manera diferent segons qui sigui la persona que escriu i en demana una determinada capacitat metacognitiva.

En l'àmbit educatiu, un procés de composició textual comença quan un estudiant es troba davant la situació retòrica d'haver de fer un treball de redacció. A partir d'aquest moment, es crea una xarxa d'objectius modificables al llarg d'un procés que Flower i Hayes presenten com a recursiu, després d'observar les operacions que realitzen els escriptors experts: anades i vingudes entre els diferents nivells d'organització i escriptura dels textos.

Malgrat que Flower i Hayes creuen que les operacions de qualsevol procés d'escriptura són de tipus descendent (de la informació del context i de la memòria a llarg termini es passa als objectius que dirigeixen la producció del text), també reconeixen que el conjunt de processos de composició textual té dues direccions complementàries en sentit descendent, *top down*, i ascendent, *bottom up*.

### 1.3. D'altres visions: Collins i Gentner; Martlew, i De Beaugrande

Collins i Gentner (1980) elaboren una teoria amb tendència a la prescripció i amb diversos nivells d'anàlisi. Pretenen donar una visió general dels processos d'escriptura en el marc de les teories cognitives. En síntesi, el seu model distingeix entre dos subprocessos: la producció d'idees i la producció del text a partir de les idees. El primer subprocés implica trobar o recuperar idees i manipular-les en funció de la seva rellevància, comparar-les o establir-ne relacions. El segon subprocés, la producció del text, parteix de quatre nivells: el del text, el del paràgraf, el de la frase (sintaxi) i el de la paraula (ortografia). A més, aquest segon subprocés fa referència als objectius, a les estructures textuais, a l'estil i als elements que intervenen en la forma final del text.

La teoria de d'Allan Collins i Dedre Gentner considera l'escriptura com un procés de producció i correcció textual amb diverses restriccions que tenen l'origen en tres grups d'elements diferents. El primer és l'estructura o la tria de les formes correctes tant en les oracions com en els paràgrafs i en el text, el segon és el contingut textual o les idees que cal expressar i la relació que hi pugui haver entre elles i el tercer grup fa referència a la finalitat o els objectius de qui escriu i el coneixement que té del receptor. Creuen que satisfer aquest conjunt d'elements és el que fa que l'escriptura sigui una tasca complexa i que pugui produir el bloqueig de qui escriu.

En el nivell més alt, divideixen el procés d'escriptura en producció d'idees i producció del text per a les idees. Ensenyar a separar els dos components fa més fàcil aprendre a utilitzar estratègies efectives per a cada subprocés, per a les correccions per a cada subprocés i per deixar de banda d'altres restriccions mentre es treballa en un subprocés.

D'altra banda, per Collins i Gentner (1980) una teoria de les restriccions és important en una teoria general de l'escriptura. Seria una teoria de les bones estructures en contraposició a una teoria d'estructures ben construïdes de, per exemple, la gramàtica generativa. Les bones estructures serien un subconjunt del conjunt d'estructures ben construïdes. I encara, pensen que una teoria de l'escriptura ha de descriure els punts del procés on sorgeixen les dificultats. Convé que caracteritzi de forma bastant precisa els problemes que experimenten les persones que s'inicien en processos d'escriptura, així com les tècniques per solucionar aquests problemes.

Separen la producció d'idees de la producció del text. Mentre que la segona genera seqüències lineals relacionades amb regles gramaticals, el procés de producció d'idees dóna lloc a un conjunt d'idees amb moltes connexions internes subjectes a regles de consistència lògica, plausibilitat i rellevància, però menys codificades que les de producció textual. Un escriptor novell no ha de confondre la manipulació d'idees amb la manipulació del text. Les restriccions textuais no han de fer acte de presència en un procés massa aviat, abans que les idees no s'hagin consolidat. De vegades els esforços per perfeccionar un text poden fer perdre el fil dels continguts desitjats. Quan les idees són fosques, poc accessibles, internament contradictòries, potser es necessita una revisió d'estratègies, perquè apareguin de manera clara. Solament l'experiència de qui escriu pot assumir la paradoxa de tenir una idea, però ser incapaç de concretar-la; i pot passar que una vegada trobada, decideixi rebutjar-la.

Observen dos subprocessos en la producció d'idees: la captura d'idees i la seva manipulació. Aquests subprocessos generalment estan integrats, però es poden separar per aplicar de forma sistemàtica estratègies de producció i revisió a cada subprocés. Pel que fa a la captura d'idees, creuen que és efectiu anotar les idees que es puguin tenir sobre un tema que vulguem desenvolupar per escrit. Però també hi ha altres maneres de trobar idees:

- Dur un diari d'idees i fets que considerem interessants.
- Fer pluges d'idees en grup.
- Buscar idees als llibres.
- Preguntar o parlar amb d'altres persones.
- Parlar de les nostres idees amb els altres.

Per Collins i Gentner, amb la manipulació d'idees desenvolupem estratègies per arribar a idees noves:

- a) Identifiquem els aspectes rellevants o interessants d'un concepte per descobrir-ne totes les possibilitats a nivell d'idees.
- b) Generem idees límit i les comparem amb d'altres de més estables. Les idees límit han de ser diverses per abraçar totes les dimensions possibles.
- c) Comparem idees per identificar-ne d'altres de semblants, però que puguin afegir conceptes diferents. Amb aquest propòsit es poden utilitzar les metàfores i les analogies.

- d) Busquem factors que expliquin aspectes diferents d'una idea.
- e) Usem la simulació com a estratègia per desenvolupar conceptes.
- f) Fem servir taxonomies per trobar constants que ens mostrin diferents possibilitats d'un determinat concepte.
- g) Dimensionem les taxonomies per veure si sorgeixen factors que ampliïn els conceptes.

El pas següent és la imposició d'estructures textuais a les idees. Apareixen en diferents nivells que, de manera general, divideixen en quatre grups: el nivell del text, el nivell del paràgraf, el nivell de l'oració (sintaxi) i el nivell de la paraula (ortografia). A partir d'aquí i de forma global observen aspectes com els següents:

- a) Convé escriure un text atractiu amb la finalitat de mantenir l'atenció del lector. Per això recomanen d'incloure la informació més interessant al començament en un format de text piramidal.
- b) El text ha de ser comprensible. Tan fàcil d'entendre com sigui possible. Es poden fer servir exemples per il·lustrar principis generals, detallar els passos d'una argumentació o utilitzar oracions simples curtes.
- c) És bo aconseguir d'escriure un text persuasiu, per tal que el lector accepti unes idees que són, a la vegada, importants i vertaderes. Poden utilitzar-se recursos com la repetició d'idees, les formes argumentals i l'apel·lació a l'experiència del lector.
- d) Escriure un text recordable estructurat de manera que el lector mantingui en la seva memòria les parts essencials. Es poden fer servir llistes i taules o encapçalaments jeràrquics.

Finalment, per Collins i Gentner (1980) la revisió és tan important com la producció d'idees i l'escriptura del text. Creuen que en l'ensenyament d'un procés d'escriptura s'ha de fer veure a qui escriu que de vegades cal fer passos enrera i mirar el text des del punt de vista d'una altra persona. Citen els punts següents com a rellevants en una revisió:

- 1. A nivell textual:
  - a) Eliminar material estrany.
  - b) Afegir encapçalaments i plans del text.
  - c) Moure les idees importants al començament.

2. A nivell de paràgraf:
  - a) Escripturar paràgrafs excessivament llargs.
  - b) Elaborar llistes i taules.
  - c) Afegir oracions conclusives.
  - d) Afegir oracions connectives.
  
3. A nivell oracional:
  - a) Eliminar paraules i oracions buides de contingut.
  - b) Produir estructures paral·leles.
  - c) Convertir oracions massa llargues en d'altres de més curtes.
  - d) Canviar les oracions passives en actives.
  
4. Per al conjunt del procés textual:
  - a) Crear un esquema detallat de l'estructura textual.
  - b) Aplicar mecanismes de revisió del nivell textual.
  - c) Crear un semitext amb les idees per paràgrafs, però no amb oracions acabades.
  - d) Aplicar mecanismes de revisió dels paràgrafs.
  - e) Elaborar un text amb oracions acabades.
  - f) Aplicar mecanismes de revisió en el nivell oracional.

Martlew (1983) relaciona els processos lingüístics de producció del text amb els processos cognitius de selecció i d'organització de les idees. És a dir, desenvolupa un model en què els processos cognitius de reconeixement, selecció, comparació i organització de les idees, juntament amb el coneixement i les estratègies de recerca d'informació i els objectius del text pel que fa al tema a desenvolupar, el coneixement del lector i el mode discursiu interaccionen amb els processos lingüístics d'expressió i de producció del text mentre hi ha una consciència cognitiva que reconeix la necessitat d'actuar i sap com fer-ho i també sap com dur a terme aquest conjunt d'accions. A més, és destacable el paper de la revisió com a part dels processos cognitius. Per Margaret Martlew, la revisió no és una part del procés que es dona en la part final del text, sinó que cal aplicar-la en el conjunt del procés de composició escrita.

	<b>MEMÒRIA</b>		<b>OBJECTIUS/INTENCIÓ</b>
	Informació		Tema
	Coneixement		Lector
	Estratègies		Mode discursiu
			Estil
<b>PROCESSOS</b>	<b>AJUTS</b>		
<b>COGNITIUS</b>	<b>EXTERNOS</b>		
Reconèixer	Instruccions		
Seleccionar	Procediments		
Comparar	Llibres, etc.		
Organitzar			
			<b>CONSCIÈNCIA</b>
			<b>COGNITIVA</b>
			Reconèixer la
			necessitat d'actuar
			Saber com actuar
			Dur a terme l'acció
			Integrar-la amb
			d'altres procediments
Avaluar		<b>PLANS</b>	
Editar		Global	
Revisar		Local	
		<b>EXPRESSIÓ</b>	
		<b>LINGÜÍSTICA</b>	
		Semàntica	
		Sintàctica	
		<b>PRODUIR EL</b>	
		<b>TEXT</b>	
		Ortografia	
		Puntuació, etc.	
		Escriptura manual	

### Model de Martlew

De Beaugrande (1982, 1984) desenvolupa el que anomena model d'estadis paral·lels (*parallel stage interaction models*) o model d'interacció d'estadis paral·lels. Interpreta la composició escrita com un model complex amb diferents nivells en què l'escriptura no es resol formulant un model estàtic del procés, sinó a partir de tenir-ne en compte les múltiples causes i d'estipular-ne les possibles interaccions. Per aquest autor, qui escriu no canvia d'estadi d'escriptura fins que està satisfet del nivell aconseguit. A partir

d'aquí, hi ha un canvi d'estadi, però no es va necessàriament a l'estadi adjacent, sinó que, al contrari, es pot anar a un estadi anterior, a l'inici del procés o a una revisió dels estadis ja acomplerts. A l'hora de formular models de producció textual, Robert de Beaugrande estableix criteris diferents a tenir en compte. D'entre ells podem destacar els següents:

- a) En un procés de producció textual, la relació entre qui escriu el text i el receptor no és inversa, sinó que l'un i l'altre aborden el text des de perspectives diferents. El receptor pot usar els materials escrits de manera incompleta o provisional, mentre que qui escriu ha de continuar el procés fins que el text s'ha produït.
- b) Qualsevol model, malgrat que sistemàtic, ha de ser prou flexible per tenir en compte que els productors de textos poden tenir habilitats o estils diferents.
- c) Els nivells de profunditat a què arriba qui vol produir un text en determinen el resultat final. Per exemple, els nivells més profunds (objectius, jerarquització de les idees...) tenen un efecte més gran en la memòria i en la producció del text.
- d) Els recursos de què disposa qui inicia un procés d'escriptura són, en general, limitats. Per això hi pot haver un desajustament respecte a les tasques d'escriptura a desenvolupar. A més, es pot arribar a una sobrecàrrega cognitiva que duu a una degradació de les operacions a realitzar.
- e) Un procés d'escriptura és interactiu. Els estadis de desenvolupament del procés són paral·lels amb les diverses operacions i funcionen en concurrència o tenint en compte els resultats de les altres.
- f) L'escriptura és un procés obert i no té un punt fix d'acabament. Un text sempre pot ser reconsiderat. Qui escriu és qui estableix el moment en què dóna per finalitzada l'escriptura del text. D'aquesta manera, la revisió és una reconsideració del moment de finalització del text.
- g) La memòria relaciona coneixement i realització durant el procés d'escriptura. Subministra activament els coneixements i, a la vegada, permet que els coneixements continuïn evolucionant al llarg del procés.
- h) En l'escriptura, hi ha aprenentatge quan qui escriu ha d'adaptar-se a les diferents operacions del procés. Si en aquestes operacions hi ha una assumptió de models es produeix una educació de l'escriptura.
- i) La tipologia de textos a treballar pot basar-se en el desenvolupament de processos i contextos i no solament en les característiques del text.

En un model paral·lel i interactiu, les diferents fases d'elaboració textual no es desenvolupen de manera temporal, sinó que es consideren unitats funcionals. Ja hem dit que quan qui escriu està satisfet del nivell aconseguit en una determinada fase no es dirigeix a l'estadi immediatament adjacent, sinó que pot anar a un d'anterior i recomençar-ne les operacions o revisar-ne les decisions. D'aquesta manera, De Beaugrande estableix els sis estadis següents:

1. Estadi d'establiment d'objectius generals del text i de subobjectius a aconseguir al llarg del procés (goal-planning).
2. Estadi d'idees. Té lloc en els primers moments de la configuració global del text i, entre d'altres qüestions, estableix el tema principal (ideation).
3. Estadi del desenvolupament conceptual. Comprèn l'elaboració, l'especificació i la interconnexió d'idees (conceptual development).
4. Estadi d'expressió textual. S'adapten els conceptes a l'expressió lingüística a través de la selecció de paraules (expression).
5. Estadi d'alineació de frases. S'organitzen les paraules en grups en una confecció lineal (phrase linearization).
6. Estadi d'actualització en forma de símbols gràfics durant la fase d'alineació de sons i lletres (sound/letter linearization).

Després De Beaugrande relaciona aquests estadis amb les fases d'*inventio*, *dispositio* i *elocutio* de la retòrica clàssica:

- a) La *inventio* feia referència al pla textual global i a la selecció d'idees, a l'audiència i al tipus de text. En el model de De Beaugrande es correspondria amb els estadis d'establiment d'objectius i amb el de les idees.
- b) La *dispositio* s'encarregava de l'organització de les idees i d'aconseguir amb la màxima eficàcia l'objectiu comunicatiu del text. Es correspondria amb l'estadi de desenvolupament contextual.
- c) L'*elocutio* seleccionava les expressions més ajustades a les idees i combinava aquelles expressions per formar les frases. Es correspondria amb els estadis d'expressió textual i d'alineació de frases.

De Beaugrande considera que l'estadi d'establiment d'objectius és més profund del procés de producció textual. És quan es configuren els objectius i els subobjectius que es pretenen aconseguir. L'escrit s'adequa a la situació discursiva i emissor i destinatari interpreten el rol que marca la intencionalitat del text. A classe el professor acostuma a ser el receptor, encara que es pretengui simular una situació real de comunicació.

L'estadi de les idees implica les accions que les generen. Al final d'aquest estadi es pretén configurar l'estructura global del text. S'ha de tenir en compte que a classe els estudiants poden pensar que els seus punts de vista no són rellevants i, com a conseqüència, es poden bloquejar al no poder distingir entre el que és essencial i el que no ho és per a un determinat text.

En l'estadi del desenvolupament conceptual les idees que s'han generat es perfilen, es concreten i s'interconnecten. A classe un format conceptual inadequat de les idees, juntament amb una manca de reflexió sobre la situació retòrica, també pot comportar el bloqueig de l'estudiant.

En l'estadi de l'expressió textual s'adapten els conceptes a l'expressió lingüística a través de l'elecció del lèxic més adequat. Una condició indispensable en l'ús dels elements lingüístics és la seva combinació lineal. De Beaugrande la presenta en dues posicions: per a les frases i per als sons i les lletres.

En l'estadi d'alineació de frases i en el d'actualització de símbols gràfics s'organitzen les paraules tenint en compte aspectes gramaticals, lèxics i ortogràfics, sobretot, per tal de confeccionar frases escrites acceptables. Moltes vegades a les classes es treballen els estadis més superficials d'expressió i linealitat des de la perspectiva de les teories lingüístiques en vigor, per la qual cosa a la classe de llengua es realitzen majoritàriament activitats de tipus analític i es dedica poc o gens de temps a les activitats productives.

Linealitat de sons i lletres

Linealitat de la frase

Expressió

Desenvolupament conceptual

Ideació

Planificació d'objectius

#### Model de De Beaugrande

Així, en el model de De Beaugrande trobem algunes qüestions importants per a l'ensenyament de l'escriptura. En primer lloc, el concepte d'aprenentatge associat al procés d'escriptura a partir de l'anomenada memòria reconstructiva, que elabora el coneixement durant el procés, constitueix un marc sobre el qual basar un possible model d'ensenyament de l'escriptura. En segon lloc, escriure no és sempre una font d'aprenentatge si es dona una sobrecàrrega cognitiva que condueixi a una degradació del procés.

#### 1.4. El model de Bereiter i Scardamalia

Per molts autors, l'escriptura és un instrument d'elaboració de coneixements. Així, la funció epistèmica del llenguatge ve donada pel valor permanent del llenguatge escrit i per la possibilitat de reelaboració a través d'esborranys successius i temporals. Molts coneixements són impossibles sense el llenguatge escrit i, a més, escriure pot arribar a incidir en la transformació dels coneixements individuals. A partir d'aquí, redactar no solament és l'expressió d'uns coneixements individuals, sinó que la persona que escriu estableix noves relacions i aprofundeix en el coneixement. Però per Bereiter i Scardamalia (1987), la funció epistèmica no és necessàriament inherent a l'escriptura. En un primer cas, escriure és un procés de "dir els coneixements" (*knowledge telling*) i,

en un segon, és un procés de “transformació dels coneixements” (*knowledge transforming*). La diferència entre els dos radica en els processos mentals a partir dels quals es produeix el text. I bàsicament en les estratègies de generació d’idees, que aquests autors consideren que es troben implicades en el conjunt del procés d’escriptura i no solament en el seu inici.

El model de Bereiter i Scardamalia (1987) i Scardamalia i Bereiter (1992) considera les finalitats que es proposa qui escriu en relació a la funció del text, del seu destinatari o destinataris i de si mateix com a persona que escriu, és a dir, del conjunt de la situació retòrica. Aquesta situació incideix en la selecció i l’organització dels continguts per tal que s’adeqüin al conjunt retòric. En aquest procés, els coneixements estableixen noves relacions i experimenten transformacions que constitueixen l’aprenentatge. Si, en canvi, no hi ha elaboració dels continguts i, qui escriu, solament els recupera de la memòria el que hi ha és una exposició de coneixements.

Carl Bereiter i Marlene Scardamalia consideren el fet d’escriure com a natural i problemàtic alhora. Natural si l’escriptura consisteix en un procés de dir els coneixements. Problemàtic, en canvi, si es tracta de desenvolupar un procés en què es transformin els coneixements. Ja hem apuntat que la diferència entre els dos conceptes rau en els processos mentals pels quals es produeix un text i, sobretot, en les estratègies de generació d’idees que, per aquests autors, ja hem vist que no es troben solament en la fase anterior a la textualització, sinó en tot el procés. Per això elaboren dos models per explicar ambdós processos de composició textual.

El primer model, ja ho hem dit, l’anomenen *knowledge telling process* o procés de dir els coneixements i explica com es genera el contingut d’un text. Qui ha d’escriure es fa una representació del que se li demana i després identifica el tema i el tipus de text a utilitzar. Aquests identificadors activen la memòria i sorgeix el coneixement. Bereiter i Scardamalia suggereixen diversos punts per a l’elaboració del text: en primer lloc, demanen d’escriure una frase general relacionada amb el tema per després generar-ne una altra basada en l’anterior, i així successivament. La revisió es realitza a mesura que s’escriu el text. Després, la revisió general es limita als aspectes superficials del text: l’ortografia, la sintaxi i el lèxic. En aquest model, a les aules l’estudiant emprèn el procés d’escriptura a partir d’un encàrrec escolar o per la decisió personal d’escriure un

text. D'aquesta manera, ens trobem amb uns elements identificadors que fan referència al tema i amb uns altres que es refereixen als tipus de text. El conjunt del procés fa sorgir la informació més relacionada amb el context immediat i no pas la més rellevant. D'aquesta manera, la qualitat del text depèn dels coneixements sobre el tema, sobre el gènere textual i sobre els coneixements lingüístics.

En el segon model, que anomenen de *knowledge transforming* o procés de transformació del coneixement, l'escriptura és concebuda com un procés complex que implica dos tipus diferents d'espais: el dels continguts, on s'elaboren els coneixements i opinions de qui escriu, i el retòric, en què s'avança en la consecució dels objectius del text a confegir. Entre els dos espais hi ha una interrelació contínua. Per Bereiter i Scardamalia, el model de transformació del coneixement és estructuralment diferent del model de dir el coneixement. Aquell explica que els continguts que recupera la memòria són elaborats per tal d'arribar a formar un text coherent. D'aquesta manera, escriure es pot convertir en un instrument de desenvolupament dels propis coneixements. I ara ho tornem a remarcar: la diferència entre els dos models no es troba en la qualitat dels textos escrits, sinó en els processos mentals implicats en el procés de producció.

Al darrera dels dos models anteriors hi ha la idea que la diferència en els processos de composició dels escriptors experts i dels que no ho són es troba en la manera d'introduir el coneixement en un procés de composició escrita.

### 1.5. Camps: l'escriptura com a procés compost

Camps (1990, 1994) fa referència als models que, a partir dels anys 60, aborden l'escriptura com un procés compost i no com un acte únic. Per Camps, Rohman i Wlecke (1964) desenvolupen els primers models d'etapes que divideixen el procés de producció d'un text en tres fases: *pre-escriptura* (recerca i descobriment d'idees), *escriptura* (composició textual pròpiament dita) i *re-escriptura* (reelaboració del text i resultat final); aquestes tres etapes són successives i cal seguir-les de manera lineal i ordenada. Per la seva facilitat d'aplicació, els models d'etapes van tenir força èxit en l'ensenyament, ja que pretenen oferir pautes i estratègies als aprenents per dur a terme de manera adequada els subprocessos de planificació, escriptura i revisió i, a més, faciliten tècniques diferents per tal de construir un text (generació i selecció d'idees, tria

de paraules adequades, revisió textual...). Així doncs, l'aplicació d'aquests models ha de fer possible una millora substancial de la capacitat d'escriure dels estudiants. A més, diferents autors de llibres de text han fet propostes prescriptives per a l'elaboració de textos a partir dels models d'etapes. Posteriorment, s'ha vist i demostrat que, en primer lloc, el procés de composició d'un text no és lineal. Qui escriu planifica i rectifica la planificació a mesura que desenvolupa el text o bé reescriu i esmena el text constantment i no en una suposada última etapa. De manera que el conjunt del procés s'alimenta d'una sèrie de subprocessos que interactuen entre ells. I, en segon lloc, encara caldria tenir en compte que els models d'etapes se centren exclusivament en el desenrotllament del text i no contempen que els processos interns de l'escriptor influeixen força en el curs de la producció textual. Així doncs, més endavant d'altres autors s'adonaran que els models d'etapes no reflecteixen un procés d'escriptura en la seva complexitat, ja que, en primer lloc, aquests processos són complexos i recursius i no simples i lineals i, en segon lloc, els models d'etapes no expliquen els processos interns de composició d'un text.

Finalment, Anna Camps (1990) assenyala algunes conseqüències dels models cognitius per a l'ensenyament. D'entrada, avisa que els models psicològics no són models que es puguin aplicar directament a l'ensenyament de l'escriptura, malgrat que diverses idees d'aquests models poden ser a la base d'una reorientació de l'ensenyament de la composició escrita a les escoles.

Així, per Camps, en primer lloc hi ha la idea bàsica que l'escriptura és un procés que es desenvolupa en el temps i a través del qual qui escriu realitza diferents operacions recursives i no lineals. D'aquesta manera, les habilitats per dur a bon terme aquest procés són diverses i les orientacions del professor cap al procés que duen a terme els seus estudiants, i no solament cap al control del text, són gairebé imprescindibles. Entre d'altres qüestions, el professor ha de fer possible que els estudiants s'exercitin en les diferents habilitats que configuren el procés d'escriptura. I des del punt de vista de l'organització del procés, es fa imprescindible també un espai en l'horari escolar que permeti l'elaboració de textos en col.laboració entre els estudiants i en interacció amb el professor.

En segon lloc, els models cognitius han fet veure la globalitat del procés d'escriptura. Totes les operacions que es realitzen i el conjunt de coneixements i d'habilitats que es requereixen interactuen en el procés d'escriptura, malgrat que en cada moment hi hagi una operació dominant. Per això, l'ensenyament de l'escriptura ha de partir d'activitats globals i d'enfocar selectivament l'atenció en els diferents aspectes redaccionals implicats en el procés.

En tercer lloc, els estudiants han d'experimentar la tensió entre allò que volen dir i el llenguatge i la situació comunicativa. D'aquesta manera, l'escriptura pot ser un instrument d'elaboració de coneixements. Així, els estudiants han de tenir coses a dir i el context comunicatiu ha d'imposar les seves exigències. Però això només és possible si l'ensenyament de l'escriptura s'enfoca a partir de situacions reals d'escriptura.

En quart lloc, és convenient ajudar els estudiants en el procés (treball en grup, interacció amb el professor...), per tal que centrin l'atenció en determinades fases del procés i que la seva complexitat no els bloquegi la capacitat d'escriure. En aquesta direcció, l'ensenyament d'estratègies de planificació i de revisió són especialment convenients, perquè faciliten o exerciten les capacitats metacognitives imprescindibles per al control conscient de l'escriptura.

Finalment, l'adquisició de la competència escrita ha de ser un objectiu comú del professor i dels estudiants. Per això s'han de donar a conèixer els objectius de les activitats que es duen a terme. És a dir, a més que les diferents operacions d'escriptura s'insereixin en situacions reals de comunicació, cal que es programin com a situacions d'aprenentatge.

#### 1.6. Cassany: la realitat sociocultural a les aules

Per Cassany (2003a), la crítica que es pot fer a les propostes de composició textual vénen de la pressuposició que aquestes són universals i idèntiques per a tothom. Per aquest autor, això és improcedent respecte a una concepció sociocultural del llenguatge.

D'aquesta manera, veiem que des dels anys setanta-vuitanta han augmentat notablement les reflexions teòriques i les aportacions pràctiques sobre el procés d'ensenyament-

aprenentatge de l'escriptura. Diverses circumstàncies hi poden haver influït, però probablement no és la menys important el canvi de les estructures curriculars esdevingut amb les successives lleis d'educació encapçalades per la LOGSE. A partir dels sabers procedimentals, l'interès, en aquest cas, pel desenvolupament de l'escriptura i pel seu estudi com un fenomen interactiu ha estat un punt comú.

Per al conjunt dels alumnes, l'assumpció dels mètodes i les estratègies que serveixen de referent per redactar un text sol ser una experiència que en molts casos és especialment complexa. De vegades, tenen dificultats per delimitar el text i desenvolupar-lo, en d'altres ocasions no encerten a actualitzar els coneixements necessaris per enfrontar-se a la redacció d'un escrit. El procés és complex, perquè la gestió dels mecanismes d'escriptura posa en relació diferents aprenentatges. Tradicionalment, el procés de producció de textos escrits, en una situació general d'aula, es desenvolupa a partir d'una proposta del professor, una redacció que fan els alumnes i una resposta posterior altre cop del professor. Aquesta ha estat (i encara és) la pràctica d'escriptura més generalitzada a les classes de llengua dels centres de secundària, malgrat, com hem dit, els estudis teòrics sobre composició escrita i l'ampli ventall d'experiències didàctiques dels darrers vint anys. Estudis com els de Garcia-Deban (1984 i 1986), Hymes (1984), McCormick (1986), Halté (1989), Porquier (1993), Camps (1994), Sanz (1994), Sicurel (1996) o Lecrec (2002), per posar alguns exemples, han resituat l'ensenyament de la composició escrita dins un marc procedimental i conceptual diferent.

Amb tot, la pràctica de l'escriptura en situació escolar se sol reduir a l'explicitació per part del professor del model teòric ja clàssic sobre el procés de producció d'un text escrit (planificació-textualització-revisió), la producció d'una redacció per part d'un alumne i la posterior correcció i qualificació d'aquesta redacció que fa el professor. Tot això amb la recomanació del professor que l'alumne consulti diccionaris i llibres de text per tal d'esmenar les errades assenyalades. Aquest és un procés que es pot iniciar cap al cicle mitjà d'educació primària i que, després del període d'escolarització regular dels cicles mitjà i superior, sovint es reproduïx amb els estudiants de secundària. En general, s'encomanen propostes d'escriptura, moltes vegades a casa, però no s'ensenyava prou a desenvolupar un procés d'escriptura.

Hi ha, també, la confrontació entre la necessitat pedagògica d'un projecte d'ensenyament-aprenentatge del procés de composició de textos i el temps que cal per desenvolupar el conjunt del currículum en una etapa escolar determinada. Possiblement, els ensenyaments sobre composició escrita han de poder adquirir una doble responsabilitat: per una banda, la de qui dissenya el currículum i la del professor que gestiona el temps de què disposa i, per l'altra, la que fa referència al comportament actitudinal de l'alumne, per tal que reflexioni sobre les propostes del professor. Calen estones llargues a la mateixa classe dedicades a treballar l'escriptura. Probablement, amb dedicació i temps per endavant, l'escriptura es pot desenvolupar de forma activa, motivada i significativa.

Fabre (1991) es pregunta si escriure és convertir en paraules escrites un encàrrec preexistent o bé és un procés de creació, modificació i descoberta a partir de la concepció del text com el resultat d'un treball dinàmic que evoluciona al llarg de l'escriptura i del qual cada part és un element d'aquesta evolució. Per aquest motiu, la recerca, entre d'altres qüestions, s'ha de centrar en els processos que configuren la composició d'un text. L'estudi d'aquests processos i accions és, des del nostre punt de vista, una informació valuosa per accedir al conjunt d'operacions que tenen lloc en el procés d'elaboració de textos escrits. En definitiva, hem de veure si diferents estratègies relacionades amb la composició de textos poden fer possible millorar la qualitat dels textos escrits. Així, voldrem recórrer a diverses fonts teòriques i, sobretot, treballarem amb un corpus d'experiències aplicades o amb propostes aplicables relacionades amb l'escriptura escolar a l'educació secundària.

### 1.7. La complexitat de l'habilitat escrita i la didàctica

Avui, molts especialistes consideren la composició d'un text escrit com una habilitat complexa que, la majoria de les vegades, necessita de molts anys d'aprenentatge per desenvolupar-se. Això s'explica per la varietat de gèneres, el conjunt de recursos lingüístics i els diferents graus de complexitat que hi estan involucrats. En general, i en condicions d'ensenyament i aprenentatge favorables, els estudiants accedeixen al domini de la producció de textos de diverses maneres i amb diferents nivells i funcions comunicatives i cognitives, al llarg de l'escola primària, la secundària obligatòria i postobligatòria i, fins i tot, a la universitat. En el conjunt d'aquest procés, les dificultats

poden ser les pròpies d'una etapa del procés d'aprenentatge o bé poden ser provocades per deficiències de caràcter educatiu (Alvarado i Silvestri, 2003).

Així doncs, aquesta tesi té com un objectiu principal l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura des del punt de vista de "l'estructura del text i la claredat expressiva" (Tuson, 1996) durant l'etapa escolar corresponent als 12-16 anys. Per Tuson, un text escrit és el resultat d'un "treball pacient de l'elaboració textual" i el resultat final ha de ser "una construcció unificada, regida per lleis que n'asseguren la coherència". Però en aquesta etapa educativa, el professorat de llengües (i, en general, de qualsevol altra matèria) constata de manera reiterada les dificultats dels estudiants quan han d'escriure. Així, és comú pensar que els estudiants de secundària no desenvolupen l'escriptura, cosa que pot ser per diferents motius: no sempre es treballa amb una metodologia clara d'ensenyament de la composició escrita, però quan sí que s'utilitza, pot arribar a ser poc persistent. D'altres vegades, l'alumne no té clar què li demana el professor quan aquell ha d'escriure un text.

D'altra banda, Serafini (1989) apunta algunes causes de la mala qualitat dels textos que escriuen molts alumnes de secundària. En primer lloc, no es fa servir el temps que convé per elaborar un text; en segon lloc, els alumnes no coneixen les característiques d'un procés de redacció, encara que també pot ser que no les comprenguin; en tercer lloc, no hi ha recerca ni selecció de la informació, ja que només es fa servir la memòria o el coneixement a llarg termini; en quart lloc, no s'organitzen les idees ni en esquemes ni en mapes conceptuals; en cinquè lloc, no es distribueix el text en paràgrafs; en sisè lloc, no s'organitzen adequadament les idees del text en informació antiga i nova ni tampoc no es fan bé les connexions entre clàusules; en penúltim lloc, no hi ha conclusions ni desenllaços, en funció dels diferents tipus de text i, finalment, no es fan esborranys previs, ni revisions ni hi ha una recerca d'estil propi.

El model de Hayes i Flower (1980 i 1981) és bastant habitual en l'ensenyament de la composició escrita. Aquest model dona raó dels processos que un escriptor ha de dur a terme quan ha d'elaborar un text. Se centra en les estratègies i els coneixements que un "escriptor" posa en funcionament per escriure i en la manera com interactuen durant el procés d'escriptura. Però no hi ha un seguiment regular d'aquest mètode. En tot cas, se

n'aprofiten diferents elements per incidir en un desenvolupament de l'escriptura que no és una prioritat, en general, en l'ensenyament de la llengua.

Per això, en general es pot dir que a partir del cicle mitjà d'ensenyament primari l'escriptura és una activitat no sempre prou rigorosa i amb criteris que són divergents. Camps (1994) afirma que a primària i a secundària no s'ensenya a escriure. Deixant de banda l'ensenyament de l'escriptura i de la lectura, des de preescolar i durant el cicle inicial d'educació primària, a partir del cicle mitjà l'escriptura deixa de ser una activitat constant i metòdica de l'educació. A partir d'aquest moment, i en general, pesa molt més l'ensenyament del conjunt de normatives gramaticals i ortogràfiques. Per Camps, no hi ha un ensenyament intencionat de l'escriptura. Segons aquesta autora, solament alguns alumnes són capaços d'interioritzar esquemes textuais, que probablement han rebut de manera poc sistemàtica i temporal, i això els permet escriure textos, que acostumen a ser narratius, de manera creativa. Camps s'adona, però, que quan aquests mateixos alumnes s'han d'enfrontar amb textos d'altres característiques (argumentatius, expositius...) el nivell de qualitat minva considerablement. A l'ensenyament secundari la majoria de les activitats de llengua són de tipus analític i la dedicació a la composició de textos està lluny d'uns mínims de rigorositat si es vol acomplir l'objectiu d'un ensenyament eficaç d'aquesta habilitat. Ben al contrari, pensem que l'escriptura ha de ser comunicativa, amb un model que tendeixi a la difusió dels escrits.

Una altra qüestió és el de la lectura com un camí per desenvolupar l'escriptura. Llegir molt prepara l'accés al desenvolupament de l'escriptura. Sabem que la tradició occidental manté que la lectura és el motor que permet adquirir destresa en la pràctica de l'escriptura. Tanmateix, pensem que l'escola no valora prou la lectura, malgrat que reconeix que és la base de la formació d'un escriptor. Per Toutain (2000) "la lectura és (...) el fonament més segur en la formació d'un escriptor", és a dir, no solament de l'escriptor professional, sinó de tota aquella "persona capaç de descriure, narrar, exposar o argumentar amb els mínims exigibles de coherència i estil".

Una altra qüestió és la poca incidència dels llibres de text en allò que fa referència a l'ensenyament de la composició escrita de manera regular i sistemàtica. De manera general, els manuals de llengua i literatura catalanes de qualsevol curs de l'etapa de secundària obligatòria distribueixen els continguts en expressió, gramàtica, lectura i

lèxic i literatura. De l'anàlisi d'aquests continguts, es desprèn que no hi ha una aposta sistemàtica per la composició escrita. Es treballen continguts i procediments aïllats, repartits en unitats diferents de manera inconnexa, sense continuïtat.

Així doncs, entre el professorat de secundària, en general, i el de llengua, en particular, es constaten les dificultats de l'alumnat per escriure. Si bé els primers anys de l'educació primària l'ensenyament de l'escriptura és un objectiu fonamental, després, una vegada l'alumne ja ha après a "escriure", el desenvolupament de la composició escrita queda diluït entre el magma de qüestions que integren l'ensenyament de la llengua. Continua vigent l'èmfasi en l'ensenyament de la normativa gramatical i, malgrat que alguns alumnes aconsegueixen redactar textos narratius meritoris, quan es tracta de compondre altres tipus de text els resultats són molt justos, per no dir inexistents. Tampoc no s'ajuda gaire a la capacitat de redactar textos des de l'àmbit de la lectura, ja que cada cop costa més fer llegir l'alumnat de manera regular i amb profit i plaer. D'altres vegades, els rols entre professors i alumnes també impedeixen l'obtenció de bons resultats quan es tracta de desenvolupar textos. A tot això hi afegim la irregularitat en el plantejament de les qüestions relacionades amb l'escriure des dels manuals de llengua i el seguiment intuïtiu, de vegades, i poc sistemàtic del mètode de Hayes i Flower.

En síntesi, el docent que pretengui fer exercitar els mecanismes d'ensenyament de la composició escrita als seus alumnes de secundària, haurà de desenvolupar aspectes cognitius relacionats amb la planificació, la redacció i la revisió del text; caldrà que faci assolir conceptes fonamentals relacionats amb l'estructura textual com l'adequació, la coherència, la cohesió, la gramàtica, l'ortografia i el lèxic, la presentació i l'estil i, finalment, serà imprescindible que es creïn unes actituds respecte a la llengua escrita i al procés de composició en què l'interès i el plaer per escriure siguin determinants a l'hora d'assolir l'aprenentatge de l'escriptura.

I, finalment, des de l'àmbit de la didàctica, Camps (1990), cita alguns elements bàsics que intervenen en un procés d'escriptura i que poden ser a la base d'un model d'ensenyament d'aquesta habilitat:

- a) La necessitat que el mestre incideixi en el procés d'elaboració i no només en la correcció del text acabat, posant èmfasi en els processos de planificació i revisió.
- b) La incidència de la interacció oral durant la redacció, entre els companys o amb el mestre, que es pot concretar en l'organització del treball per grups o per parelles, o bé en sessions de comentari amb el professor.
- c) La necessitat d'inserir les tasques en contextos reals, que permetin establir clarament la situació comunicativa. I la conveniència d'incidir en la pràctica i el coneixement de tipus de textos diversificats.
- d) La insuficiència dels coneixements gramaticals referits a la frase per al millorament dels escrits i la possible conveniència de coneixements referits tant a la situació discursiva com al text com a globalita

## 2. PAUTES METODOLÒGIQUES PER A L'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA

### 2.1. Dificultats en l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura a l'educació secundària obligatòria

D'una enquesta feta el curs 2002-2003 a 64 alumnes de 2n i 4t d'ESO de l'IES Maremar, a la comarca del Maresme, es desprenen uns resultats descoratjadors de diferents continguts relacionats amb l'escriptura. Així, uns 2 alumnes de cada 10 relaciona l'escriptura amb la comunicació i defineixen el fet d'escriure com una forma d'expressió que pot transmetre sentiments i sensacions. També, 2 de cada 10 estudiants responen que un text està ben escrit si és coherent i està ben estructurat i relacionen la coherència amb el significat general del text. Després, amb prou feines 1 de cada 10 alumnes busca informació als llibres o a les enciclopèdies, en format paper o digital, per escriure els seus textos. Pel que fa a la revisió d'un text, uns 2 alumnes de cada 10 l'entenen com la correcció de les errades d'ortografia i de gramàtica, però després aquests mateixos alumnes admeten que solament revisen la correcció de l'ortografia. Els resultats sobre l'estructuració de les unitats oracionals del text, sobre els processos de planificació textual, els relacionats amb l'estil o amb la revisió com un procés global, per posar alguns exemples, són nuls. Solament algun alumne sap relacionar escriptura amb comunicació i té algun coneixement sobre la coherència textual. En general, el buit més absolut.

Sovint, en converses amb companys i companyes docents d'institut arribem a la conclusió que el nivell d'expressió escrita dels alumnes de secundària obligatòria és molt baix. Probablement, la realitat és molt més crua. I la situació pel que fa al desenvolupament de l'habilitat escrita es deu situar per sota dels nivells considerats molt baixos. Amb prou feines trobarem algun alumne que reflexioni sobre el procés d'elaboració del text que vulgui o hagi d'escriure. Que faci esquemes, que tingui en compte el receptor o receptors del text, que treballi les idees i les organitzi de manera harmònica o que revisi el text a mesura que l'escriu. En general, i pel que fa a la textualització, les oracions són llargues, contradictòries i no van a parar enlloc, l'ordre dels elements de l'oració és completament aleatori, l'ús de la puntuació és caòtic, els paràgrafs no existeixen i, quan els usen, no tenen cap criteri significatiu, les

contradiccions internes són habituals: en fi, es tracta, la immensa majoria de les vegades, de l'escriptura de discursos desarticulats que fan pensar que no hi ha una articulació del pensament estructurat de manera lògica i ordenada.

Hem dit més amunt que Camps (1994) fa referència a les mancances a l'hora d'escriure dels estudiants de primària i de secundària (i també dels universitaris) i constata la rutina general en l'ensenyament de l'escriptura instal·lada als centres educatius. Així, és absolutament decidida i contundent quan afirma que malgrat les activitats d'escriptura que els alumnes duen a terme a les escoles, en general ni a primària ni a secundària s'ensenya a escriure. Per aquesta autora, gairebé la majoria de les vegades, l'escriptura consisteix a proposar temes als alumnes. Quan aquests els lliuren al professor o a la professora, aquests es limiten a marcar amb signes convencionals allò que en la seva opinió és censurable. Després el text retorna als alumnes que, a la vegada, el desen (els qui ho fan) a les seves llibretes sense gairebé ni mirar-lo i probablement convençuts que això de l'escriptura és una habilitat en què mai reeixiran. Així doncs, respecte a l'ensenyament de l'expressió escrita, ens trobem amb activitats metalingüístiques de tipus analític i amb activitats de producció. És a dir, es donen continguts i s'escriu, però no s'ensenya a escriure.

Toutain (2000) creu que en el procés d'aprenentatge de la composició escrita hi intervenen elements que no tenen res a veure amb la lingüística del text ni amb les regles de composició del discurs i que probablement fa força temps que estan en crisi. Es tracta de factors emocionals com la confiança en la pròpia capacitat i l'interès pels temes d'estudi, i d'altres d'intel·lectuals com l'adquisició de l'hàbit lector. A més, aquest autor es basa en els models teòrics més avançats per manifestar que l'ensenyament de l'escriptura no consisteix en un aprenentatge teòric que es concreta en unes manifestacions pràctiques finals de tipus superficial, sinó en un procés amb diferents etapes que no són lineals.

## 2.2. Enfocaments didàctics en l'ensenyament de la composició escrita

L'origen d'una classificació basada en els focus d'ensenyament de l'escriptura el trobem a Shih (1986). Després Cassany (1990) en fa un desenvolupament teòric amb propostes pràctiques. Per aquest darrer autor, la gramàtica, les funcions, el procés i el

contingut són a la base de cadascun dels següents enfocaments didàctics d'ensenyament de la composició escrita:

### 2.2.1. Enfocament basat en la gramàtica

L'enfocament basat en la gramàtica té el seu origen en l'ensenyament de la capacitació escrita en la llengua materna (llengua 1). Després s'adapta per a l'ensenyament de l'escriptura en llengua 2. Es fonamenta en la idea principal que per aprendre a escriure cal dominar les regles de la gramàtica de la llengua. Així, els elements per a l'ensenyament de l'escriptura són la sintaxi, el lèxic, la morfologia o l'ortografia. S'associa a una actitud normativa davant la llengua i també a la imitació dels bons models literaris, seleccionats i adaptats segons els nivells educatius, i es basa en la tradició d'investigació en gramàtica que s'inicia a l'època clàssica grecollatina i, passant per l'escolàstica, Port Royal, la gramàtica comparada, l'estructuralisme o el generativisme, arriba fins a la lingüística moderna. S'estableixen dos models importants. Per una banda, el model oracional, basat en els estudis de la gramàtica tradicional; per l'altra, el model textual o discursiu, fonamentat en la lingüística del text o gramàtica del discurs.

La llengua es presenta de manera homogènia: no es té en compte la seva realitat dialectal ni el valor sociolingüístic de les paraules i els estudiants treballen amb un sol model lingüístic, que habitualment es correspon a l'estàndard neutre i formal. I també treballen de manera prescriptiva, i mai descriptiva o predictiva (remarquem que, sobre aquesta qüestió, els estudis de Hunt (1983) o Watson (1983) sobre la combinació i la integració de frases no són de tipus prescriptiu). Bàsicament, els estudiants aprenen normativa gramatical i s'insisteix que distingeixin entre allò que és correcte i el que no ho és.

D'aquesta manera, la programació del curs de llengua es basa, naturalment, en els continguts gramaticals: aprenentatge de l'ortografia (vocals, accentuació, consonants...), la morfosintaxi (conjugacions verbals, oracions compostes...) i el lèxic (derivació, composició, vocabulari...). A partir del model textual, l'estudi de la llengua ja consisteix, generalment, en l'aprenentatge de l'adequació (registres lingüístics,

presentació del text...), la coherència (organització de la informació, divisió del text en paràgrafs...) i la cohesió (la pronominalització, les anàfores, la puntuació...).

### 2.2.2. Enfocament basat en les funcions

L'enfocament basat en les funcions apareix en el context de l'ensenyament de segones llengües i es desenvolupa amb metodologies comunicatives: la necessitat que les produccions escrites s'insereixin en situacions reals de comunicació. En el seu origen hi ha la filosofia del llenguatge i les influències de la sociolingüística. Es fonamenta en els usos de la llengua i té en compte la diversitat lingüística. L'orientació és descriptiva. A més, (Adam, 1985), incorpora conceptes relacionats amb la lingüística del text i amb els diferents tipus de textos.

Amb aquest enfocament, la llengua és una eina útil per aconseguir determinats objectius: expressar sentiments, demanar informació... I l'acció amb la qual aconseguir aquests objectius és un acte de parla, consistent en la codificació o la decodificació d'un text lingüístic. Amb un conjunt d'actes de parla aconseguim un conjunt determinat d'objectius amb la llengua. Així mateix, els actes de parla es classifiquen en grups genèrics de funcions: salutacions, demanda de torns de paraula, expressió d'opinions... A la vegada, aquestes funcions lingüístiques es relacionen amb determinats elements gramaticals de tipus lèxic o sintàctic.

A partir dels anys vuitanta del segle passat es comencen a desenvolupar mètodes d'expressió escrita amb plantejaments comunicatius. S'hi incorporen alguns elements importants de la lingüística del text: per exemple conceptes sobre propietats textuais\*

\* La coherència es refereix al sentit general del text escrit i a com s'organitza des del punt de vista del significat. Pretén, per exemple, utilitzar idees precises, estructurar bé la informació, ordenar lògicament les dades o controlar la progressió de les idees. La cohesió està relacionada amb els mecanismes sintacticosemàntics que s'utilitzen per fer explícits els lligams entre les diferents parts del text. Entre d'altres, vol deixar clares les relacions connectives entre les oracions del text i assegurar que els pronoms tinguin referents clars. L'adequació té a veure amb el context comunicatiu. Manté un mateix tractament personal al llarg del text, el nivell de formalitat escollit i una uniformitat lingüística a partir de mots generals o específics d'acord amb els receptors i el coneixement del tema exposat. La variació dona compte dels recursos lèxics. Entre d'altres, de la riquesa, variació i precisió del vocabulari i dels recursos retòrics emprats (metàfores, comparacions, exageracions...).

com la coherència, la cohesió, l'adequació o la variació, a més d'altres sobre les tipologies de textos i els gèneres textuais. Però el que serà determinant d'aquest enfocament respondrà a la idea comunicativa de l'ús de la llengua, amb característiques com, per una banda, l'ensenyament de la llengua tal com la utilitzen els parlants, tant si coincideix amb la normativa com si no hi coincideix. L'ús de determinades formes lingüístiques és adequat o no adequat en funció d'una determinada situació comunicativa. En segon lloc, es treballen tots els dialectes de la llengua i no només la varietat formal/estàndard i el conjunt de registres lingüístics, és a dir, els diferents nivells de formalitat i d'especialitat. Per una altra banda, els models textuais que s'utilitzen a la classe hauran de ser reals o versemblants. Finalment, cal atendre les necessitats comunicatives de cadascun dels estudiants d'una classe.

Una programació de llengua a partir d'aquest enfocament es basa en alguna de les tipologies de textos desenvolupades per la lingüística textual. Cassany (1990) en proposa dues. Per una banda, la tipologia basada en els àmbits d'ús:

- Àmbit personal: diaris, notes, agendes...
- Àmbit familiar i d'amistat: cartes informals, postals, invitacions...
- Àmbit laboral: informes, cartes formals, currículums...
- Àmbit acadèmic: redaccions, apunts, resums...
- Àmbit social: anuncis, cartes al director, articles de premsa...

Per una altra banda, la tipologia proposada per Adam (1985):

- Textos conversacionals: diàlegs escrits, transcripció de textos orals...
- Textos descriptius: d'objectes o de persones...
- Textos narratius: contes, novel·les...
- Textos instructius: receptes de cuina, instruccions d'ús...
- Textos predictius: escriptura d'horòscops o de prediccions del temps...
- Textos expositius: assajos, lliçons...
- Textos argumentatius: opinions, defenses de tesis...
- Textos retòrics: poemes, rodolins...

### 2.2.3. Enfocament basat en el procés

L'enfocament basat en el procés el desenvolupen psicòlegs, mestres i pedagogs que imparteixen cursos d'expressió escrita i analitzen el que feien els seus estudiants abans,

durant i després d'escriure un text. Això passa a partir dels anys seixanta del segle passat als Estats Units. Està molt influenciat per la psicologia cognitiva i, en general, es basa en les recerques sobre processos de producció de textos escrits, tant dels models d'etapes com dels cognitius. En resum, els estudiants que obtenen bons resultats després d'escriure els seus textos utilitzen determinades habilitats cognitives que desconeixen els estudiants que treuen mals resultats: saber generar idees, fer esquemes, revisar els textos, corregir-los o reformular-los. Aquest conjunt d'estratègies constitueix l'anomenat perfil de l'escriptor competent.

L'enfocament processual, doncs, posa èmfasi en el procés de composició textual i no pas en el text acabat com els altres dos. Així, no importa tant la versió final del text, sinó l'aprenentatge de les estratègies a utilitzar durant el conjunt del procés de creació i composició. Pretén ensenyar els estudiants a pensar, a fer esquemes, a ordenar i desenvolupar idees de manera clara i eficaç i a revisar els textos. Però algunes crítiques importants assenyalen que, en alguns casos, aquest enfocament duu a ensenyar procediments i estratègies de producció de textos i oblida, de vegades de forma important, el text que es vol realitzar. Per a Camps, un dels problemes d'autors que es basen en aquest enfocament és que prevalen els models d'etapes malgrat que insisteixen en models recursius. A més, cal dir que força programacions i dissenys curriculars europeus i nord-americans inclouen els processos de producció escrita com a continguts procedimentals. Entre d'altres, Calkins, 1986, i Gordon, 1984, han desenvolupat aquests processos.

Una programació d'un curs de llengua escrita ha de recollir les estratègies i les habilitats que caracteritzen un estudiant competent en l'escriptura a partir dels processos mentals que la psicologia cognitiva assenjala com a fonamentals: la generació d'idees i la seva organització, la formulació d'objectius, la redacció o la revisió. Flower (1985) ho transcriu de la manera següent:

- a) exploració del problema retòric
- b) fer un pla de treball
- c) generar idees noves
- d) organitzar les idees
- e) conèixer les necessitats del lector

- f) transformar la prosa d'escriptor (el que s'escriu per a un mateix) en prosa de lector (el que s'escriu per a altres persones)
- g) repassar el producte i el propòsit
- h) avaluar i corregir el text
- i) corregir els connectors i la coherència

Serafini (1985) fa una proposta d'escriptura que relaciona els enfocaments funcional i processual, és a dir, les tipologies i les habilitats cognitives. En síntesi, el marc de treball seria el següent:

- a) Es presenten escrits reals o versemblants d'un determinat tipus de text i se'n fan lectures comprensives.
- b) S'analitzen els escrits per tal d'extreure les característiques generals del tipus estudiat: estructura, estil, tipus d'oracions, informació, etc.
- c) A partir d'aquí es fan pràctiques parcials de producció de textos: omplir buits, afegir informació, escriure el final, canviar la persona gramatical...
- d) Pràctiques comunicatives completes: els estudiants escriuen un text complet a partir d'un context o d'una situació comunicativa determinada.
- e) Correcció dels treballs per part del professor.

Per Daniel Cassany (1990), l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura a partir d'aquest enfocament funcionen molt bé amb una distribució de la classe en forma de tallers d'expressió escrita\*. En aquest context, el paper del professor consisteix a orientar i assessorar el treball dels seus estudiants.

\* Alguns exemples: tallers de guions audiovisuals per treballar mètodes per escriure guions; des de les idees fins al guió literari acabat. També per trobar i desenvolupar una idea, definir un tema i un conflicte, construir personatges, estructurar el relat o escriure les escenes. Tallers d'escriptura creativa per experimentar amb la lectura i l'escriptura. L'objectiu és descobrir l'escriptura com a mitjà de creació artística. Útil per estimular la imaginació i aprofundir en el coneixement de les capacitats creatives. Tallers de contes en què es tracta d'escriure textos d'aquest gènere des de la condensació d'idees, la síntesi expressiva, la intensitat argumental, la facilitat de lectura i l'efecte final. O, finalment, tallers de creativitat i escriptura per la relació entre psicologia i creativitat. Desvetllen com funciona la nostra ment creativa i canalitzen l'expressió de la creativitat a través de l'escriptura.

#### 2.2.4. Enfocament basat en el contingut

L'enfocament basat en el contingut s'ha desenvolupat, segons Cassany, als Estats Units en dos contextos diferents. Als cursos de redacció dels *colleges* i de les universitats americans i a les escoles d'ensenyament bàsic i mitjà a partir del moviment *escriure a través del currículum* (*writing across the curriculum*). La idea principal d'aquest enfocament és la preocupació pel contingut, més enllà de la forma que pugui tenir el text i de la manera com s'hi hagi arribat. És a dir, importa el que es diu i no la gramàtica, la funció comunicativa, el tipus de text o el procés. De manera que es fa ressò de la preocupació pel desenvolupament dels treballs dels estudiants. La idea és que escriure és un instrument d'aprenentatge. En aquest enfocament, relacionat amb l'anterior pel que fa al desenvolupament de processos, hem vist que són remarcables les recerques de Bereiter i Scardamalia (1987) que insisteixen en la necessitat de promoure el desenvolupament de processos que permeten l'elaboració dels coneixements a través de la composició escrita. Aquests estudis són molt útils per analitzar la introducció, la reproducció o la transformació del coneixement durant un procés d'escriptura.

Des dels cursos d'escriptura de les universitats i dels *colleges* americans s'elabora una metodologia específica d'escriptura que es basa en diferents punts. En primer lloc, com que les necessitats d'expressió escrita dels estudiants són acadèmiques (exàmens, treballs, assajos, apunts...), la producció de textos acadèmics requereix d'estratègies diferents a les utilitzades per a la realització de textos socials o generals. En segon lloc, com que el fet d'escriure coincideix en molts casos amb la voluntat de fer una carrera universitària, als estudiants els interessaria desenvolupar les seves idees sobre les assignatures relacionades amb els seus estudis. D'aquí que, sobretot, la pràctica de l'escriptura hagi d'estar sempre relacionada amb els programes d'estudis dels estudiants. I en tercer lloc, com que l'interès per l'escriptura està relacionat amb d'altres habilitats com la lectura o la comprensió oral o amb la pràctica del resum i l'ús d'esquemes, els exercicis d'expressió escrita es converteixen en treballs de força complexitat. D'altra banda, el moviment *escriure a través del currículum* es proposa utilitzar la composició textual per a l'ensenyament d'altres matèries. Es tracta, a més de practicar l'escriptura, d'escriure sobre matemàtiques o ciències físiques o socials, en l'assignatura corresponent, per aprendre sobre aquestes matèries. De manera que, per una banda, s'entén que escriure és un instrument d'aprenentatge: qui escriu aprèn coses

sobre el que escriu quan escriu. I, per una altra banda, l'escriptura es pot utilitzar per aprendre sobre qualsevol tema o matèria del currículum escolar.

Per May Shih (1986), les característiques principals d'aquest enfocament són les següents:

- a) Èmfasi en el contingut del text i no en com es diu. L'important és que les idees siguin clares, ordenades, originals, amb arguments sòlids... D'altres aspectes com l'estructura del text, la seva presentació o la qüestió gramatical són secundaris i només es tracten de manera conjuntural.
- b) Solament s'escriu sobre temes acadèmics, de manera que l'expressió escrita es relaciona amb les disciplines del currículum educatiu. Les fonts de l'escriptura són bibliogràfiques: llibres, apunts, articles...
- c) L'expressió escrita s'integra amb les altres habilitats lingüístiques (la comprensió oral i l'escripta i l'expressió oral), ja que en les activitats d'estudi dels estudiants es barregen el conjunt d'habilitats.

La programació d'un curs d'escriptura basat en els continguts parteix d'un programa estructurat al voltant d'un tema o d'una determinada disciplina, però també pot consistir en una llista de temes d'interès dels alumnes. Darrera d'aquesta llista hi pot haver activitats diverses en forma de projectes, treballs o exercicis que respondrien a objectius varis: pràctica d'habilitats lingüístiques, desenvolupament d'estratègies cognitives o l'ús de diferents tipus de text.

De la descripció de Cassany en deriven modalitats diferents d'ensenyament de l'expressió escrita. Ara bé, com assenyala Camps, els aspectes que distingeixen cadascun d'aquests enfocaments són inherents a qualsevol producció escrita. De manera que els diversos focus d'enfocament no s'exclouen. Per una banda, cada enfocament explica les orientacions que s'han donat o es poden donar en l'ensenyament de l'expressió escrita i, per una altra, reflecteixen els objectius educatius que l'escola es pot plantejar.

### 2.3. Models d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura

Per tant, respecte als models que poden ajudar en l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura, Camps (1994) en fa una detallada exposició i ens hi basem a continuació. Per aquesta autora, en la instrucció de la composició escrita hi hauria tres grups de propòsits o objectius:

1. A partir dels objectius dels currículums educatius.
2. A partir de les diferents concepcions sobre els processos d'ensenyament/aprenentatge. Hi trobem diverses modalitats que es manifestarien de manera diferent: el paper del professor, l'organització del procés, les activitats per dur a terme l'escriptura o la claredat dels objectius fixats.
3. A partir de la varietat de concepcions de la competència escrita que es manifesta en el focus de l'ensenyament: ortografia, gramàtica...

Pel que fa al primer punt, el dels objectius o propòsits educatius, Camps cita Mosenthal (1983) i diu que hi ha diferents contextos que incideixen en l'ensenyament de la composició escrita en l'àmbit escolar: el context de l'escriptor, el dels materials i productes, el de la tasca, el de l'organitzador de la situació i el de la situació concreta de producció. L'ús d'un o altre context dóna lloc a diferents concepcions de la competència escrita. Per exemple, el context que pren el paradigma centrat en els materials i producte solament té en compte aquest darrer factor, el producte, i no considera els processos de producció de l'escrit; altrament, el context que pren el paradigma de l'organitzador de la situació considera la interacció professor-alumnes per dur a terme un procés de composició textual.

De manera que, per Mosenthal, l'elecció d'un o altre d'aquests contextos depèn de cinc propòsits o objectius educatius:

- a) Objectiu acadèmic. D'arrel conductista. La competència escrita es veu com l'habilitat d'escriure segons les regles de la gramàtica prescriptiva. Els estudiants reproduïxen les millors formes amb el propòsit d'assolir els coneixements i els valors morals i culturals considerats més importants.
- b) Objectiu utilitari. Com l'anterior, la consecució de valors morals i culturals és el més remarcable, però dóna més importància al desenvolupament d'habilitats relacionades amb el món real de supervivència de la societat.
- c) Objectiu romàntic. L'educació malda per facilitar el desenvolupament individual i autònom de la persona, alliberat de les pressions de la societat. Com que qui escriu té

coneixements i experiències pròpies, també escriu de forma diferent als altres. Així doncs, en aquest context la competència escrita dependria dels coneixements previs.

d) Objectiu evolutivo-cognitiu. El seu fonament són les teories de Piaget i les metacognitives. L'aprenentatge és el fruit del desenrotllament de nous mecanismes cognitius que duen a un progrés competencial.

e) Objectiu emancipador. Pretén canviar l'estructura educativa, social i política i aconseguir unes relacions més igualitàries. Denuncia el concepte d'expectativa acadèmica (el professor ja sap què pot esperar d'un alumne) i les diferències en la interacció professor-alumnes (el professor interactua de manera diferent amb els seus alumnes en funció del que espera de cadascun d'ells).

D'aquesta manera, Mosenthal conclou que la recerca sobre escriptura es relaciona amb la promoció d'alguns fins socials i pensa que allò que fa possible un programa d'ensenyament de l'escriptura és l'elecció d'una determinada definició de competència lingüística.

#### 2.4. Modalitats d'ensenyament de la composició escrita

D'altra banda, Camps (1994b) segueix Hillocks (1986) quan estableix quatre modalitats d'ensenyament de la composició escrita: la directiva (presentational mode), la natural (natural process mode), la constructiva (environmental mode) i la individual (individualized).

##### 2.4.1. Modalitat directiva

En síntesi, la modalitat directiva fixa uns objectius clars i concrets, provoca una discussió dirigida sobre els conceptes que cal aprendre i aplicar, demana un estudi de models, exigeix uns exercicis de seguiment de regles i, finalment, també demana una intervenció final del professor. Aquest és qui dirigeix el conjunt del procés i qui dóna instruccions sobre què ha de fer cada alumne de manera individual. El professor té els coneixements per orientar els seus alumnes i els transmet en forma d'explicacions i de regles i exemples amb l'objectiu que els estudiants siguin capaços de convertir aquelles regles en guies per construir els seus textos. En conjunt, és la modalitat associada a l'ensenyament tradicional de la redacció.

#### 2.4.2. Modalitat natural

La modalitat natural d'escriptura es caracteritza per tenir uns objectius de tipus general, també per la promoció de l'escriptura lliure amb receptors diversos, la revisió i reescriptura dels textos i la interacció entre els alumnes que escriuen. Aquí, el professor té la tasca de promoure el desenvolupament de la capacitat d'escriure dels alumnes i d'ajudar-los a descobrir nous camins per tirar endavant els seus textos. La idea bàsica és que a escriure s'hi aprèn escrivint amb audiències reals i no pas a partir de l'estudi, el seguiment de models i l'aplicació de regles abstractes.

#### 2.4.3. Modalitat constructiva

La modalitat constructiva té, com la directiva, uns objectius específics i clars, però, com la natural, impulsa la relació entre els alumnes davant de determinats aspectes de l'escriptura i fomenta les discussions en grups per a la resolució de problemes. El professor organitza i estructura les activitats dels alumnes i explicita els objectius de manera prou concreta.

#### 2.4.4. Modalitat individual

En darrer terme, en la modalitat individual el professor ajuda cadascun dels seus estudiants en qüestions diverses de recerca, de planificació del text o de redacció de forma individual i amb la idea que, d'aquesta manera, l'aprenentatge sigui més efectiu.

A manera de resum, Camps fa una taula comparativa de les modalitats directiva, natural i constructiva de la proposta de George Hillocks Jr. que, per la seva claredat i interès, reproduïm aquí:

	<i>Modalitat directiva</i>	<i>Modalitat natural</i>	<i>Modalitat constructiva</i>
<b>Objectius</b>	Relativament clars i específics	Molt generals i poc definits	Específics i clars. Operatius, com a criteris de producció i avaluació
<b>Paper del</b>	Transmissor i avaluador.	Facilitador: fomenta	Organitzador i estructurador de

<b>professor</b>	Dirigeix i controla tot el treball	la imaginació dels alumnes, respon a les seves produccions; crea un clima positiu	les activitats
<b>Forma de treball dels alumnes</b>	Individual. Producció per aplicació de regles o per imitació de models	Esriptura lliure individual o per grups. Sense criteris previs	Per grups o individual orientada a resoldre problemes a partir de la formulació de criteris
<b>Lectura de textos</b>	Models que expliquen i il.lustren els conceptes. Font d'imitació	Evita els textos com a model	Textos seleccionats en relació amb aspectes particulars per fomentar el treball cooperatiu
<b>Exercicis</b>	Impliquen imitació d'estructures o aplicació de regles	No preveu exercicis específics	Exercicis seleccionats en relació amb aspectes particulars per fomentar el treball cooperatiu
<b>Resposta</b>	Del professor al text final	Audiències diverses. Resposta positiva dels companys i del professor sense criteris previs	Dels companys i del professor durant la tasca, a partir de criteris prèviament establerts
<b>Interacció oral</b>	Dirigida sempre pel professor. Explicacions prèvies.	La iniciativa és sempre dels alumnes. No hi ha explicacions prèvies	Concebuda com a primer pas cap a la interiorització dels coneixements. Breus explicacions per establir criteris
<b>Focus</b>	Orientació al producte	Orientació al procés. Oportunitats de revisar i Reescriure	Orientació al procés en tant que camí per al desenvolupament cognitiu
<b>Concepció de l'ensenyament/aprenentatge</b>	Transmissió de coneixements. Imitació i aplicació de regles. Identitat de les representacions de professor i alumnes	Aprenentatge funcional, com a desenvolupament de les capacitats individuals	Aprenentatge com a procés de construcció de coneixements

De la relació entre propòsits educatius, modalitats d'ensenyament/aprenentatge i focus de l'ensenyament, Camps assenyala com, probablement, la més definida i clara la de la modalitat d'ensenyament directiva amb uns propòsits educatius basats en el focus d'ensenyament de la gramàtica. Aquest és el cas de l'anomenat ensenyament

tradicional. En la resta de casos les relacions són múltiples, però l'autora aposta per un ensenyament de l'escriptura que pren alguns dels aspectes de la modalitat natural amb una orientació constructiva de l'aprenentatge; tot plegat amb el propòsit de fomentar un desenvolupament lingüístico-cognitiu que tingui la finalitat d'ajudar a l'evolució integral de l'alumne com a persona, per tant, amb un propòsit emancipador.

## 2.5. La manera d'aprendre a escriure

Cassany (1987) fa referència, entre d'altres qüestions, a allò que ha de saber i que ha de saber fer qui vulgui ser un bon escriptor. Per a això, primer explica què és i com s'adquireix el codi escrit i quin és el paper de la gramàtica en l'expressió escrita. En segon lloc, tracta de forma específica el procés de composició textual i en comenta diferents teories: Rohman i Wlecke (1964) desenvolupen el model de les tres etapes en què es divideix un procés d'escriptura: la preescriptura, en què qui ha d'escriure elabora el seu pensament fins a obtenir una idea general sobre el futur text, i l'escriptura i la reescriptura, que són les etapes de redacció textual; Van Dijk (1978) relaciona comprensió oral i escrita amb producció textual i amb l'ús de conceptes de la lingüística textual i de la psicologia cognitiva desenvolupa unes regles que pretenen donar compte de les operacions mentals que es realitzen per escriure textos: extreure idees, eliminar informació irrellevant, comprendre un text o produir-ne un qualsevol; Shih (1986) pensa en els textos acadèmics que han d'escriure els estudiants nord-americans i ajusta el procés de les etapes que havien formulat Gordon Rohman i Albert O. Wlecke per dividir-lo en les fases de preescriure, escriure el primer esborrany i revisar; finalment, Flower (1979) i Flower i Hayes (1980, 1981) ja hem vist que centren els seus estudis en els processos cognitius que intervenen en la composició d'un text i que hem vist més amunt.

Però també ens interessa saber què és exactament un procés de composició textual. Cassany (1987) descriu les estratègies de composició textual que han estat fruit de l'observació del comportament de persones que escriuen i les divideix en tres parts: estratègies de composició, estratègies de suport i dades complementàries. Les de composició es refereixen a tenir en compte els receptor o receptors del text, al treball de planificació de l'estructura del text a escriure, a llegir i a rellegir les parts del text escrites amb la finalitat de comprovar que s'ajusta a la imatge mental que en tenim, a

revisar el text en aquelles qüestions que fan referència als continguts i a les idees i a la seva ordenació, més enllà de les estrictament gramaticals i ortogràfiques, i a escriure de manera recursiva, interrompent l'escriptura del text i reformulant-lo, i no en un procés lineal de planificació, escriptura i revisió. Les estratègies de suport són recursos que ajuden les persones que escriuen a resoldre problemes relacionats amb el codi de la llengua (gramàtica, lèxic o ortografia, per exemple), amb les propietats textuais de coherència, cohesió i adequació i a trobar i a desenvolupar idees per a l'escriptura del text. Per últim, les dades complementàries permeten el reconeixement de l'estructura dels textos, de les oracions principals dels diferents paràgrafs i de les diferents relacions causals del text, la distinció entre la informació rellevant i la irrellevant i la possibilitat de recollir en un resum les idees fonamentals d'un text

## 2.6. Estudis anglosaxons sobre el procés d'escriptura

Així mateix, en l'àmbit anglosaxó els estudis sobre composició escrita provoquen un canvi decisiu en l'ensenyament de l'escriptura: ara l'important és el procés, no el text en si mateix. S'ensenyen estratègies de resolució de problemes de composició per tal que els estudiants tinguin un control adequat del procés de producció textual. En aquest model, el professor ha d'intervenir durant el procés com a guia que ajuda els seus deixebles a resoldre els múltiples problemes que planteja la composició textual. En aquest marc, les concepcions psicopedagògiques de Vigotski han enriquit i reorientat la recerca sobre l'ensenyament de l'escriptura: per exemple, en la importància que s'atribueix a la interacció amb el professor o amb els companys, especialment en els sub processos de planificació i revisió. D'entre les traduccions d'experiències i d'estudis sobre la composició escrita als Estats Units, i que aquí s'han utilitzat en els plans de reforma de l'ensenyament de l'escriptura, destaquen els estudis de Donald Graves (1983) i Lucy McCormick (1986). Aquests treballs fan veure que els estudiants més joves planifiquen i revisen els seus textos si reben l'ajuda d'adults que els orienten i els assessoren. I pel que fa a l'aprenentatge dels sub processos implicats en l'escriptura, destaquen de manera decisiva les aportacions de Cassany (1993, 1995, 1999), entre d'altres, per exemple, en la representació de la situació retòrica, en la generació d'idees i l'organització dels continguts, en les estratègies de textualització relacionades amb la coherència o la cohesió i l'organització dels paràgrafs o en les tècniques de revisió i correcció dels textos. A començaments dels noranta, Camps (1994a) desenvolupa un

estudi sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Entre d'altres qüestions, l'estudi de Camps mostra uns estudiants que, en un procés de redacció en col.laboració, s'impliquen en processos complexos de planificació, de textualització i de revisió. A partir d'aquí, s'originen experiències basades en el model de seqüència didàctica des de projectes d'escriptura (Camps 1994b).

## 2.7. La proposta de treball per projectes

D'aquesta manera, més endavant Camps (1996) proposa una línia de treball per a l'ensenyament de l'escriptura que s'ha denominat "treball per projectes" i que té el seu origen en l'Escola Nova de començaments del segle XX. Camps cita Abbagnano i Visalberghi (1994) per donar compte dels precursors de la proposta: Dewey i Kilpatrick. Segons Camps, per aquests darrers autors, un projecte és un pla de treball escollit lliurement amb l'objectiu de fer alguna cosa que pugui interessar. L'Escola Nova va afavorir mètodes d'ensenyament que havien de donar protagonisme als estudiants i a les seves activitats. I en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua destaquen les propostes de Freinet, que va impulsar les activitats expressives i comunicatives i el treball cooperatiu com a instruments per al desenvolupament personal i social dels estudiants. A partir d'aquesta idea, un projecte de composició escrita es presenta com una proposta de producció global amb una finalitat comunicativa. En aquest context, són destacables els estudis sobre l'ensenyament de la llengua escrita a partir de projectes de treball col.lectiu de Halté (1982 i 1989) i Petitjean (1981 i 1985). Per exemple, des de l'àmbit de la didàctica, Petitjean (1985) dóna dues raons a favor de l'adopció d'aquesta orientació: en primer lloc, amb el treball per projectes es posa els alumnes en situacions de comunicació que afavoreixen la descoberta de la funcionalitat dels textos escrits, és a dir, escriuen textos amb uns objectius i per a uns destinataris determinats; en segon lloc, els estudiants es troben en situacions d'aprenentatge que acceleren la presa de consciència i el domini de les capacitats necessàries per tenir èxit en les activitats d'escriptura, per tant, hi ha uns objectius d'aprenentatge que s'assoleixen amb la realització del treball escrit.

Aquesta formulació té, per Petitjean, determinats avantatges, tant des del punt de vista del text que es produeix, com de les situacions d'ensenyament/aprenentatge i des del punt de vista del desenvolupament cognitiu. Pel que fa al text, la producció textual

s'insereix en una situació real de comunicació i es facilita l'ús d'estructures lingüístiques complexes; en allò que fa referència a les situacions d'ensenyament/aprenentatge, permet als alumnes de resoldre problemes reals, facilita la interacció entre alumnes i professor i entre companys mateixos, integra determinats exercicis en la resolució d'una tasca global i, en definitiva, aposta per un ensenyament actiu; i, finalment, des del desenvolupament cognitiu, l'ús del metallenguatge lingüístic afavoreix el coneixement conscient del procés d'escriptura i permet diversificar les tasques i triar l'operació més necessària en un moment determinat del procés.

### 2.7.1. Aportacions d'altres disciplines a l'aprenentatge de l'escriptura

Per Camps (1996), a més a més, diverses disciplines científiques fan aportacions destacables per a l'ensenyament de la llengua escrita des d'una perspectiva cooperativa i comunicativa: les ciències del llenguatge, la psicologia sociocultural, la psicologia cognitiva o la didàctica de la llengua.

Des de la part de les ciències del llenguatge que s'ocupa de l'ús de la llengua (la pragmàtica, l'anàlisi del discurs o la lingüística del text, per exemple) diversos autors han fet aportacions importants: Leviston (1989), Bronckart (1985), Reyes (1990) o Lomas, Osoro y Tuson (1993). Aquests autors estudien els fenòmens lingüístics relacionats amb la producció i la interpretació del significat. Així, a partir d'aquestes orientacions es tracta que els estudiants utilitzin la llengua per escriure (i per parlar, per escoltar i per llegir). Les ciències del llenguatge permeten la reflexió sobre la llengua en ús, la distinció entre els diferents usos o la incidència dels factors contextuais.

La psicologia sociocultural constata la relació entre aprenentatge i ensenyament com un procés interactiu. La llengua hi té un paper fonamental com a instrument de mediació que permet la construcció progressiva del pensament i dels coneixements de l'estudiant. Vygotski (1977 i 1979) en fa aportacions importants. D'altres autors, com Silvestri i Blank (1993), citen el pensament de Bakhtin sobre la relació entre l'origen sociocultural de les capacitats més pròpiament humanes i la consideració de la naturalesa social del llenguatge escrit.

D'altra banda, i des del mateix àmbit sociocultural, en l'aprenentatge de l'escriptura trobem un procés de reconstrucció de la llengua que ja utilitzem en les interaccions orals quotidianes i que aprenem a fer servir en situacions comunicatives en què, entre d'altres, qui escriu i el destinatari no comparteixen el mateix context situacional. Les conseqüències d'aquest fet són diverses, tant des del punt de vista del discurs que es construeix com en el conjunt del procés de producció del text: entre d'altres, la necessitat de calcular els coneixements que puguin compartir els destinataris del text o l'explicitació d'elements contextuais, per una banda; per l'altra, l'evolució del pensament durant el procés de composició o la mateixa revisió del text. Una altra qüestió important és la idea que la composició textual és menys automàtica que l'oral i, com a conseqüència, permet activar les capacitats metalingüístiques i metacognitives, cosa que fa possible tenir consciència del funcionament de la llengua escrita.

A partir dels anys vuitanta s'incrementen les investigacions sobre els processos cognitius implicats en el procés de composició de textos escrits (Camps, 1989 i 1994c). Des de la comparació entre les actituds d'escriptors experts i no experts s'arriba a la formulació de processos de composició escrita que posen de manifest la complexitat i la diversitat del conjunt d'operacions que impliquen saber escriure. Així, des de l'àmbit de la psicologia cognitiva, Camps (1996) destaca diverses aportacions per al treball per projectes que proposa:

- a) En general, sembla que l'aprenentatge de l'escriptura es produeix durant el procés de composició escrita. Les dificultats que sorgeixen i els problemes que cal resoldre al llarg del procés de producció permeten activar els coneixements i ampliar-los.
- b) La capacitat de dur a terme un procés complex que implica relacionar l'espai dels continguts de l'escriptura i l'espai contextual del discurs, no es desenvolupa de forma natural, sinó que requereix un ensenyament específic.
- c) L'aprenentatge específic de la capacitat d'escriure en situacions diverses, que exigeix el coneixement i el domini de gèneres discursius diversificats, solament es dona en situacions de producció contextualitzades

Després, Camps desenvolupa el concepte d'activitat, sorgit de la psicologia russa. La idea principal és que l'objecte d'estudi de les ciències socials és una activitat humana caracteritzada, sobretot, per la relació intencionada entre procés i resultats. Així, a partir

de la problemàtica de saber de quina manera les activitats d'ensenyament i aprenentatge permeten als estudiants de desenvolupar la capacitat de dur a terme activitats lingüísticocomunicatives significatives, des dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita contemplem dos tipus d'activitats amb finalitats pròpies, però interrelacionades. Per una banda, activitats discursives relacionades amb la producció textual i, per l'altra, les activitats d'ensenyament i aprenentatge inserides en les activitats discursives de producció d'un text. I aquest seria el mètode de treball per projectes que proposa Camps (1996) per a l'aprenentatge de l'escriptura. O dit d'una altra manera: si l'objectiu és escriure una novel·la curta, també és un altre objectiu aprendre a fer i aprendre sobre el que es fa.

Finalment, i des de l'àmbit de la didàctica de la llengua, si una part molt important de l'actual recerca de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura es pot qualificar de didàctica, perquè parteix de l'anàlisi de situacions d'ensenyament i aprenentatge en el context escolar, la complexitat d'aquestes situacions no admet que l'observació i l'anàlisi considerin separadament el professor, la matèria que s'ensenyava i l'estudiant. Els tres comparteixen el mateix context, però, a la vegada, aporten contextos propis, cosa que determina una situació complexa que dona lloc a objectius de treball unes vegades propis i d'altres compartits.

### 2.7.2. Els projectes de llengua

Camps (1996), doncs, planteja la problemàtica de la relació entre unes tasques d'escriptura dins de situacions reals de comunicació que, a més, integrin uns objectius d'aprenentatge explícits amb una programació sistemàtica de l'ensenyament de l'escriptura. D'entre els diferents aspectes que considera rellevants per als projectes de llengua, reproduïm el que fa referència a la relació entre escriptura i aprenentatge:

El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que los conforman. La interacción promueve la capacidad de gestión del texto, que es primero compartida y que, de acuerdo con las tesis vygotskianas, podrá llegar a ser interiorizada y autónoma; promueve también el desarrollo de la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar

la lengua como objeto de observación y de análisis. En esta capacidad se fundamenta en el uso reflexivo y en ella se podrá instalar el uso de un metalenguaje y de unos conocimientos sistemáticos del funcionamiento de la lengua.

Per a l'autora, el punt de partida del procés és la formulació del projecte (què hem de fer?: un informe, una novel·la interactiva? Qui seran els destinataris?) i la consecució dels objectius d'aprenentatge (què hem d'aprendre?: fer descripcions psicològiques dels personatges d'una novel·la...), que s'assoleixen si les activitats d'escriptura compleixen les seves funcions reals. Camps fa veure que tant la formulació del projecte com la dels objectius d'aprenentatge no són elements estàtics, sinó que evolucionen al llarg del procés. D'aquesta manera, la programació té en compte determinats objectius articulats entorn del tipus de discurs. Aquests objectius es poden desenvolupar en diferents projectes de treball fonamentats en la realitat social i cultural dels alumnes. Així, aquest projecte es desenvolupa a partir d'una seqüència didàctica que es planteja, en primer lloc, com un projecte de treball que té com a objectiu la producció d'un text desenvolupat en un període de temps acordat; en segon lloc, parteix d'una situació comunicativa que li dóna sentit i des de la base que text i context són inseparables; en tercer lloc, planteja uns objectius d'ensenyament/aprenentatge que formen part de la programació, que són clars per als alumnes i que, a la vegada, esdevenen els criteris d'avaluació de la seqüència; en quart lloc, la seqüència es desenvolupa en tres fases: preparació (lectures de models que serveixin de referència, recerca d'informació, exercicis...), producció (escriptura del text de forma individual, en grup o col·lectivament. La interacció aquí és imprescindible per tal de seguir adequadament el procés de composició textual) i avaluació (basada en la consecució dels objectius plantejats, per tant de tipus formativa). Aquestes tres fases són interrelacionables i en constant interacció entre, per una banda, oralitat i escrit i entre lectura i escriptura i, per l'altra, entre alumnes entre ells i amb el professor.

## 2.8. Un apunt des de l'àmbit de la psicolingüística

Com a suport del que s'ha dit més amunt i des de l'àmbit de la psicolingüística, i en relació a l'aprenentatge del llenguatge, en general, i, en concret, de l'escriptura, Ignasi Vila (1994) es mostra convençut, en primer lloc, que el material més important de què disposen els professors són les pròpies produccions dels alumnes, que són el punt de

partida per ensenyar a fer millor el que ja s'ha fet. En segon lloc, creu que el llenguatge solament es fa servir, en sentit ple, quan algú té coses a dir a una altra persona i, aquesta, es mostra interessada a reconèixer allò que exposa el seu interlocutor. Això implica que les activitats dissenyades per millorar els usos lingüístics han de tenir un sentit comunicatiu, de manera que s'escrigui (i es parli, s'escolti o es llegeixi) per tal de fer arribar qüestions interessants a uns interlocutors reals. I, en tercer lloc, l'escola genera prou activitats acadèmiques, socials o culturals perquè es converteixen en motiu d'ús lingüístic, sense que calgui inventar situacions suposadament significatives.

## 2.9. Aspectes socioculturals de l'escriptura: context i discurs

Camps (2003) fa una síntesi del conjunt de la recerca sobre el text i els processos de producció i de comprensió textuals i també sobre el conjunt de processos d'ensenyament/aprenentatge de la composició escrita, entre d'altres. I en aquest marc, relaciona context i discurs amb escriptura i dóna compte dels estudis sociocognitius que des de fa uns trenta anys plantegen la importància dels dos conceptes en l'acte comunicatiu. El context faria referència a l'entorn sociocultural en què té lloc una experiència de comunicació escrita. Inclou, per tant, elements culturals i socials que condicionen el desenvolupament del llenguatge escrit. Per exemple, Camps (1994) cita l'entorn escolar com un tipus de context en què es produeixen actes d'escriptura des del moment en què s'ensenyen, s'aprenen i s'apropien els continguts que conformen la competència comunicativa escrita. Als Estats Units, entre d'altres llocs, es desenvolupen estudis que, en l'àmbit de la composició escrita, relacionen la diversitat dels processos amb factors que depenen de les situacions en què aquests es desenvolupen i amb els contextos socials i culturals que els condicionen. Dit d'una altra manera, els aspectes socioculturals en què té lloc un acte de comunicació escrita en condicionen les característiques del llenguatge. Per tant, ens trobem amb estudis que s'interessen pels aspectes socials i culturals en què es desenvolupa la comunicació i no solament pel procés de producció de l'escrit. En aquest enfocament, els textos no són independents del context, sinó que n'emergeixen i el conformen. El terme *discurs* expressa la relació entre text i context. Després, el concepte *context* s'incorpora a diverses propostes d'ensenyament: l'escriptura de cartes, de contes compartits, d'escrits per publicar en diaris i revistes escolars en són una expressió. En aquests textos els estudiants que escriuen han de tenir en compte les característiques de l'emissor i del

destinatari, la finalitat de l'escrit, l'ús del registre o el gènere escollit. Després de tenir en compte el resultat de diferents treballs desenvolupats a la Universitat de Ginebra per un equip dirigit per Bronckart, en què al·ludeixen als factors extralingüístics com a elements que intervenen en els components propis del llenguatge i del procés comunicatiu, Camps (2003) fa una síntesi de tres concepcions que serveixen de base a la recerca sociocognitiva del procés de composició textual i de com ensenyar-lo.

1. El context com a *situació*, entesa com a realitat objectiva que condiciona la producció textual i que inclou la situació en què es realitza la tasca i les característiques del destinatari. Els models cognitius consideraven aquesta realitat des del punt de vista de la representació que en té l'escriptor.

2. El context com a *comunitat discursiva*. Aquesta concepció parteix de la idea que els entorns d'ús del llenguatge, les diverses comunitats discursives, constitueixen contextos compartits que permeten donar sentit i interpretar els textos. Podríem denominar-lo també context social, ja que defineix rols i formes de participació específica. El coneixement d'aquests contextos es construeix socialment, participant en aquestes comunitats.

3. El context com a *esfera d'activitat humana* en què els textos són resultat i alhora instrument de mediació en la construcció del diàleg com a procés cultural. En aquest enfocament la diversitat d'elements contextuals (escriptor, tasca, text, situació, interacció) poden considerar-se variables que contribueixen a construir la realitat humana a través de la paraula, i no etiquetes excloents.

Així, el concepte de *context* ja s'incorpora amb normalitat a les propostes d'ensenyament de la composició escrita (qui escriu, a qui s'escriu i amb quina finalitat). I més enllà, trobem recerques que relacionen context amb la consecució d'objectius d'aprenentatge (Milian, 1999). També des dels contextos socials, en l'àmbit anglosaxó es desenvolupa el denominat *writing accross the curriculum*, que pretén fer un ensenyament de l'escriptura des dels textos dels entorns acadèmics citats als continguts curriculars: textos expositius o argumentatius, per exemple. Sobre aquesta qüestió, s'hi han referit Castelló (1997), Milian (1995) o Sánchez Miguel (1996).

D'altra banda, Camps (2003) cita Bakhtin (1982), que considera que en el domini de les activitats humanes es produeixen "formes d'enunciats més o menys estables que conformen i són conformats per la interacció verbal de les persones que comparteixen un mateix àmbit de comunicació". El discurs implica l'ús de la llengua escrita com a

pràctica social. En aquesta dinàmica comunicativa es participa de la realitat social i és on apareixen els gèneres discursius. A partir d'aquí, Camps desenvolupa tres idees per a la comprensió de l'ensenyament de la composició escrita a l'escola que, de forma resumida, indiquen el següent:

- Les activitats humanes estan orientades cap a una finalitat social. Per tant, aprendre serà una activitat de naturalesa social que en la nostra societat es desenvolupa a l'escola.
- Els textos no són productes tancats, sinó que es relacionen els uns amb els altres en una activitat discursiva específicament humana.
- Els àmbits socioculturals donen lloc a les diverses formes d'usar el llenguatge. D'aquesta manera, desenvolupar l'habilitat escrita, entre d'altres, representa utilitzar el llenguatge en les formes pròpies de cada situació.

Així doncs, els estudiants aprenen a desenvolupar la composició escrita si participen en activitats d'escriptura. I aprenen la diversitat discursiva dels usos escrits des de propostes d'ensenyament i d'aprenentatge que contenen coneixements relacionats amb els gèneres textuais que s'han d'ensenyar perquè es puguin aprendre. En resum, pràctica de l'escriptura conjuntament amb reflexió epistemològica discursiva.

A l'escola s'han proposat diversos projectes d'escriptura com a activitats discursives en què els estudiants utilitzen el llenguatge escrit com a mitjà d'exploració i de coneixement de si mateixos, de la seva realitat i del seu entorn. Aquests projectes tenen com a objectiu el coneixement de la realitat social i cultural en què viuen els alumnes. Val la pena remarcar dos treballs importants relacionats amb els gèneres discursius i la realitat sociocultural dels alumnes. El primer és un treball de Beach i Myers (2001) sobre experiències d'estudiants de secundària com a investigadors de la seva realitat: escola, família, comunitat. El segon és un treball de Freedman (1994) sobre valors culturals comuns a través de la correspondència entre estudiants d'una escola dels Estats Units i una altra del Regne Unit. Però hi ha més experiències que relacionen els gèneres escolars amb els tipus de discursos. En aquesta orientació, les situacions d'aprenentatge de la composició escrita s'inscriuen en la confluència, per una banda, d'activitats amb uns objectius i uns contextos que s'hi insereixen: escriure poesies, elaborar un informe, completar un treball de ciències naturals o fer un article d'opinió per a la revista escolar; i, per l'altra banda, d'activitats fixades per objectius i continguts específics: el llenguatge metafòric, les formes impersonals, el llenguatge científic o els connectors argumentatius.

## 2.10. Processos i nous enfocaments de l'escriptura

D'aquesta manera, seguint Cassany (2003), si mirem enrere veiem que les propostes més rellevants de les darreres dècades en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura han posat l'accent, per una banda, en l'escrit (el text, el producte); per una altra banda, en l'autor (el procés, les estratègies), i, finalment, en el lector (el context, la comunitat discursiva). I de cara als propers anys caldrà tenir en compte, per exemple, l'escriptura electrònica i la dimensió crítica dels textos.

Pel que fa a l'escrit, veiem que les propostes lingüístiques més avançades han convingut a adoptar com a objecte principal de l'aprenentatge de la llengua el text escrit i com a procediment didàctic la pràctica de la producció de textos. Així, les tècniques basades en la confecció de textos lliures a partir de les idees de Freinet i les tècniques comunicatives per a l'aprenentatge de llengües estrangeres aplicades a l'escriptura en llengua materna han estat el suport més habitual de producció textual.

En allò que fa referència als processos de composició a l'aula, es desenvolupen els passos compositius posant atenció, per una banda, a les tasques cognitives que exigeix la redacció d'un text (recerca d'idees, atenció al receptor, selecció i organització de les idees...) i a les tècniques de planificació d'un text (pluja d'idees, mapes mentals...), de textualització (ús de marcadors metadiscursius) i de revisió (revisió entre iguals).

Quant al lector, el plantejament de situacions reals de comunicació escrita ha de comportar que els estudiants es dirigeixin a lectors reals, més enllà de la figura del professor com a receptor comunicatiu per excel·lència. En aquest sentit, la proposta de seqüències didàctiques de Camps (2003) implica que qui escrigui ho faci amb uns objectius compartits (difondre una opinió) que li facin divulgar el text escrit (a la secció de cartes del lector d'un diari).

## 2.11. Noves tecnologies i comunicació escrita

Avui, la tecnologia electrònica està canviant diferents aspectes estructurals de la comunicació i del seu ensenyament. Sorgeixen nous gèneres de desenvolupament electrònic de l'escriptura: xats, missatges SMS (Short Message System), webs, fòrums,

correus electrònics\* o blocs, entre d'altres. A partir d'aquí, sorgeix el concepte d'alfabetització electrònica que, entre diferents qüestions, planteja la presència de l'element electrònic a les aules i de la possibilitat d'un enfocament electrònic en l'ensenyament de l'escriptura. Per Cassany (2003a), aquest nou enfocament implica, per una banda, que s'escriuin hipertextos multimèdia publicats directament a la xarxa per a un gran nombre de receptors; a més, que es facin servir programes de redacció assistida d'ampli abast com, per exemple, bases de dades de textos, correctors estilístics o programes de traducció, i, finalment, amb aquest nou plantejament, els continguts i els objectius d'aprenentatge de l'escriptura han de modificar-se de manera important i cal fixar-los en l'anàlisi de l'audiència, la navegació per la xarxa o la recerca i selecció de dades.

Una altra qüestió que aborda Cassany al seu article del 2003 és el de la dimensió crítica amb què la societat moderna ha de rebre els textos. Ho justifica a partir de l'axioma que els discursos no són neutres, sinó que reflecteixen les intencions d'uns autors que formen part d'un context sociocultural. Així, els textos escrits són representacions de la realitat i transmeten diferents ideologies. Per tant, la conclusió és que en un món globalitzat on circulen missatges de tot tipus convé educar els ciutadans per tal que detectin i contrarestin les idees i els valors dels discursos (alfabetització crítica). Des d'un punt de vista didàctic, a les aules els estudiants que redacten poden tenir en compte diferents punts de vista, escriure en contra d'un determinat discurs, comparar textos o analitzar el valor que poden tenir unes mateixes expressions en contextos diferents.

\* Marta Torres (1999) reproduïx un text de Ramos (1997) en què, entre d'altres qüestions relacionades amb les tecnologies i l'escriptura, ja deia el següent sobre els correus electrònics fa més de deu anys: "L'ús més estès d'Internet és, efectivament, el correu electrònic. Als Estats Units, el nombre de missatges vehiculats per correu electrònic supera ja de bon tros els enviats per correu convencional. Els avantatges són evidents: s'hi estalvia temps –ja que es poden fer arribar en temps real, immediatament- i diners – perquè és sovint gratuït i en tot cas més barat que el correu convencional. A més, gràcies al correu electrònic és possible trametre tot tipus de documents digitalitzats a grans distàncies, per aprofitar-los després sense haver de teclejar o escanejar de nou".

En un altre moment, Cassany (2003b) es refereix als múltiples avantatges de l'escriptura electrònica (des d'ara EE) a partir de l'ús de, per exemple, els processadors de textos i de diferents programes d'escriptura amb correctors i editors. D'antuvi ens aprofitem de

la tecnologia per als processos comunicatius, però ens acostem a l'ús de la comunicació plenament electrònica: la xarxa ara ha de ser el mitjà de difusió textual, els documents han de ser en color i han d'incloure fotografies i àudio i l'estructura textual ha de ser lineal i tenir la forma d'un hipertext. D'aquesta manera, la comunicació mediatitzada per ordinador (des d'ara CMO) afavoreix la integració de diferents sistemes de representació del coneixement (la parla, l'escriptura, la imatge estàtica i en moviment, la infografia, la reproducció virtual, l'àudio...) en un únic format. El discurs adquireix la condició de multimèdia i la competència per processar-lo en multimodal. I comptat i debatut, l'escriptura perd, va perdent o podria perdre el protagonisme principal com a suport fonamental del coneixement (Kress, 1998).

Seguint encara Cassany (2003b), des d'un punt de vista pragmàtic la CMO afavoreix la propagació de comunitats virtuals que generen manifestacions lingüísticoculturals noves que duen autors com Mayans i Planells (2002) a estudiar-ne les característiques o a Conde, Torres-Lana i Ruiz (2002) a comprovar l'impacte dels xats en l'ecosistema comunicatiu dels adolescents. D'altra banda, les característiques de la CMO també modifiquen substancialment la identitat, els rols i la cultura dels seus interlocutors: construcció d'identitats electròniques i de perfils descriptius virtuals, situacions diverses i imprevisibles a causa del caràcter mundial i obert d'una xarxa amb uns 500 milions d'usuaris de diferents ideologies i cultures o manca de rutines i de rols arrelats que guiïn la comunicació.

Des de l'anàlisi del discurs, destaquen, per una banda, l'estructura hipertextual del discurs i el desenvolupament de la intertextualitat explícita o nou sistema de cites, referències i interrelacions entre textos. L'EE utilitza l'hipertext com a organització bàsica: diferents fragment del discurs connectats entre si amb enllaços en un conjunt interconnectat de fragments discursius que van d'una unitat a una altra. En canvi, els enllaços externs entre discursos diferents ens duen al camp de la intertextualitat. Des d'aquest àmbit, les cites passen a fer referència també al present, les referències bibliogràfiques se centren en el contingut del document amb un abast ampli, les referències analògiques són immediates i poden abastar tot el discurs citat. Així doncs, l'estructura hiper i intertextual converteix el discurs electrònic en un objecte comunicatiu més obert (amb actualitzacions continuades), versàtil (amb diversitat d'itineraris), interconnectat (amb la resta de discursos anàlegs de la xarxa) i significatiu

(amb múltiples possibilitats significatives). Per una altra banda, els enllaços electrònics (anomenats “links”), els nous gèneres textuais i la diversitat de recursos orals, escrits i electrònics són uns altres aspectes destacables dels discursos. Els enllaços electrònics articulen la hiper i la intertextualitat i, com assenyala Burbules (1998), contribueixen a crear significat. Els nous gèneres textuais es classifiquen en dos grups: els sincrònics (xats, MUD o móns virtuals) i els asincrònics (correu electrònic, fòrums o llocs virtuals) segons si els interlocutors interactuen o no en temps real. Finalment, la varietat de recursos escurça molt la separació tradicional entre el llenguatge oral i l’escrit. Per exemple, correus electrònics i xats comparteixen característiques de l’escriptura per la falta d’un context físic o per la impossibilitat de fer servir codis no verbals, però s’aproximen al llenguatge oral per la manca de planificació, la brevetat dels torns o per la falta de perdurabilitat dels discursos.

Així mateix, els aspectes lèxicogramaticals de la CMO són força evidents: neologismes (windows, minimitzar...), nous significats (baixar...), terminologia específica per a diferents gèneres electrònics (nick, habitació, privat... en els xats; menú, icona, enllaç, entrar, sortir... en d’altres llocs), eliminació de convencions escrites (paràgrafs, alguns signes de puntuació com els guions o el punt i coma), simplificacions gràfiques (k per qu, kdd per quedada, tb per també...), poca cura general en la correcció, expressió de l’emotivitat amb puntuació expressiva i amb interjeccions i, des del punt de vista sintàctic, ús habitual de sintagmes nominals, recurs a les frases inacabades o nivell baix de cohesió gramatical.

Amb tota seguretat, les modificacions cognitives que aporta la CMO poden ser notables i afecten els processos de composició, la sobrecàrrega cognitiva, l’aprenentatge autodirigit i l’aglutinació de tasques de composició. Pel que fa al primer cas, els processos, la CMO tendeix a l’atomització del discurs en unitats petites, autònomes i significatives. La mida de les unitats visuals i la voluntat de facilitar la interactivitat amb el lector converteixen els actuals textos llargs i complexos en un hipertext format per un conjunt d’unitats de text autònoms, monotemàtics i significatius. A més, aquestes unitats es connecten amb vincles, de manera que s’estableixen diversos itineraris de lectura amb interpretacions diferents i parcials del text. D’aquesta manera, desapareix la idea d’una sola progressió argumental i d’una única lectura possible. També s’esvaeix la idea d’un receptor únic. Els lectors escullen els vincles més adients a les seves

necessitats d'entre els diferents components textuais del discurs, que s'han d'haver organitzat de manera harmònica i amb unes finalitats comunicatives coherents. Així, el disseny d'una determinada estructura hipertextual s'insereix a la trama de textos afins per tal que els lectors naveguin per la xarxa i vagin d'un text a un altre mitjançant els vincles per trobar la informació necessària. Com a contrapartida a les noves exigències cognitives, els processadors de textos realitzen funcions lèxiques, gramaticals, ortogràfiques, estilístiques o de correcció. Pel que fa a la sobrecàrrega dels processos mentals de pensament, bàsicament en persones que es formen en els processos de composició textual, l'EE els permet que pràcticament no s'hagin de preocupar pels aspectes més mecànics de la composició (còpies, normativa ortogràfica i lèxica, correccions..) i es puguin concentrar en qüestions com l'elaboració de significats o l'anàlisi de la situació retòrica. D'altra banda, la CMO pot oferir programes d'autoaprenentatge en diferents nivells d'utilització, la qual cosa dóna lloc a uns aprenentatges gairebé autònoms i diferents dels convencionals, que, entre d'altres qüestions, demanen d'una interacció constant amb la figura de l'especialista en escriptura. Finalment, l'EE fa possible que una mateixa persona es faci càrrec del conjunt de treballs implicats en l'elaboració i transmissió d'un text. De la creació a la redacció i del disseny a la impressió, a causa de la incorporació de tècniques de tipografia i d'impressió als programes d'edició de textos.

L'arribada de la CMO, que modifica substancialment les pràctiques de composició textual, l'aparició de gèneres discursius nous i el canvi de perfil cognitiu dels aprenents de tècniques de producció de textos ha de fer canviar els currículums de llengua i els recursos didàctics de l'ensenyament de l'escriptura. La irrupció de l'EE està modificant les pràctiques socials de comunicació i, per tant, l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquestes pràctiques se n'ha de fer ressò, encara que les primeres no evolucionin tan ràpidament com les segones.

Però com assenyala Rodríguez Illera (2003), l'ús de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació (TIC) com a mitjanceres en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua s'ha generalitzat els darrers anys. Per un costat, les utilitzem com a instrument d'ajut a l'ensenyament, però, per l'altre, elles mateixes provoquen avenços imparables en les diferents habilitats lingüístiques.

Des de l'ús de les TIC com a eines per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, i dins de la didàctica de les llengües dels últims 25 o 30 anys, el paper dels ordinadors ha estat diferent. L'enfocament estructural, centrat en la consideració lingüística de la llengua, els feia servir per fer exercicis gramaticals o fonètics. Els alumnes repetien els exercicis fins que aconseguien un grau alt d'automatització. Després, amb l'enfocament cognitiu, des de les idees de Chomsky fins a la teoria de la competència comunicativa de Hymes, els ordinadors ja feien el paper de facilitar la comunicació, sobretot a partir de l'input de situacions i missatges reals. Més endavant, els models més moderns, amb noms diversos com sociocognitiu, socioculturals o constructivistasocial, proposen aplicacions que sempre són comunicatives, amb alumnes que fan servir els ordinadors com a instruments de comunicació, més que no pas com a eines instructives: correus electrònics, pàgines web o xats.

En l'actualitat, les TIC han crescut per les diferents aplicacions que permeten, ja que faciliten la recuperació d'informació (navegadors, bases de dades, buscadors...), o per la comunicació mitjançant l'ordinador –CMC- (asincrònica: processadors de textos, correus electrònics, fòrums de discussió... i sincrònica: xats, videoconferències...) Una part important de la didàctica de la llengua se centra avui a pensar de quina manera es poden utilitzar millor aquest conjunt d'eines que les TIC posen a disposició dels estudiants.

Sabem que les llengües són entitats que evolucionen i canvien, però els canvis són imperceptibles i no poden traslladar-se a la pràctica educativa. Tanmateix, l'ús generalitzat de la CMC i d'internet comporta l'aparició de noves formes lingüístiques concretades en els correus electrònics, en els xats o en els missatges SMS dels telèfons mòbils. La veritat és que la xarxa està canviant les pautes d'ús del llenguatge: centenars de milions de persones es connecten cada dia i llegeixen i escriuen davant les pantalles durant hores. Davant d'aquesta situació d'ús i evolució constant dels ordinadors i d'internet, comença a transformar-se la idea de persona alfabetitzada. A més de les referències tradicionals de llegir i escriure, hi ha un conjunt de competències en estat de canvi permanent, que no són únicament lingüístiques: la recerca i selecció d'informació, la tramesa d'un mateix missatge a múltiples destinataris, la manipulació d'imatges per incloure-les en un text o l'organització de la informació en una pàgina web.

Com assenyala Domínguez Cuesta (2005), els missatges SMS i els xats entusiasmen sobretot els adolescents i en són senyals d'identitat per les seves característiques, ja que, entre d'altres qüestions, són sistemes de comunicació relativament barats amb uns codis allunyats deliberadament del formalisme acadèmic. I el que per a alguns són uns models comunicatius aberrants, per d'altres signifiquen una reinterpretació lúdica de l'escriptura i una manifestació que la llengua i el gènere epistolar continuen vius. Des de l'àmbit educatiu, hi ha la possibilitat d'apropar-se a aquests nous textos i fer-ne propostes didàctiques que vagin en la línia que els estudiants millorin la competència comunicativa i ampliïn els coneixements.

Des del punt de vista comunicatiu, els SMS i els textos intercanviats a través de xats presenten els elements que considerem habituals en tot acte comunicatiu: dos interlocutors que codifiquen i descodifiquen un missatge enviat a través d'un canal, en un context determinat i mitjançant un codi que comparteixen emissor i receptor. D'altra banda, el coneixement que els actors d'aquest procés tenen l'un de l'altre condiciona l'elecció del registre que, en el cas de SMS i xats, es caracteritza per l'ús d'abreviatures i de grafies especials que demanen un paper actiu de l'interlocutor i que l'obliguen a abandonar el paper passiu propi de l'escriptura convencional. A més, cal tenir en compte el context, que ajuda a restituir els elements indispensables per interpretar correctament el missatge; el canal, perquè les seves característiques tècniques són responsables de l'especificitat del nou codi (en el cas dels SMS, l'espai reduït per escriure el missatge, i en el cas dels xats, la necessitat d'escriure amb rapidesa, condicionen l'ortografia peculiar dels missatges), i el codi, que comparteixen els interlocutors. En aquest darrer cas, es tracta de la reinterpretació d'un codi ja existent a partir d'uns acords implícits que no coincideixen amb els normatius, però que són compartits pels interlocutors.

La didàctica de la llengua pot apropar aquests tipus de textos a les aules amb aplicacions diverses: les tècniques del resum en redactar un SMS o participar en un xat, la recreació de situacions comunicatives reals a l'aula, imaginar contextos, situacions o històries a partir de la informació als SMS o als xats o canviar-ne els formats per escriure cartes o narracions.

Per Rodríguez Illera (2003), les escoles s'han de fer ressò d'aquesta situació, ja que difícilment es poden plantejar no utilitzar les TIC o els nous models comunicatius quan la resta de la societat en fa ús. I sobretot la gent jove, d'una manera molt especial. Així, l'àrea de llengua és l'àmbit privilegiat d'ús general de les noves tecnologies pel fet que el seu objecte preferent de comunicació principal és el llenguatge escrit.

Núria Vilà (2006) presenta la situació de l'escriptura a partir de la preeminència d'unes comunicacions que, ja entrat el segle XXI, es fan cada vegada més per vies virtuals. Per aquesta autora, sembla indiscutible que l'escriptura continua essent l'instrument comunicatiu més utilitzat. D'aquesta manera, els models d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita han de tenir en compte les noves tecnologies de la informació i de la comunicació en els processos d'escriptura i donar les eines necessàries a l'alumnat, perquè en treguin el màxim rendiment i s'acostin, així, a unes realitats socioculturals pròpies que cada dia són més complexes. Avui, la llengua escrita adquireix nous rols comunicatius a causa de la multiplicitat de plataformes electròniques. Per exemple, els quaderns de bitàcoles, anomenats *weblogs* o *blocs*, que faciliten el gust per l'escriptura expressiva i per l'intercanvi d'opinions i sentiments o les aplicacions, *PowerPoint* o *WebQuest*, per planificar un text, fer-ne esquemes i resumir-lo, per tal d'estudiar-lo o presentar-lo.

En general, l'ús de les noves tecnologies en la comunicació escrita ens duria a la distinció del que anomenaríem el gènere d'escriptura electrònic. A partir d'aquí, distingiríem entre el gènere electrònic sincrònic (xat, sms, webcam o joc de rol) i l'asincrònic (bloc, fòrum, web o correu electrònic). A la vegada, la comunicació escrita electrònica implicaria elements com els següents:

- a) Una comunitat virtual
- b) Facilitats per a la interculturalitat
- c) Interaccions ràpides
- d) Elaboració d'hipertextos
- e) Intertextualitats
- f) Escripció de textos oberts
- g) Autoaprenentatge

I podem parlar de programes\* ideats per escriure novel·les que, entre d'altres, ajuden a fer fitxes dels personatges o a elaborar descripcions dels llocs on s'esdevenen les diferents parts de la narració. Així, a poc a poc es van guardant els elements que es fan servir per construir un text novel·lístic. D'altres opcions permeten veure les dades introduïdes de manera cronològica, ordenades per capítols o seguides.

A manera de conclusió, citem Jesús Tuson (2007) per referir-nos a diferents sectors de població (com la gent jove, sobretot, però no únicament) que mai no havien escrit tant com ara gràcies a unes tecnologies que han originat modalitats d'escriptura com els ja citats correus electrònics, els SMS, la comunicació escrita col·loquial des dels xats o la transmissió d'informació des dels blocs. Per aquest autor, es tracta de nous hàbits d'escriptura que han de poder conviure amb les formes més tradicionals de l'escriptura tal com ho fan, per exemple, els registres de qualsevol codi lingüístic.

\* <http://storybook.intertec.ch>

### 3. EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ DE TEXTOS ESCRITS: L'ENFOCAMENT COMUNICATIU

#### 3.1. Visió historicista dels models d'ensenyament de la llengua

Els coneixements lingüístics (gramaticals, sociolingüístics, literaris...) i les activitats d'aprenentatge que s'hi relacionen (lectura, composició, comentari...) estan relacionats amb els models teòrics de la llengua i del seu ensenyament. Si fins els anys setanta de fa unes dècades, aquestes formulacions es corresponien a la perspectiva gramatical tradicional (aprenentatge del codi de la llengua), a partir dels anys setanta també es comptarà amb el model de la descripció estructural o generativa de les llengües. En aquest context, l'ensenyament de l'expressió escrita es confiarà a les capacitats, als gustos o a les intuïcions del professorat. Després, a partir dels anys vuitanta es produirà un canvi significatiu d'aquestes concepcions (González Nieto, 2003).

González Nieto, a més, situa la qüestió dels models d'ensenyament de la llengua des d'una visió històrica: fins els anys setanta del segle passat i començant pels estudis de llengua a l'antiga Grècia, hi ha hagut dos únics enfocaments. El més antic és el de la retòrica grega, considerada una de les set arts liberals, que tant servia per a l'estudi i la interpretació dels textos clàssics com per a l'ensenyament. No hi havia fronteres entre la llengua i la literatura i el més important era l'estudi dels textos dels autors que es consideraven dignes d'imitació. La gramàtica era una disciplina auxiliar al servei del comentari i la composició de textos orals –en què la retòrica té l'origen- i escrits en tres fases: la *inventio* (art creativa de generació d'idees i de recerca dels temes a tractar), la *dispositio* (tècniques d'ordenació de les idees) i l'*elocutio* (l'estil de l'actuació). Aquestes tres fases es completaven amb la *memoria* (conjunt d'estratègies per tal de retenir a la memòria els discursos orals) i la *pronuntiatio* (la pròpia declamació). Fixem-nos que aquestes tècniques són molt properes als processos que la didàctica de la llengua actual proposa per a l'expressió escrita (i oral). Després, a l'època medieval aquest conjunt de sabers s'impartien dins del grup del trivium al costat de la gramàtica i la lògica. Bé, aquest model havia de perdurar en la nostra tradició acadèmica durant molts segles. Però a partir, bàsicament, del segle XIX, i coincidint amb l'expansió de l'ensenyament i la seva divisió en elemental (per a totes les classes socials) i mitjà i superior (per a les classes mitjanes i altes), amb els més petits comença a haver-hi una

preocupació pels mètodes i per desenvolupar una didàctica de la llengua que de moment havia de ser empírica. La preocupació fonamental serà que els escolars aprenguin a llegir i a escriure en el sentit més literal de l'expressió. En aquesta època, es produeix la ruptura entre els coneixements lingüístics i els literaris. Per una banda, el model d'ensenyament de la literatura seria l'historicista, fonamentat en el Romanticisme, el positivisme i les ideologies nacionalistes de finals del XVIII i començaments del XIX. Dins l'àmbit literari, es mantenia una Poètica a mig camí entre la poesia clàssica i una literatura que pretenia donar a conèixer les cultures nacionals, una classificació dels gèneres literaris i l'estudi de figures retòriques. I pel que fa als coneixements lingüístics, aquests es basarien exclusivament en l'ensenyament de la gramàtica. Saber escriure s'interpretava de manera gairebé exclusiva com dominar l'alfabet, és a dir, com la representació visual de la llengua oral a través d'un sistema convencional de signes gràfics (Alvarado, 2001). Així, aquest segon model es generalitzaria fins més enllà de la segona meitat del segle XX.

Després, ja a finals dels anys seixanta, Piaget (1969) assenyalava que en l'ensenyament de qualsevol matèria calia tenir en compte, davant de determinats objectius, els coneixements per assolir-los i l'adequació dels mètodes al desenvolupament mental dels alumnes. Durant un temps, entre els anys seixanta i vuitanta, hi haurà un conflicte entre la teoria lingüística i filològica i la pràctica docent. Per exemple, l'estructuralisme europeu i la gramàtica generativa voldran tenir en compte aspectes psicològics i socials, a més dels estrictament lingüístics, però quan el generativisme s'hagi d'aplicar només comptarà l'aplicació de la teoria lingüística a la pràctica docent. En primer lloc, la lingüística estructural serà, bàsicament, una lingüística de l'oració, malgrat que alguns autors estructuralistes anessin més enllà i parlessin del text: Harris (1951), per exemple, considera el discurs com una successió d'oracions, Jakobson (1957) relaciona determinades categories del verb amb el missatge, Coseriu (1967) analitza aspectes de la determinació nominal i dels possibles contextos de la comunicació, Benveniste (1974) estudia els pronoms personals i l'expressió de la subjectivitat i, en general, per acabar aquesta breu relació, el Cercle Lingüístic de Praga s'interessa pel dinamisme comunicatiu del tema i el rema\*. Tanmateix, després alguns d'aquests estudis han estat

\* Tema (Tòpic): allò de què tracta l'oració, la informació coneguda i compartida entre emissor i receptor. Rema (Comment): allò que es diu sobre el tema, la informació nova. La tematització seria un mecanisme

criticats des de la lingüística del text, perquè no consideren els elements textuais que tracten com a operacions de processament entre interactants humans. En segon lloc, la gramàtica generativa fixa la sintaxi com el seu objecte d'estudi principal. De manera que, des del punt de vista generatiu, primer treballa el component sintàctic i després el semàntic, mentre que des de la lingüística textual el procés és a l'inrevés: una idea desenvolupa un procés oral o escrit. Després, des de l'antropologia Hymes (1984) crea el concepte de competència comunicativa, des de la sociolingüística es fan múltiples aportacions a l'estudi de les varietats i dels registres i a la relació entre la llengua i els àmbits socials i, des de la psicologia, es fan estudis des dels vessants social (interaccions lingüístiques), evolutiu (adquisició infantil del llenguatge) i cognitiu (processos de comprensió i expressió). Amb la lingüística del text i l'anàlisi del discurs, concebudes com a ciències interdisciplinàries, s'incorpora el punt de vista de l'actuació lingüística. Les unitats amb què treballen seran de rang superior a l'oració i pertanyeran a l'activitat comunicativa. En la conformació del seu sistema lingüístic i de la seva posada en pràctica els elements de la situació comunicativa, les relacions entre els parlants, les estratègies cognitives de construcció del missatge o els coneixements culturals compartits pel grup social en què es produeix la comunicació en seran els factors rellevants (Castellà, 1992). D'altra banda, amb les influències de les teories lingüístiques, antropològiques, sociolingüístiques i psicològiques de la segona meitat del segle XX, la didàctica de la llengua i de la literatura es concep com una àrea interdisciplinària que ha de tenir en compte tant el context social de l'alumnat com el seu desenvolupament cognitiu i psicolingüístic i que recorre a la teoria lingüística en funció de les finalitats educatives en qüestió.

Però tornem al període de temps comprès entre els anys seixanta i els vuitanta. Ja sabem que els models teòrics predominants eren l'estructuralisme i el generativisme i

per traslladar el tema a una posició preeminent, normalment al principi de l'oració. La rematització consisteix en l'aplicació de mecanismes per passar el rema a una posició preeminent dins de l'oració, normalment al davant. Així el rema es converteix en el focus de l'oració. Vegem-ho amb les oracions següents.

- [El Joan] t [va ajudar la Maria] r

- [A la Maria] t [la va ajudar el Joan] r

Sobre aquesta qüestió en parlen Hernanz i Brucart (1987).

s'intentava la seva aplicació a les aules. Els models estructurals es caracteritzaven pel predomini de la sintaxi i l'estudi limitat de l'oració. I si bé aquests models aportaven nous mètodes de descripció gramatical, no permetien el desenvolupament de la comprensió i l'expressió oral i escrita. La gramàtica generativa creurà que l'estudi científic de la competència lingüística individual no ha de ser útil als professors. Després, en l'evolució dels mètodes formals, trobem l'aparició de la gramàtica del text, la configuració d'un model pragmàtic de l'anàlisi del discurs o, el que és el mateix, de l'estudi de l'ús de la llengua i del concepte de "competència comunicativa" (l'ús real de la llengua en funció de diferències culturals, educatives, etc.) de Hymes (1984) com a rèplica al concepte chomskià de "competència lingüística" (el coneixement ideal de la llengua).

Per Hymes, la competència comunicativa indica els coneixements que cada parlant té sobre la seva llengua, que van més enllà de la sintaxi i el lèxic, tenen un fort component social i abracen les estratègies per interactuar amb diferents interlocutors en situacions diverses. Així, dominar una llengua suposaria posseir-ne uns coneixements formals i uns altres de socials. Des del punt de vista educatiu, implica l'ensenyament de la gramàtica, dels diferents àmbits i funcions socials del discurs, de la varietat d'estils i de registres socials, dels models de textos i de les estratègies per comprendre'ls i construir-los. L'objectiu principal de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua consisteix en la consecució d'un model teòric i metodològic que combina l'ús de la llengua amb la reflexió sobre aquest ús. El professor fa servir les aportacions de l'anàlisi del discurs, de la psicolingüística i la sociolingüística, de la gramàtica del text i d'una gramàtica funcional de la llengua per planificar continguts i activitats a classe. No es tracta tant, per exemple, d'aprendre a parlar i a escriure correctament, sinó de saber utilitzar l'expressió oral i escrita de forma adequada a diferents situacions i àmbits d'ús. Els darrers anys, hi ha hagut diverses aportacions als processos de comprensió i composició en contextos escolars, a la diversitat social de les pràctiques discursives i a l'adquisició de coneixements a partir del treball amb textos.

Així, concretament pel que fa a l'ensenyament i la pràctica de l'escriptura a l'escola, Milian, Guasch i Camps (1990) n'expliquen la situació de manera general: els alumnes escriuen contínuament, però poques vegades n'han rebut un ensenyament específic. Des de les classes de llengua, l'escriptura, de manera global, rep un tractament "deslligat

dels usos funcionals reals i desconnectat de les activitats de reflexió metalingüística”. Des de la resta de matèries del currículum escolar, “hi és tractada com un instrument que ja es coneix”. Més endavant, aquests autors reflexionen sobre les diferents concepcions d’allò que vol dir saber escriure: un punt de vista tradicional, però que encara avui, en part, és vigent, relaciona el saber escriure a dibuixar lletres per després, de forma mecànica, formar paraules, amb les paraules fer frases i amb les frases formar textos; una segona creença, a l’extrem oposat de la primera, és la dels qui creuen que saber escriure és fer literatura. Segons aquesta idea, només “escriurien” els escriptors que publiquen llibres i, d’entre aquests, potser únicament els que reben premis i distincions; la tercera concepció situa l’escriptura en el marc de la comunicació i l’entén com un procés on entren en joc activitats cognitives complexes com la selecció de continguts, la tria de l’estructura del text o el fet de tenir en compte el receptor. Així, la lingüística textual i l’enfocament comunicatiu aplicat a l’ensenyament de llengües són el marc general que permet bastir una concepció global del llenguatge i del seu ensenyament.

D’altra banda, Milian, Guasch i Camps (1990) es refereixen als sabers amb què una persona que escriu pot comptar i, per això, segueixen principis de la psicologia cognitiva que distingeix entre sabers declaratius (el saber què) i sabers procedurals (el saber com). Els sabers declaratius es refereixen als coneixements sobre les unitats de la llengua. Serveixen de suport a l’escriptura, però, basant-se en autors com Bronckart i Besson (1988), tenen poca influència en el fet d’escriure. Després, citen J. M. Adam (1987) per referir-se a d’altres coneixements declaratius relacionats amb el procés de composició de textos escrits: en primer lloc, el coneixement de les situacions d’escriptura que determinen una distància en el temps i en l’espai respecte a les situacions de comunicació oral, però que hi tenen punts de contacte, per exemple, l’existència d’una audiència, encara que amb diferents graus d’explicitació; en segon lloc, el coneixement dels tipus de discurs disponibles i pertinents que responen als usos socials del grup cultural en què l’alumne s’ha d’inserir; en tercer lloc, el coneixement dels textos i de les seves coordenades lingüístiques i socials: noció de coherència entesa com a adequació a l’audiència, al context i a la intenció i noció de cohesió entesa com a lligam intern entre els elements d’un text per tal que s’ajusti a la superestructura i al contingut, i, en quart lloc, el coneixement del codi lingüístic, entès no com a coneixement dels elements atomatitzats, sinó des d’una perspectiva més funcional, que

correspon a l'ús efectiu de les unitats lingüístiques inserides en el text. En canvi, els sabers procedurals fan referència al fet de tenir en compte el receptor d'un text, als mecanismes de generació d'idees, a la coherència de les idees, a l'adequació a la situació comunicativa o a la cohesió dels elements del text, entre d'altres. Les recerques sobre aquest saber han dut a l'elaboració de models de producció de textos escrits com els de Flower i Hayes (1980), Martlew (1983) o Cooper i Matsuhashi (1983). En conjunt, segons aquests autors, l'acte d'escriure s'estructura en tres grups de tasques que tenen en la no-linealitat un dels trets procedurals bàsics: la planificació, la textualització i la revisió.

Des del punt de vista didàctic, i des de l'escola com a espai fonamental, el fet de planificar el text, revisar-lo i reescriure'l, a més de compartir-ne l'escriptura suposa, en primer lloc, la pràctica de la composició escrita en un context social i cultural, amb els alumnes especialment implicats i en què l'escriptura implica la reflexió metacognitiva sobre les operacions que hi entren en joc; en segon lloc, el reconeixement dels objectius i la relació amb la planificació del text; a continuació, l'ús d'elements de suport, tant pel que fa a aspectes lingüístics com als relacionats als discursius; també, una posició diferent pel que fa al tractament dels errors i a la mateixa avaluació del text, i, finalment, un procés d'escriptura llarg, que permet a qui escriu de gestionar els coneixements assolits sobre composició escrita i reorientar-ne els objectius, en definitiva, coordinar els sabers declaratius, el què, i els procedurals, el com. En aquest context, el procés d'escriptura se situa en un pla comunicatiu en què tots els sabers sobre aquesta disciplina actuen en una interacció constant.

### 3.2. La lingüística del text i el plantejament comunicatiu del llenguatge

L'expressió *lingüística del text* apareix per primera vegada en un article d'E. Coseriu del 1967, tot i que l'havia escrit el 1956 (Bernárdez, 1982). Maria Josep Cuenca (1992) descriu les característiques (més) generals d'aquesta disciplina. Així, el centre de l'anàlisi lingüística ja no és l'oració, sinó el text, considerat com una unitat amb valor semàntic i comunicatiu. A més de la semàntica i la sintaxi, la lingüística textual té com a element fonamental la pragmàtica, que, segons Cuenca, connecta aquesta disciplina amb la sociologia i la psicologia. Gràcies a la pragmàtica, tenim en compte el destinatari del text i, per tant, pensem en l'audiència. Això duu a adaptar-se al context situacional

de l'enunciació i de l'interlocutor, l'existència del qual és indispensable. És a dir, no és sempre el professor el receptor dels textos dels alumnes. El mestre ara ha de tenir un paper no directiu. Ben al contrari, ha d'aconsejar tècniques d'escriptura, fer suggeriments, donar consells... En síntesi, ajudar en el procés endegat pels alumnes. D'altres receptors poden ser companys de classe en un intercanvi de treballs, familiars dels alumnes, lectors d'una revista de classe o diferents membres de la comunitat escolar en un concurs literari de l'escola. A diferència de l'estructuralisme, que classifica unitats i estructures, i de la gramàtica generativa, que es fixa en la gramàtica interioritzada dels parlants de la llengua, la lingüística del text\* s'interessa per l'aspecte comunicatiu de la llengua. Partint de la dicotomia competència/actuació de la gramàtica generativa, la lingüística textual fixa el seu estudi en l'actuació i parla de competència comunicativa. En aquesta línia, Cassany, Luna i Sanz (1993) adverteixen de la visió funcionalista i comunicativa de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a partir de les aportacions, des dels anys 60 del segle passat, de disciplines com la filosofia del llenguatge, la sociolingüística o la lingüística del text. De manera que al voltant de l'enfocament comunicatiu de l'escriptura, trobem una veritable pluridisciplinarietat: psicologia cognitiva, didàctica activa, pragmàtica, gramàtica del discurs, retòrica... De fet, els programes de llengua de dues de les tres darreres lleis educatives, amb la Reforma Educativa aplicada amb la LOGSE i ara amb la LOE, no han deixat de tenir en compte el plantejament comunicatiu del llenguatge. Així, la idea del coneixement del llenguatge basat en l'estructura de la llengua, és a dir, en la gramàtica, deixa de ser hegemònica i va prenent pes l'estudi de l'ús de la llengua des del punt de vista funcional, comunicatiu i instrumental. Per això, entenem que avui aprendre una llengua

\* A partir dels anys seixanta alguns lingüistes plantegen la possibilitat de l'estudi d'un marc superior a l'oració per explicar aspectes diferents del llenguatge. En aquell moment, ni la gramàtica tradicional, inserida en l'àmbit estricte de l'estudi de l'oració, ni la gramàtica generativa, també dins el marc oracional i amb poques repercussions en el camp de l'ensenyament de llengües pel seu grau alt de formalització, no podien fer-hi referència. La lingüística del text o gramàtica del discurs apareix com la materialització d'aportacions de disciplines diverses com la sociolingüística o la pragmàtica. La seva naturalesa, doncs, és interdisciplinària. Per Pérez Saldanyà (1998) "*Se centra en l'estructura, la coherència i les regularitats del text o discurs per mitjà de criteris gramaticals, fonològics, semàntics i pragmàtics i parteix de la idea que el text no és un simple seguit d'oracions, sinó una unitat amb una forta cohesió interna.*".

és fonamentalment aprendre a usar-la en les diferents situacions comunicatives pròpies d'un determinat context sociocultural.

Així doncs, en relació a l'estudi de la llengua des del punt de vista funcional i comunicatiu, des dels termes chomskyans **competència lingüística**, que abraça disciplines com la morfologia, la sintaxi o la fonologia, i que s'oposa a l'**actuació lingüística**, l'ús que cada parlant fa de la llengua en qualsevol situació comunicativa, la lingüística textual proposa la **competència comunicativa** per fer referència a aquells coneixements que, més enllà de la gramàtica, són necessaris en diferents situacions socials quotidianes: l'ús del registre, l'exposició de les idees o la tria dels temes. En aquest context, la **pragmàtica** s'encarrega de fer possible un ús adequat de la llengua: les situacions, els propòsits i les necessitats comunicatives. Per Chomsky, la competència lingüística fa referència al coneixement que un oient-parlant ideal té sobre la seva llengua i que li permet generar un nombre infinit d'enunciats. Per Hymes o Halliday la competència lingüística és una abstracció, ja que una llengua és, sobretot, el que saben o són capaces de fer els seus parlants en qualsevol moment. Per això, les diferències en les actuacions dels parlants són molt grans a causa de les diferències culturals, educatives o socials dels parlants.

Així, el desenvolupament d'aquests conceptes lingüístics ha de portar a un aprenentatge de la llengua basat no ja en la gramàtica, sinó en el que s'han anomenat **enfocaments comunicatius**, que hem vist que es comencen a desenvolupar els anys 70 i, sobretot, els vuitanta paral·lelament al camí que també fa la lingüística textual. Seguint la ja citada Cuenca, a la base d'aquest model, que a Europa se centrarà en les produccions escrites, hi ha arrels diferents: l'estudi de les funcions del llenguatge que emprenen gramàtics estructuralistes, estudis del lingüista distribucionalista Z. S. Harris, propostes sorgides de la gramàtica generativa, com el paper de la semàntica com a component interpretatiu, i teories que provenen de la psicolingüística, la sociolingüística i la didàctica de la llengua. Seguint altre cop Bernárdez (1982); per una banda, el reconeixement de la semàntica i, encara més, de la pragmàtica i de la naturalesa extraoracional de fenòmens com la connexió, la pronominalització o la deixi i, per l'altra, la conveniència de fer arribar aportacions lingüístiques a disciplines que, com l'estilística, treballen amb textos complets van dur a estudiar la llengua més com a procés comunicatiu que com a sistema. Bernárdez fa, segons Cuenca, una definició de text convertida en clàssica:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

D'aquesta manera, autors com Castellà (1989) delimiten les característiques principals dels textos: l'adequació, la coherència i la cohesió. La primera, l'adequació, relacionada amb la pragmàtica (relaciona el text amb el context); la segona, la coherència, molt lligada amb la semàntica (seria el significat global del text), i la tercera, la cohesió, fixada amb la sintaxi en general (mecanismes que relacionen de manera explícita les oracions i els paràgrafs dels textos).

A partir d'aquí, els alumnes a classe han d'aprendre la llengua amb una metodologia que els dugui, en primer lloc, a reproduir a la classe situacions comunicatives reals o versemblants; que analitzin, en segon lloc, textos complets i propis del seu context sociocultural i no únicament paraules o frases; que aprenguin, en tercer lloc, la llengua que senten en el seu medi (l'estàndard de rigor a més dels registres que fossin habituals), i, finalment, per facilitar el procés d'aprenentatge comunicatiu de la llengua, els alumnes han de treballar en una distribució flexible de grups que pot ser semblant, propera o igual a la dels tallers d'aprenentatge. Així és com els alumnes desenvolupen les quatre habilitats comunicatives: el parlar, l'escoltar, el llegir i l'escriure. La psicologia cognitiva ajuda a tenir en compte l'aspecte processual de l'escriptura. D'aquesta manera, no valorem només el text acabat, sinó que ens fixem en el conjunt del procés d'elaborar un text escrit: els esquemes previs, els esborranys, les frases intermèdies o el procés de revisió, que no es deixa per al final, sinó que es tracta d'una revisió contínua dins d'un procés recursiu i no pas lineal com ja s'ha dit.

Des d'un enfocament comunicatiu, l'escriptura representa la capacitat d'establir una relació, adequada, coherent, cohesionada i pròpia del sistema de la llengua, per escrit a partir de l'elaboració de textos d'una determinada extensió sobre qualsevol tipus de gènere textual: ordres, contractes, peticions, manuals, apunts, dietaris, catàlegs, cartes, informes, novel·les, notícies, assajos... Cassany (1987) i Camps (1990) recullen estudis nord-americans sobre microhabilitats en l'escriptura. D'aquí es dedueixen unes

tendències generals sobre textos ben elaborats que poden aplicar-se en l'àmbit educatiu: la lectura com a eina fonamental d'adquisició del codi de la llengua, la planificació del text que s'ha d'escriure, la reflexió sobre els possibles lectors del text, la relectura i la revisió del text mentre s'escriu, la modificació del text a mesura que s'escriu i l'ús de manuals i diccionaris de suport configuren unes conductes generals que poden ser a l'origen de textos competents. Amb tot, el model teòric més aplicat a l'ensenyament és el de Flower i Hayes (1980 i 1981). En síntesi, segons aquests autors, i tal com ja hem vist abans, l'escriptura es compon de tres processos principals: fer plans, redactar i revisar, i, a més, d'un mecanisme de control que té l'objectiu de regular-los i de decidir en quin moment treballa cadascun; també, el model es dota d'una memòria a llarg termini i té en compte la situació de comunicació que regeix la generació del text.

I des de l'àmbit de la didàctica, Josep M. Castellà (1995) avisa que l'aplicació de la tipologia textual a l'ensenyament comporta uns avantatges i uns perills. Com a elements positius assenyalava la possibilitat que un curs de llengua es pugui organitzar al voltant de la tipologia textual, el treball amb una àmplia varietat de textos, que es puguin relacionar continguts textuais i gramaticals, la visió ampliada i diversa de la llengua que pot rebre l'estudiant i la incorporació dels tipus textuais a l'anàlisi dels textos. El principal perill de la incorporació de la tipologia textual a la pràctica educativa vindria donada per la consideració que se li pogués donar de darrera formulació essencial en l'ensenyament de la llengua. A aquest escull se n'afegirien d'altres com el fet de considerar que una determinada classificació textual és l'única possible, pensar que ara és la manera més adequada de descriure la diversitat lingüística, entendre que solament es pot ensenyar a desenvolupar l'escriptura a partir de la tipologia textual o transmetre els sabers textuais com un contingut bàsicament teòric i, en aquesta línia, convertir la lingüística del text en una normativa més.

Finalment, a partir de la LOGSE els continguts lingüístics es van estructurar en una organització curricular basada en les tipologies de textos de, per exemple, Adam o Werlich: narració, descripció, argumentació, exposició...I cadascun d'aquests tipus incloïa elements lèxicogramaticals i discursius propis, a més de diferents conceptes relacionats amb la lingüística del text, com la coherència o la cohesió. Per Cassany (2003), la crítica principal a aquestes propostes és que se centren en un sol aspecte de

l'acte comunicatiu, el text; i deixen de banda, o no tracten de manera suficient, altres elements com el paper del receptor o el propi context.

## 4. CONEIXEMENT GRAMATICAL I ESCRITURA

Com sabem, tradicionalment l'ensenyament de la llengua ha consistit en la descripció del sistema lingüístic i en la transmissió de regles, normes i exemples amb la intenció que els estudiants apliquin aquestes informacions com a pautes per a l'ús. Però a partir dels contextos de renovació pedagògica, el professorat insatisfet amb els models tradicionals tendien a rebutjar les activitats gramaticals. Avui sabem que amb les aportacions de les ciències del llenguatge que es preocupen dels usos lingüístics, els estudis cognitius sobre els processos que intervenen en la composició textual i les recerques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en contextos escolars es delimiten uns models d'ensenyament en què els coneixements metalingüístics, metadiscursius i metatextuals són necessaris com a pautes per a la producció i l'avaluació de textos escrits.

### 4.1. La gramàtica i la composició escrita

Zayas (1996), a partir d'un projecte d'escriptura basat en la transformació d'un conte en un text dramàtic, enuncia quatre principis d'ensenyament de la gramàtica en un context global d'aprenentatge de la producció de textos escrits:

1. La reflexió gramatical només és un component del procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, però és un component necessari. Per a l'enunciació d'aquest principi s'han tingut en compte dos plantejaments oposats. Un identifica l'aprenentatge de l'escriptura amb el domini de les regles i normes gramaticals i caldria que, qui en sigui partidari, observés que únicament amb la pràctica d'exercicis gramaticals no es pot assegurar l'aprenentatge de la composició escrita de la majoria de gèneres textuals. L'altre rebutja les activitats gramaticals, perquè les considera inútils en la composició d'un text, però per aprendre a compondre un text cal el coneixement explícit de com funcionen les unitats i de quines són les regles del sistema lingüístic en un determinat gènere textual.
2. La reflexió gramatical hauria de tenir en compte les característiques lingüístiques de la classe de text o de gènere textual que sigui objecte d'ensenyament/aprenentatge. Aquí es tracta que els continguts gramaticals

seleccionats com a objectius d'aprenentatge siguin els propis del tipus de text o del gènere textual que es prengui com a objectiu del projecte d'escriptura. Uns continguts gramaticals formaran part del pla de l'oració (marques enunciatives o formes lingüístiques relacionades amb el context enunciatiu), mentre que els altres es referiran a les unitats i les regles que formen part del pla del text (els procediments de cohesió que lliguen les successives oracions del text).

3. La seqüència didàctica s'ha d'organitzar de manera que les activitats gramaticals tinguin sentit dintre del procés d'escriptura global. Les unitats tradicionals del sistema lingüístic s'hauran de considerar des d'una perspectiva textual i discursiva i caldrà introduir continguts relacionats amb les regles textuales que la gramàtica de l'oració no contempla. Per exemple, els aspectes propis de l'adequació, la coherència i la cohesió. Aquestes característiques són pròpies d'un model d'ensenyament de l'escriptura conegut com a treball per projectes que desenvolupen autors i autores com Colomer, Ribas i Utset (1993), Camps (1994b), Dolz (1994) i Schneuwly i Bain (1994) i que Camps (1994a) situa dintre de la modalitat constructiva del llenguatge.
4. L'avaluació dels aprenentatges gramaticals s'haurà de centrar en la capacitat dels estudiants a reutilitzar aquests continguts en els seus propis textos i per explicar amb un metallenguatge precís les opcions preses en cada moment del procés textual. En un projecte d'escriptura, l'avaluació dels coneixements gramaticals haurà de consistir a comprovar que l'estudiant els ha integrat com un saber pràctic a l'hora d'escriure i de reescriure el text i no pas a comprovar si sap explicar-los. Però també podrà ser objecte d'avaluació la capacitat de l'estudiant d'explicar amb un metallenguatge precís quines han estat les opcions gramaticals que haurà pres a l'escriure i reescriure el seu text.

El cas és que a mesura que avança la segona meitat del segle XX, la gramàtica deixa de ser la disciplina principal dels estudis de llengua. I si la raó sembla que han estat els nous enfocaments comunicatius, els resultats en comprensió i expressió escrites, per exemple, no justificarien l'abandonament de la gramàtica. En aquesta línia, María del Pilar Gaspar i Isabel Otañi (2003) demostrarien que no és possible millorar la producció textual sense uns coneixements gramaticals previs. Per aquestes autores, ja des de la primera meitat del segle passat els gramàtics estructuralistes pensaven que el coneixement de la gramàtica duia d'una manera natural els estudiants a parlar i a

escriure progressivament millor. Però l'entusiasme per les classificacions, les definicions o la identificació dels elements gramaticals duria a no treballar de forma suficient l'ensenyament de l'escriptura. L'aïllament del sistema lingüístic del seu ús als textos reduiria l'ensenyament de la llengua a la pràctica gramatical i, d'aquesta manera, l'ensenyament de la gramàtica seria sinònim de l'ensenyament de la sintaxi, la morfologia i la semàntica. Més endavant, cap als anys vuitanta i noranta els enfocaments comunicatius i textuais en l'estudi del llenguatge prendrien el paper predominant a la gramàtica. En aquest context, l'ensenyament de la normativa gramatical quedaria relegat a la revisió última del text o supeditat als problemes que poguessin sorgir durant el procés d'escriptura. Tanmateix, per Gaspar i Otañi el desenvolupament de la competència metalingüística és bàsic en els processos de comprensió i d'expressió textuais.

#### 4.2. Composició i redacció

D'altra banda, l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de l'escriptura basat en recerques cognitives estableix una distinció entre composició i redacció. Com sabem, els models de Flower i Hayes (1996) i Hayes i Flower (1980) interpreten la composició com un procés complex que abraça la generació d'idees, la seva organització, la redacció textual i la revisió. Però, concretament, el terme redacció es refereix a la formulació lingüística o verbalització de les idees. La crítica més important cap a aquest model es referiria a l'escassa atenció a l'etapa de verbalització, ja que solament s'indicaria que la formulació lingüística s'hauria d'ajustar a exigències sintàctiques i lèxiques, però avisant que en els escriptors inexperts una excessiva atenció a la gramàtica incidiria negativament en la producció textual. Així, aquesta idea hauria dut a un ensenyament ocasional i asistemàtic dels continguts gramaticals, que quedarien supeditats als problemes que es poguessin presentar al llarg del procés dels textos produïts pels estudiants i, de manera general, en el moment de la darrera revisió dels textos escrits. Però si bé seria cert que una excessiva preocupació per la normativa gramatical durant el procés de composició, bàsicament en escriptors inexperts, podria afectar el mateix text, això no hauria de justificar que es deixi de banda l'estudi sistemàtic de la gramàtica a l'escola. Si més no per dos motius.

Per una banda, l'enfocament comunicatiu del llenguatge defineix la gramàtica com una normativa que dóna instruccions precises sobre els correctes parlar i escriure. La normativa gramatical afectaria de manera principal el subprocés de revisió i, en general, permetria als estudiants de conèixer i usar els registres adients de manera que el procés textual es pogués desenvolupar d'acord amb els objectius fixats. Aquesta gramàtica, però, tindria un paper poc rellevant en el procés de composició textual. Per l'altra, la concepció de la gramàtica solament com una normativa no tindria en compte que també és, en paraules de Ciapuscio (2002), una reserva de coneixements lèxicogramaticals a partir dels quals els parlants comprenen i produeixen textos. Per tant, el treball explícit i reflexiu de les regles que constitueixen la normativa gramatical poden consolidar i ampliar la capacitat metalingüística dels estudiants. L'objectiu principal de l'ensenyament del saber gramatical, juntament amb la resta de sabers, seria el de fonamentar els processos de comprensió i expressió textuals. Els estudis de Beaugrande i Dressler (1981) coincidirien en l'afirmació que l'èxit en els processos de composició de textos dependria d'una sèrie de sabers, d'entre els quals hi hauria els gramaticals, entesos a partir de la definició de Ciapuscio.

#### 4.3. Sabers gramaticals

Amb tot, semblaria innegable que la possibilitat de dur a terme un control dels aspectes formals dels propis textos implicaria uns sabers gramaticals\*. Suposar que n'hi hauria prou a treballar aquells aspectes gramaticals que es presentessin com a problemes en els textos escrits seria reconèixer-ne l'ocasionalitat. I, encara que fos així, la superació dels problemes formals que pogués presentar un text requeriria d'un metallenguatge comú per referir-se als fenòmens normatius i d'uns coneixements gramaticals que permetessin avançar en la comprensió de, per exemple, aspectes textuals o discursius generals com els diversos fenòmens de cohesió, la deixi o la correlació verbal, entre d'altres, i en la

\* Per Marta Milian i Anna Camps (2005) *“El saber gramatical dels alumnes constitueix un conjunt de sabers diversos provinents de l'activitat escolar, de la seva pròpia reflexió i/o intuïció, de generalitzacions diverses amb graus diversos de fonamentació. La simplicitat aparent de les definicions escolars i de les activitats que s'hi relacionen no contribueix certament a la construcció de sabers gramaticals. Les dificultats dels alumnes per recuperar aquests sabers apresos esdevenen gairebé insuperables quan els contextos són diferents dels contextos on els han ensenyat i on han après uns sabers fixats i inerts.”*

revisió de problemes específics del propi text com l'ús erroni de determinades construccions relatives del tipus *L'escriptor que coneixes les seves novel·les*, la revisió de la puntuació, per exemple quan es col·loca una coma entre el subjecte i el predicat, l'explicació dels problemes de cohesió textual, en què cal fer referència a les nocions de pronoms, adverbis, subordinacions i a diferents aspectes lèxics o a les construccions passives i impersonals dels textos argumentatius en què no es vol manifestar la personalitat de l'emissor.

Així, la gramàtica seria un saber fonamental i caldria atorgar-li un lloc determinant en les interaccions entre professorat i estudiants. Aquestes interaccions permetrien la resolució conjunta dels diferents problemes relacionats amb la reflexió sobre la mateixa gramàtica i amb el seu ús en els textos i, a més, implicaria considerar-la una eina cultural que potenciarà la reflexió sobre el llenguatge i l'ús d'aquests sabers per a la composició textual. D'aquesta manera, a l'aula caldria organitzar dos tipus d'activitats: unes implicarien l'aprenentatge reflexiu de continguts gramaticals específics i s'aïllarien de les situacions d'escriptura, les altres s'orientarien a l'ús dels sabers gramaticals en la producció textual. Per Gaspar i Otañi (2003) a més sabers gramaticals més recursos lingüístics a disposició dels estudiants per a la producció textual. O dit d'una altra manera, amb més capacitats metalingüístiques més possibilitats de controlar els processos d'escriptura i el seu producte final: el text escrit.

## 5. EL TALLER COM A INSTRUMENT PER A L'APRENTATGE COOPERATIU DE L'ESCRITURA

Per diversos motius, diversitat d'actituds i d'interessos entre els alumnes a les aules o la necessitat de dur a terme les programacions pel que fa als elements més clarament normatius, el marc aula/classe no és, segurament, el més adient per dur a terme un projecte de desenvolupament de l'escriptura. Caldrà assajar uns espais nous per tal que l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita s'inscrigui en una dinàmica més inquieta i menys tradicional. Per això proposem una organització basada en tallers d'aprenentatge: espais on fusionar els continguts teòrics amb les pràctiques imprescindibles o amb el desenrotllament de llenguatges expressius; és a dir, la comprensió del coneixement i la seva posterior manipulació.

### 5.1. Antecedents: l'Escola Activa

La idea d'una organització de l'espai i dels recursos basada en la realització de tallers és una proposta que ja ha estat adaptada per diversos col·lectius d'ensenyants en diversos moments. L'origen el trobem en l'anomenada Escola Activa\* i té a Freinet com a referència més clara. D'aquest autor, en prendríem idees com la motivació voluntària per escriure o el treball constant i col·lectiu. Paco Olvera (1988) descriu una classe "freinetiana" com un lloc on es treballa a gust, amb alegria, on la creativitat és consentida i on els alumnes són el més important. Per aquest autor, els tallers es consideren un espai on es fomenten totes les activitats educatives. El taller de llenguatge, amb l'objectiu de desenvolupar una escriptura autènticament comunicativa,

\* La Societat Catalana de Pedagogia de l'Institut d'Estudis Catalans fa veure que les iniciatives que van transformar de manera efectiva l'ensenyament durant el segle XX van ser les de l'Escola Activa i les de la Pedagogia Experimental, poc presents avui, malgrat el seu valor: el mètode global de Decroly, els principis de desenvolupament biopsicològic de Montessori, l'escola del treball de Kerschensteiner, el mètode de projectes de Kilpatrick, el pla Dalton de Parkhurst, el sistema Winnetka de Washburne, el mètode de treball en grups de Cousinet, el pla Jena de Petersen, les escoles Waldorf d'Steiner o les tècniques de l'escola moderna de Freinet. Avui es fa difícil esmentar escoles amb un sistema pedagògic específic: potser l'Escola Horitzó de Barcelona, que segueix la pedagogia Freinet; l'Escola Rosa d'Abril, també de Barcelona, que segueix la pedagogia Waldorf, o l'Escola Súnion, que va iniciar una pedagogia per a adolescents el 1974.

donaria la paraula als alumnes a partir d'un sistema de tècniques i recursos didàctics com, per exemple, una impremta i d'altres mitjans d'impressió. La finalitat d'aquest espai seria la creació en llibertat per elaborar, entre d'altres, el diari de la classe, el desenvolupament de textos i poemes lliures, textos populars com refranys, dites, embarbussaments, cançons o endevinalles o guies de turisme de països imaginaris. D'aquesta manera, i entre d'altres qüestions, en un taller podem aconseguir connectar amb la realitat i amb les necessitats dels alumnes d'una forma que segurament ha de fer més eficaç l'activitat d'aprenentatge que es dugui a terme. Així, el taller es converteix en una eina didàctica i en un instrument de treball apte per al desenrotllament de determinades pràctiques educatives. En definitiva, per Cassany, Luna i Sanz (1993) els objectius didàctics en un taller de llenguatge serien la pràctica del conjunt de processos i subprocessos cognitius relacionats amb el desenvolupament de la composició escrita. Per aquests autors, en un taller d'escriptura caldria tenir en compte, per una banda, els temes a desenvolupar (haurien de motivar els alumnes i ser variats), per una altra, el rol del professor (ha de passar de ser una autoritat a ser un assessor dels alumnes en el seu procés de redacció) i, finalment, afavorir que els alumnes desenvolupin estratègies de composició competents.

Els tallers d'escriptura s'haurien desenvolupat com a reacció a un ensenyament memorístic de la literatura centrada en l'estudi d'autors i obres, bàsicament. La fonamentació teòrica de la tècnica dels tallers es basaria en la crítica literària dels formalistes russos o dels estructuralistes francesos. Aquests moviments establiren l'estructura del conte tradicional i els procediments retòrics de cada gènere textual. A nivell educatiu, els alumnes d'un taller d'escriptura utilitzen instruccions, pautes i guies per produir textos de forma individual o col·lectiva.

## 5.2. El taller com a espai òptim per al treball acadèmic

En general, Rué (1987) estableix una sèrie de condicions, distribuïdes en quatre àmbits, que ha de reunir el treball acadèmic en una proposta de tallers:

- a) Àmbit relacionat amb els objectius. Entre d'altres, pretén afavorir la realització de projectes en un marc adequat de treball i reflexió. També aspira a ampliar el concepte de "contingut" educatiu i a facilitar els intercanvis en els aprenentatges.
- b) Àmbit social. Valora el treball en equip de grups que poden ser heterogenis.

- c) Àmbit metodològic. Permet desenrotllar una determinada metodologia de treball que fomenti la creativitat, l'adquisició de tècniques específiques i la vinculació entre activitat pràctica i reflexió.
- d) Àmbit de l'organització de l'espai i del temps. Hi ha una modificació substancial dels rols espais-aules. Pel que fa a la temporització dels treballs, la finalitat és aconseguir el domini dels aprenentatges i la consecució efectiva dels treballs pràctics.

A l'hora de defensar la necessitat d'un taller, caldrà explicar la finalitat de l'activitat proposada. El perquè de l'organització d'un taller. De forma tradicional, a l'educació primària, en general, s'estructuren tallers per desenrotllar activitats de tipus manual. A l'Educació Secundària Obligatòria el més semblant als tallers serien els crèdits variables. Però els criteris d'organització d'aquests crèdits gairebé mai no s'ajusten als àmbits que hem descrit més amunt i, a més, les diverses modificacions de les lleis educatives tendeixen a suprimir-los en benefici de les matèries generals o comunes. Per tant, caldrà argumentar la proposta de tallers en una àrea curricular instrumental com la llengua i, específicament, en el desenvolupament de la composició escrita.

Així mateix, Joan Rué destaca les aportacions al model del treball en tallers en tres nivells: en relació als professors, pel que fa als alumnes i des del punt de vista metodològic. En el primer cas, els coneixements i les aptituds dels docents tindran un ressò més directe i podran aprofitar-se millor que no pas, segurament, en el grup-classe convencional. A més, l'aparició de dinàmiques diferents i de problemàtiques noves obligarà a assajar pautes de treball per a la reflexió o com a aportacions a l'activitat docent. Finalment, es pot produir una diversificació dels rols d'un determinat grup docent. En el segon cas, els tallers augmenten les possibilitats d'arribar de manera eficaç als alumnes, perquè hi ha una oferta més gran de possibilitats educatives i de situacions d'interaccions. I en allò que fa referència a la metodologia, l'organització d'un grup en un taller pensat per a una activitat determinada és diferent a la de la classe convencional, les seqüències de treball també difereixen de les habituals i la supervisió del treball dels alumnes se centra en els procediments i les seqüències de treball dels alumnes.

M<sup>a</sup> Antònia Pujol Maura (1987) planteja l'ensenyament com un treball actiu per part dels escolars i manifesta la necessitat de crear condicions favorables amb la finalitat que els alumnes facin els aprenentatges de manera satisfactòria. Amb l'organització de tallers, es proposa l'objectiu que els alumnes facin activitats i aprenentatges útils, tant des del punt de vista social com en el cognitiu. Aquesta autora defineix el taller com un espai per desenrotllar una activitat específica i amb una organització material i ambiental que afavoreixi diferents formes de treballar. D'aquesta manera, l'aprenentatge mitjançant tallers reforça elements propis de diferents matèries, però que també són específics en el desenvolupament de la composició escrita, com poden ser els hàbits d'investigació, el treball col·lectiu, la planificació de l'activitat desenrotllada, la realització d'un treball individual, però que també pot ser de grup i l'experimentació. Així doncs, l'organització en tallers seria una metodologia que ajudaria a aconseguir objectius cognitius o socials amb un mètode basat en la reflexió, l'experimentació, l'autonomia i la socialització.

Així, el plantejament del taller pretén utilitzar un temps dins el conjunt de classes del curs escolar (amb una organització setmanal al llarg del curs o per períodes trimestrals) amb la finalitat que els alumnes desenrotllin diferents estratègies de composició textual amb l'ajuda del professor. Hi ha un objectiu didàctic fonamental: l'exercitació dels processos (i subprocessos) cognitius relacionats amb l'escriptura.

Però en el model pedagògic que encara avui és habitual a les aules dels centres escolars s'imposa l'individualisme i la competitivitat\*. La responsabilitat del procés d'ensenyament i aprenentatge recau exclusivament en el professorat i poques vegades es treballa en equip. Menys encara quan es va substituir la LOGSE per la LOCE. De manera que el concepte d'aprenentatge cooperatiu partiria de la convicció que l'alumnat aprèn d'una manera més sòlida i solvent a partir de les interaccions i els ajuts mutus entre el conjunt d'alumnes (Pujolàs, 2005).

\* Carles Vidal a la ponència "Diagnòstic d'una malalta: l'ESO" a la Jornada de Secundària sobre *Educar en i per al conflicte: un camí per a la convivència* assegura que "Si volem aconseguir que (els alumnes) aprenguin junts hem de substituir l'estructura d'aprenentatge individualista o competitiu per un aprenentatge cooperatiu en què els alumnes (amb diferents capacitats, motivacions i interessos) són estimulats a cooperar entre ells per aprendre bé i millor. Les interaccions entre iguals, la interdependència positiva, té una enorme importància en la construcció del coneixement."

Així doncs, parlariem d'aprenentatge cooperatiu quan un grup d'alumnes s'ajuden els uns amb els altres i allò que fa un repercuteix positivament en els altres. Tot plegat per aconseguir uns objectius que poden ser individuals i comuns. Darrere d'una estructura d'aprenentatge cooperatiu hi hauria la certesa que els alumnes no solament aprenen perquè un professor els ensenya, sinó que també poden aprendre gràcies a la interacció que s'estableix entre ells. Així, la cooperació entre iguals que aprenen seria tan important com la més tradicional entre aquests i el professor. En aquesta estructura cooperativa els grups serien heterogenis, el professor compartiria la responsabilitat d'ensenyar i es fomentaria l'ajuda entre els alumnes i el treball en equip.

En una estructura de grups cooperatius, el treball en equips reduïts d'alumnes té la finalitat didàctica d'aprofitar al màxim les interaccions, per tal que cadascun dels alumnes assimili els continguts escolars i, a més, s'apreni a treballar en grup. Els equips d'aprenentatge cooperatiu tindrien, doncs, una doble finalitat: aprendre els continguts escolars i aprendre a treballar junts.

### 5.3. Elements per a l'aprenentatge cooperatiu

Des del Laboratori de Psicopedagogia de la Universitat de Vic s'especifiquen els elements fonamentals del model d'aprenentatge cooperatiu:

- Per aprofitar al màxim les possibilitats i els efectes positius del treball en equip, seria convenient que els membres d'un grup de treball tinguessin continuïtat per tal de consolidar l'equip. El model ideal seria el d'un grup de quatre alumnes, de composició heterogènia i que es mantingués durant un període de temps llarg (per exemple un curs). Això no voldria dir que haguessin de treballar junts en totes les sessions de classe, en què es podrien formar d'altres grups de treball a partir de diferents criteris (grups d'experts, grups esporàdics...).
- La filosofia que presidiria aquesta organització cooperativa consideraria que una aula acull tots els alumnes, que són membres valiosos de la comunitat escolar. Es valorarien les diferències individuals, es rebutjarien les desigualtats i es donaria importància a determinats valors com el diàleg, la cooperació, la convivència, el respecte per les diferències i la solidaritat.
- Els grups cooperatius tindrien unes normes pròpies de funcionament de grup que n'assegurarien la convivència, ja que haurien de ser assumides per tots els membres del

conjunt de grups. Tindrien la finalitat d'assegurar la consecució dels objectius proposats.

- Una altra qüestió seria l'aprenentatge del que representa treballar en equip: mostrar a l'alumnat com s'hi treballa, com s'organitza un equip i donar-li la possibilitat d'integrar-s'hi per tal que reflexioni sobre el seu funcionament. En l'organització interna d'un grup de treball cooperatiu caldria tenir en compte diferents qüestions: per una banda, els càrrecs i funcions de cada membre d'un equip (coordinador, secretari...), que haurien de ser complementaris i rotatius; per una altra banda, els objectius per a un període de temps determinat (escolars, convivencials...), i, finalment, una revisió periòdica del funcionament de l'equip de treball (valoració del funcionament, identificació del que s'ha fet bé i del que s'ha de millorar...).

- El treball en grups cooperatius no anul·laria l'avaluació individual, ja que considerem que l'aprenentatge és una responsabilitat individual. Per tant, l'avaluació s'ajustaria als objectius d'aprenentatge de cada alumne i de com s'han aconseguit. Tanmateix, es reconeixeria l'aprenentatge del treball en equip, que es podria afegir a la qualificació individual en forma de suma.

Diversos estudis (Ovejero, 1990 o Parrilla, 1992) demostrarien que l'aprenentatge cooperatiu seria més eficaç a l'hora d'ensenyar: afavoriria l'establiment de relacions més positives no només entre l'alumnat, sinó també entre l'alumnat i el professorat, milloraria notablement el rendiment i el conjunt del treball dels estudiants, permetria l'aprenentatge de tots els alumnes, tant dels més capacitats com d'aquells que tinguessin problemes d'aprenentatge i permetria una atenció personalitzada als alumnes.

Després, Rué (1992) en el marc de l'aplicació de la LOGSE enunciaria un conjunt de dimensions curriculars que hauria d'abastar un grup organitzat a partir d'un taller. D'entre ells, ens interessaria de destacar els següents:

a) El concepte d'"activitat" el constituïria un procés intern i dinàmic entre allò que seria un subjecte en un moment determinat de la seva evolució i allò que fa. D'aquesta manera, l'organització en tallers permetria la integració de les diverses experiències dels estudiants i facilitaria la integració de les activitats d'aprenentatge de caràcter reflexiu amb aquelles de tipus aplicat.

b) La dinàmica de treball en els tallers es basaria en els processos i en els procediments. Així, la coordinació d'activitats, la discussió, per exemple, sobre els mateixos processos

o l'observació del que fan els altres constituïrien elements d'interacció i socialització. D'aquesta manera, els progressos individuals es podrien produir per la mateixa heterogeneïtat dels estudiants.

c) En una organització en tallers, els estudiants tindrien l'oportunitat de fer anàlisis dels camins recorreguts en els seus aprenentatges a manera d'autoavaluacions. Només caldria que els docents formulessin de manera clara els objectius i els eixos fonamentals dels aprenentatges.

## 6. LA INTERACCIÓ PROFESSOR/ALUMNE I L'APRENTATGE

Sperling i Freedman (1987) es refereixen als rols de professors i alumnes quan es tracta d'emprendre la redacció d'un text. Per als professors, els alumnes han de desenvolupar un estil i han de poder emetre judicis sobre el text amb la finalitat que usin l'escriptura de manera autònoma. Per als alumnes, cal fer el que diu el professor per tal que estigui content i tingui un bon concepte d'ells. Aquests pensaments estarien relacionats amb les idees sobre els processos d'aprenentatge i la seva relació amb les investigacions psicològiques i didàctiques.

### 6.1. L'aportació de la psicologia de l'aprenentatge a l'ensenyament de llengües

La psicologia de l'aprenentatge fa aportacions importants en l'ensenyament de llengües basat en enfocaments comunicatius. Així, des de la psicologia cognitiva i les teories de l'aprenentatge, entre d'altres disciplines, hi ha coincidència a afirmar que el coneixement no és el resultat de copiar la realitat, sinó d'un procés dinàmic i interactiu a través del qual la informació externa és interpretada i reinterpretada per la ment. Es tractaria d'assumir una teoria constructivista, de la qual Piaget és un dels màxims representants\*, que a partir d'investigacions com les d'Stodolsky (1991) o les de Pozo (1993) insisteix en el caràcter interactiu de l'aprenentatge humà. Per Piaget, els éssers

\* Carles Dorado Pérez a *Aprendre a aprendre. Estratègies i tècniques* estructura els constructivisme piagetian en diferents punts que, resumits, indiquen el següent:

- Segons Piaget, en un procés d'ensenyament i aprenentatge cal tenir en compte el que un alumne és capaç de fer i aprendre en un moment determinat, depenent de l'estadi de desenvolupament operatori en què es trobi.
- Des d'un estadi concret de desenvolupament, s'han de veure els coneixements previs que ha construït l'alumne en les seves experiències educatives anteriors.
- S'ha d'establir una diferència entre el que l'alumne és capaç de fer i d'aprendre sol i el que és capaç de fer i d'aprendre amb l'ajuda d'altres persones. La distància entre aquests dos punts Vygotski l'anomena Zona de desenvolupament proper, perquè se situa entre el nivell de desenvolupament efectiu i el nivell de desenvolupament potencial i delimita el marge d'incidència de l'acció educativa.
- La clau no es troba en si s'ha de concedir prioritat als continguts o als processos, sinó a assegurar-se que l'aprenentatge sigui significatiu, és a dir, que quedi assimilat a la seva estructura cognitiva. Perquè sigui significatiu no ha de ser ni arbitrari, ni confús. L'alumne hi ha de trobar elements relacionables amb altres aprenentatges.

humans, en néixer, no disposen d'estructures cognitives preconstruïdes, com creu Chomsky, sinó únicament de mecanismes funcionals que permetran el desenvolupament de coneixements com el lingüístic a partir de les relacions amb altres persones i amb el medi. D'aquesta manera, des de la psicologia piagetiana, però també des dels principis sobre l'aprenentatge formulats per l'Escola de Ginebra, Carretero (1987) fa una sèrie de consideracions relacionades amb la posició constructivista sobre l'aprenentatge dels adolescents entre els dotze i els divuit anys. En primer lloc, no n'hi hauria prou amb presentar la informació a un alumne perquè l'apregui, sinó que caldria que la construís mitjançant una experiència interna. A més, determinats aspectes externs perceptius i organitzatius poden facilitar l'aprenentatge. En segon lloc, si bé des de la teoria de Piaget s'admet que el grau d'aprenentatge depèn del nivell de desenvolupament cognitiu de l'alumne, no s'ha d'oblidar la teoria inversa de Vygotski, que afirma que el desenvolupament cognitiu depèn de les oportunitats de l'alumne. I desenvolupa un concepte important: el de zona de desenvolupament pròxim. Segons aquesta idea, un alumne és capaç d'aprendre determinades qüestions i, en canvi, no en pot aprendre unes altres, perquè aquestes estan absolutament allunyades de la seva capacitat intel·lectual. Aleshores, la franja de possibilitat d'aprenentatge a l'abast de l'alumne és la zona de desenvolupament pròxim, que és l'espai adequat per a la intervenció educativa. En tercer lloc, l'aprenentatge consistiria en un procés de reorganització interna, és a dir, des

- Un altre element de l'aprenentatge és que sigui funcional, és a dir, que pugui ser efectivament utilitzat quan les circumstàncies en què es troba l'alumne ho exigeixin.
- S'ha de distingir entre la memorització mecànica i repetitiva i la memorització comprensiva a partir de la qual s'engeguen nous aprenentatges.
- Aprendre a aprendre per ser capaç de realitzar aprenentatges significatius per si mateix. Això remet a la importància de l'adquisició d'estratègies cognitives d'exploració i de descobriment, d'elaboració i organització de la informació, així com el procés intern de planificació, regulació i avaluació de la pròpia activitat.
- L'estructura cognitiva d'un alumne es pot concebre com un conjunt d'esquemes de coneixements o estructures de dades per representar conceptes genèrics emmagatzemats a la memòria.
- La modificació dels esquemes de coneixement és l'objectiu de l'educació escolar inspirat en el model d'equilibrament de les estructures cognitives de Piaget.
- Aquests principis i idees configuren la concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament que assenyala que el desenvolupament i l'aprenentatge humans són bàsicament el resultat d'un procés de construcció.

que l'alumne rep la informació fins que l'assimila completament, cal passar una sèrie de fases en què s'han anat modificant els esquemes fins a comprendre plenament la informació. En quart lloc, si pensem que l'estratègia més eficaç per aconseguir un aprenentatge és la creació de contradiccions o conflictes cognitius, el professor, tenint en compte els coneixements previs de l'alumne, hauria de presentar la contradicció i, a la vegada, la seva resolució. I en cinquè lloc, la interacció social com a element que afavoreix l'aprenentatge. Nombrosos treballs, tant d'aspecte psicològic, com educatiu, indiquen la importància de la interacció social en els processos d'aprenentatge, sobretot en l'àmbit de la creació i resolució de contradiccions i també a partir del paper de processos externs com la imitació i el reforç. L'alumne que aprèn no és solament un individu que pensa, sinó que també actua, per això la imitació i el reforç tenen un paper fonamental en l'aprenentatge.

D'altra banda, Gómez-Granell i César Coll (1994) constaten que el constructivisme piagetia s'hauria ocupat fonamentalment de l'estudi de la construcció d'estructures mentals, però, en canvi, sovint no hauria posat gaire atenció ni als continguts ni a la interacció social. Per una banda, l'estudiant construiria representacions mentals relacionades amb diferents continguts lingüístics, matemàtics, biològics, físics... i, per l'altra, l'acceptació del principi bàsic constructivista que tot coneixement nou es construeix a partir d'un altre d'anterior donaria com a resultat la informació sobre les idees dels estudiants sobre el conjunt dels continguts escolars. Així, per a la investigació didàctica o per a la psicologia de l'educació el coneixement de les idees dels estudiants sobre els continguts que són objecte d'aprenentatge escolar seria molt important per millorar l'ensenyament d'aquests continguts en particular i la pràctica educativa en general. Però malgrat que puguin saber-se moltes coses sobre les idees dels estudiants, encara hi hauria el problema de com canviar-les. És a dir, de com es produiria un canvi cognitiu que permetés l'adquisició de nous coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals. Per Gómez-Granell i Coll una de les raons de la dificultat d'abordar el canvi cognitiu seria el poc ús del component sociocultural i contextual de la construcció del coneixement. Com feia Piaget, la recerca psicològica i didàctica continuaria centrada en una perspectiva individual i no tindria en compte que qualsevol coneixement s'organitzaria en un context social i cultural. Per aquests autors, a les aules el coneixement es construiria a partir de diferents processos interactius: entre els estudiants, els estudiants i el professor o la professora i entre tots ells i el contingut.

I des dels estudis lingüístics, per Cuenca (1992), la lingüística textual es relaciona amb les teories cognitives de Piaget o Vygotski per l'enfocament comunicatiu de l'aprenentatge de la llengua i insisteix en la importància de factors afectius i dels coneixements previs en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per això, planteja la reformulació del paper de l'alumne i del professor. El primer ha de ser un element actiu que construeix els seus coneixements i els incorpora al seu sistema cognoscitiu, el segon ha de tenir com a funció principal proporcionar la informació nova, de manera comprensible i significativa i ha de fer que sigui compatible amb els coneixements que ja hagin estat adquirits per l'alumne.

Així doncs, un canvi profund en el procés de composició de textos amb estudiants requereix un canvi també considerable en la dinàmica professor-alumne a les classes de llengua: cal una situació didàctica nova en què l'alumne pugui abandonar el sistema d'escriptura convencional i pugui adoptar-ne d'altres, per exemple el cooperatiu. En principi n'hi ha prou que el professor ho vulgui, encara que sigui una situació d'aprenentatge difícil d'assolir per un conjunt d'inèrcies que no sempre es poden canviar. Una, i important, és el component punitiu d'un exercici de redacció de textos. L'alumne escriu un text que després serà qualificat. I si en determinades situacions escolars no s'escriu amb aquest objectiu, el sistema (exàmens, treballs, proves diverses) acabarà de pressionar i tornarà a posar les coses al seu lloc. La reflexió final va en la direcció de desenvolupar l'escriptura al marge de l'avaluació qualificadora. En una situació escolar dirigida a estimular la capacitat de redacció de textos, n'hi hauria prou a limitar-se a constatar que l'alumne ha assolit determinats objectius d'escriptura i a encoratjar-lo a emprendre l'elaboració de textos més complexos.

## 6.2. Les TIC i els nous rols entre professorat i estudiants

Ara bé, l'altre factor que possibilitaria una dinàmica diferent a les aules serien els nous rols entre el professorat i l'alumnat a partir de l'ús de les TIC en l'aprenentatge. L'arribada de les noves tecnologies provocaria que els alumnes, però també els professors, assimilessin, modifiquessin i transmetessin grans quantitats d'informació. I de l'abundància d'informació i de documentació multimèdia interactiva a la xarxa se'n derivaria un canvi en la funció docent i en els aprenentatges de l'alumnat. D'aquesta

manera, la funció principal del professorat seria la de facilitar l'aprenentatge i fer tot el possible perquè els alumnes seleccionessin la informació i la transformessin en coneixements i no únicament transmetre informació.

## 7. L'ESCRITURA AL CURRÍCULUM DE L'ESO

El valor de l'educació i el paper de l'estudi de la llengua en el context educatiu com a eina instrumental i comunicativa els defineix molt bé Luna (2003) en un article sobre el currículum de l'àrea de llengua. Entre d'altres qüestions, diu: “La educación se enfrenta hoy a un reto cuya dimensión tal vez no somos capaces de valorar: conseguir la alfabetización básica de toda la población. Es decir, lograr que todos sean capaces de utilizar la lengua para comunicarse con pertinencia, para seguir aprendiendo y para reconstruir su propio pensamiento”.

### 7.1. LOGSE, LOCE i LOE

El pensament de Luna sobre el caràcter instrumental i comunicatiu de la llengua es podia començar a gestar, de forma general, a partir de la implantació, el 1990, de la LOGSE, que es va significar com una llei educativa rupturista i fins radical respecte al sistema anterior i de la qual, quinze anys després de la seva aprovació, es mantenen avui punts programàtics importants: l'extensió de l'educació obligatòria fins als setze anys, l'organització de nivells i etapes educatives, la reducció d'alumnes per aula o la distribució de competències en relació amb el currículum, entre d'altres. Ara bé, el desenvolupament d'aquesta reforma educativa va trobar moltes dificultats. Unes vegades eren problemes d'aplicació, d'altres la mateixa llei es mostrava insuficient per resoldre determinades qüestions i, encara, havia de salvar la resistència de sectors conservadors del professorat i de la mateixa societat. A més, cal tenir en compte que els resultats dels estudis PISA del 2000 i del 2003 van representar una relativa desqualificació del que era un nou sistema educatiu. Els nostres estudiants obtenien resultats pitjors que els de la majoria de països del nostre entorn. Els factors podien ser diversos. Per una banda, uns nivells econòmics i socials inferiors respecte a la majoria de països amb més bons resultats acadèmics, així com una despesa governamental en educació menor; però també un funcionament general del sistema educatiu que podria explicar-ne els resultats: l'organització dels centres, les metodologies aplicades pels docents, la participació de les famílies en el procés educatiu, la dedicació del professorat o la incidència dels canvis socials en l'alumnat.

Des del punt de vista lingüístic i fins que no s'arriba a la LOGSE, cap a mitjans dels anys vuitanta de fa unes dècades de manera experimental i des de començaments dels noranta de manera general, ensenyar llengua era, en la immensa majoria dels casos, fer gramàtica (i ortografia). Hi havia el convenciment tradicional que el coneixement de la gramàtica millorava i afermava la competència comunicativa dels parlants. Amb el desenvolupament, els anys setanta, de la gramàtica del text s'estableixen les bases de les noves propostes curriculars que donarien lloc al projecte curricular de la LOGSE. Aquesta llei educativa posarà en primer lloc el caràcter comunicatiu i funcional de la llengua. Així, entre d'altres qüestions, n'assenyalarà dos objectius fonamentals: l'estudi i l'aprenentatge dels fenòmens relacionats amb la producció i la interpretació del significat i la necessitat d'un aprenentatge interactiu. Tanmateix, com assenyala Bronckart (1985), l'ensenyament de la llengua és una de les pràctiques més conservadores i, potser per això, moltes propostes i orientacions comunicatives que plantejava la LOGSE no van arribar a consolidar-se. Luna (2003) en dóna diversos motius.

1. La formació inicial del professorat ha estat (i en bona part continua essent) de base filològica o estructuralista-generativista, cosa que ha anat provocant que a les aules de secundària s'expliqui bàsicament gramàtica.
2. Els cursos de formació permanent del professorat no han aportat materials didàctics prou experimentats.
3. Els llibres de text han continuat dedicant la majoria de les seves propostes a l'estudi de les categories gramaticals, l'ortografia, l'anàlisi sintàctica, el comentari de textos descontextualitzats i a una repassada formal als principals tipus de textos.
4. Si, malgrat tot, s'han dut a terme pràctiques comunicatives, no s'han aconseguit bons resultats i això ha desmotivats el professorat.

Els problemes sense resoldre i les crítiques d'una part significativa del professorat i de la societat van dur els sectors més conservadors a impulsar un canvi profund de la LOGSE. El 2002 la nova proposta en forma de llei educativa seria la LOCE que, malgrat que mantindria alguns elements estructurals de la LOGSE (l'educació obligatòria fins els setze anys, els diferents nivells educatius o la formació del professorat) representaria un retrocés clar cap a un model d'ensenyament poc integrador. En general, la LOCE manifestaria desconfiança en l'educació obligatòria

fins els setze anys per a tots els estudiants, no es refiaria del treball en comú del professorat i, entre d'altres qüestions, suprimiria els projectes curriculars.

Des de l'àrea de llengua, la LOCE es manifestaria com una llei regressiva que faria una proposta curricular que, tot i conservar una part del currículum de llengua de la LOGSE, menysprearia l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i apostaria pel coneixement dels elements gramaticals una altra vegada. Per tant, amb aquesta llei havia de tornar l'estudi de la norma i els procediments comunicatius es convertirien en "tècniques de treball".

Finalment, el 2006 la LOE es presentaria com una llei d'un cert consens. Com assenyala Álvaro Marchesi (2006), la LOE seria una alternativa equilibrada a les dues anteriors que recolliria alguns dels posicionaments defensats a la LOGSE i d'altres d'implantats per la LOCE. Però, en tot cas, recuperaria l'esperit integrador de la LOGSE i la confiança en les possibilitats de l'educació. Entre d'altres qüestions que considerariem positives, destacariem la superació dels aspectes més regressius de la LOCE, l'ajuda als alumnes amb retard d'aprenentatge, la importància atorgada a la lectura, un model d'avaluació integrador o els programes de diversificació curricular a partir de tercer d'ESO.

Lingüísticament, la LOE torna a apostar per considerar la llengua un instrument que permet a les persones fer coses amb unes intencions determinades. És a dir, torna a no haver-hi cap dubte sobre la finalitat comunicativa en l'ensenyament de la llengua.

A més, Marchesi (2006) fa diverses propostes que haurien de recollir futures lleis educatives. D'entre elles en destacariem les següents:

- a) Promoció d'iniciatives que tinguessin en compte que els problemes que sorgeixen a les escoles deriven de dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge i de desajustaments en la situació familiar, social i personal dels estudiants.
- b) Actuacions decidides en l'educació primària per tal d'evitar que molts alumnes s'endarrerixin en els seus aprenentatges.
- c) Disseny d'un nou marc d'incentius professionals per al professorat vinculat a la valoració de la pràctica docent i a projectes d'innovació i de treball en equip.

- d) Oferta educativa que garanteixi un bon ensenyament d'idiomes estrangers, una educació musical especialitzada i un ensenyament basat en la utilització sistemàtica de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Per tant, en el context dels diversos sistemes educatius des de la LOGSE fins a la LOE passant per la LOCE, l'administració ha explicitat el conjunt d'ensenyaments en els textos coneguts com a currículums o dissenys curriculars. Fins i tot, el procés de presa de decisions es recull en els diferents documents curriculars. En aquest sentit, per exemple, els anomenats nivells de concreció de la LOGSE indiquen estadis de preses de decisió: la mateixa administració, el centre com a col·lectiu, el departament d'una àrea i cada professor de manera individual. És clar que les decisions d'un nivell condicionen les d'un altre i, alhora, són condicionades per aquest darrer. Per aquest motiu, el professor d'una àrea determinada no pot deixar de banda els continguts i els objectius detallats als quadres i nivells curriculars.

Probablement, la demanda que, simplificada i resumida, descriu millor els objectius de l'àrea de Llengua i literatura a l'ESO és l'ensenyament de la lectura i l'escriptura als alumnes d'aquesta etapa educativa. Ara bé, "que els alumnes siguin capaços de comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge" no és solament una competència de l'àrea de Llengua i literatura, per bé que el seu professorat en tindria la responsabilitat màxima, sinó que és un objectiu general d'etapa, la qual cosa vol dir que tot el professorat que intervé en grups d'alumnes des de qualsevol matèria al llarg dels quatre anys de l'ESO se n'hauria de sentir responsable.

En allò que fa referència a l'estudi de la llengua i la seva reflexió sobre el codi, al currículum de la LOGSE, sobretot, però també d'una manera molt important al de la LOCE, i bastant menys al de la LOE, es reconeix que el seu contingut específic pot ajudar els alumnes a formalitzar el pensament, però s'especifica que aquests objectius no han de ser ni els únics ni els principals elements mesuradors per avaluar els aprenentatges lingüístics. Així, es demana una atenció preferent per les activitats pràctiques relacionades amb les habilitats lingüístiques bàsiques i es demana de

proposar als alumnes que treballin amb textos i en facin activitats de tipologia diversa que els obliguin a posar en pràctica estratègies cognoscitives diverses.

Pel que fa a l'escriptura, de manera estricta, els alumnes d'educació secundària obligatòria hauran d'aprendre les habilitats relacionades amb el coneixement del codi escrit, és a dir, la comprensió de diversitat de missatges i la producció de textos amb diferents finalitats i per a contextos diversos. Així, s'ha d'entendre que el coneixement de les anomenades habilitats lingüístiques, entre d'elles l'escriptura, és una demanda social que implica situar aquests aprenentatges en un lloc prioritari d'entre el conjunt d'ensenyaments lingüístics.

## 7.2. L'expressió escrita al disseny curricular de la LOGSE

El disseny curricular de la LOGSE remarcava els objectius i els continguts més instrumentals i vertebrava una part important del currículum a partir dels procediments. Així, els objectius generals d'etapa i els continguts procedimentals relacionats amb l'expressió escrita, així com els objectius terminals d'escriptura dels dos cicles de l'educació secundària obligatòria, eren els següents:

### Objectius generals d'etapa

5. Expressar-se oralment i per escrit amb correcció, coherència i adequació a la situació comunicativa i al tipus de discurs.
6. Fer ús del llenguatge com a mitjà per fixar i desenvolupar el propi pensament.

### Continguts procedimentals

- 1.1 Comprensió i producció de missatges orals i de textos escrits dels tipus següents: conversa, descripció i narració.
- 1.2 Comprensió i producció de missatges orals i de textos escrits dels tipus següents: exposició, argumentació, instrucció, predicció.
- 1.7 Elaboració de complexos comunicatius: auca, mural, anunci, revista.
- 3.1 Tècniques d'ampliació (anàlisi) i de reducció (síntesi) de textos.
- 3.2 Tractament informàtic de textos.

- 3.3 Resum de missatges orals i de textos escrits.
- 3.4 Elaboració d'esquemes.
- 3.5 Ús del corrector ortogràfic de textos.
- 3.6 Repàs i correcció de textos escrits.
- 3.7 Tècniques de rescriptura i transformació de textos escrits.
- 4.8 producció de textos breus amb intenció literària, si cal, a partir de models.

#### Objectius terminals del 1r cicle d'ESO

- 2. Distingir els principals tipus de textos per la seva finalitat i marques textuais, identificant-ne les característiques i els elements bàsics que les defineixen, en tant que productes de comunicació.
- 3. Llegir, resumir i comentar, oralment i per escrit, missatges orals formals, explicitant-ne les informacions i les idees essencials, i la intenció de l'emissor.
- 4. Resumir textos de tipologia diversa relacionats amb les àrees del currículum.
- 8. Produir textos escrits, amb preparació prèvia, dels tipus següents: conversa, descripció i narració.
- 9. produir textos descriptius, argumentatius, instructius i predictius, d'acord amb l'estructura textual corresponent.
- 10. Aplicar als escrits personals les convencions de presentació adients, el suport informàtic, les normes gramaticals apreses, de manera que aquests tinguin una correcció acceptable i apropiada a l'edat.
- 13. Confeccionar un relat de fets o accions, a partir d'imatges o d'un guió previ, tot seguint alguna mena d'ordenació que pugui ser reconeguda per altri, d'acord amb les normes ortogràfiques i de puntuació, espais i marges.

#### Objectius terminals del 2n cicle d'ESO

- 31. Interpretar i produir missatges dels diferents gèneres periodístics de contingut històrico-informatiu (notícia, crònica, reportatges), argumental (carta al director, editorial, article d'opinió) i dialogat (entrevista), de temes d'interès per als adolescents i d'altres d'abast més general.

33. Redactar textos necessaris per a la vida d'un adolescent i d'acostament a la vida adulta: carta, sol.licitud, currículum, anuncis, correu electrònic, segons les normes convencionals (dades d'identificació, marges, espais, cal.ligrafia i ortografia).

34. Manejar amb soltesa instruments informàtics d'ajut a la redacció i a la impressió de treballs escrits, com ara processadors de textos, i correctors informàtics, diccionaris de sinònims i programes d'autoedició.

35. Valorar els recursos que proporciona la tecnologia de la informació per reestructurar els treballs escrits i facilitar la precisió i la presentació de les idees.

44. Sintetitzar, seguint un guió previ, oralment o per escrit (recensió) informacions pertinents sobre una obra llegida, pel que fa a l'autor/a i a l'època de producció, als elements literaris i humans, procedents de fonts diverses –explicacions del professorat i consulta bibliogràfica- de manera que es contextualitzi i s'expressi l'opinió pròpia raonada.

56. Elaborar treballs interdisciplinaris, bàsicament informatius, en els quals l'alumne/a apliqui les habilitats lingüístiques practicades durant el curs.

D'aquesta manera, veiem que es tracta de continguts i objectius bàsics que podríem segmentar en dos blocs:

a) Textos caracteritzats pel caràcter terminal de l'etapa de l'ESO. Complirien el criteri de preparar els alumnes per ser competents en els documents elementals que la societat exigeix de tots els seus ciutadans: textos formals senzills del món administratiu o textos per demanar feina.

b) Textos relacionats amb el caràcter instrumental de l'àrea de llengua: textos per explicar de manera ordenada un fet o textos de tipologia diversa.

Finalment, per Badia (1996) un element important a considerar és que els models que s'han tingut en compte a l'hora de desenvolupar els continguts de l'etapa, pel que fa a la composició textual, provenen de les concepcions i experiències franceses, angleses o americanes de la pedagogia de l'escrit. I des de la didàctica de l'expressió escrita, manifesta que caldria trobar estratègies i activitats que permetessin als alumnes treballar l'escriptura com un procés i no pas com un producte avaluable.

### 7.3. L'informe Delors i la competència comunicativa

El document sobre el debat curricular elaborat després de l'aprovació del Pacte Nacional per a l'Educació el 2006, es fa ressò dels temors esdevinguts amb els darrers resultats dels indicadors de qualitat del sistema educatiu català. Així, i des de l'àmbit general de la llengua, al debat es demana que es plantegin alternatives que assegurin que tots els alumnes puguin adquirir les competències bàsiques a partir de l'anomenat informe Delors: en primer lloc, aprenent llengua s'aprendria a conviure, ja que la llengua regula les accions pròpies i les de les persones amb qui col·laborem; en segon lloc, amb l'aprenentatge de la llengua aprendríem a desenrotllar actituds i valors positius; en tercer lloc, amb el coneixement de la llengua podríem elaborar, organitzar i comunicar continguts apresos, i, en quart lloc, aprenent llengua aprendríem a construir el conjunt de sabers que haurien de fer possible una participació reflexiva en una societat democràtica. En conjunt, aquests quatre pilars de l'informe Delors es podrien focalitzar en l'aprenentatge de la competència comunicativa, tant des del punt de vista oral, com des de les TIC o des del desenvolupament de l'escriptura.

L'aprenentatge de la llengua significaria, per una banda, fer referència a tots els llenguatges i sistemes comunicatius amb què es construeixen els missatges, a més, suposaria adquirir les capacitats suficients, perquè els alumnes participessin activament dels nous sistemes comunicatius i lingüístics, i, per una altra banda, voldria dir que la responsabilitat d'ensenyar llengua correspondria en general, i com s'ha dit més amunt, a tot el professorat d'un centre educatiu.

En el marc de l'aprenentatge de les habilitats, el document de debat curricular considera que les quatre habilitats (parlar, escoltar, escriure i llegir) són els eixos bàsics per al desenvolupament de les competències lingüístiques. Però afegeix dos elements per a la reflexió que podrien arribar a ser fonamentals. Per una banda, la interacció professor-alumne i la igual entre alumnes, que es consideraria una peça clau en la construcció del saber, ja que facilitaria la verbalització dels processos interiors i afavoriria les activitats metacognitives. Per l'altra, i de manera complementària a la interacció la mediació lingüística ajudaria a la transmissió de la informació a qui no compartís uns mateixos coneixements.

Els aprenentatges lingüístics en una situació plurilingüe d'ensenyament com la que es dona a Catalunya, tindrien unes línies metodològiques comunes a partir de quatre

principis didàctics: la comprensivitat i la inclusió, l'aprenentatge mitjançant l'ús de la llengua, l'enfocament comunicatiu i l'educació dels valors i les actituds respecte de la llengua. Així, l'enfocament comunicatiu seria l'àmbit per interpretar i desenvolupar els aprenentatges centrats en l'ús social de la llengua. Per això consideraria fonamentals les interaccions en espais comunicatius per tal de desenrotllar-ne les activitats pròpies: organitzar el centre com a espai de comunicació, organitzar la biblioteca o mediateca de l'escola, fomentar la publicació de la revista escolar, impulsar la ràdio de l'escola o participar en intercanvis escolars del tipus Sòcrates, Comenius o Lingua. Per estructurar de forma correcta aquestes activitats, convindrà que es desenvolupin de manera específica els aprenentatges més pròpiament lingüístics: els llenguatges oral i escrit principalment.

D'aquesta manera, l'escriptura seria un dels aprenentatges específics de l'àrea de llengua. Es demana d'atendre de manera concreta els textos narratius i retòrics i els continguts relacionats amb la formulació de les opinions pròpies i l'expressió dels sentiments. L'eix central seria l'elaboració de textos i no pas la insistència en els conceptes gramaticals. Caldria motivar l'alumne que escriu, perquè descobris en la llengua escrita una eina de comprensió personal i dels altres i de la realitat. Així mateix, caldrien suports en forma de models d'escriptura de tota mena per tal d'encoratjar els alumnes a trobar en l'expressió escrita les claus per manifestar les visions personals de la realitat. El marc general per a l'ensenyament dels processos d'elaboració de textos escrits seria la reflexió metalingüística basada en l'enfocament comunicatiu del llenguatge.

Des de l'ús, entre d'altres habilitats, del llenguatge escrit, l'objectiu fonamental en l'àmbit de l'Educació secundària obligatòria (ESO) seria que l'alumne expressés, definís, compregués i elaborés els coneixements de les diferents matèries d'aprenentatge. Així, hauria de poder explicar-se i comunicar eficaçment, i de manera independent i segura, els seus pensaments, opinions, emocions i sentiments. Un altre objectiu seria la competència en l'ús de les TIC. Per això, caldria que coneguessin i sabessin utilitzar les eines TIC que poden representar una millora de les diferents competències lingüístiques: els processadors de textos, l'escriptura en el correu electrònic o el llenguatge de mitjans audiovisuals com la televisió, la ràdio, la publicitat, el cinema o el còmic.

#### 7.4. La LOE i la composició escrita

Finalment, el currículum d'educació secundària obligatòria publicat al Decret 143/2007 del DOGC en el marc de la LOE estableix, per al curs 2008/2009 i en l'àmbit de l'ensenyament de les llengües en general i de la comunicació escrita en particular, diverses consideracions prescriptives per al conjunt de l'etapa:

##### a) Consideracions generals

- Per tal de preparar l'alumnat de Catalunya perquè sigui capaç de desenvolupar-se com a persona, de comunicar-se, i així pugui afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI, cal educar els nois i les noies perquè desenvolupin aquelles competències comunicatives i lingüístiques que facin possible que tant personalment com socialment siguin capaços d'actuar i reeixir en el seu entorn i construir els fonaments de la ciutadania, del coneixement del que és la condició humana, de la comprensió d'altri.

- L'alumnat esdevindrà capaç de dur a terme les tasques de comunicació que li permetin expressar la comprensió de la realitat, relacionar-se amb persones de la seva edat i adultes de tot arreu, integrar, comprendre, valorar i comunicar la seva cultura i sentiments, amb la utilització del llenguatge verbal, oral i escrit, i el no verbal, amb la possibilitat d'usar els mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i la comunicació.

##### b) Competències pròpies de l'àmbit de les llengües

- La competència comunicativa escrita, la qual s'ha de potenciar en totes les seves dimensions, receptives (lectura) i productives (escriptura), de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç. Els processos de lectura i escriptura són complexos i diversos segons quin sigui el tipus de text i el contingut que s'hi vehicula, són processos que s'aprenen en la lectura i escriptura de textos a qualsevol matèria o activitat escolar. Cal motivar qui llegeix i escriu perquè descobreixi en la llengua escrita una eina d'entendre's a si mateix o a si mateixa i a les altres persones, i els fenòmens del món i la ciència, i també

que és una font de descoberta i de plaer personal. En això té molta importància la potenciació de la biblioteca (i mediateca) i altres institucions escolars com la ràdio o plataformes d'Internet, com a dinamitzadores de l'aprenentatge lector i escriptor. A més, cal aplicar-la progressivament a textos de nivells de complexitat cada vegada més gran i de tipologia i funcionalitat diversa, en diferents suports (paper, digital) i formats (text, gràfiques i imatge).

#### c) Aportacions de l'àmbit de llengües a les competències bàsiques

- Els processos de la llengua escrita en concret són una de les claus en la competència del tractament de la informació i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a l'elaboració de coneixement. La lectura i escriptura d'informacions presentades en diferents llengües, fet facilitat amb l'ús de les TIC, aporta una nova dimensió als processos de tractament de la informació. La diversitat de punts de vista i la manera de presentar les informacions facilita la flexibilitat mental necessària per a un aprenentatge crític. A més, la verbalització i les interaccions resulten claus en el desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre, ja que regulen i orienten la mateixa activitat amb progressiva autonomia.

#### d) Estructura dels continguts

- Els continguts de les matèries lingüístiques s'organitzen al voltant de les grans competències, citades abans, amb la finalitat d'atendre els diferents usos socials. Per això el currículum presenta : la dimensió comunicativa, que inclou participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals, la comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals, l'expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals, i els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge; la dimensió literària; i la dimensió plurilingüe i intercultural.

- La dimensió comunicativa és la base dels aprenentatges de l'àmbit, com ho és de tots els aprenentatges escolars, per la qual cosa els continguts que es presenten en aquesta dimensió no són els específics de l'àmbit lingüístic, sinó que caldrà atendre'ls en totes les activitats curriculars. En aquest apartat, apareixen els continguts referits al funcionament de la llengua i el seu aprenentatge, amb la qual cosa es vol significar que

per al seu aprenentatge cal introduir-los i exercitar-los amb la funció exclusiva de millorar la comunicació, defugint el tractament gramaticalista de l'ensenyament de les llengües.

#### e) Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

- Es tracta d'ensenyar les llengües i la comunicació amb un enfocament comunicatiu, que se centra en la construcció social dels significats, la qual cosa vol dir que, per donar sentit a tots els aprenentatges del currículum, cal organitzar el centre educatiu com un espai comunicatiu amb institucions escolars com la biblioteca o mediateca del centre, la revista de l'escola, la ràdio escolar i entorns virtuals que facilitin l'intercanvi dintre de l'escola i l'obertura del centre al seu entorn.

- Pel que fa als recursos de les TIC integrats a l'àmbit de les llengües, s'utilitzen per organitzar, aplicar i presentar la informació en diferents formats, per llegir i escriure de forma individual i col·lectiva, per comunicar-se i publicar la informació per a una audiència determinada, facilitant la quantitat i qualitat dels documents produïts i fent que el procés de lectura i escriptura esdevingui més col·laboratiu, interactiu i social.

- Cal tenir en compte que sorgeixen noves escriptures –no-lineals (hipertext), interactives i en format multimèdia-, amb signes ideogràfics i amb ajudes per activar els coneixements i per a la generació de textos. Tot això requereix diferents tipus de processos de comprensió i diferents estratègies per al seu aprenentatge.

#### f) Objectius

2. Aconseguir la competència comunicativa oral, escrita i audiovisual en les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre (en la cerca i elaboració d'informació, i en la transformació dels coneixements), per expressar les opinions i concepcions personals, apropiat-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.

3. Aconseguir la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió, i per a la seva participació en les creacions culturals.

6. Utilitzar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social.

7. Interaccionar, expressar-se i comprendre oralment, per escrit o audiovisualment, de manera coherent i adequada als contextos acadèmic, social i cultural, adoptant una actitud respectuosa i de cooperació.

9. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat acadèmica, social i cultural tot valorant la lectura com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement d'un mateix i del món, i consolidar hàbits lectors.

10. Comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva.

11. Aplicar de manera reflexiva els coneixements sobre el funcionament de la llengua i les normes d'ús lingüístic per comprendre i produir missatges orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció, i transferir aquests coneixements a les altres llengües que s'aprenen a partir de la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge.

## 8. LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

### 8.1. Opcions per al desenvolupament de la composició escrita

Que la composició escrita no és fàcil d'ensenyar és un lloc comú entre el professorat. Però malgrat aquesta idea, Pasquier i Dolz (1996) exposen un decàleg d'opcions, experimentades en diversos centres escolars, per desenvolupar les capacitats d'escriptura dels alumnes. En fem un resum amb les característiques principals de cadascuna d'elles:

1. La diversitat textual. L'objecte d'aprenentatge no seria un únic model de text, sinó que es dirigiria cap a la pluralitat de tipus i gèneres textuais. Per això, caldria enfocar l'ensenyament de l'escriptura com un conjunt d'aprenentatges específics de diferents gèneres textuais. Pasquier i Dolz ho expliciten dient que no s'aprèn globalment a escriure, sinó que s'aprèn a narrar, a explicar, a exposar, a argumentar, a descriure o a escriure, per exemple, els diferents tipus de cartes. Així, cada text presentaria uns problemes d'escriptura diferents que exigirien l'adopció d'estratègies d'ensenyament adaptades. L'estudiant aprendria a escriure textos segons l'objectiu que es pretengués aconseguir (convèncer o explicar, descriure o narrar...), segons el destinatari (companys de classe, pares i mares, alumnes d'un altre centre...) i segons el lloc on es publicués el text (revista escolar, fitxes d'aula, publicació municipal...).
2. L'aprenentatge precoç. Les activitats d'escriptura s'adaptarien a les possibilitats dels estudiants a partir dels diferents nivells d'ensenyament. Des de l'educació infantil i fins a la secundària. La necessitat d'adaptació a les situacions de comunicació, així com la recerca de continguts per desenvolupar el text o la fixació d'objectius són aprenentatges que s'adquiririen progressivament.
3. L'aprenentatge en espiral. Es tractaria de l'ensenyament i aprenentatge en tots els nivells escolars de la diversitat discursiva: narració, explicació, argumentació o descripció. D'un nivell a l'altre podrien canviar el gènere textual (un conte, un relat històric...) i la complexitat dels elements textuais estudiats (ús dels temps

verbals, progressió anafòrica, estructura narrativa, puntuació, ús dels organitzadors textuais...). Aquesta opció pressuposa la coordinació entre el professorat, de manera que les situacions comunicatives d'ensenyament estan integrades de forma harmònica en cadascun dels nivells educatius.

4. El treball comunicatiu amb feines complexes. En oposició al mètode d'ensenyament que proposa iniciar una seqüència didàctica amb activitats simples per completar-la més endavant amb activitats complexes, Pasquier i Dolz creuen que els estudiants haurien de fer front, en un primer moment, a feines globals i completes i, posteriorment, a activitats específiques relacionades amb el tipus de text estudiat.
5. L'ensenyament intensiu. Els aprenentatges relacionats amb la producció escrita que els estudiants rebrien en un període de temps concentrat serien més eficaços, durables i profunds que no pas aquells que es desenvoluparien en períodes de temps relativament llargs. Així, l'ensenyament intensiu es justificaria per dues raons principals. En primer lloc, perquè hi hauria menys possibilitats d'oblits i s'asseguraria millor la continuïtat dels aprenentatges. En segon lloc, perquè hi hauria una consciència clara del que es faria, per què es faria i cap a on es voldria anar i que no podria mantenir-se indefinidament.
6. Els textos socials. Els estudiants desenvoluparien textos relacionats amb situacions comunicatives reals: descripcions, receptes, explicacions de fenòmens... Com a model, es proposaria la lectura de textos produïts en situacions similars.
7. La revisió com a activitat d'aprenentatge. La relectura, la revisió i la reescriptura d'un text formarien part dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Pasquier i Dolz (1995) proposen deixar passar un temps entre l'escriptura de la primera versió d'un text i la seva revisió. D'aquesta manera, l'estudiant disposaria d'un temps de reflexió sobre la seva pròpia producció. A més, durant aquest temps es desenvoluparien activitats d'ensenyament i aprenentatge sobre diferents aspectes textuais: puntuació, temps verbals, organització de continguts..., a més de tècniques de revisió textual.

8. Utilització del mètode inductiu. Com sabem, es tractaria d'orientar els estudiants perquè descobreixin els sabers relacionats amb els processos d'escriptura i s'apropriïn de les habilitats necessàries per dur-los a terme.
  
9. La regulació externa i interna. Pasquier i Dolz parlen de regulació per referir-se a l'adopció, per part dels estudiants, d'un punt de vista crític sobre la producció d'escriptura per tal de controlar problemes d'escriptura com l'elecció del tipus de discurs, l'elaboració de continguts temàtics, la planificació i l'organització del text, l'articulació de les seves diferents parts o les connexions de les paraules i les frases. La regulació seria externa quan l'estudiant utilitza diferents instruments didàctics per desenvolupar la pròpia producció textual. I seria interna quan l'estudiant fa seves les habilitats necessàries per desenvolupar qualsevol gènere textual.
  
10. Les seqüències didàctiques. Serien el conjunt de tallers destinats a aprendre a escriure els diferents tipus i gèneres textuais. La seqüència es relacionaria amb la disposició pròpia dels tallers d'aprenentatge. El qualificatiu "didàctica" faria referència a l'aprenentatge de la seqüència i a l'acció que el fa possible, és a dir, el seu ensenyament.

## 8.2. Funció dels materials didàctics i rols professorat/estudiants

Seguint Lomas (1999), els materials didàctics, a més de suports tècnics orientats a facilitar la intervenció pedagògica del professorat a les aules i l'aprenentatge escolar de l'alumnat, també serien l'expressió d'una determinada voluntat de l'ensenyament i l'aprenentatge, en el nostre cas, del llenguatge, en general, i de l'habilitat escrita, de manera específica. En aquesta direcció, una finalitat principal dels materials didàctics d'aquest treball (encara que també, i en general, dels manuals, els llibres de text o les unitats didàctiques) és que, per una banda, siguin una ajuda pedagògica al professorat en les seves tasques docents a les aules, i, per l'altra, que serveixin l'alumnat en les seves tasques d'aprenentatge.

Ara bé, malgrat que, en general, i com hem dit, la finalitat dels materials didàctics sigui la de servir d'ajuda per tal de resoldre els problemes usuals de la pràctica educativa i,

d'aquesta manera, facilitar l'aprenentatge de l'alumnat, també són l'expressió d'una determinada concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge, en el nostre cas, de la composició escrita.

Tal com assenyalen diversos autors (Gimeno Sacristán, 1991; Apple, 1993 i 1996; Torres, 1994; Atienza, 1994; Gómez Vilasó i Quirós, 1996, o Lomas i Osoro, 1996) els materials didàctics constituïrien un conjunt d'eines la finalitat de les quals seria ajudar (de vegades fins i tot substituir) el professorat en el procés de configuració i execució de la seva tasca d'ensenyant. També d'ajudar l'alumnat en l'adquisició dels aprenentatges escolars. Així, se'n concretarien els següents aspectes didàctics: la delimitació dels objectius d'una seqüència didàctica, la selecció i l'ordenació dels continguts lingüístics, un determinat disseny, la selecció i la seqüència de les activitats, les tasques i els exercicis d'aprenentatge, una selecció de diversos textos de suport i, de vegades, encara que no sempre, alguna al·lusió als criteris d'avaluació d'un tema didàctic.

El conjunt d'articles didàctics sobre la composició escrita que configuren el corpus d'aquest treball tindrien la finalitat de contribuir, com assenyala Lomas (1999), a dur a terme la innovació educativa a les aules, ja que reflectirien la voluntat dels seus autors i/o autores d'elaborar materials propis amb propostes didàctiques d'acord amb una determinada concepció del paper de l'escola, de l'ensenyament i de l'aprenentatge i d'uns referents teòrics. Aquestes propostes didàctiques pretendrien afavorir l'aprenentatge de l'alumnat, però també la del professorat des del moment que l'avaluació de la pràctica docent amb aquests materials tendria a modificar aspectes irrelevants o inadequats i, per tant, milloraria la intervenció pedagògica a les aules.

Els materials didàctics haurien d'al·ludir a l'enfocament lingüístic i didàctic des del qual es justificaria una manera determinada d'entendre els objectius, els continguts, les activitats i l'avaluació de cada seqüència d'aprenentatge. Així mateix, haurien de mostrar com s'articulen de manera coherent les activitats d'aprenentatge amb els objectius que es pretendrien assolir i amb els continguts que serien objecte d'estudi i de treball. D'aquesta manera, els elements següents permetrien una indagació crítica dels materials didàctics que són la base d'aquesta recerca:

1. Justificació de l'enfocament lingüístic i didàctic adoptat: es defensa un enfocament formal de la composició escrita a partir de la perspectiva gramatical tradicional o s'opta per un enfocament comunicatiu orientat a la millora de les capacitats d'ús de les tècniques d'escriptura.
2. Indicació del tipus de professionalitat docent: la manera de dur a terme les activitats és precisa o deixa a criteri del docent l'adequació dels materials didàctics a possibles contextos d'aprenentatge diferents.
3. Explicació de l'estructura de cada seqüència didàctica: hi ha una organització determinada i s'al·ludeix a la coherència entre objectius, continguts, activitats i avaluació. A més, es podria fer referència a la progressió dels aprenentatges i a la possibilitat de negociar amb els estudiants determinats aspectes de la seqüència didàctica.
4. Enunciació dels objectius didàctics: indicació dels objectius que es persegueixen amb la seqüència didàctica (per tal que l'estudiant sigui conscient de què es pretén que aprengui i de què s'espera d'ell) i de com s'assoliran (amb quins continguts i a través de quines activitats). Apareixeria la relació entre els objectius d'àrea i els objectius generals d'etapa. A més, també es podria indicar que els objectius condicionarien la selecció dels continguts i de les activitats, així com la metodologia d'ensenyament i els criteris d'avaluació.
5. Criteris de selecció i seqüència dels continguts: la selecció i l'ordenació dels continguts farien referència al coneixement formal del sistema de la llengua, als àmbits d'ús del llenguatge (interpersonal, acadèmic, literari o mitjans de comunicació), a la comunicació (informar, narrar, descriure o argumentar) o als diferents tipus de text (conversacional, descriptiu o explicatiu).
6. Relació entre conceptes, procediments i actituds: caldria veure, per una banda, si els continguts s'orientarien cap a l'adquisició de sabers lingüístics o també, i sobretot, cap al saber fer en relació a la composició textual i, per l'altra, si s'inclourien continguts relacionats amb les actituds, els valors i les normes.
7. Justificació de la seqüència didàctica de continguts al llarg del curs o del cicle: organització dels continguts respecte a la seva situació curricular.
8. Idoneïtat de les activitats respecte a les capacitats enunciades als objectius d'àrea en relació a l'escriptura: les activitats de la seqüència haurien d'estar relacionades amb els continguts de l'àrea i fer possible el tractament de conceptes, procediments i actituds que fessin referència a l'escriptura. A més, el

material didàctic hauria d'incloure activitats d'introducció als continguts tractats i de motivació dels estudiants, activitats de reforç, consolidació i aprofundiment i activitats de síntesi per tal que l'alumnat s'adoni que en sap més que al començament de la seqüència d'aprenentatge.

9. Organització i observació de les activitats: pautes relacionades amb l'agrupament dels alumnes. Equilibri entre l'aprenentatge autònom i el cooperatiu a l'aula. Tractament de la diversitat pel que fa a les aptituds, les actituds, els estils i les motivacions.
10. Criteris d'avaluació: indicació clara dels criteris d'avaluació de cada seqüència didàctica. Activitats d'avaluació inicial dels coneixements previs dels estudiants respecte a la unitat didàctica, per tal que aquests siguin conscients del que saben i de les mancances i les dificultats que encara puguin tenir. Avaluació final dels resultats de l'aprenentatge, però també dels processos d'ensenyament. Activitats d'autoavaluació i de coavaluació de l'alumnat.

D'altra banda, com assenyalen Serra Escorihuela i Villanueva Alfonso (1999), en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües, l'elaboració de materials didàctics estaria molt relacionada a determinats plantejaments lingüístics i psicolingüístics que podrien arribar a l'alumnat en forma de propostes didàctiques. Aquestes autores diferencien entre dos tipus de propostes: les que afavoreixen un tipus d'ensenyament lineal o bé aquelles que en proposen un altre de dialògic i obert.

En el primer cas, la concepció lineal, l'alumnat aprendria el que el professor li ensenyaria a partir d'una gradació que aniria del fàcil a allò difícil. O del que seria més bàsic a allò més complex. Ho representen amb el quadre següent:

Diversos textos a l'abast

Lectura didàctica del professorat

Material de base

Proposta didàctica

Estudiants

## Aprenentatges

### Avaluació dels resultats, normalment en termes de producte

En el segon, amb un aprenentatge entès com un procés de construcció del coneixement i de diferents habilitats que l'estudiant va adquirint al mateix temps que reflexiona, assaja, s'equivoca o utilitza l'analogia, les propostes didàctiques haurien de permetre que l'estudiant tingués un paper actiu en el seu procés d'aprenentatge. L'estudiant tindria la consideració d'una persona amb capacitats lingüístiques en un procés d'aprenentatge. Així, amb aquest punt de partida, les propostes didàctiques tindrien la funció d'estimular el seu desenvolupament. El canvi de sistema també afectaria la metodologia d'ensenyament del professor, que es convertiria en un investigador dels aprenentatges i en un dissenyador de situacions que els afavorissin (Villanueva Alfonso (1998a).

Seguint en aquesta línia de treball, Serra Escorihuela i Villanueva Alfonso consideren que en una proposta didàctica oberta, que considera l'estudiant com un individu amb capacitats lingüístiques i comunicatives, els materials haurien d'afavorir que l'alumnat participés del seu procés d'aprenentatge d'una manera reflexiva i autònoma. A partir d'aquí, la figura del professor seria la d'un docent investigador amb la capacitat de transmetre els seus pressupòsits teòrics i els objectius didàctics a aconseguir. D'aquesta manera, tant l'elaboració de materials didàctics, com la seva aplicació i avaluació, així com les modificacions o les adaptacions que pogués tenir formarien part del propi procés d'ensenyament/aprenentatge i de l'autoformació del docent. El quadre següent seria representatiu d'aquesta concepció didàctica:

Pressupòsits  
psicolingüístics/metodològics

Elaboració de materials didàctics  
(materials de base i propostes concretes)

Aplicació dels materials a l'aula

Observació i anàlisi de la interacció a l'aula

Avaluació

Reflexió lligada  
als pressupòsits  
teòrics de partida

Avaluació dels  
aprenentatges

Anàlisi de les  
estratègies d'a-  
prenentatge dels  
estudiants

Presca en compte dels factors analitzats per a la confirmació de la pertinència dels pressupòsits de partida i la seva concreció en materials

Elaboració de materials

Serra i Villanueva citen Porquier (1984) quan assenyalen que ensenyar a aprendre una llengua vol dir que el professor es troba en una situació de formació permanent, en què el seu paper principal és el d'estudiar com s'aprèn per tal d'ensenyar a aprendre. En general, però, els materials didàctics esdevindrien hipòtesis teòriques a l'espera del seu contrast amb la pràctica de l'aula. I d'aquesta manera contribuirien a l'aprenentatge de l'alumnat, a la formació del professorat i a la investigació educativa a les aules (Lomas, 1999).

8.3. Elements pràctics del “treball per projectes”

Quan parlàvem del treball per projectes de Camps (1996) al capítol sobre pautes metodològiques, en presentàvem les bases teòriques essencials. A la pràctica, però, la idea de Camps es formularia com una proposta de producció escrita amb intenció comunicativa (per tant, caldria fixar els paràmetres de les situacions discursives) i, també, com una proposta d'aprenentatge amb objectius concrets explícits i que, a més, podrien ser els criteris de producció i avaluació dels textos que s'escriuissin.

D'altra banda, el contingut de cadascun dels projectes respondrà a les característiques i a la complexitat de l'activitat que es dugui a terme: des de l'escriptura d'un conte col·lectiu a la redacció d'un article d'opinió per a la revista de l'escola o des de l'escriptura de l'informe d'un experiment al resum d'un debat. Altrament, hi haurà els següents elements comuns en qualsevol projecte de treball de composició escrita:

a) Els relacionats amb la preparació del text, que hauran de decidir les característiques del projecte que es dugui a terme. Hauran de fer referència a la formulació del projecte (què hem de fer?) i a la formulació dels objectius d'aprenentatge (què hem d'aprendre). Pel que fa al *què hem de fer*, caldrà decidir el gènere textual i el tipus de text, la intenció o els destinataris. Respecte al *què hem d'aprendre*, caldrà fer explícits els objectius d'aprenentatge.

b) Els propis de la fase de realització textual, que fan referència a la producció o escriptura del text (el procés d'escriptura: planificació, continguts i situació discursiva; textualització i revisió), i a les activitats de sistematització o aprenentatge de les característiques del gènere o del text que s'ha d'escriure i a les seves condicions d'ús (per una banda, l'explicitació de la informació que es té, la recerca de nova informació i la organització del conjunt d'informació en esquemes, mapes conceptuals, guions de treball...; per l'altra, l'anàlisi de textos de referència, exercicis específics...). En aquesta fase hi haurà tres elements a considerar. En primer lloc, la importància de les interrelacions entre companys i amb el professor, que, per una banda, faran de destinataris dels textos que s'escriuïn i podran oferir als estudiants escriptors la visió com a lectors d'aquests textos i, per l'altra, l'escriptura en col·laboració permetrà la interiorització progressiva de les operacions que es duguin a terme. En segon lloc, la textualització requerirà de la lectura i l'anàlisi d'altres textos afins. Aquests altres textos s'entendran com a models per a la resolució de problemes. En tercer lloc, i en relació amb els objectius d'aprenentatge, caldrà fer determinats exercicis per tal d'arribar a dominar els aspectes programats

c) Finalment, l'avaluació final del projecte (què hem fet?, com és el text escrit?) i dels aprenentatges (què hem après?) s'entendrà com una avaluació formativa inserida en el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera, hi haurà una avaluació durant el conjunt del procés que es basarà, per una banda, en l'observació dels processos que segueixen els estudiants; i per una altra, en les interaccions dels estudiants amb el professor i dels estudiants amb d'altres companys i, a més, amb la revisió dels textos amb l'ajuda del professor.

## 9. PREGUNTES QUE ES FORMULEN EN LA RECERCA I OBJECTIUS GENERALS

### 9.1. Preguntes de la recerca

Les qüestions de la recerca són les següents.

1. ¿Fins a quin punt el professorat de secundària que dissenya experiències didàctiques que primer aplica a les seves classes i que després són publicades té en compte els models teòrics de desenvolupament de la composició escrita?
2. ¿Quins tipus o gèneres textuais són objecte d'ensenyament i aprenentatge des de les experiències didàctiques del professorat?
3. ¿Quines estratègies segueix el professorat de secundària que elabora experiències didàctiques d'ensenyament de l'escriptura?
4. ¿Quins elements didàctics es desprenen de l'anàlisi de les experiències publicades sobre la composició de textos escrits?
5. ¿Quines propostes d'ensenyament de la composició escrita són a la base de les experiències didàctiques d'escriptura elaborades pel professorat de secundària?

### 9.2. Objectius generals

Els objectius de la recerca es poden classificar en dos àmbits diferents: l'un teòric i l'altre pràctic. Des del teòric pretenem dues qüestions:

- Relacionar, si és el cas, el model d'etapes i els models cognitius de desenvolupament de la composició escrita amb les propostes publicades d'escriptura del professorat de secundària.
- Extreure propostes d'ensenyament de l'expressió escrita a partir de les experiències publicades.

Des del pràctic, volem fer veure dos aspectes més:

- Saber què diu que fa una part important del professorat de secundària que publica les seves experiències didàctiques quan ensenya a desenvolupar la composició escrita als seus estudiants.
- Donar a conèixer experiències i propostes de treball de desenvolupament de l'escriptura aplicades a les aules i publicades a les revistes didàctiques que conformen el corpus de la recerca.

## 10. DESCRIPCIÓ DEL CORPUS

El corpus per a la realització de la recerca està format per experiències aplicades de desenvolupament de la composició escrita publicades en diferents revistes educatives que segueixen la tradició pedagògica catalana: *Escola Catalana*, *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* i *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*. La limitació a aquestes publicacions ve justificada, primer, per la necessitat d'acotar fins a un nombre raonable les experiències que es presenten i s'analitzen i, en segon lloc, perquè són les revistes educatives que, en general, poden rebre habitualment els centres de secundària. En fem una breu presentació. A mitjans dels anys seixanta, concretament el 1965, Òmnium Cultural, associació fundada el 1961 amb l'objectiu de protegir, difondre i promocionar la cultura catalana, pren la decisió de publicar una revista adreçada de manera específica al professorat de llengua catalana. Després, a partir del 1971 s'anomena *Butlletí interior dels Seminaris d'Ensenyament de català* i l'octubre de 1976 ja inclou el subtítol d'*Escola Catalana*. I ja de manera definitiva, des de l'abril de 1985 adopta el nom únic d'*Escola Catalana*. Aquesta revista es preocuparà de totes aquelles qüestions relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua catalana, per una banda, i, en català, de la resta de matèries dels ensenyaments primari i secundari: situació sociolingüística del català, estudis sobre el procés d'ensenyament del català i en català, divulgació de qüestions de normativa de la llengua, comentaris de material d'ensenyament en català, crítica, entrevistes, reportatges, convocatòria de premis pedagògics i, a més, la revista publicarà periòdicament una experiència docent amb el nom de **fitxa didàctica**. Per les pàgines d'aquesta secció passaran les idees sobre la manera d'enfocar múltiples estratègies d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol matèria dels currículums escolars d'educació primària i secundària. Sempre seran pautes experimentades, la majoria de les vegades, que tindran la voluntat de ser aplicables i la finalitat que puguin ser aplicades per la comunitat educativa afí que busqui recursos didàctics. Uns deu anys més tard de la sortida d'*Escola Catalana*, i amb uns objectius semblants als d'aquesta publicació, sorgiran, entre d'altres revistes educatives, *Perspectiva Escolar* i *Cuadernos de Pedagogía*, i, el juliol de 1994, *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*. *Perspectiva Escolar*, del col·lectiu de mestres Rosa Sensat, sortirà mensualment a partir del 1974 i tractarà de forma molt completa un tema monogràfic de l'àmbit educatiu; així mateix, comentarà llibres, proposarà activitats per desenvolupar a les escoles i, com *Escola Catalana*, donarà a

conèixer experiències didàctiques aplicades a les aules. *Cuadernos de Pedagogía* traurà el primer número l'1 de gener de 1975. S'editarà a Barcelona i es publicarà en castellà per a tot l'Estat; algunes de les seccions habituals seran les entrevistes, els reportatges, les recerques educatives, les descripcions metodològiques, les tècniques d'aprenentatge i les experiències i els debats didàctics tant a l'ensenyament primari com al secundari. I en l'àmbit exclusiu de la llengua i la literatura, el juliol de 1994 surt *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, amb un consell de direcció format per reconeguts especialistes en la didàctica d'aquestes matèries. Apareix els primers anys de la implantació d'una reforma educativa que allargava els anys de l'educació secundària i que aspirava que els alumnes fessin uns aprenentatges més generals, adequats als diferents contextos socioculturals i amb uns objectius generals a mitjà i llarg termini. La revista tindrà la finalitat de transmetre informació als professors de llengua i literatura, facilitar l'intercanvi d'idees, provocar recerques relacionades amb la pràctica educativa i fer arribar experiències aplicables a les aules. Totes aquestes revistes educatives tindran continuïtat i recuperaran iniciatives pròpies del moviment pedagògic català dels anys 30. Fixem-nos, si no, en l'afirmació següent de Joan Mallart i Navarra (1996): "El paper de l'ensenyant seria fonamental: donaria consells, oferiria tècniques i ell mateix escriuria d'una forma assídua davant dels seus alumnes. Es fixaria més en el procés que en les formes, animaria a escriure col·lectivament i reconeixeria les maneres o l'estil de cadascun dels seus estudiants". Aquestes idees sobre el rol d'un docent s'emmarquen en un procés d'ensenyament, concretament el de la llengua escrita, en què els procediments i les actituds hi tenen un paper fonamental: els aspectes cognitius de la planificació textual, el procés de redacció, la revisió del text o la descoberta dels beneficis que comporta l'escriptura.

De manera que aquest treball, en el marc de la realització d'una tesi doctoral, pretén fer veure, en general, diferents aspectes relacionats amb la didàctica de la composició escrita, per exemple la relació de les experiències d'escriptura amb els models cognitius de desenvolupament de l'escriptura i les propostes d'ensenyament i aprenentatge de redacció de textos escrits que se'n desprenen, i, en particular, què diu que fa el professorat de secundària obligatòria quan ensenya a desenvolupar l'escriptura als estudiants d'aquesta etapa educativa: escriptura de contes, de textos expositius o descriptius, elaboració de textos multimèdia... En conseqüència, la recerca fa conèixer setanta-una propostes de treball experimentades a classe i publicades: tallers de

novel·les i de poesies, relacions entre la lectura i l'escriptura, desenvolupament de tècniques narratives, elaboració de textos dramàtics, confecció de diaris escolars, escriptura de textos narratius, descriptius, argumentatius o expositius, ús de les TIC en la composició escrita o elaboració d'hipertextos, entre el conjunt d'experiències d'escriptura que el professorat aplica a les aules de secundària. I cadascuna amb, entre d'altres, els objectius a assolir, els continguts conceptuals, la relació que puguin tenir amb, per una banda, els models teòrics de composició escrita, i, per l'altra, amb les propostes d'ensenyament per al desenvolupament de l'escriptura, les dades sobre la bibliografia usada pels autors i les autores dels articles didàctics, la possible avaluació de l'experiència i el grau de satisfacció de l'experiència entre els estudiants.

## 11. METODOLOGIA DE TREBALL

El mètode que apliquem per assolir els objectius de la recerca es basa en la recollida de dades a partir del que diu que fa el professorat de secundària i en la seva anàlisi posterior. Encara que considerem, com diu Pons (1993), que normalment per a una investigació concreta no hi ha una sola metodologia ni un únic tipus de tècnica (o dit d'una altra manera, que d'un conjunt de metodologies, en principi cap d'elles pot considerar-se com la millor), utilitzem elements metodològics quantitius i qualitius per tal de ser precisos en la interpretació de les dades de la recerca.

Des de la metodologia quantitativa, pretenem ser objectius en la transmissió de les dades del treball. Per això prenem una posició distant respecte a l'anàlisi formal del corpus del treball, que sotmetem a un qüestionari rigorós. Hem observat que regularment es publiquen experiències aplicades de desenvolupament de la composició escrita en diferents revistes pedagògiques. A partir d'aquí, formulem la hipòtesi que, malgrat les dificultats en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta habilitat lingüística, una part significativa del professorat de secundària aplica instruments didàctics per a l'aprenentatge de l'expressió escrita. A continuació, verifiquem la hipòtesi a partir de l'observació i l'anàlisi de les dades del corpus de la recerca i, finalment, n'extraïem resultats i conclusions amb la voluntat de ser precisos i sòlids en la transmissió d'aquestes dades. Apliquem, doncs, elements de la metodologia hipotèticodeductiva.

Per una altra banda, des dels elements qualitius ens interessem per comprendre la informació. Descriuim els fets observats i els interpretem en el context en què es produeixen amb la finalitat d'explicar-los a partir del mètode inductiu.

Hem volgut tenir en compte que les dues metodologies aporten perspectives complementàries. És més, creiem que aquest treball no es vincula directament ni al mètode quantitiu ni al qualitiu, però es pot associar tant amb elements diversos de la metodologia quantitativa com de la qualitativa. Així, utilitzem conjuntament els dos paradigmes amb la finalitat de donar resposta a les necessitats de la recerca i tenint en compte, com diuen Cook i Reichardt (1997), la interrelació de les xarxes comunicacionals. Seguint aquests autors, podem afirmar qüestions com les següents aplicades en aquesta recerca:

- a) En l'ús conjunt dels dos mètodes estem oberts a les innovacions de forma i a la singularitat dels seus dissenys.
- b) Cadascun dels dos mètodes pot ensenyar a l'altre maneres noves d'afirmar dades.

De manera general, el procés d'elaboració del treball el seqüenciem en diverses fases:

1. Plantejament de la investigació
2. Revisió de coneixements existents sobre la temàtica de la recerca.
3. Valoració del taller com a espai efectiu d'aprenentatge.
4. Informació sobre les interaccions entre professorat i alumnat en relació als aprenentatges.
5. Dades sobre escriptura i currículum a les lleis educatives.
6. Recollida de dades de les publicacions que conformen el corpus del treball.
7. Anàlisi de la informació.
8. Interpretació de les dades.
9. Conclusions.

Per tal d'assolir els objectius establerts utilitzem instruments que ens permeten obtenir la informació necessària per a la consecució de la recerca. Concretament, fem servir els instruments de mesura següents:

- a) Experiències didàctiques aplicades de desenvolupament de la composició escrita.
- b) Qüestionari d'anàlisi de les experiències didàctiques aplicades.
- c) L'anàlisi pròpiament dita.

Cadascun d'aquests instruments té una relació directa amb els paradigmes quantitativus i qualitativus que conformen la metodologia de treball de la recerca.

Una part important del conjunt dels objectius poden assolir-se mitjançant una metodologia qualitativa. En aquesta metodologia els instruments fonamentals de recollida de dades i d'informació són l'anàlisi documental i l'observació. Pel que fa a l'anàlisi documental, ha estat necessari consultar diferents fonts bibliogràfiques. De vegades han ajudat les tecnologies i els sistemes informàtics, imprescindibles per accedir a determinada bibliografia. Fem constar que la recuperació, la classificació i la distribució de la informació ha implicat activitats importants d'estudi i d'anàlisi. D'aquesta manera, entenem l'anàlisi documental com el conjunt d'operacions que té l'objectiu de presentar el contingut d'un document sota una forma diferent de l'original

i amb la finalitat de facilitar la seva consulta: entre d'altres, escrits públics, premsa i entrevistes.

L'observació fa referència a la relació entre l'investigador i el grup que és objecte de la recerca (professorat de secundària amb experiències aplicades de desenvolupament de la composició escrita). L'objectiu és la descripció i la interpretació de les experiències i la seva organització. Per Ruiz Olabuénaga (1996), l'observació procedeix del nivell no verbal i és captada per la persona que observa mitjançant claus que posteriorment analitza i interpreta; d'aquesta manera obté un coneixement sistemàtic, profund i complet de la realitat observada que la fa diferent pel seu caràcter intencional i sistemàtic.

Mitjançant la metodologia quantitativa (Rincón, 1995) utilitzem el qüestionari com un instrument que ens permet fixar una sèrie d'elements a partir dels quals fem la recerca. Amb el qüestionari recollim informació i després realitzem diagnòstics. Seguint Rodríguez Gómez (1996), en l'elaboració del qüestionari tenim en compte algunes exigències fonamentals:

- a) És un procediment amb el qual explorem creences generals sobre algun aspecte de la realitat.
- b) És la tècnica escollida, malgrat no ser ni l'única ni la fonamental, en el desenvolupament del procés de recollida de dades.
- c) Per a la seva elaboració partim d'esquemes de referència teòrics i experiències definides per un col·lectiu determinat en relació amb el context del qual són part.

Així doncs, amb el qüestionari utilitzem una tècnica de recollida d'informació que porta implícit l'interrogatori del subjecte amb preguntes establertes en un formulari estrictament normalitzat.

## 12. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES APLICADES QUE SÓN OBJECTE DE LA RECERCA

1. Como se hace un retrato. Cuadernos de Pedagogía. Juny 1980. 66. Miquel Desclot.
2. Treball d'un text: Les senyorettes del mar, de Joaquim Ruyra. Escola Catalana. Des. 1980. 161. Maria Josefa Fuenmayor.
3. Experiencias del texto libre en bachillerato. Cuadernos de Pedagogía. Març 1981. 75. M<sup>a</sup> Carmen Pérez Basterra.
4. A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors. Escola Catalana. Ag./Set. 1981. 169-170. Raimon Artís i Mercadet, Sílvia Arrufat i Perelló.
5. Un conte de Pere Calders. Escola Catalana. Des. 1981. 173. Jordi Caballé i Mateu.
6. Un taller de novel·les. Cuadernos de Pedagogía. Abr. 1982. 88. Francisco Rincón, Juan Sánchez Enciso.
7. Un taller de poesia. Cuadernos de Pedagogía. Maig 1982. 89. Francisco Rincón, Juan Sánchez Enciso.
8. Un conte de Quim Monzó. Escola Catalana. Ag./Set. 1982. 181-182. Carme Alcoverro.
9. Els treballs escrits. Escola Catalana. Des. 1982. 185. Pere Martí i Bertran.
10. Tècniques narratives: la narració subjectiva. Escola Catalana. Juny/Jul. 1983. 191-192. Roser Viñas.
11. Expressió i creació: com treballar un poema. Escola Catalana. Oct. 1983. 195. Elena Perelló i Garcés.
12. Llegir i escriure, una aventura engrescadora. Escola Catalana. Des. 1983. 197. Carme Alcoverro.

13. Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II). Escola Catalana. Feb. 1984. 199. Carme Alcoverro.
14. El cromatisme d'un text. Escola Catalana. Març 1984. 200. Josepa Puigdevall i Bruquetas.
15. Llegir i escriure, una aventura engrescadora. Escola Catalana. Juny 1984. 203. Carme Alcoverro.
16. Estudi de personatges en un conte de Mercè Rodoreda. Escola Catalana. Jul./Ag./Set. 1984. 204-205-206. M. J. Fuenmayor.
17. Expressió i creació: com treballar una auca. Escola Catalana. Nov. 1984. 208. Elena Perelló i Garcés.
18. Els signes de puntuació: importància d'uns elements sense importància. Escola Catalana. Des. 1984. 209. Josepa Puigdevall i Bruquetas.
19. Un poema sense "musa" però amb "idea". Escola Catalana. Març 1985. 212. Josepa Puigdevall.
20. Tallers literaris. Un conte d'Edgar A. Poe: El retrat oval. Escola Catalana. Març 1986. 222. Carme Alcoverro.
21. Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes. Escola Catalana. Abr. 1986. 223. Joan Mallart i Navarra.
22. La carta administrativa o comercial (I). Escola Catalana. Juny 1986. 225. Josep Rosell.
23. La carta familiar (II). Escola Catalana. Jul./Ag./Set. 1986. 226. Josep Rosell.
24. El text dramàtic. Escola Catalana. Nov. 1986. 228. Lluís Homs.
25. La ràdio a l'escola. Escola Catalana. Abr. 1987. 233. Montserrat Porcel Esteve.
26. Un exercici de creació literària: la narració policíaca. Escola Catalana. Maig 1987. 234. Roser Viñes.

27. Un exercici de creació literària: la narració policíaca (i II). Escola Catalana. Juny 1987. 235. Roser Viñes.
28. Mejorar la expresión escrita. Cuadernos de Pedagogía. Abr. 1988. 158. Montserrat Figueroa Pascual, Margarida Lavilla Domènech, Maribel Massons Zamora.
29. Lectura col·lectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Escrivim una novel·la col·lectiva? Perspectiva Escolar. Maig 1989. 135. Toni Fuster.
30. Dia 0, un diari escolar. Escola Catalana. Oct. 1989. 261. Maite Inglès i Mas.
31. La descripción. Cuadernos de Pedagogía. Març 1991. 190. Eduardo Rodríguez Ramón.
32. El taller literario. Cuadernos de Pedagogía. Jul./Ag. 1991. 194. Pilar Gimeno, Feli Juste, Rafi Bonet, Francisco Rincón, Juan Sánchez-Enciso, Javier Sáez.
33. Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs. Escola Catalana. Feb. 1993. 297. Carme Alcoverro.
34. Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu. Escola Catalana. Maig 1993. 300. Joaquim Vilar i Sais.
35. Los textos expositivos. Cuadernos de Pedagogía. Jul./Ag. 1993. 216. Juan Sánchez-Enciso.
36. Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari. Escola Catalana. Març 1994. 308. Laia Martín.
37. Poetas en el aula. Cuadernos de Pedagogía. Juny 1994. 226. Marta E. Santamarta Santos.
38. Joan Perucho i els monstres fantàstics. Gàbia per a petits animals feliços, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 1. Jul. 1994. Carme Alcoverro.

39. L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 1. Jul. 1994. Tomàs Llopis.
40. Taller d'endevinalles. Escola Catalana. Nov. 1994. 314. Neus Lorenzo Galés.
41. Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita. Perspectiva Escolar. Des. 1994. 190. Equip d'Expressió Escrita del SEDEC.
42. L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 4. Abr. 1995. Joaquim Vilar i Sais.
43. Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16. Escola Catalana. Gen. 1996. 326. Jacint Creus.
44. Experiència de ràdio a l'escola. Com es treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita. Programació. Perspectiva Escolar. Set. 1996. 207. Lourdes Ventosa Solé, Roderic Villalba Pérez.
45. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i escriure a secundària. Escola Catalana. Des. 1996. 335. Carme Alcoverro.
46. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al reportatge i a l'article d'opinió (II). Escola Catalana. Gen. 1997. 336. Carme Alcoverro.
47. El periódico, un proyecto didáctico, social e individual. Cuadernos de Pedagogía. Març 1998. 267. Montserrat Morera.
48. Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 16. Jul./Ag./Set. 1998. Carme Alcoverro.
49. Com podem ensenyar a argumentar científicament. Perspectiva Escolar. Des. 1998. 230. Anna Sardà, Neus Sanmartí, Conxita Màrquez.

50. Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 17. Gen./Feb./Març 1999. Joan V. Sempere Broch.
51. Expressar l'opinió: Redacció de columnes de premsa. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 17. Gen./Feb./Març 1999. Carmen Rodríguez Gonzalo.
52. Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 17. Gen./Feb./Març 1999. Francisca Pérez Romero.
53. L'argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d'autoregulació. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 17. Gen./Feb./Març 1999. Bartomeu Abrines Llabrés.
54. Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari. Escola Catalana. Jul./Ag./Set. 1999. 362. Carme Alcoverro.
55. Un altre plantejament de la classe de llengua. Perspectiva Escolar. Oct. 1999. 238. M. Carmen Gracia Abadías.
56. Ensenyar a puntuar a l'ESO. Sugeriments des de la pràctica. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 20. Gen./Feb./Març 2000. Glòria Sanz i Pinyol.
57. Dictats: noves possibilitats per a un recurs tradicional. Perspectiva Escolar. 242. Feb. 2000. Maria Josep Simó i Peralta.
58. Un taller literari a primer cicle d'ESO. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 22. Jul./Ag./Set. 2000. Vicenç Pagès.
59. Un model de comentari de text per al batxillerat. Articles de Didàctica de la llengua i de la Literatura, 22. Jul./Ag./Set. 2000. Anna Devís, Josep Sendra.

60. Escritura creativa. Cinco divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico. Cuadernos de Pedagogía. Jul./Ag. 2000. 293. Maite Ruiz Flores.
61. Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 27. Ab./Maig/June 2002. Carmen Rodríguez Gonzalo, Pilar García Vidal.
62. Un projecte d'escriptura: retrat moral del Cid. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 31. Jul./Ag./Set. 2003. Felipe Zayas.
63. La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 31. Jul./Ag./Set. 2003. Montserrat Mir.
64. Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar. Escola Catalana. Des. 2003. 405. Antoni Sales.
65. El Escritorio Digital. Cuadernos de Pedagogía. Des. 2003. 330. Anna Escofet Roig, Olga Herrero García.
66. L'univers de Tintín. Escola Catalana. Jul./Ag./Set. 2004. 412. Professorat de l'IES L'Olivera (Les Garrigues).
67. "L'escriptura del jo", una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 35. Gen./Feb./Març 2005. Jordi Carreras, Maria Fernández.
68. Treballar la literatura amb les TIC. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. 35. Gen./Feb./Març 2005. Joana Ràfols Vives.
69. Del text a l'hipertext; de la pissarra al ratolí; del grup classe a la Clara, al Bernat, al Sacha, a la Samiha... Escola Catalana. Maig 2005. 420. Quima Causa, Arcadi Cirera.

70. Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva. "Nosotros contamos". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 36. Abr./Maig/Juny 2005. Matilde Cuenca Medina.
71. L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho. *Escola Catalana*. Oct. 2005. 423. Carme Alcoverro, Àngel Vidal.

## 13. QÜESTIONARI D'ANÀLISI DE LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES APLICADES

### 13.1. Quadre de dades generals de cada experiència publicada

L'anàlisi dels articles publicats sobre propostes relacionades amb el desenvolupament de l'expressió escrita segueix els punts següents, després d'un primer quadre de dades generals encapçalat pel número de l'experiència i el títol de la proposta didàctica i, a continuació, les dades a, b, c, d i e que citem més avall:

- a) Revista, número i data de publicació.
- b) Autoria.
- c) Distribució del grup classe: general (implícit o explícit) o reduït (de vegades amb la concepció d'un taller literari o d'escriptura explícit).
- d) Context educatiu. En funció del sistema educatiu en vigor quan va ser escrit l'article utilitzarem les indicacions 7è d'EGB, 8è d'EGB, 1r de BUP, 2n de BUP o bé 1r d'ESO, 2n d'ESO, 3r d'ESO, 4t d'ESO.
- e) Temporització.

### 13.2. Dades específiques de cada experiència publicada

13.2.1. *Objectius* (determinats per l'autor o l'autora de l'experiència didàctica)

13.2.2. *Continguts* (activitats que proposa l'autor o l'autora de l'experiència didàctica)

13.2.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb els diferents models que expliquen la composició escrita.*

Parlem de model explícit si l'autor o l'autora de l'experiència didàctica esmenta el nom dels autors del model d'etapes o els d'un determinat model cognitiu que siguin, o l'un o l'altre, a la base de la proposta en qüestió.

Si no és així, ens referim a models implícits específics o implícits generals. Els primers quan són la referència d'una proposta didàctica amb elements complets o bé del model d'etapes, o d'un determinat model cognitiu o de diversos, però sense citar-ne l'autoria. Els segons quan una experiència aplicada té en compte elements generals, és a dir, no complets, o bé del model d'etapes o bé d'un model cognitiu o de diversos models cognitius i també sense citar-ne l'autoria.

A més, també ens trobarem que algunes propostes didàctiques no tenen ni de manera explícita ni implícita, específica o general, cap model teòric com a base de l'experiència; la majoria de les vegades, perquè el desenvolupament de la composició escrita no n'és l'objectiu principal.

D'aquesta manera, els models de referència són els següents:

*Model d'etapes*: preescriptura, escriptura i reescriptura que cal seguir de manera lineal i ordenada, sense interaccions. (Rohman i Wlecke, 1964).

*Model cognitiu de Hayes i Flower* (1980 i 1981): l'important és el procés d'escriptura, no el producte escrit final. Interaccions entre els subprocessos d'escriptura. Importància de la memòria a llarg termini. Context comunicatiu de producció del text format per la situació retòrica i el text que es va produint. Processos centrals de planificació, textualització i revisió. La revisió pretén comparar el text que s'escriu amb els objectius fixats i es pot produir en qualsevol moment del procés.

*Model cognitiu de Collins i Gentner* (1980): l'escriptura es desenvolupa en dos subprocessos: la producció d'idees, que implica trobar i recuperar idees i manipular-les per aconseguir-ne de noves, i la producció del text a partir de les idees en quatre nivells: el del text, el del paràgraf, el de la frase (sintaxi) i el de la paraula (ortografia). Importància de les revisions a nivell del text, de les oracions i del conjunt del procés textual i dels objectius plantejats.

*Model cognitiu de Martlew (1983)*: interaccions entre els processos cognitius de reconeixement, selecció, comparació i organització de les idees, les estratègies de recerca d'informació, els objectius del text, la situació retòrica i el tipus de discurs amb els processos d'expressió i producció del text. Importància de la revisió, que cal aplicar en el conjunt del procés d'escriptura, com a part dels processos cognitius.

*Model cognitiu de De Beaugrande (1982, 1984)*: idea que la composició escrita és un procés complex que no és estàtic i que s'organitza en diferents nivells o estadis. Qui escriu no canvia d'estadi d'escriptura fins que està satisfet de la forma aconseguida. A partir d'aquí, hi ha un canvi d'estadi en qualsevol direcció, i no necessàriament al posterior. Així, s'estableixen sis estadis d'escriptura que no són lineals, sinó que hi ha interaccions entre cadascun d'ells: objectius generals del text i subobjectius, establiment del tema principal d'escriptura, elaboració i interconnexió d'idees, expressió textual a través d'una selecció de paraules, alineació de frases i ús de símbols gràfics. Un text sempre pot ser reconsiderat, per tant la revisió s'entén com una reconsideració d'aspectes de qualsevol estadi d'escriptura. De Beaugrande considera que en l'escriptura hi ha un aprenentatge quan qui escriu s'adapta a les operacions del procés. En la situació retòrica, qui escriu i el receptor aborden el text des de perspectives diferents.

*Model cognitiu de Bereiter i Scardamalia (1987)*: l'escriptura no és solament l'expressió d'uns coneixements individuals, sinó que permet establir noves relacions i aprofundir en el coneixement. Així, per una banda, escriure és un procés de dir els coneixements (identificació d'un tema i del tipus de text a utilitzar) tot fent revisions a mesura que s'escriu el text i amb un paper important per a la memòria, i, per una altra, és un procés de transformació dels coneixements (procés complex en què interrelacionen l'elaboració de coneixements i la consecució d'objectius amb la finalitat d'aconseguir escriure un text coherent). En aquest procés de transformar els coneixements remarquem la importància de la situació retòrica, ja que porta a un desenvolupament del propi coneixement. La

diferència entre cada procés es troba en els processos mentals a partir dels quals es produeix el text, sobretot en la fase de generació d'idees. O dit d'una altra manera, els coneixements es transformen si entre ells estableixen noves relacions. En canvi, si es tracta de recuperar continguts de la memòria hi ha, simplement, una exposició de coneixements en la línia de dir els coneixements.

En general, a continuació podem veure alguns elements que són comuns en els diferents models cognitius:

a) *Estudi de la situació retòrica*: Hayes i Flower, Martlew, De Beaugrande, Bereiter i Scardamalia.

b) *Procés de composició escrita*: Hayes i Flower, Collins i Gentner, Martlew, De Beaugrande, Bereiter i Scardamalia.

c) *Fase de les idees*:

c1) *Planificació textual*: Hayes i Flower.

c2) *Producció d'idees*: Collins i Gentner.

c3) *Estratègies de recerca d'informació i selecció i organització de les idees*: Martlew.

c4) *Elaboració i interconnexió d'idees*: De Beaugrande.

c5) *Elaboració de coneixements en el marc d'una determinada situació retòrica i amb uns objectius fixats (transformació de coneixements)*: Bereiter i Scardamalia.

d) *Fase textual*:

d1) *Textualització*: Hayes i Flower.

*d2) Producció del text:* Collins i Gentner, Martlew.

*d3) Expressió textual (selecció de paraules, alineació de frases, ús de símbols):* De Beaugrande

*e) Interaccions entre cadascun dels subprocessos:* Hayes i Flower, Martlew, De Beaugrande.

*f) Memòria a llarg termini:* Hayes i Flower, Bereiter i Scardamalia.

*g) Revisions:* Hayes i Flower, Collins i Gentner, Martlew, De Beaugrande, Bereiter i Scardamalia.

*h) Objectius:* Collins i Gentner, Martlew, De Beaugrande, Bereiter i Scardamalia.

13.2.4. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

*Orientacions sobre l'ensenyament dels tipus de text i dels gèneres discursius i de les seves funcions (Bernárdez, 1982), (Camps, 1994b):* Elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals. Entenem que un tipus de text és un format discursiu amb unes característiques internes de caràcter lingüístic i informatiu. Tenen una naturalesa més abstracta que els gèneres discursius. Aquests darrers s'expliquen per les seves propietats externes, de tipus social i cultural.

*Orientacions sobre els enfocaments metodològics establerts per Shih (1986) i desenvolupats per Cassany (1990):* Aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals (enfocament basat en la gramàtica). Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en les funcions). Aprenentatge de l'escriptura a partir d'estratègies de

producció de textos (enfocament basat en el procés). Aprenentatge de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge (enfocament basat en els continguts). Tanmateix, a partir dels quatre enfocaments que proposen aquests autors ens permetem de fer una classificació en cinc apartats (enfocament basat en la gramàtica, en el procés, en els continguts, textual i comunicatiu), i no en quatre. Pel que hem vist en el conjunt de les experiències didàctics que hem analitzat, no sempre les propostes que treballen la composició de diferents tipus de textos són, a la vegada, comunicatives. Per això, l'enfocament basat en les funcions el dividim en dos de diferents: un de basat en l'escriptura de les tipologies i dels gèneres textuais, sense voluntat comunicativa, i un altre que, des de l'escriptura de les formes diverses que poden prendre els textos, té la intenció de ser, ara sí, funcional i arribar a diferents receptors. Del primer en diem enfocament textual i del segon enfocament comunicatiu.

*Orientacions sobre les propostes Hilloks (1986), segons Camps (1994b):*  
Modalitat directiva: aprenentatge de l'escriptura a partir d'objectius clars i específics; el professor dirigeix, controla, explica i avalua el treball d'escriptura; la producció textual, a partir d'un treball individual, es realitza per l'aplicació de regles o per imitació de models; els models són font d'imitació que expliquen i il.lustren els conceptes; els exercicis impliquen imitació d'estructures o aplicació de regles; hi ha explicacions prèvies a l'acte d'escriure; importa el producte escrit final; transmissió de coneixements escrits per imitació i aplicació de regles. Modalitat natural: objectius molt generals i poc definits; el professor fomenta la imaginació dels estudiants; escriptura lliure individual o per grups; evita els textos model; no es fan exercicis previs; diferents audiències; no hi ha explicacions prèvies; orientació cap al procés amb oportunitats de revisió i reescriptura; aprenentatge de l'escriptura com a desenvolupament de les capacitats individuals. Modalitat constructiva: objectius específics i clars; el professor organitza i estructura les activitats; escriptura per grups o individual; textos seleccionats en relació a aspectes particulars amb què es pretén fomentar el treball cooperatiu; exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars amb què es pretén fomentar el treball cooperatiu; resposta de companys i professor durant el procés d'escriptura; orientació al procés com a camí per al

desenvolupament cognitiu; aprenentatge de l'escriptura com a procés de construcció de coneixements. Modalitat individual: el professor ajuda cadascun dels seus estudiants, en qüestions com la planificació o la redacció, de forma individual, amb la idea que l'aprenentatge sigui, així, més efectiu. Aprenentatge, doncs, de l'escriptura de manera individual, sense interaccions.

*Orientacions sobre les estratègies Cassany (1987):* consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general: tria del registre i del tractament i fixació de propòsits i del tema. Planificació de l'estructura del text, elaboració d'esquemes, recerca d'informació sobre el tema a desenvolupar. És convenient rellegir els fragments escrits per tal d'assegurar el sentit global del text. Correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. Tendència a la recursivitat, i no pas a la redacció lineal, en què el procés d'escriptura s'interromp en qualsevol punt per tornar a començar i per reformular el que s'ha elaborat fins en aquell moment. Ús d'elements de suport per solucionar determinades problemàtiques: gramàtiques, diccionaris...

*Orientacions sobre els aspectes contextuais i discursius de l'escriptura:* Contextuals: entorn sociocultural en què té lloc una experiència de comunicació escrita (qui escriu, a qui s'escriu i amb quina finalitat). Importància que els escrits dels estudiants tinguin receptors. Paper del destinatari (concret o genèric). Necessitat que els escrits s'insereixin en situacions de comunicació real. Interaccions entre qui escriu i el destinatari del text, que comparteixen elements culturals i socials que faciliten la comunicació. Discursius: ús de la llengua escrita com a pràctica social en què es desenvolupen els gèneres discursius. Aprendre és una activitat de naturalesa social que es desenvolupa a l'escola. Els textos es relacionen els uns als altres en una activitat discursiva específicament humana. Interaccions textuais. Ús del llenguatge en les formes pròpies de cada situació.

*Orientacions sobre la proposta Camps (1996):* En el punt de trobada entre els processos de composició dels textos escrits i de com ensenyar-los. Propostes orientades a la producció escrita amb intenció comunicativa. Importància de la

interacció social i de les orientacions de l'estudi del text i del discurs. En general, considera aspectes com els següents: el text té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura. En relació a l'ensenyament de l'escriptura, hi ha uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants. Es té en compte el paper del destinatari. Abans de començar un procés de composició hi ha una lectura i un estudi de bons models. Es desenvolupen estratègies de planificació del text. Es desenvolupen estratègies de revisió del text. La normativa gramatical i ortogràfica és un element més a revisar dins el procés d'escriptura, com també ho són l'adequació, la cohesió i la coherència. L'experiència d'escriptura es desenvolupa a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups. L'experiència d'escriptura és cooperativa tant amb un grup classe convencional o reduït. La seqüència d'escriptura a l'aula és plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat que pot ser llarg. El mestre condueix el procés i orienta i assessora els estudiants en els aspectes diversos del text. L'avaluació de l'experiència d'escriptura s'insereix en el procés. S'organitza el grup classe de manera que faciliti la consecució dels objectius.

*Orientacions sobre la proposta anglosaxona, sobre els estudis de Donald Graves (1983) o Lucy Mc Cormick (1986) i sobre les aportacions de Cassany (1993, 1995, 1999): importància del procés i no del text en si mateix. Desenvolupament d'estratègies de resolució de problemes de composició textual: generació d'idees, organització dels continguts, estratègies de textualització, tècniques de revisió i correcció. Importància de les interaccions. El professor pren el rol d'assessor que ajuda a resoldre els problemes.*

13.2.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència.*

13.2.6. *Avaluació de l'experiència didàctica. Criteris avaluatius de l'experiència didàctica que, quan hi són, els fixa l'autor o l'autora de la proposta aplicada.*

13.2.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants.*

13.2.8. *Bibliografia usada per l'autor o l'autora de l'experiència didàctica.*

## 14. ANÀLISI DE LES EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES APLICADES

<b>12.1. Como se hace un retrato</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 66. Juny 1980.
b) Miquel DescLOT.
c) Grup classe convencional implícit.
d) Context educatiu sense especificar (entenem que, per les seves característiques, l'experiència pot desenvolupar-se en qualsevol curs d'educació secundària).
e) Temporització sense especificar.

### 1. Objectius:

Experiència que es fixa l'objectiu que els estudiants facin descripcions escrites després de combinar una selecció i lectura de textos descriptius amb l'anàlisi dels processos descriptius dels escriptors models.

### 2. Continguts:

El professor parteix de la premissa que, en literatura, el plaer de llegir i el d'escriure són equivalents. Per demostrar-ho, tria el gènere descriptiu i, concretament, el retrat. Després de fer la presentació d'aquest gènere (descripció d'una persona; pot fer-se des del punt de vista físic o psíquic o combinant les dues possibilitats...), fixa l'atenció en la descripció del rostre. L'experiència té tres fases. En la primera, s'escullen textos que serveixin de model als estudiants. Per exemple, un de Clarín sobre un retrat del cura de Vericueto, un altre d'Alejo Carpentier sobre un retrat de Vivaldi i un tercer de Washington Irving sobre un retrat de Wouter van Twiller. En la segona fase, es fa una lectura dels textos model. A més, es comparen amb reproduccions de retrats d'època. Així, els estudiants s'adonen de l'efectivitat dels retrats escrits respecte dels pictòrics. Finalment, en una tercera fase els estudiants escriuran textos descriptius fent servir com a models els mateixos companys i companyes.

Al llarg del procés, el professor centrarà l'atenció dels seus estudiants en la selecció dels diferents trets facials que caracteritzen les persones. També insistirà en diferents

conceptes com les descripcions sintètiques i precises i en la idea de descriure de manera singular determinades característiques facials a partir de la utilització de l'analogia i l'exageració.

*3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Del conjunt de l'experiència didàctica interpretem uns **principis implícits i generals del model d'etapes**, ja que observem elements manifestos de preescriptura (tria de textos model, lectura posterior d'aquests textos i comparació amb retrats d'època de les descripcions) i, també, d'escriptura. No detectem interaccions entre les dues fases de la proposta ni referències a revisions en cap moment de les dues fases de composició.

*4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura a partir de l'elaboració de textos escrits des de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (propostes del que serà l'ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i Camps). Així mateix, s'aprèn a escriure des del que seran les propostes de Shih/Cassany (enfocament basat en l'aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos com, en aquesta experiència, els textos descriptius i els retrats). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de diferents elements del que seran la modalitat directiva (objectius delimitats: aprenentatge de determinades característiques descriptives aplicades als retrats i pràctiques d'escriptura d'aquest gènere textual; lectura i estudi de bons models descriptius: Clarín, Carpentier i Irving) i constructiva (objectius i paper organitzador del professor, que estructura els aspectes diversos del procés d'aprenentatge) de Hilloks/Camps. De la mateixa manera, els objectius clars i compartits, l'estudi de bons models, l'escriptura del text descriptiu a l'aula i el paper del professor com a assessor dels estudiants són elements propis del que serà la proposta Camps. Des del que seran els aspectes discursius, l'activitat d'escriure es desenvolupa a l'aula donant importància a les interaccions en el procés d'aprenentatge.

*5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des del desenvolupament de tipologies i gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura i estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Interaccions (aspectes discursius).
- Amb el professor que pren el rol de conductor de l'experiència i que organitza i assessora els seus estudiants en el treball d'escriptura (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.2. Treball d'un text: <i>Les senyorettes del mar</i>, de Joaquim Ruyra</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 161. Desembre 1980.
b) Maria Josefa Fuenmayor.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 7è o 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

12.2.1. *Objectius:*

Treball que pretén que els estudiants practiquin tècniques narratives i descriptives a partir d'un conte de Joaquim Ruyra, "Les senyorettes del mar", extret de *Pinya de Rosa*.

12.2.2. *Continguts:*

En primer lloc, la professora dóna a cadascun dels estudiants un full amb una biografia de Ruyra i el conte que ha de servir de model. Després de repassar i d'aclarir diferents aspectes de la vida de l'escriptor, es fa una lectura silenciosa i individual del conte i un estudi posterior del vocabulari. Aquest darrer aspecte serà especialment notable, perquè Ruyra utilitza un vocabulari ric amb paraules que no sempre són conegudes: substantius com *fumeres* (massa de fum), *cimerols* (part alta de la canya de pescar), *calitja* (boira tenuíssima), *mullena* (aigua adherida a la superfície d'alguna cosa), *mantell* (capa) o *oratges* (vent de terra); adjectius com *esparracats* (amb la roba estripada), *esbadellades* (obertes com una flor) o *enrogallada* (laringe inflamada que provoca una veu aspra), i verbs com *esparrama* (escampa), *sotjant* (observant), *repapats* (posats en un seient amb molta comoditat) o *esbargir-se* (entretenir-se). En segon lloc, la professora demanarà de fer una lectura en veu alta demanant una bona dicció a la vegada que es treballarà la comprensió del text. En aquest apartat, s'analitzaran els diversos recursos expressius que utilitza l'escriptor gironí: les comparacions i les metàfores (“sos ulls són gotetes de llum com les que produeix de vegades en el mar el fregadís dels rem”), la prosa poètica (“una faixa de calitja cendrosa”), les onomatopeies (“trap, trap, patrap...”) i la descripció de personatges, indrets i situacions. Per últim, els estudiants procuraran d'escriure un conte basant-se en el conjunt del text de Ruyra i en els seus recursos lèxics i textuais.

#### 12.2.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada veiem una fase de preescriptura (lectura silenciosa, estudi de vocabulari, lectura en veu alta comprensiva i anàlisi de recursos expressius) i una posterior d'escriptura. Hi trobem, doncs, **elements implícits generals del model d'etapes** en dues de les seves tres fases. No es tenen en compte ni interaccions ni revisions en cap moment de la proposta.

#### 12.2.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura a partir de l'elaboració de textos escrits des de les característiques estructurals dels diferents tipus textuais (a partir del que serà l'ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez o Camps). Així mateix, s'aprèn a escriure des del que seran les propostes de Shih/Cassany inserides en les característiques dels textos (enfocament

basat en els textos). En aquest context, hi ha un estudi de tipologies i gèneres textuais (textos narratius i descriptius). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura amb diferents elements del que serà la modalitat directiva (objectius clars i delimitats, estudi de bons models) i constructiva (objectius, la professora organitza i estructura el treball escrit) de Hilloks/Camps i, també, del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la consecució d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, la lectura i estudi de bons models i amb la professora assessorant i orientant els estudiants.

12.2.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des del desenvolupament de les tipologies i els gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany)
- A partir de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura i estudi de models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la professora organitzant i estructurant el treball escrit i assessorant i orientant la feina dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).

12.2.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.2.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.2.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.3. Experiencias del texto libre en bachillerato</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 75. Març 1981.
b) M <sup>a</sup> Carmen Pérez Basterra, professora agregada de llengua i literatura de l'INB de Marcilla, Navarra.
c) Grup classe convencional distribuït en grups reduïts de fins a sis estudiants.
d) 1r de BUP.

e) Temporització: una classe cada quinze dies al llarg de tot el curs es dedica a desenvolupar l'expressió escrita.

#### 12.3.1. *Objectius:*

La professora de llengua d'un grup de 1r de BUP constata que els estudiants que arriben en aquest curs estan habituats a fer redaccions escolars a la manera tradicional: amb un temps i en un lloc determinats i sobre un tema escollit pel professor que és el mateix per a tots els estudiants. Així, avisa que, en general, els resultats són de bloqueig i de deformació pseudoliterària. Si, per una banda, els estudiants reproduïen paraules i idees dels adults, per una altra, no s'atreveixen a expressar les seves idees, la seva experiència, els seus sentiments i el seu món. Amb Freinet com a punt de partida, però també amb les idees de Freire, Lodi i Postman, Pérez Bastera es fixa l'objectiu d'adaptar la tècnica del text lliure a una classe de 1r de batxillerat.

#### 12.3.2. *Continguts:*

Per tal que els estudiants descobreixin la diferència entre text lliure i redacció, es llegeixen textos lliures de cursos anteriors que serviran de model i es fa una posada en comú i una posterior discussió a classe d'aquesta tècnica. Les possibilitats del text lliure connecten l'assignatura de llengua i literatura amb la vida real: els estudiants descobreixen que el seu món pot ser matèria expressable i que el que pensen, senten, escolten o viuen és susceptible de ser transformat en comunicació literària.

La classe d'expressió escrita és quinzenal. En aquest període de dues setmanes, els estudiants elaboren i revisen el seu text per tal de ser llegit posteriorment a classe. I sabran que és preferible no entregar el text a improvisar-ne un de manera precipitada. Fins i tot serà preferible que no el lliurin a la professora abans que escriure'l de manera precipitada la nit anterior. A classe, els estudiants es col·locaran en grups de cinc o sis i durant uns deu minuts es llegiran entre ells els textos. Després cada grup escollirà un treball escrit i s'escriuran els títols dels textos escollits de cada grup a la pissarra. Amb els estudiants en cercle, els autors llegiran en veu alta els textos seleccionats. Posteriorment es votaran i se'n triarà un, que tornarà a ser llegit en veu alta pel seu autor. A continuació, s'obrirà un col·loqui amb preguntes, opinions, crítiques, comentaris... La professora opinarà i votarà com els seus estudiants. A més, corregirà

els textos tenint en compte el punt de partida i les dificultats dels estudiants en l'expressió escrita. Finalment, els textos triats per votació s'enviaran a d'altres cursos, a centres amb qui els estudiants mantenen correspondència i, a final de curs, s'editaran a la "Revista de Textos".

La professora haurà mantingut un respecte profund cap als textos dels seus estudiants i haurà mantingut el propòsit d'orientar-los i ajudar-los a obrir-se camí en la tasca d'escriptura.

### *12.3.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Veiem que hi ha una fase del conjunt de la proposta que és de preparació per a l'escriptura (lectura de textos de cursos anteriors escrits amb la tècnica del text lliure i discussió oral d'aquesta tècnica), una altra de producció de textos i una darrera que inclou revisions i correccions en diferents moments de la composició. En conjunt, hi observem **elements implícits generals de models cognitius** de la composició escrita a partir de segmentar l'experiència en una fase de recerca d'informació, una d'escriptura i una altra darrera de revisió i correcció dels textos escrits.

### *12.3.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura a partir de la promoció de l'escriptura lliure. Importància dels receptors, de la revisió i reescriptura dels textos i de les interaccions entre els estudiants. A més, la professora ajudarà a descobrir nous camins en el procés d'elaboració dels textos. Així mateix, també hi ha un aprenentatge de la composició escrita amb propostes inserides en situacions comunicatives. Així doncs, i en general, ens trobem amb propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des del desenvolupament de les tipologies textuals del que seran les propostes de Bernárdez o Camps. També, per la intenció textual i comunicativa dels textos, amb els elements propis del que seran les propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, de Shih/Cassany); des del que seran les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general i rellegant els fragments escrits per tal d'assegurar el

sentit global del text; també s'aprèn a escriure a partir de diferents elements del que serà la modalitat natural de Hilloks/Camps (escriptura lliure i orientació i assessorament individual cap als estudiants); des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la concepció del text que té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa, tenint en compte el paper del destinatari, desenvolupant estratègies de revisió dels textos, a partir d'una seqüència d'escriptura quinzenal que té l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat i amb la professora orientant i assessorant els estudiants en els aspectes diversos del text), i, finalment, des del que seran els aspectes contextuais, s'aprèn a escriure des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació reals en què els textos dels estudiants tenen receptors.

#### 12.3.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de propostes inserides en situacions comunicatives reals (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Des del desenvolupament de l'escriptura lliure (Hilloks/Camps).
- Tenint en compte els receptors (Camps).
- Revisant els textos (Cassany, Camps).
- Des del plantejament de seqüències d'escriptura (Camps).
- Des de l'orientació i l'assessorament dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).

#### 12.3.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

#### 12.3.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

#### 12.3.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Freinet, C. (1978): *El texto libre*. Laia. Barcelona.

Freinet, C. (1977): *Técnicas Freinet de la Escuela-Moderna*. Siglo XXI. Madrid.

Freinet, C. (1974): *Por una escuela del pueblo*. Laia. Barcelona.

Lodi, M. (1977): *El pais errado*. Laia. Barcelona.

Freire, P. (1977): *La pedagogia del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

Freire, P. (1976): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.

Postman, N., Ch. Weingarther (1975): *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella. Barcelona.

<b>12.4. A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 169-170. Agost/Setembre 1981.
b) Raimon Artís i Mercadet, Sílvia Arrufat i Perelló. Escoles Públiques de Cervelló i Vallirana.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.4.1 *Objectius:*

Aquesta proposta didàctica sobre els recursos descriptius té lloc a les escoles públiques de Cervelló i de Vallirana. La primera amb un 70% d'alumnat catalanoparlant; la segona justament a l'inrevés, un 70% d'alumnat castellanoparlant. Els grups pertanyen al vuitè curs d'EGB i tant en una escola com en l'altra fa cinc cursos que tenen el mateix mestre de català. La proposta té l'objectiu principal de practicar tècniques descriptives.

#### 12.4.2. *Continguts:*

Amb les narracions de *Viatges i flors*, de Mercè Rodoreda, com a model, s'inicia un procés que ha de dur els estudiants a utilitzar tècniques descriptives en l'escriptura dels seus textos. La primera sessió es dedica a comentar breument la biografia de l'escriptora tot fent esment de la passió que sentia per les flors. A continuació, es lliuren els títols de les tres descripcions seleccionades: "Flor ballarina", "Flor desesperada" i "Flor felicitat". Es llegeixen els textos posant atenció a la comprensió del lèxic (comparacions i imatges literàries, sobretot) i a l'ortografia del vocabulari nou. Per acabar aquesta primera part, es contrasten les flors descrites amb aquelles que els estudiants s'havien imaginat. La segona sessió s'inicia amb la lectura de "Flor de mel" i, posteriorment, se'n fa un dictat. Un cop corregit, els estudiants hauran de fer un dibuix de la flor amb

les característiques descrites per Rodoreda. La tercera sessió comença amb la tria de tres contes més de l'escriptora. Sense llegir les descripcions d'aquestes narracions, els estudiants n'escolliran una per desenvolupar-la en una redacció individual. Una vegada escrits els textos, es llegiran tots. Després, amb la idea de comparar-ne les imatges es llegiran les descripcions de l'autora. Finalment, en la darrera sessió es proposa als estudiants que inventin un nou nom de flor i que escriguin un text col·lectiu fent-ne la descripció física i utilitzant comparacions. Amb el títol triat, les idees que han de servir de guia per a la redacció sorgeixen del conjunt de la classe i s'escriuen a la pissarra.

#### *12.4.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta didàctica hi ha una fase complexa de preescriptura abans que els estudiants no escriguin els seus textos, primer de manera individual i, a continuació, de forma col·lectiva: comentaris de la biografia de Mercè Rodoreda i de tres narracions seves amb les flors com a tema fonamental, lectura d'una altra narració de Rodoreda i tria de nous textos de l'escriptora. Més endavant, s'inicia la fase d'escriptura de textos descriptius, individuals i col·lectius, a la manera com ho feia l'escriptora barcelonina. Hi notem, doncs, **principis implícits generals de preescriptura i escriptura**, sense interaccions entre elles, **del model d'etapes** que dóna compte de la composició de textos escrits.

#### *12.4.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des del desenvolupament de les tipologies textuals (textos descriptius) del que seran les propostes de Bernárdez o Camps. Des dels enfocaments metodològics de Shih/Cassany, s'aprèn a escriure des del que seran els enfocaments basats en la gramàtica i en les característiques dels textos. A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des del que seran diferents elements de la modalitat directiva (lectura, estudi i aplicació de bons models i objectius clars i específics) i constructiva (objectius delimitats, el professor organitza i estructura les activitats) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir de la fixació d'uns objectius clars i compartits, una experiència d'escriptura cooperativa, amb la lectura i estudi de bons models, desenvolupant l'escriptura a l'aula i a partir del paper del professor que condueix el

procés i orienta i assessora els estudiants. Finalment, des dels aspectes discursius l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'aula amb un paper important de les interaccions.

12.4.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Amb la lectura, estudi i aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir d'uns objectius clars i específics (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats d'escriptura dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa (Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.4.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.4.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.4.8. *Bibliografia usada per l'autor i l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.5. Un conte de Pere Calders</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 173. Desembre 1981.
b) Jordi Caballé i Mateu.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB. Majoria d'estudiants castellanoparlants.
e) Temporització sense especificar.

### 12.5.1. *Objectius:*

Dins un cicle de lectures i comentaris de textos literaris, la personalitat com a escriptor de Pere Calders i la seva capacitat de crear mons insòlits i atmosferes meravelloses són un bon motiu per fixar-se l'objectiu de treballar els contes d'aquest autor a la classe de llengua.

### 12.5.2 *Continguts:*

En primer lloc, el professor s'encarregarà de fer conèixer la vida i l'obra de Calders als estudiants. El primer objectiu serà despertar l'interès dels estudiants per la lectura de l'obra d'aquest autor. A continuació, es repartiran fulls del conte "La rebel·lió de les coses" per llegir-lo a la classe. Després de la lectura, es farà una exposició oral general sobre el sentit d'aquest conte i, per extensió, del conjunt de l'obra de l'escriptor: reconeixement del món dels somnis, derivació de la realitat cap a situacions insòlites, ús de la fantasia per superar la realitat quotidiana, humor i ironia al servei de la reflexió o l'halo poètic amb què Calders embolcalla cadascuna de les seves narracions. Més endavant, els estudiants faran diferents intervencions orals sobre els recursos expressius usats per l'autor: objectes inanimats revestits d'atributs humans, progressió de les accions ben aconseguida, ús general de la ironia i utilització de les comparacions. El professor haurà dirigit aquests comentaris i, posteriorment, proposarà als seus estudiants que escriguin un conte inspirat en la composició de Calders que ha servit de model. Finalment, les millors composicions, a criteri del professor, seran objecte de lectura i de debat per part de tots els estudiants.

### 12.5.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem que en aquesta experiència aplicada hi ha una fase de preescriptura (lectura d'un conte model i anàlisi posterior del conte amb intervencions dels estudiants) i una de posterior d'escriptura. D'aquesta manera, hi trobem **elements implícits generals del model d'etapes** en les dues fases mencionades. Sense interaccions entre preescriptura i escriptura i sense revisions.

### 12.5.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura a partir de l'estudi de característiques pròpies de tipologies i gèneres textuais (textos narratius, contes), amb objectius delimitats, lectura i estudi de bons models (l'humor, la ironia i la fantasia a les narracions de Pere Calders) i judici del producte acabat per part del professor. Per tant, trobem aspectes diferents del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais, de Bernárdez i Camps, i de les propostes inserides en els tipus de text segons el que serà l'enfocament basat en els textos de Shih/Cassany. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del que seran alguns elements directius (objectius i estudi de bons models) i constructius (el professor organitza les activitats d'escriptura) de Hilloks/Camps. D'altra banda, s'aprèn a escriure des d'alguns elements del que serà la proposta Camps (objectius compartits pel conjunt d'estudiants, estudi de models, escriptura a l'aula i paper assessor i orientador del mestre). Finalment, des dels aspectes discursius, s'aprèn a escriure des de la consideració de l'escriptura com una activitat social que es duu a terme a l'aula.

*12.5.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de la composició de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la formulació d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant el treball i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

*12.5.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.5.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

*12.5.8. Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.6. Un taller de novelas</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 88. Abril 1982.
b) Francisco Rincón, Juan Sánchez Enciso.
c) Grup classe convencional.
d) 2n de BUP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.6.1. *Objectius:*

Aquesta proposta didàctica té l'objectiu de descriure una experiència de creació novel·lística desenvolupada al llarg d'un primer trimestre. La preocupació principal dels professors és que l'assimilació de nous coneixements relacionats amb l'escriptura de textos narratius no impedeixi la fase de creació textual, sinó que la motivi i l'orienti. D'aquesta manera, el procés de redacció de textos novel·lístics ha de desenrotllar-se a partir de l'estudi de cinc elements: el punt de vista narratiu, l'estructura, el temps, l'espai i els personatges.

Els autors d'aquesta experiència no pretenen tractar els cinc elements que hem citat de forma exhaustiva. Intenten trobar la manera d'explicar-los en una mesura que provoqui la creació posterior. A més, utilitzen un llenguatge directe i proper als estudiants que fa que aquests no rebin les explicacions com si fossin lliçons tradicionals de literatura, sinó com a eines imprescindibles de treball. El procediment és senzill: es comença per un dels cinc elements a estudiar, que es treballa a fons i, a continuació, es fan girar sobre ell els altres quatre. Tant és començar per un o per un altre.

#### 12.6.2. *Continguts:*

D'entre diferents temes per convertir-los en textos novel·lístics, entre professors i estudiants se'n tria un i es comença per treballar el punt de vista narratiu. Així, s'explica que el novel·lista no fa de narrador i, per tant, que cal trobar el punt de vista òptim en què uns narradors expliquin cadascuna de les històries que els estudiants han d'escriure. Per il·lustrar-ho, se'ls mostra la figura del narrador a les novel·les *Lazarillo de Tormes* i *La familia de Pascual Duarte*, en què els protagonistes narren les seves històries i això els permet parlar dels seus sentiments més íntims amb naturalitat. D'aquesta manera,

amb la finalitat que els estudiants valorin les diferents possibilitats del punt de vista narratiu, se'ls lliuren uns fulls amb un resum dels principals punts de vista amb els avantatges i els inconvenients de cadascun d'ells en funció de les històries que vulguin escriure: més intimistes, objectives, iròniques o distants. L'objectiu és arribar a l'elecció del punt de vista per al tema novel·lístic triat i, així, per a la posterior narració de la novel·la de cada estudiant.

Pel que fa a l'estructura, es tracta d'ajudar els estudiants a aconseguir escriure una novel·la a partir d'un argument esquematitzat. En primer lloc, redacten esquemes d'arguments alternatius des del moment que veuen la possibilitat de començar els textos des del centre de les històries, des del final o a partir de fets especialment destacats. Així, a partir d'aquests assajos els estudiants escullen l'estructura que els convé més segons el projecte de novel·la i el punt de vista escollit. Després, fan una previsió de capítols amb els continguts i els moments més importants de cadascun d'ells, així com la divisió en seqüències i plans, els diàlegs, les descripcions, l'alentiment de les accions i l'acceleració del ritme narratiu. Finalment, els estudiants elaboren un pla de cadascuna de les seves novel·les amb tots aquells conceptes relacionats amb l'estructura que han de tenir en compte en l'escriptura de les seves novel·les.

El temps es considera un dels elements fonamentals en l'escriptura d'un text novel·lístic. Els estudiants han de decidir el temps en què es narra la novel·la (passat, present o futur) i la relació amb el temps en què succeeix la història narrada. A la vegada, també hauran de tenir en compte la velocitat narrativa, és a dir, la relació entre l'espai temporal dels fets narrats i el que se li dedica a la novel·la. Així, com que el tema temporal és d'una gran complexitat, els professors el redueixen als dos aspectes que consideren més importants: la cronologia de la història que es vulgui narrar i la relació del temps passat, present o futur en què succeeix la història i el temps verbal utilitzat. En general, el pas més difícil per als estudiants és el de donar una estructura temporal, coherent amb el tema novel·lístic, a l'esquema de la novel·la, després de les explicacions dels professors, de fer diversos exercicis sobre el tractament del temps a les novel·les i de veure'n diferents models.

Una altra qüestió és l'estudi de l'espai interior, de l'exterior o del simbòlic. Però, en aquesta qüestió es fa referència a l'espai objectiu o realista i al subjectiu o romàntic. Per

fer-ho arribar de manera clara als estudiants, els professors proposen diversos exercicis imaginatius. Per exemple, per a l'espai objectiu s'intenta dibuixar a la pissarra, amb la màxima objectivitat, un carrer que un company descriu a partir d'uns fragments de lectura. En canvi, per a l'espai subjectiu es fa la descripció de l'estat d'ànim d'un altre company. L'objectiu d'aquests exercicis és que els estudiants reflexionin sobre el tractament que donen als espais en el seu projecte de novel·la.

Finalment, els estudiants treballen el perfil que cal donar als personatges de les novel·les. Així, més enllà de la divisió entre personatges rodons i plans, es va cap a aspectes relacionats amb models de personatges, el paper que interpreten en la trama novel·lística, de quina manera els condiciona l'elecció del punt de vista, com se'ls pot presentar o el mateix sentit del nom que se'ls pugui posar. Per aquest motiu, els professors els proposen diversos exercicis per presentar els personatges de les novel·les de cadascun dels estudiants.

D'aquesta manera, i després de treballar els conceptes anteriors, els estudiants disposen aproximadament d'una setmana de temps per escriure les seves novel·les personals amb les eines convenientes i els models estudiats.

#### *12.6.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

L'escriptura d'una novel·la no es duu a terme fins que no s'ha desenvolupat una fase exhaustiva de preescriptura des de l'estudi de tots els elements que formen part del gènere novel·lístic: punt de vista narratiu, estructura, temps, espais i personatges. I és veritat que pensem que un element important, entre tots els altres, d'aquesta primera part de la composició és l'elaboració d'esquemes narratius. Després, hi ha la fase de composició de textos. Així doncs, hi veiem **principis implícits generals de preescriptura i escriptura del model d'etapes**. No es fa referència a interaccions entre les dues fases ni a revisions.

#### *12.6.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i

del discurs i de les seves funcions del que seran les propostes de Bernárdez i Camps i del que serà l'enfocament basat en les característiques dels textos, de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements del que serà la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura de novel·les a partir de l'aprenentatge dels elements que són propis d'aquest gènere textual i estudi de bons models per tal de veure el tractament que fan del punt de vista, l'estructura, el temps, l'espai i els personatges a les novel·les) i individual (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hillocks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius clars i compartits pels estudiants i amb una lectura i estudi de models abans de començar el procés de composició.

12.6.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de la composició de textos escrits des de les característiques estructurals i discursives dels tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'uns objectius clars i delimitats (Hillocks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hillocks/Camps, Camps).
- A partir de l'escriptura de manera individual (Hillocks/Camps).

12.6.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.6.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.6.8. *Bibliografia usada pels autors de l'experiència didàctica:*

Bourneuf, R. (1975): *La novela*. Barcelona. Ariel.

<b>12.7. Un taller de poesia</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 89. Maig 1982.
b) Francisco Rincón, Juan Sánchez Enciso.
c) Grup classe convencional/Grups reduïts.

d) 1r, 2n i 3r de BUP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.7.1. *Objectius:*

Aquesta proposta es fixa l'objectiu que els estudiants desenvolupin una experiència de creació poètica. Els professors parteixen de la base que, per a la consecució d'aquest objectiu, els estudiants han de procedir a un descobriment de les possibilitats expressives d'un llenguatge de la poesia que xoca amb uns hàbits lingüístics bàsicament operatius i instrumentals.

#### 12.7.2. *Continguts:*

En primer lloc, amb el text guardat, els estudiants pinten un poema. Cal que reproduïxin aquelles sensacions visuals relacionades amb els colors i les formes que els n'ha provocat interiorment la lectura. A continuació, cada estudiant en fa una interpretació davant la resta de la classe i n'analitza els components de la lectura interior del text. Posteriorment, es fa una exposició de les pintures amb els textos escrits en un costat i amb lletra gran. En segon lloc, es fa un treball a la inversa. A partir del Guernica, de Picasso, es fan observacions escrites sobre elements particulars i de conjunt de la pintura. Aquests esbossos escrits han de ser la base de poemes que elaboraran més endavant. Després la classe es divideix en diferents grups que, amb els poemes escrits per cadascun dels seus components, compondran un muntatge poètic que durà el nom del quadre de Picasso. Aquest muntatge el representaran a la sala d'actes del centre amb l'acompanyament d'altres mitjans expressius: música, llums, expressió corporal...

En segon lloc, es tracta de treballar el llenguatge poètic de manera exclusiva. Comencen per l'expressivitat sonora del discurs poètic. Bàsicament el ritme i la simbolització fonètica. Pel que fa al primer, el ritme, en fan un treball lúdic que té la finalitat de trobar regularitats rítmiques. Després ja treballen amb poemes en què el ritme té un paper important, per exemple el poema *Otro viaje*, d'Antonio Machado. En el segon cas, la simbolització fonètica, han de reproduir amb paraules inventades diferents sensacions visuals, auditives o tàctils. De cadascuna d'aquestes sensacions sorgiran paraules amb la presència de determinats sons. Finalment, aplicaran aquests aprenentatges rítmicosonors per a la composició de diferents poesies.

A continuació, es proposen diversos exercicis per treballar les imatges: a partir de fragments metafòrics de Bécker, amb una llista de paraules que els estudiants han d'aparellar com a bases de comparacions metafòriques o a partir d'exercicis de desplaçament d'adjectius, de sinestèsies i d'imatges visionàries.

Per acabar, i una vegada s'ha treballat la informació teòrica sobre la poesia, s'entra en la fase de dinàmica creativa lliure. L'aula es converteix en un taller on es poleixen artísticament determinades intuïcions poètiques. Al final, el grup d'estudiants fa una selecció de poesies i s'elabora un quadern de poemes amb un títol i amb el nom dels seus autors i autores.

#### *12.7.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència s'observa una fase complexa de preparació a l'escriptura de poemes. Podem parlar de tres subprocessos que donen lloc a tres estadis diferents de preparació de l'escriptura. El primer subprocés inclou lectura de poemes, dibuixos, interpretacions de poemes i dibuixos, observacions de pintures i una confecció de textos poètics. El segon subprocés preparatiu inclou un muntatge poètic i un estudi de ritmes, entre d'altres, i s'acaba amb una composició de poemes. Finalment, hi ha un tercer subprocés de preparació a la composició escrita que consisteix, bàsicament, a treballar metàfores i comparacions i deriva cap a un procés creatiu de composició lliure de poemes. S'hi observen **elements implícits generals de preescriptura i escriptura del model d'etapes**, sense referències a interaccions entre cada fase ni a revisions,

#### *12.7.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir del que seran propostes inserides en les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez o Camps, i enfocament basat en les característiques dels textos, de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des del que seran la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en el descobriment del llenguatge poètic i la creació de poemes i un estudi de models a partir dels poemes de destacats poetes com Bécker o Machado), constructiva (objectius)

i individual (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits per tots els estudiants, una determinada organització del grup que facilita la consecució dels objectius, desenvolupant el procés de composició escrita a l'aula i amb una lectura i estudi de models. I des del que seran els aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions en el procés d'aprenentatge.

*12.7.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de la composició de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, estudi i aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Desenvolupant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- L'experiència d'escriptura es duu a terme a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

*12.7.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.7.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

*12.7.8. Bibliografia usada pels autors de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.8. Un conte de Quim Monzó</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 181-182. Agost/Setembre 1982.
b) Carme Alcoverro.
c) grup classe convencional implícit.

d) 1r i 2n de BUP. Majoria d'estudiants de parla castellana.
--

e) Temporització sense especificar.
-------------------------------------

#### 12.8.1. *Objectius:*

L'experiència didàctica s'ha desenvolupat amb estudiants de 1r i 2n de BUP en un IES amb un 95% d'alumnat de parla castellana. La majoria dels estudiants només fa dos o tres cursos que reben classes de català. Si bé per diferents circumstàncies (nombre elevat d'estudiants per classe o un entorn desfavorable a l'ús de la llengua catalana) el desenvolupament de l'expressió oral és difícil, en canvi la comprensió oral i l'escrita està resolta i són capaços d'escriure textos descriptius, de fer resums i d'imitar l'estructura d'altres escrits. A partir d'un conte de Quim Monzó, "Què vaig fer diumenge", del llibre *Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*, amb un vocabulari bàsic i una sintaxi simple, l'experiència té l'objectiu de treballar la comprensió escrita i l'expressió oral i escrita.

#### 12.8.2. *Continguts:*

En primer lloc, es fa una lectura individual silenciosa del conte de Monzó i, a continuació, se'n comenten les paraules o les expressions desconegudes. Posteriorment, es fa una altra lectura del conte, però aquesta vegada expressiva i, després, es demana que en facin interpretacions orals i que es parli dels personatges, de la relació entre allò que s'explica al conte i la vida real i de com evoluciona el discurs de l'autor. En segon lloc, es fa una anàlisi dels procediments narratius usats per Monzó: per exemple, enumeracions i repeticions pròpies del llenguatge infantil, formes descriptives a la primera part del conte, ritme lent a partir de l'ús de substantius i adjectius i ritme més accelerat amb l'ús de formes verbals. Finalment, els estudiants han de redactar un altre conte a partir de la imitació dels recursos, el ritme i la temàtica del conte que els ha servit de model.

#### 12.8.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència veiem una fase de preescriptura (lectura silenciosa individual, comentaris sobre paraules i expressions, lectura expressiva en veu alta i una anàlisi conjunta dels recursos narratius usats per l'autor del text model). Aquest treball dona

lloc a una fase posterior en què els estudiants han d'escriure un conte a partir dels elements del text model estudiat. Hi trobem **elements implícits generals del model d'etapes** en les fases de preescriptura i escriptura.

*12.8.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura propi del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuals (Bernárdez o Camps) i l'aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en els tipus de text (enfocament basat en les característiques dels textos de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des del que seran elements de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en pràctiques de comprensió escrita i d'expressió oral i escrita i estudi de bons models a partir d'un text de Quim Monzó) i constructiva (objectius, la professora organitza i estructura el treball escrit) de Hilloks/Camps. Així mateix, s'aprèn a escriure seguint alguns punts del que serà la proposta Camps: la lectura i l'estudi de models abans de començar un procés de composició textual, la consecució d'uns objectius clars i compartits i l'escriptura a l'aula. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat que ha de desenvolupar-se a l'escola.

*12.8.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de la composició de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de l'organització i estructuració del treball escrit (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

*12.8.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.8.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.8.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.9. Els treballs escrits</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 185. Desembre 1982.
b) Pere Martí i Bertran.
c) Grup classe convencional implícit.
d) BUP.
e) Temporització en diferents fases: novembre (proposta del tema), gener (presentació d'esquemes i bibliografies), febrer, març, abril (elaboració dels treballs escrits), maig (lliuraments dels estudiants al professor), juny (lliuraments del professor als estudiants).

12.9.1. *Objectius:*

Després d'unes reflexions sobre la conveniència d'encomanar o no treballs escrits als estudiants de secundària, l'autor d'aquesta experiència arriba a la conclusió que són necessaris i, per tant, no se'n pot prescindir. L'elaboració de textos escrits facilita l'assumpció de diferents processos cognitius que tenen com a objectiu la recerca d'idees, la selecció i l'estructuració de la informació i la redacció.

12.9.2. *Continguts:*

D'aquesta manera, Martí fa una proposta de treball escrit que té en compte els elements següents: composició d'un text a partir d'un tema general (cultura popular, articles periodístics...), llibertat de l'estudiant per desenvolupar qualsevol aspecte a partir del tema general ("Els jocs de cartes a la Cerdanya", "Recull de goigs andorrans"...), un treball escrit desenvolupat al llarg d'un curs escolar, orientacions als estudiants que li garanteixen l'escriptura del text i rigorositat en cadascuna de les parts del treball escrit (presentació, citacions, bibliografia...).

Així, per tal de facilitar la consecució de cadascun dels treballs, es proposa el calendari següent:

Novembre: proposta del tema, que es presenta per escrit al professor i, si és el cas, en dóna el vistiplau.

Gener: presentació de l'esquema provisional i de la bibliografia bàsica; el professor en fa els comentaris adients i, posteriorment, es fan les modificacions que es creuin convenients.

Febrer, març, abril: redacció dels textos per part dels estudiants tot sabent que disposen d'un temps de consulta amb el professor.

Maig (1a setmana): els alumnes lliuren els treballs escrits.

Juny (1a setmana): el professor retorna els treballs als estudiants comentats i corregits.

### *12.9.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem una experiència didàctica d'escriptura en tres fases diferents. Una primera de preescriptura (elaboració d'un esquema i d'un material de recerca d'informació). Una segona de redacció de textos. La tercera fase consisteix en la revisió i correcció dels textos escrits que fa el professor. No hi ha referències a una situació retòrica determinada, ni a interaccions entre cada fase ni a revisions per part dels mateixos autors dels textos. De manera que hi veiem una proposta amb **principis implícits generals** més a prop **del model d'etapes** d'escriptura que als models cognitius en què les interaccions, la memòria, la manipulació de les idees i l'estudi de la situació retòrica en són elements fonamentals.

### *12.9.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura propi del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez o Camps). De la mateixa manera, hi ha unes propostes d'ensenyament basades en el que seran tres dels enfocaments de Shih/Cassany: l'aprenentatge de l'escriptura a partir d'estratègies de producció de textos (enfocament basat en el procés), a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos) i a partir del coneixement de les regles gramaticals (enfocament basat en la gramàtica). També, des del que seran les propostes Cassany,

s'aprèn a escriure planificant l'estructura del text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar. Així mateix, hi hauria un aprenentatge de l'escriptura a partir del que serà la modalitat individual de Hilloks (el professor ajuda els alumnes de forma individual en qüestions de recerca, planificació o redacció). Seguint el que seran les propostes Camps, l'aprenentatge de l'escriptura tindria en compte el procés de planificació i el professor orientaria i assessoraria els estudiants en els aspectes diversos del text. I des de la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure desenvolupant determinades estratègies de composició textual: generació d'idees, organització de continguts i estratègies de textualització

*12.9.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de la composició de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- A partir d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant el text, fent esquemes i buscant informació (Cassany, Camps).
- Ajudant, orientant i assessorant els estudiants de manera individual (Hilloks/Camps, Camps).

*12.9.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.9.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

El treball escrit al llarg del curs, elaborat amb rigor tant per part dels estudiants com del professor, es converteix en una eina útil per introduir l'alumnat a la seva cultura, en la relació amb diferents matèries o davant l'actualitat.

*12.9.8. Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.10. Tècniques narratives: la narració subjectiva</b>
--

a) <i>Escola Catalana</i> , 191-192. Juny/Juliol 1983.
b) Roser Viñas. <i>Escola Tàber</i> .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 7è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.10.1. *Objectius:*

La pràctica següent té l'objectiu que els estudiants desenvolupin diferents tècniques narratives i analitzin les funcions, els nivells i els recursos morfosintàctics del llenguatge. Concretament, la narració subjectiva i la ironia produïda per antítesi (exageració i contrast d'idees). Com a material de suport bàsic es farà servir el conte "Per ser famós", de Joan Barceló.

#### 12.10.2. *Continguts:*

En primer lloc, es fa una lectura individual silenciosa del conte per part dels alumnes i, a continuació, una lectura en veu alta i un estudi del lèxic. A partir d'aquí, s'analitza l'actitud i el punt de vista del narrador. S'explica la diferència entre el narrador i el protagonista i entre el narrador omniscient i el narrador subjectiu. Després, s'analitza l'estructura de la narració de Barceló a partir de la classificació clàssica en plantejament, nus i desenllaç. A continuació, cada estudiant fa un resum oral del conte per tal de treballar la dicció o el vocabulari. El pas següent consisteix, per una banda, en una anàlisi de la morfosintaxi que permeti que els estudiants s'adonin que en la construcció de les frases hi ha la intenció d'aconseguir uns efectes concrets: noms adjectivats, doble adjectivació, formes verbals perifràstiques, ús freqüent de complements nominals... i, per l'altra, en l'estudi de diferents recursos expressius: frases fetes o alternança d'expressions cultes i de col·loquials. Finalment, els estudiants han d'escriure un text narratiu col·lectiu a partir del conte treballat amb la mateixa estructura narrativa i amb recursos lingüístics analògics. La mestra vetllarà perquè no es perdi el fil conductor i perquè hi participin tots els estudiants.

#### 12.10.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada, més enllà de la fase de preparació per a l'escriptura, recurrent en totes les experiències didàctiques de desenvolupament de l'escriptura que

hem vist fins ara, i que en aquesta, a més de la lectura individual i en veu alta d'un model literari i de l'estudi del punt de vista narratiu i de l'estructura del conte, inclou una anàlisi d'elements sintàctics, ens trobem, dèiem, amb una fase de redacció textual col·lectiva i no individual. Però els elements que poden estar relacionats amb models que expliquen la composició escrita és semblant a les propostes anteriors: aspectes de preescriptura i d'escriptura sense referències a interaccions ni a revisions entre les dues fases. Hi trobem, doncs, **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

#### *12.10.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en un aprenentatge de l'escriptura propi del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez o Camps). De la mateixa manera, hi ha propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i a partir d'estratègies de producció de textos (el que seran els enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). Així mateix, seguiment d'elements del que serà la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en el desenvolupament de tècniques narratives i estudi de bons models a partir d'una narració de Joan Barceló) i la constructiva (objectius, estructuració i organització del treball escrit per part del professor i assessorament individual en la redacció textual) de Hilloks/Camps. Finalment, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de diferents punts del que serà la proposta Camps (objectius clars d'aprenentatge, lectura i estudi de models, experiència d'escriptura a l'aula de manera cooperativa i paper del professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants). Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura es considera una activitat social que es desenvolupa a l'aula amb un paper important de les interaccions.

#### *12.10.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de la composició de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- A partir d'uns objectius delimitats i compartits (Hilloks/Camps, Camps).

- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula de manera cooperativa (Camps, aspectes discursius).

12.10.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.10.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.10.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.11. Expressió i creació: com treballar un poema</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 195. Octubre 1983.
b) Elena Perelló i Garcés.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització: l'experiència es desenvolupa al llarg de set sessions (lectura, mètrica, comentari lingüístic, estudi morfosintàctic, literatura, composició i muntatge audiovisual).

12.11.1 *Objectius:*

Es tracta d'una experiència que té l'objectiu de treballar un poema, "La poma escollida", de Josep Carner, des d'àrees diferents: llengua, literatura, música o dibuix. Aquesta pràctica consta d'activitats diverses dividides en sis sessions, una de les quals és una proposta de composició escrita d'un poema.

### 12.11.2. *Continguts:*

En primer lloc, la mestra lliura el poema que ha de servir de model als estudiants i el llegeix posant cura en l'entonació i la pronunciació. Després el llegiran dos o tres alumnes. Posteriorment, s'expliquen els mots i les expressions que poden dificultar la comprensió del text poètic i es fa una interpretació oral del poema estrofa per estrofa per tal de trobar-ne el tema i fer un resum general de l'argument i de cadascuna de les seves estrofes. En segon lloc, es fa un estudi de la mètrica del poema de Carner. En tercer lloc, es demana un comentari lingüístic que abraça aspectes fònics (sons fricativs, nasals, laterals i vibrants), semàntics (tipus de registre, recursos estilístics com les metàfores, les comparacions o les metonímies) i morfosintàctics (ordre dels mots de les frases i els seus constituents o el valor significatiu de les paraules). En quart lloc, es fa un estudi literari de Carner i la seva obra i del Noucentisme. En cinquè lloc, els estudiants han de compondre poemes a partir del model que han estat treballant. Finalment, i amb la participació d'altres àrees com la de música o la de dibuix, es farà un audiovisual amb el conjunt de composicions creades pels estudiants.

### 12.11.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència didàctica amb les mateixes característiques de les anteriors. Fase de preescriptura que consta de la lectura d'un text model i d'un estudi de mots i de la mètrica del poema de Josep Carner que serveix de referència, comentaris morfosintàctics, fonètics i semàntics i un repàs a l'obra de Carner i del Noucentisme; a continuació, es proposa l'elaboració de poemes a partir de les formes del text poètic model. Hi observem **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

### 12.11.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus de text que Bernárdez ja ha desenvolupat i que més endavant també desenrotllarà Camps. Així mateix, s'aprèn a escriure des del que seran dues de les modalitats de Shih/Cassany: el coneixement de regles gramaticals (enfocament basat en la gramàtica) i el de les característiques dels textos (enfocament basat en els textos). A més, també hi ha un aprenentatge a partir d'alguns elements del que serà la modalitat directiva de Hilloks (objectius delimitats

consistents a treballar l'estructura dels poemes i l'estudi de bons models a partir de la poesia de Josep Carner) i del que serà la proposta de Camps (objectius clars i compartits pels estudiants, lectura i estudi de models i seqüència d'escriptura a l'aula realitzada en un temps determinat). Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.11.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'uns objectius delimitats i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Des d'una seqüència d'escriptura a l'aula en un temps determinat (Camps, aspectes discursius).

12.11.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.11.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.11.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.12. Llegir i escriure, una aventura engrescadora</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 197. Desembre 1983.
b) Carme Alcoverro.
c) Grups reduïts.
d) 3r de BUP.
e) Temporitziació: dues hores setmanals al llarg d'un curs escolar.

### 12.12.1. *Objectius:*

Des de la matèria opcional de Tècniques d'Expressió, aquesta experiència didàctica es fixa l'objectiu que els estudiants perfeccionin l'ús de la llengua escrita mentre fan pràctiques de diferents tècniques narratives. Com a punt de referència tenen l'obra contística d'autors catalans i estrangers. Un altre objectiu és que a partir de les formes d'expressió descobreixin la història del conte com a gènere literari.

### 12.12.2. *Continguts:*

Per començar, es fa una llista de diverses paraules i se'n trien quatre (entrada, metro, línia i matí). A partir del que suggereixin aquests mots s'ha de confegir, de manera col·lectiva, el guió d'un conte. El guió que han de seguir els estudiants (a partir del desenvolupament de quatre punts: l'ambient, els personatges, l'argument i el tema i el punt de vista) els ha d'acostar als elements, a l'estructura i a les tècniques del conte com a gènere literari i, a més, ha de servir de punt de partida de posteriors textos individuals.

L'ambient se situa en un espai determinat, l'entrada del metro, i en un temps fixat, un matí del 1983; per tant el temps cronològic és l'època actual (l'experiència es desenvolupa en aquell any). El temps de la narració és una estona.

Els protagonistes del conte són una noia i un noi de disset i divuit anys respectivament. També hi ha un tercer personatge: un home de cinquanta anys. Una vegada decidits els personatges, se'ls caracteritza segons si són principals o secundaris, des de la profunditat psicològica (rodons o plans), segons l'evolució al llarg de la narració (dinàmics o estàtics) o en funció de si representen éssers individualitzats o si són models de caràcter general. A més, han de fer una descripció d'aquests personatges des d'allò que pugui produir més impacte o que sigui més suggerent.

Amb un argument en què l'home gran és un taquiller del metro que s'enamora en silenci d'una noia que veu passar cada dia i que, després d'escoltar una conversa entre aquesta noia i un noi, rep una impressió desagradable que li enfonsarà les il·lusions i les fantasies que s'havia anat construint al voltant de la noia, la narració desenvolupa el tema de la joventut contemplada des de la maduresa.

Finalment, s'ha de determinar qui narrarà la història. Entre tot el grup, i després de repassar les diferents possibilitats de narració de la història (per una banda, narrador protagonista, narrador personatge secundari o narrador personatge perifèric i, per l'altra, narrador omniscient o narrador tercera persona limitada) es decideix que el taquiller narra en primera persona la seva història.

Tot aquest procés ha durat aproximadament una hora i mitja. Ara, a partir del guió col·lectiu cada estudiant ha d'escriure el seu conte en uns tres fulls aproximadament. En d'altres sessions es parlarà del ritme narratiu, de l'estructura del conte o del tipus de desenllaç (imprevist o que deixi un record persistent a la memòria).

#### *12.12.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Veiem que es tracta d'una proposta didàctica d'escriptura amb una fase de preparació en què cal elaborar un guió que tingui en compte el conjunt de tècniques pròpies de les narracions (ambient, personatges, argument, tema i punt de vista). Fins que cadascun dels elements anteriors no s'ha desenvolupat no es comença la fase següent de redacció textual. Hi advertim **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**, sense referències, doncs, a interaccions entre cada fase, ni a revisions, ni a una determinada situació retòrica.

#### *12.12.4. Característiques de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais desenvolupades per Bernárdez i, més endavant, per Camps. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del que seran propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, s'aprèn a escriure des d'elements diversos del que seran les modalitats constructiva (objectius delimitats consistents en la pràctica de tècniques narratives i el coneixement del conte com a gènere literari, paper de la professora com a organitzadora dels treballs escrits i escriptura de forma individual) i individual (assessorament individual en la redacció dels textos) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure

des d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, una determinada organització del grup que facilita la consecució dels objectius i amb la professora conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants.

12.12.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant els treballs escrits (Hilloks/Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Practicant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.12.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.12.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.12.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Especificada a l'experiència que es descriu a continuació.

<b>12.13. Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 199. Febrer 1984.
b) Carme Alcoverro.
c) Grups reduïts.
d) 3r de BUP.
e) Temporització: dues hores setmanals al llarg d'un curs escolar.

#### 12.13.1. *Objectius:*

Continuació de l'experiència anterior, **Llegir i escriure, una aventura engrescadora**, en què l'objectiu fonamental és que els estudiants facin pràctiques de tècniques narratives relacionades amb l'escriptura de contes.

#### 12.13.2. *Continguts:*

Els estudiants es distribueixen en grups de quatre. Cadascun d'ells llegeix el seu conte a la resta del grup. Posteriorment, cada grup en tria un. Si bé als estudiants els costa de decidir-se per un conte o per un altre, amb aquesta pràctica són lectors, autors i crítics a la vegada. S'expressen millor i adquireixen elements per valorar els textos. Després, aquests darrers contes es llegeixen per a la resta de la classe mentre es prenen notes per fer-hi els suggeriments i els retocs que convinguin. I una vegada a casa, es refan els contes. Ara bé, la professora indica les errades i dona les indicacions normatives convenientes tant dels contes seleccionats com dels que no ho han estat. Finalment, tots els contes s'inclouen en un dossier que ha de recollir totes les pràctiques de composició fetes al llarg del curs.

Els contes que han escrit els estudiants, malgrat que segueixen, com hem vist, un guió comú, resulten ser molt variats i es classifiquen en dos blocs: contes de tipus psicològic en què es descriu una anècdota sense importància i contes que giren al voltant d'un argument més consistent, amb elements fantàstics. Ara bé, en cada un dels blocs les diferències poden ser considerables: uns tenen un to humorístic clar, d'altres són més irònics i encara alguns tenen un to sentimental. Per això, s'enceta una reflexió sobre l'actitud dels autors en relació al to que han donat als seus escrits.

Per acabar, es llegeixen contes d'autors coneguts que presentin característiques semblants a les dels textos escrits pels estudiants. Per exemple el conte *Estiu*, de Mercè Rodoreda. Així, a mesura que escriuen i llegeixen descobreixen la història del conte com a gènere literari.

#### 12.13.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada s'aprofundeix en el treball de la proposta anterior. Ara, bàsicament, s'emprèn una feina de revisió general dels textos escrits a partir de la

lectura d'una tria dels millors contes produïts. D'aquesta manera, hi veiem la intervenció d'**elements implícits generals de models cognitius** que fan evolucionar el conjunt de l'experiència didàctica des del model d'etapes a un altre de cognitiu per les interaccions entre la fase de producció dels textos i la revisió general.

#### *12.13.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, de Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i de propostes inserides en les característiques dels textos (el que seran enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements diversos del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en la pràctica de tècniques narratives i el coneixement del conte com a gènere literari i lectura i estudi de bons models a partir de contes d'autors o autores com Mercè Rodoreda), constructiva (objectius clars i específics, paper de la professora que organitza i estructura el treball escrit i aprenentatge individual de l'escriptura) i individual (assessorament individual en la redacció dels textos) de Hillocks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, una determinada organització del grup que facilita la consecució dels objectius, una lectura i estudi de models (en aquest cas posterior a l'escriptura dels textos) i amb la professora conduint el procés i orientant i assessorant els seus estudiants.

#### *12.13.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits (Hillocks/Camps, Camps).
- Des de la lectura i l'estudi de bons models (Hillocks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant els treballs escrits (Hillocks/Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hillocks/Camps, Camps).

- Practicant l'escritura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.13.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.13.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.13.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1983): "Pràctiques de llengua. Llegir i escriure, una aventura engrescadora. El conte, una aproximació", dins *Butlletí interior dels seminaris de la DEC d'Òmnium Cultural*, 197.

Rodoreda, M. (1979): "Estiu", dins *Tots els contes*. Barcelona. MOLC. Ed. 62 i La Caixa.

Martín Duque, I., M. Fernández Cuesta (1979): *Géneros literarios. Iniciación a los estudios literarios*. Método y práctica. Madrid. Ed. Playor.

<b>12.14. El cromatisme d'un text</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 200. Març 1984.
b) Josepa Puigdevall i Bruquetas. <i>Escola Estel</i> .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

12.14.1. *Objectius:*

L'objectiu fonamental d'aquesta experiència és que els estudiants descobreixin el cromatisme d'un text entès com aquella cura especial a descriure els éssers i les coses amb adjectius precisos, tal com han aconseguit autors clàssics de la literatura catalana

com Joaquim Ruyra i Josep Pla. En aquesta pràctica, el text triat com a model és un fragment d'”El meu país”, de Josep Pla.

#### 12.14.2. *Continguts:*

L'experiència s'inicia amb una lectura del fragment de Pla i un estudi posterior dels adjectius del text. Després, caldrà fixar-los quan, de manera explícita, facin referència als colors. Tant si presenten la forma pròpia d'un adjectiu (verdes, blanques, acarminades...) com si presenten la forma d'un complement nominal (color de carbassa, color de granit...). Així mateix, també s'indicaran les oracions que parlin de colors. En segon lloc, els estudiants han de relacionar els colors amb les sensacions, les impressions i els sentiments (el blau i el verd es relacionarien amb el repòs i la pau o el taronja i el vermell amb la lluminositat i l'escalfor) i fer-ne comparacions (gris com una rata). Finalment, és el moment de redactar un text descriptiu seguint el model del text de Josep Pla i usant els adjectius treballats anteriorment. Totes els textos es llegiran a classe en veu alta.

#### 12.14.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta aplicada presenta una fase de preescriptura (lectura d'un text model, estudi d'adjectius i de complements nominals i exercicis de comparacions de colors i sensacions) que, posteriorment, ha de donar lloc a la realització d'un text descriptiu elaborat a la manera del text model i, doncs, amb l'ús d'adjectius i complements nominals. S'hi observen **elements implícits generals del model d'etapes** en les fases de preescriptura i escriptura, sense interaccions ni revisions.

#### 12.14.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de propostes inserides en les característiques dels textos (el que serà l'enfocament basat en els textos de Shih/Cassany). Així mateix, s'aprèn a escriure des de diferents elements del que serà la modalitat directiva de Hilloks/Camps i del que serà la proposta Camps

(objectius delimitats consistents en la descripció d'éssers i coses i lectura i estudi de bons models a partir de l'ús dels adjectius que fan autors com Joaquim Ruyra i Josep Pla). A més, en el cas de la proposta Camps, l'experiència d'escriptura es realitzaria a l'aula. Finalment, des del que seran aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'aula.

12.14.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.14.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.14.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.14.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.15. Llegir i escriure, una aventura engrescadora</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 203. Juny 1984.
b) Carme Alcoverro.
c) Grups reduïts.
d) 3r de BUP.
e) Temporització. Dues hores setmanals al llarg d'un curs escolar.

12.15.1. *Objectius:*

Continuació de dues experiències anteriors, **Llegir i escriure, una aventura engrescadora** i **Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II)**, en què l'objectiu fonamental és que els estudiants facin pràctiques de tècniques narratives i descobreixin el conte com a gènere literari.

#### 12.15.2. *Continguts:*

Una vegada els estudiants s'han adonat de les característiques generals del conte, després de redactar-ne i fer-ne anàlisis i de llegir i analitzar el conte *Estiu*, de Mercè Rodoreda, la professora els lliura uns fragments de Poe i de Txékhov en què aquests escriptors exposen les seves concepcions literàries sobre el gènere contístic. Així, de Poe aprenen conceptes relacionats amb la llargada dels contes (un conte s'ha de llegir d'una tirada sense perdre l'atenció), la impressió que han de produir (a partir d'elements com l'estructura i una coherència que produeixi un impacte total) i el conjunt de components que han de dur cap a l'impacte (ja des de la primera frase). De Txékhov veuen que la descripció té un paper molt important en l'escriptura de contes (breu, amb interès i que reflecteixi els petits detalls), que la descripció psicològica s'ha de presentar a partir de l'actuació dels personatges i que no n'han d'aparèixer massa (tret de les dues figures principals: ell i ella).

A continuació es llegeixen dos contes de Poe, *El retrat oval* i *Berenice*, i dos de Txékhov, *L'amenaça* i *El signe d'admiració*. Pel que fa als contes de Poe, els estudiants els llegeixen a casa i serveixen per analitzar el conte romàntic de manera col·lectiva a classe. De *El retrat oval*: narració en primera persona, atmosfera gòtica, erudició, concepció de la dona angèlica, història dintre d'una altra història, vampirisme psicològic i la mort com a tema fonamental. De *Berenice*: també narració en primera persona, atmosfera gòtica, erudició i mort, però aparició d'una malaltia, la catalèpsia, i la fixació en les dents de l'enamorada.

Després, a partir de l'estudi i anàlisi dels dos contes de Poe, cada estudiant en redacta un, es llegeixen en veu alta i se'n seleccionen tres. De manera col·lectiva, es proposen modificacions que s'incorporen posteriorment als redactats. Finalment, per tal de difondre'ls, es connecta amb un programa de Catalunya Ràdio que presenta cada setmana un espai de tallers literaris. Per tal de preparar la intervenció al programa radiofònic, cadascun dels autors dels tres contes n'assaja la lectura a casa posant atenció

a la dicció o a la entonació. A més, una estudiant de música de la classe prepara tres peces musicals per acompanyar les lectures. D'aquesta manera, el guió d'intervenció al programa queda així:

1r: presentació de l'experiència per part de la professora.

2n: presentació de l'estratègia concreta d'anàlisi i construcció dels contes per part d'un estudiant.

3r: lectura dels tres contes per part dels seus autors acompanyada de música en directe.

#### 12.15.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta de la continuació (per bé que pensem que es poden treballar de manera parcial) de les experiències didàctiques 12 i 13. En aquesta, hi trobem una fase de preparació per a l'escriptura a partir de la lectura de fragments de textos sobre el gènere relacionat amb els contes i de la lectura de textos models; una altra de textualització en què cada estudiant ha d'escriure un conte en què desenvolupi els aprenentatges rebuts sobre les característiques del conte com a gènere literari, i una altra en què es fa una revisió col·lectiva que durà a fer modificacions als textos escrits. Hi trobem, doncs, **elements implícits generals de models cognitius** en una proposta d'escriptura segmentada en fases diferents de recerca d'informació, d'escriptura i de revisions.

#### 12.15.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, de Camps). També s'aprèn a escriure des de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (el que seran els enfocaments basats en els textos i els comunicatius, respectivament, de Shih/Cassany). Pel que fa al que seran les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diferents del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en la pràctica de tècniques narratives i el coneixement del conte com a gènere literari i estudi de bons models a partir de la lectura de contes d'Edgar A. Poe i Anton P. Txékhov) i constructiva (s'aprèn a escriure de manera individual) de

Hilloks/Camps. Del que serà la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de la consideració que el text té una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, amb uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, una lectura i estudi de models i amb la professora conduint el procés i orientant i assessorant els seus estudiants. I des dels aspectes contextuais, s'aprèn a escriure des d'una determinada situació de comunicació real.

12.15.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de propostes inserides en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Amb la consecució d'uns objectius delimitats i clars (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Practicant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.15.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.15.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.15.8 *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1983): "Pràctiques de llengua. Llegir i escriure, una aventura engrescadora", dins *Butlletí interior dels seminaris de la DEC*, 197.

Poe, Edgar A. : *Contes*. Barcelona. Edicions del Quadern Crema.

Txékhov, Anton P. (1982): *L'estepa i altres narracions*. Barcelona. MOLU. Edicions 62 i La Caixa.

<b>12.16. Estudi de personatges en un conte de Mercè Rodoreda</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 204-205-206. Juliol/Agost/Setembre 1984.
b) M. J. Fuenmayor. Acadèmia <i>Febrer</i> .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 2n de BUP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.16.1. *Objectius:*

Els objectius d'aquesta pràctica són diversos: analitzar els personatges d'un conte, "La sang", de Mercè Rodoreda, mostrar les connexions argumentals de la narració, treballar-ne el llenguatge i la seva simbologia i animar els estudiants a escriure textos inspirats en l'obra de Rodoreda.

#### 12.16.2. *Continguts:*

Per començar, tres estudiants fan una lectura del text per tal d'afavorir-ne la comprensió general de les paraules. Després, encara es fa una segona lectura per tal de copsar la línia argumental de la narració rodorediana. Amb aquesta darrera finalitat, es divideix el conte en tres parts amb les respectives idees argumentals: el món del passat, el del present i el del somni. A continuació, se situen els personatges de cadascun d'aquests mons i, encara en una tercera lectura, es busquen els motius pels quals la protagonista pren una decisió fonamental. Posteriorment, s'estudia la simbologia en el llenguatge del conte de Mercè Rodoreda. Finalment, els estudiants han de fer treballs de creació textual que reproduïxin el tema principal del text que ha estat usat com a model.

#### 12.16.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Ens trobem amb una proposta didàctica dividida en dues fases: una primera de preescriptura en què es fan diverses lectures d'un text model (una primera de comprensiva i dues més per copsar-ne la línia argumental) i un estudi dels símbols a la narrativa de Mercè Rodoreda, i una segona de redacció de textos amb la finalitat de reproduir les característiques del text model. Hi veiem **elements implícits generals del model d'etapes** d'escriptura en les seves dues primeres fases, però sense interaccions entre elles i sense recórrer a la revisió textual.

12.16.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs de Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, s'aprèn a escriure a partir del que seran propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements del que serà la modalitat directiva de Hillocks/Camps (objectius delimitats, clars i compartits consistents en l'anàlisi de personatges i en els arguments i el llenguatge de les narracions i lectura i estudi de bons models a partir de la narrativa de Mercè Rodoreda). A més, en el cas del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, des de la lectura i l'estudi de models i tenint en compte que la seqüència d'escriptura es realitza a l'aula. Finalment, des del que seran aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'aula.

12.16.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'uns objectius clars i delimitats (Hillocks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hillocks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.16.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.16.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.16.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.17. Expressió i creació: com treballar una auca</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 208. Novembre 1984
b) Elena Perelló i Garcés.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.17.1. *Objectius:*

Aquesta experiència té l'objectiu de treballar l'auca com a recurs amb grans possibilitats per a l'aprenentatge de la llengua. Així, a partir d'un model, el conte "El soldat", recollit per Joan Amades, els estudiants en faran una transformació en una auca i, posteriorment, es llançaran a la creació de noves auques amb arguments propis.

#### 12.17.2. *Continguts:*

El procés consta de diferents punts. En primer lloc, la professora llegeix el conte en veu alta seguint de manera estricta la puntuació del text. Amb un seguit de preguntes de comprensió posteriors, s'ajuda els estudiants a descobrir-ne el tema i la intencionalitat. Després, s'aprofundeix en l'anàlisi del conte a partir d'exercicis sobre els personatges, els espais on es produeix l'acció, l'època en què ocorren els fets narrats, la divisió de la història en plantejament, nus i desenllaç, les tècniques narratives utilitzades (narració, descripció i diàleg), els registres i la caracterització dels personatges a través del llenguatge. Seguidament, es fa una introducció al treball de l'auca a partir de la comprensió de la seva definició i amb la presentació de diferents auques extretes de diverses publicacions. Finalment, els estudiants hauran de distribuir històries pròpies en vinyetes i compondre'n els rodolins corresponents. L'experiència acabarà amb la lectura de totes les auques.

#### 12.17.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta aplicada hi ha una fase de preescriptura en què es llegeix un conte als estudiants posant atenció, sobretot, a la puntuació; després es fan exercicis de comprensió i d'altres sobre espais, època, estructura, tècniques, registres i personatges;

finalment, encara en aquesta fase es fa una presentació comprensiva de diferents auques. Posteriorment, els estudiants inicien la fase d'escriptura amb la confecció d'auques que reprodueixin històries personals. S'hi observen **elements implícits generals del model d'etapes** en les fases de preescriptura i escriptura i sense interaccions ni revisions explícites.

*12.17.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (el que serà l'enfocament basat en els textos de Shih/Cassany). Així mateix, s'aprèn a escriure des de diferents elements del que serà la modalitat directiva de Hilloks/Camps (objectius delimitats consistents en l'estudi de les auques com a recurs per a l'aprenentatge de tècniques narratives i retòriques i estudi de bons models a partir d'una rondalla recollida per Joan Amades). També, i pel que fa al que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, amb la lectura i l'estudi de bons models i des d'una seqüència d'escriptura desenvolupada a l'aula. Finalment, i des del que seran els aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat desenvolupada a l'escola.

*12.17.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de propostes inserides en les característiques dels textos (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant la seqüència d'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

*12.17.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.17.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.17.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.18. Els signes de puntuació: importància d'uns elements sense importància</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 209. Desembre 1984.
b) Josepa Puigdevall i Bruquetas. <i>Escola Estel</i> .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 7è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

12.18.1. *Objectius:*

L'objectiu d'aquesta experiència és la pràctica dels signes de puntuació entesos com a elements imprescindibles tant en el llenguatge escrit, en què són decisius per a una correcta comunicació, com en l'oral, ja que faciliten la interpretació del discurs.

12.18.2. *Continguts:*

A partir d'un conte al qual se li ha tret la puntuació, "Record de Caux", de Mercè Rodoreda, els estudiants han de dur a terme el conjunt d'exercicis següents: escoltar com la professora llegeix el text sense puntuació en veu alta posant cura en l'entonació, per tal que comenci a tenir un significat que en faciliti la interpretació; després, es reparteix un text sense puntuació per a cada dos alumnes i la professora el torna a llegir; els estudiants han de seguir la lectura i anar descobrint els signes segons l'entonació que els és donada; a continuació, cada parella d'estudiants ha de puntuar dues línies del text; finalment, cada grup de dos estudiants escriu a la pissarra les línies puntuades, de manera que al final tots els estudiants tenen el text puntuat. Com a conclusió de l'experiència, cada parella de treball ha d'escriure una narració curta o un diàleg en què es demostrï la importància dels signes de puntuació per comunicar-se bé i la necessitat de fer-ne un bon ús.

12.18.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

L'objectiu principal d'aquesta experiència didàctica aplicada és la pràctica de l'escriptura posant atenció als signes de puntuació. La proposta té dues fases: una de preescriptura i una altra d'escriptura d'una narració curta. En la primera, els estudiants escolten un text en què no es dicta la puntuació, després hauran de descobrir-ne els signes i puntuar-lo en parelles de dos estudiants. En la segona, es desenvolupa una narració curta o un diàleg tenint cura, sobretot, dels signes de puntuació. Hi observem **elements implícits generals del model d'etapes** en les fases de preescriptura i escriptura, sense interaccions ni revisions.

12.18.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). De la mateixa manera, hi ha propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (el que seran els enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de diferents elements del que serà la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en la pràctica de la puntuació com a conjunt d'elements decisius en la comunicació escrita i estudi de bons models a partir d'un text de Mercè Rodoreda) de Hilloks/Camps. Pel que fa al que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure amb uns objectius clars i compartits pels estudiants, des de la lectura i l'estudi de models i amb una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula. I des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.18.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de propostes inserides en les característiques dels textos (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).

- Des del coneixement i la pràctica de les regles gramaticals (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Amb la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de les interaccions entre estudiants (aspectes discursius).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.18.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.18.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.18.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.19. Un poema sense “musa” però amb “idea”</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 212. Març 1985.
b) Josepa Puigdevall. <i>Escola Estel</i> .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

12.19.1. *Objectius:*

L'objectiu principal d'aquesta pràctica és que els estudiants prenguin consciència que l'escriptura de poemes consisteix a treballar una idea determinada dins una estructura que s'ha de desenvolupar i que no és pas una activitat pròpia de persones especialment inspirades o dotades.

12.19.2. *Continguts:*

Després de diversos comentaris dels estudiants, que manifesten opinions contràries a la proposta d'escriure poemes, la professora lliura un poema de Joan Maragall, "La fageda d'en Jordà", als estudiants. Es fa una lectura individual en silenci i, després, la professora el llegeix en veu alta. A continuació, es fan activitats orals de comprensió del text, se n'extreu la idea principal, es fa l'anàlisi mètrica del poema i es busquen i se n'expliquen les figures retòriques i l'ús dels adjectius. Més endavant, s'entra en les activitats d'expressió escrita: els estudiants han d'escriure poemes intentant encabir una idea dins la millor estructura possible. Aquesta "idea" serà la primera paraula que pensin. A partir d'aquí, fan un seguit d'associacions amb d'altres mots (noms, adjectius, verbs i adverbis) per tal de tenir el material bàsic amb què configurar el poema. A més, han de posar atenció al nombre de versos i a les estrofes, al ritme i a la rima.

#### *12.19.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta aplicada la finalitat és l'escriptura de poemes en dues fases. Una primera de preescriptura en què els estudiants fan una lectura silenciosa i comprensiva d'un text model i un treball d'anàlisi mètrica i de cerca de figures retòriques, i una segona d'escriptura de poemes en què s'han de tenir en compte qüestions com el vers, les estrofes, el ritme i la rima. Així, hi observem **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**, sense interaccions entre elles ni revisions, entre d'altres.

#### *12.19.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). Aprenentatge de l'escriptura des de propostes inserides en les característiques dels textos (el que serà l'enfocament basat en els textos de Shih/Cassany). Així mateix, s'aprèn a escriure des de diferents elements del que serà la modalitat directiva de Hilloks/Camps (objectius delimitats, clars i compartits pels estudiants consistents en la pràctica de la composició retòrica des d'un treball metòdic i estudi de bons models a partir d'un poema de Joan Maragall). Així mateix, des del que serà la proposta Camps s'aprèn a escriure amb la consecució d'uns objectius clars i compartits, la lectura i l'estudi de bons models i des d'una seqüència

d'escriptura de poemes a l'aula. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat desenvolupada a l'escola.

12.19.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'uns objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.19.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*  
Sense especificar.

12.19.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*  
Sense especificar.

12.19.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*  
Sense especificar.

<b>12.20. Tallers literaris. Un conte d'Edgar A. Poe: El retrat oval</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 222. Març 1986.
b) Carme Alcoverro.
c) Grup classe convencional implícit.
d) BUP.
e) Temporització sense especificar.

12.20.1. *Objectius:*

L'objectiu que pretén aquesta proposta és el de relacionar la lectura i l'escriptura d'una manera directa i no pas com a pràctiques separades. Es tracta d'animar els estudiants a ser creadors a la vegada que lectors. El model utilitzat és un conte d'Edgar A. Poe, "El retrat Oval", en una traducció de Carles Riba.

### 12.20.2. *Continguts:*

La primera activitat és la lectura i l'anàlisi del conte de l'escriptor americà. La professora fixa l'atenció dels estudiants en els diferents punts de vista usats per Poe, en els elements i els ambients propis de les novel·les gòtiques, en els entorns exòtics del conte propis dels escriptors romàntics, en els elements erudits que apareixen a la narració, en el tipus de dona, en les diferències en el tractament del llenguatge de les dues històries del conte i en la mort com a fenomen que desencadena un determinat tipus de vida eterna. En segon lloc, els estudiants han d'escriure un conte inspirat en la vampirització. Caldrà que tinguin en compte que haurà de produir un cert impacte a la manera de com ho aconseguia Poe. A més, s'haurà d'escriure en primera persona, l'ambient haurà de ser el propi de les novel·les gòtiques, el protagonista haurà de ser un estudiós, l'estimada haurà de morir i la narració haurà de contenir una història dins d'una altra.

### 12.20.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta didàctica aplicada consta d'una fase de preescriptura que s'inicia amb una lectura d'un text model i que continua amb una anàlisi detallada d'elements i tècniques pròpies de la novel·la gòtica, i d'una altra d'escriptura d'un conte que tingui les característiques de la narració de Poe estudiats a la fase anterior. Hi veiem **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

### 12.20.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura a partir de proposicions inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (el que seran els enfocaments basats en els textos i els comunicatius, respectivament, de Shih/Cassany). Des del que seran les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure des d'una situació comunicativa en general. A més, també hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del

que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents a relacionar la lectura i l'escriptura de manera directa i estudi de bons models a partir d'un conte d'Edgar A. Poe), constructiva (el professor organitza i estructura el treball escrit) i individual (assessorament individual en la redacció dels textos) de Hilloks/Camps. També, s'aprèn a escriure amb elements diferents del que serà la proposta Camps (un text en el marc d'una situació comunicativa, objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, lectura i estudi de models abans de començar el procés de composició i una escriptura realitzada a l'aula i amb la professora conduint, orientant i assessorant els estudiants). Des dels aspectes contextuais, s'aprèn a escriure amb un text inserit en una situació de comunicació real. I des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat desenvolupada a l'escola.

12.20.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de propostes inserides en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.20.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*  
Sense especificar.

12.20.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*  
Sense especificar.

12.20.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1983): "Llegir i escriure, una aventura engrescadora", dins *Escola Catalana*, 197.

Alcoverro, C. (1984): “Llegir i escriure, una aventura engrescadora, II”, dins *Escola Catalana*, 199.

Alcoverro, C. (1984): “Llegir i escriure, una aventura engrescadora, III”, dins *Escola Catalana*, 203.

<b>12.21. Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 223. Abril 1986.
b) Joan Mallart i Navarra.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 7è i 8è d'EGB i 1r de BUP.
e) Temporització: quatre sessions desenvolupades en una o dues setmanes.

#### 12.21.1. Objectius:

Aquesta experiència té diferents objectius: en primer lloc, fer que els estudiants s'interessin per unes frases fetes transmises de generació en generació; en segon lloc, aconseguir la comprensió d'enunciats comparatius o metafòrics; en tercer lloc, assolir-ne una pronunciació i una ortografia correctes, i, finalment, que el pas de la comprensió passiva a la utilització activa sigui adient.

#### 12.21.2. Continguts:

En un treball d'una o dues setmanes, es proposen diverses sessions amb activitats diferents. Per començar, els estudiants diuen els refranys que saben i els escriuen a la pissarra i, si volen, als seus quaderns. A partir d'aquí es proposa un treball de camp que consisteix a recollir de persones de fora l'escola de cinc a deu refranys per estudiant. En una segona sessió, s'escriuen els refranys recollits a la pissarra. Se'n comenten les variacions i els aspectes ortogràfics. Caldrà anar amb compte amb els refranys castellans simplement traduïts. La tercera sessió es dedica a explicar el significat de cada frase feta tenint cura amb aquelles que poden tenir una interpretació variada. En la quarta sessió, els estudiants es reuneixen en grups petits i ajunten les dites i frases fetes per camps temàtics. Finalment, i entre d'altres, es proposen diferents activitats: dibuixar imatges representatives de les dites, inventar frases fetes relacionades amb situacions

actuals, fer dictats agrupant els refranys per sons o grafies, explicar oralment o per escrit situacions concretes adequades a cada refrany o escriure textos lliures pel que fa al tema, però amb refranys, frases fetes o locucions.

12.21.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada veiem una fase de preescriptura (recerca, comentari, explicació i classificació de refranys, dites, locucions i frases fetes) i una altra d'escriptura de situacions relacionades amb els refranys i de textos lliures en què hi apareguin aquests pensaments i formes particulars del llenguatge. Hi observem **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**, sense interaccions ni revisions, entre d'altres.

12.21.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Propostes d'ensenyament basades en l'aprenentatge de l'escriptura des del que serà l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i ortogràfiques i a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (el que seran els enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). A més, s'aprèn a escriure des de diferents elements del que serà la modalitat constructiva de Hilloks/Camps (objectius específics consistents en el reconeixement i l'ús de refranys i frases fetes). Des del que serà la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius i a partir d'una seqüència d'escriptura a l'aula realitzada en un període de temps determinat. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.21.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals i ortogràfiques (Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Des d'una seqüència d'escriptura a l'aula realitzada en un període de temps determinat (Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (aspectes discursius).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.21.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.21.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

De seguida, els estudiants mostren força interès per treballar els refranys, les locucions, les dites i les frases fetes. Després, al llarg de l'experiència es desenvolupa un treball actiu que, a través dels refranys, posa els estudiants en contacte amb el medi i amb la vida.

12.21.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1981): *Coll de carabassa, boca de serpent*. Barcelona. Barcanova.

Amades, J. (1985): *Refranyer català comentat*. Barcelona. Club de Butxaca.

Amades, J. (1980): *Refranys personals*. Barcelona. Selecta.

Balbastre, Josep (1977): *Nou recull de modismes i frases fetes*. Barcelona. Pòrtic.

Figueras Bas, I. (1981): *Didàctica de les dites*. Barcelona. Editat per l'autora.

Gimeno, A. I A. Roura (1984): *Anys i panys. Refranys i tradicions del curs de l'any*. Barcelona. Graó.

Gomis i Mestres, C. (1985): *Dites i tradicions populars referents a les plantes*. Barcelona. CEC.

Millà, ed. (1965): *Cinc mil refranys catalans i frases fetes populars*. Barcelona.

Perramon, S. (1979): *Proverbis, dites i frases fetes de la llengua catalana*. Barcelona. Millà.

Raspall, J., J. Martí (1982): *Diccionari de locucions i frases fetes*. Barcelona. Edicions 62.

<b>12.22. La carta administrativa o comercial (I)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 225. Juny 1986.
b) Josep Rosell.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 2n de BUP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.22.1. *Objectius:*

L'objectiu implícit d'aquesta proposta és l'aprenentatge de les característiques de la carta administrativa o comercial, que podem fer servir quan ens hem de comunicar amb l'administració o amb alguna persona o entitat vinculada al món del comerç, de la indústria o d'altres serveis privats. Caldrà aprendre'n, entre d'altres, la forma de presentació, les fórmules fixes i l'estil clar, concís i atent que requereix. La proposta consta de dues parts: un estudi del text i un altre del lèxic.

#### 12.22.2. *Continguts:*

Pel que fa a l'estudi del text, en primer lloc, el professor lliura un model de carta comercial, extret de *La correspondència comercial en català*, d'Osvald Cardona, als estudiants. Després, caldrà que aquests comparin l'esquema de carta comercial que el professor haurà confeccionat amb el model lliurat i, així mateix, n'indiquin les parts de què consta. En segon lloc, s'estudia l'estil d'aquest gènere textual (contenció en el tracte personal, fórmules de cortesia, expressió elaborada...). A partir d'aquí, s'explica i es fan exercicis sobre el tractament adequat en aquests documents (vostè/vós), les fórmules fixes (la salutació, el comiat, les peticions, les comandes o els oferiments) i les expressions elaborades (ús d'un llenguatge objectiu i treballat que es concreta amb la utilització de mots cultes i abundants perífrasis).

Quant al lèxic, es treballen les abreviatures de temps i de lloc i d'altres de tipus general i el lèxic específic de l'àmbit administratiu i comercial i s'encomanen força exercicis de les dues qüestions.

12.22.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència aplicada sobre el coneixement del format lingüístic de les cartes comercials. No hi veiem la intenció d'elaborar textos que responguin a les característiques d'aquest gènere, sinó l'assumpció dels seus mecanismes interns a partir d'un nombre considerable d'exercicis prescriptius. D'aquesta manera, **no hi observem principis ni del model d'etapes d'escriptura ni de cap model cognitiu sobre processos de composició escrita** ni de forma explícita ni implícita.

12.22.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de propostes relacionades amb les característiques dels textos i dels gèneres textuais (el que serà l'enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements de la modalitat directiva de Hilloks/Camps: objectius delimitats (aprenentatge de les característiques de la carta administrativa o comercial) i estudi de bons models (carta comercial del manual de Cardona). I des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure fixant uns objectius clars i compartits pels estudiants i a partir de la lectura i l'estudi de bons models.

12.22.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).

12.22.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.22.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.22.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Cardona, O. (1984): *La correspondència comercial en català*. Barcelona. Curial.

<b>12.23. La carta familiar (II)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 226. Juliol/Agost/Setembre 1986.
b) Josep Rosell.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 2n de BUP.
e) Temporització sense especificar.

12.23.1. *Objectius:*

La carta familiar prescindeix de formulismes innecessaris. Tindria unes normes més lliures i un tracte directe i afectiu. D'aquesta manera, l'objectiu d'aquesta experiència consisteix que els estudiants aprenguin les característiques de la carta familiar a partir d'un text epistolar de la narració "Cartes del dijous", de Robert Saladrigas. L'experiència consta de quatre parts: un estudi del text, un altre del lèxic, propostes d'expressió oral i propostes d'expressió escrita.

12.23.2. *Continguts:*

Pel que fa a la primera part, l'estudi del text, es treballa l'esquema de la carta familiar a partir del model de la narració de Saladrigas i es compara amb el de la carta administrativa o comercial. A continuació, es revisa l'estil familiar (directe i col.loquial) i es fan exercicis sobre el tractament i les fórmules especials per introduir assumptes diferents. Així mateix, es treballa i es fan els exercicis corresponents sobre la creació de personatges, el personatge/narrador que escriu la carta, el punt de vista narratiu i la construcció del relat epistolar.

En segon lloc, es fa un estudi del llenguatge propi de les cartes familiars amb pretensions literàries (planer, sovint improvisat, però elaborat i ric en recursos expressius). A partir d'aquí, es treballen i es fan exercicis de frases fetes i sinònims.

Finalment, les propostes d'expressió oral (repassar els esquemes de la carta administrativa i la familiar i veure'n les diferències o explicar la importància de la correspondència) i d'expressió escrita (escriure una carta al director d'un diari, demanar feina per carta o escriure una carta familiar a un personatge històric) clouen aquesta experiència.

### *12.23.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència didàctica es proposa un treball d'expressió escrita que consisteix en la redacció d'una carta familiar. Té dues fases. Una de preescriptura en què es treballa el format d'una carta familiar i se'n veuen les característiques lingüístiques i una segona d'escriptura d'una carta en què cal utilitzar els elements estudiats a la fase anterior. Hi advertim, doncs, **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**, sense interaccions entre elles ni revisions, entre d'altres.

### *12.23.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (el que serà l'enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diferents del que serà la modalitat directiva de Hilloks/Camps: objectius delimitats (aprenentatge de les característiques de la carta familiar) i estudi de bons models (narració epistolar de Robert Saladrigas). Pel que fa al que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, desenvolupant les pràctiques d'escriptura a l'aula i des d'una lectura i estudi de bons

models. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social desenvolupada a l'escola.

12.23.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant les pràctiques d'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.23.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.23.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.23.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.24. El text dramàtic</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 228. Novembre 1986.
b) Lluís Homs.
c) Grup classe convencional implícit.
d) BUP.
e) Temporització sense especificar.

12.24.1. *Objectius:*

A partir d'un fragment teatral de "Galileo Galilei", de Bertolt Brecht, aquesta experiència es fixa l'objectiu que els estudiants vegin les característiques dels textos

dramàtics i, al seu moment, siguin capaços de redactar-ne un amb un argument similar al del text model.

#### 12.24.2. *Continguts:*

Els temes a treballar són set. En primer lloc, el tipus de lletra (rodona, cursiva, majúscula, negreta) i l'ús del signes de puntuació (sobretot el guió, els parèntesis i les cometes) als textos dramàtics. En segon lloc, la presentació de l'escena com a recurs de l'autor per dotar-les d'una funció didàctica i donar-los una estructura narrativa. En tercer lloc, el diàleg com l'element essencial del text dramàtic amb què els personatges manifesten els seus pensaments i sentiments de manera directa i com a element que anul·la la veu del narrador. En quart lloc, les acotacions, és a dir, les notes explicatives que l'autor incorpora al text i que fan referència a l'escena, a la dicció o al moviment. En cinquè lloc, els elements que fan possible la representació teatral: els locals, l'escenografia, el paper del director com a responsable i coordinador màxim de l'espectacle, els actors i les actrius que amb la veu, els gestos, el vestuari o el maquillatge interpreten físicament i moralment els personatges de l'obra que es representa i el públic. En sisè lloc, els subgèneres teatrals principals (la tragèdia, el drama i la comèdia). De cadascun d'aquests sis aspectes treballats es faran múltiples exercicis. I, finalment, propostes d'expressió escrita consistents a escriure una narració a partir del fragment teatral que s'ha usat de model i a redactar un text dramàtic a partir d'un argument narratiu similar al model teatral.

#### 12.24.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada es proposa l'escriptura de textos narratius i dramàtics després d'una fase intensa de preescriptura en què els estudiants treballen qüestions que van des de l'ús dels signes de puntuació a l'estudi dels subgèneres teatrals, a més de veure els diferents aspectes relacionats amb l'escriptura i la representació d'una obra teatral. Hi veiem una fase complexa de preescriptura i una altra d'escriptura amb **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**, sense interaccions entre elles i sense revisions constatables, entre d'altres.

#### 12.24.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, s'aprèn a escriure a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus textuais, en aquesta experiència bàsicament els textos conversacionals (el que serà l'enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements diferents del que serà la modalitat directiva de Hilloks/Camps: objectius delimitats (estudi dels textos dramàtics i escriptura de textos narratius i teatrals) i estudi de bons models ("Galileo Galilei, de Brecht). Així mateix, s'aprèn a escriure des de tres elements del que serà la proposta Camps: els objectius clars i compartits pels estudiants, la lectura i l'estudi de models i la pràctica d'escriptura a l'aula. Des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.24.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.24.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.24.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.24.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.25. La ràdio a l'escola</b>
-----------------------------------

a) <i>Escola Catalana</i> , 233. Abril 1987.
--

b) Montserrat Porcel Esteve .
c) Grup classe convencional implícit.
d) 7è i 8è d'EGB, BUP, FP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.25.1. *Objectius:*

Aquesta proposta té l'objectiu que els estudiants elaborin un programa de ràdio a través de pautes diverses i amb les explicacions necessàries durant tot el procés de treball.

#### 12.25.2. *Continguts:*

En primer lloc, es fa una història de la ràdio, des dels orígens amb la telegrafia sense fils de Marconi a la ràdio als Països Catalans des del 1924 a l'actualitat. A continuació, es veuen els aparells i les instal·lacions d'un estudi de ràdio: el locutori on es fan els programes, la sala de control amb els aparells tècnics, la taula de control i mescla que barreja els sons, l'emissor que rep el senyal, l'antena de l'emissora i l'antena receptora. Després s'expliquen els diferents tipus d'emissores de ràdio (estatals, municipals, privades o lliures) i se'n visita una. Caldrà que aquests dies els estudiants escoltin la ràdio i es fixin en com s'hi parla i de quin tipus és el missatge radiofònic d'alguns dels seus programes principals. Fins aquí s'ha fet una feina equiparable a la dels models literaris.

Ara cal que els estudiants elaborin programes de ràdio atenent als seus diversos gèneres: entrevista, informatiu, musical, concurs, esports, entreteniment... La durada de cada programa serà d'un màxim d'una hora, els guions es faran i es corregiran entre tota la classe (consistiran en textos narratius, conversacionals, explicatius, descriptius o argumentatius bàsicament), es triaran dos o tres locutors o locutores per programa i s'hi podran afegir música i efectes especials. Finalment, es farà la gravació d'aquests programes, es faran audicions a la resta de classes del centre i passaran per antena a la ràdio municipal de la localitat de l'escola.

#### 12.25.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem un treball inicial de preparació d'un programa de ràdio. Aquest és l'eix central d'aquesta experiència didàctica. Un dels aspectes del conjunt de la proposta és l'elaboració de guions radiofònics que han de tenir la forma de textos narratius, conversacionals, explicatius, descriptius i argumentatius. No hi veiem, però, un treball previ de construcció d'aquests textos. Tampoc no hi ha informació sobre interaccions o revisions en l'escriptura dels guions. Per tant, **no hi ha elements de cap model, ni d'etapes ni cognitiu, relacionat amb la composició escrita**, sinó que l'escriptura dels guions obeeix a una fase més que serveix l'objectiu central de la proposta.

12.25.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents postges d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, s'aprèn a escriure a partir de postges inserides en les característiques dels textos (el que serà l'enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany).

12.25.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).

12.25.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.25.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.25.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.26. Un exercici de creació literària: la narració policíaca</b>
---

a) <i>Escola Catalana</i> , 234. Maig 1987.
---

b) Roser Viñes.
c) Grup classe convencional/Grups reduïts.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització: de dotze a catorze sessions de dues hores.

#### 12.26.1. *Objectius:*

L'objectiu fonamental d'aquesta proposta didàctica és que els estudiants posin en pràctica els recursos expressius i les tècniques literàries treballades els darrers cursos. Per això decideixen emprendre l'escriptura d'una narració policíaca en dotze o catorze sessions de dues hores de les quatre setmanals de llengua catalana. Aquest treball escrit consta de tres fases: una de motivació i preparació, una altra d'anàlisi i una tercera de creació.

#### 12.26.2. *Continguts:*

La primera fase, motivació i preparació, es dedica a la lectura de novel·les policíques durant el temps de biblioteca. La professora els facilita una llista d'aquest gènere narratiu amb breus ressenyes de cadascuna d'elles. Cal que els estudiants es familiaritzin amb l'estructura i el llenguatge d'aquest gènere. Tanmateix, hi ha una lectura obligatòria per a tots els estudiants: "El port de les boires", de G. Simenon. A més, cal que els estudiants facin diversos exercicis per treballar l'observació visual, l'associació imatge-idea i l'anàlisi de fal·làcies. Així, de l'anàlisi d'aquests exercicis es desprèn que els millors resultats corresponen a la resolució de les qüestions lingüístiques. En canvi, les que demanen de raonaments lògics presenten més dificultats. A continuació, els estudiants llegeixen dues narracions policíques breus: "Un hivern passat per aigua", de Jaume Fuster, i "Ambició pessetera", de Marc Fontanet. En aquestes narracions no s'explica el desenllaç i caldrà que els estudiants en reconstrueixin els processos per tal de trobar els desenllaços de les històries. Per acabar aquesta fase, cada estudiant escriu un conte amb un misteri clar i una estructura i un tipus de llenguatge similars als models estudiats.

A la segona fase, l'anàlisi del gènere, els estudiants, repartits en diferents grups, han de fer una llista amb els trets comuns de les narracions que han llegit i que serveixen de models. Després, amb les aportacions de cada grup se n'elaboraran les conclusions: un

protagonista castigat per la llei injustament, un investigador que porta el cas o una intriga que no es resol fins al final. A continuació, els estudiants responen a un qüestionari sobre les característiques de la narració policíaca: en què consisteix una narració policíaca?, quins elements són els bàsics d'aquest gènere? o fes una descripció del detectiu que ha de resoldre el cas.

Finalment, els estudiants comencen la fase de creació majoritàriament treballant en grup i a partir d'un qüestionari que, a manera de fitxa tècnica, els ajuda a plantejar la trama de l'obra sense que hagi de faltar cap dels elements bàsics de la narració policíaca: el títol, l'assumpte, el tema central, la classificació, la caracterització dels personatges, l'ambient, la introducció, el desenvolupament, el nus, el desenllaç, la distribució, el punt de vista, la tècnica literària, les tècniques especials i l'estil.

#### *12.26.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica té una fase de preparació de l'escriptura d'un abast considerable: lectura de diversos textos model, assumpció de l'estructura de les narracions policíacques, escriptura de desenllaços i configuració d'uns primers textos orientatius, posada en comú de característiques generals del gènere policíac, elaboració de conclusions i resposta a qüestionaris. Aquest treball complex dóna lloc a la fase de redacció, amb els estudiants agrupats, d'una redacció policíaca en què hi constin tots els elements estructurals d'aquest gènere narratiu. Hi veiem, doncs, una fase de preescriptura i una altra d'escriptura amb **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

#### *12.26.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques de les tipologies textuals i en estratègies de producció de textos (el que seran els enfocaments basats en els textos i en el procés, respectivament, de Shih/Cassany). Pel que fa al primer cas, el treball s'organitza en tres fases i, pel que fa al segon, s'estudien les característiques dels textos narratius. A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves

funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). Des del que seran les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure des d'un procés de planificació de l'estructura del text. També s'aprèn a escriure a partir d'elements diferents del que serà la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura d'un text narratiu i estudi de bons models a partir de textos de Simenon, Fuster o Fontanet) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure desenvolupant estratègies de composició textual. D'altra banda, s'aprèn a escriure des de diversos elements del que serà la proposta Camps: objectius d'aprenentatge clars, un procés de planificació textual, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, un estudi de models, una seqüència d'escriptura realitzada en un temps determinat i un paper de la professora que condueix el procés i orienta i assessora els estudiants. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social desenvolupada a l'escola i amb un paper important de les interaccions.

*12.26.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir del desenvolupament d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Amb la consecució d'uns objectius clars i compartits per tots els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Desenvolupant un procés de planificació textual (Cassany, Camps).
- A partir d'un procés d'escriptura desenvolupat a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb la professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps).
- A partir d'una seqüència d'escriptura realitzada en un temps determinat (Camps).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

*12.26.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.26.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

La proposta d'escriure una petita obra literària és ben acceptada, d'entrada, pels estudiants, que es decanten pel gènere policíac. Acabada la darrera fase del treball, la de creació, la valoració per part del estudiants és molt positiva.

12.26.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.27. Un exercici de creació literària: la narració policíaca (i II)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 235. Juny 1987.
b) Roser Viñes.
c) Grup classe convencional/Grups reduïts.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització: de dotze a catorze sessions de dues hores.

12.27.1. / 12.27.2. / 12.27.3. / 12.27.4. / 12.27.5. / 12.27.6. / 12.27.7 / 12.27.8. : desenvolupament de l'experiència anterior.

<b>12.28. Mejorar la expresión escrita</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 158. Abril 1988.
b) Montserrat Figueroa Pascual, Margarida Lavilla Domènech, Maribel Massons Zamora; professores de les Escoles Betlem, de Premià de Dalt, Barcelona.
c) Grup classe convencional/Grups reduïts.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització: dos mesos en dies alterns i en sessions que oscil·len entre quaranta-cinc i seixanta minuts.

12.28.1. *Objectius:*

L'objectiu principal d'aquesta experiència és la millora de l'expressió escrita d'estudiants de 8è d'EGB tenint en compte elements diversos com el vocabulari, la morfologia, la sintaxi o l'ortografia. Les autores tenen en compte la importància dels mitjans de comunicació i per això relacionen l'escriptura amb la imatge. Per a cada activitat es fa una programació amb els objectius, els continguts, les activitats, els recursos utilitzats i l'avaluació. Les activitats són motivadores i pretenen captar l'interès dels estudiants. D'altra banda, exigeixen tant el treball col·lectiu (intercanvi d'idees, diàlegs, opinions...) com l'individual (l'escriptura com a element d'expressió personal).

#### 12.28.2. *Continguts:*

La proposta consta de catorze activitats a partir de la utilització de còmics, videoclips i imatges de diferents tipus preses de llibres i de revistes. En conjunt, es duu a terme els mesos de febrer i març en dies alterns i en sessions d'entre 45 i 60 minuts aproximadament.

Per exemple, la primera activitat fa referència a l'ús del còmic a l'aula. La programació és la següent:

- a) Objectius: ús del llenguatge del còmic, veure les possibilitats d'expressió en d'altres llenguatges, distingir i transformar un text d'un estil a un altre, desenvolupar la creativitat.
- b) Continguts: parlar breument de les tècniques i el llenguatge del còmic, veure'n els elements (vinyetes, globus, onomatopeies...), treballar l'estil directe i l'indirecte.
- c) Activitats: elaboració individual d'un còmic seguint una fitxa de treball, expressió d'aquest còmic en forma narrativa.
- d) Recursos: fitxes per a l'elaboració del còmic. Unes amb onomatopeies i d'altres només amb imatges.
- e) Avaluació: veure si han sabut utilitzar els elements del còmic, aconseguir que s'entengui allò que pretenen comunicar tant en l'estil directe com en l'indirecte i en forma narrativa.

En una segona activitat, els estudiants han d'escriure una narració a partir de la contemplació d'un videoclip. La tercera proposta pretén assimilar determinades estructures gramaticals i enriquir el vocabulari a partir d'uns fulls amb imatges i frases que hi fan referència. Una altra activitat consisteix a fer descripcions burlesques de

personatges famosos exagerant-ne les característiques. Caldrà usar diferents figures estilístiques com la metàfora, la comparació o la ironia. Els estudiants disposen de fotografies dels personatges que han de descriure i de models de retrats burlescos d'autors com Quevedo.

*12.28.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència amb propostes varies que pretenen l'exercitació de la composició escrita. Sempre parteixen d'un treball previ de preparació per a l'escriptura: fitxes, videoclips, fulls amb imatges o fotografies. Aquests elements actuen com a motivadors per a la fase d'escriptura de textos i s'entenen com una part de la preescriptura. En el conjunt de la proposta, hi trobem **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

*12.28.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de regles gramaticals i de propostes inserides en les característiques de les tipologies textuals (el que seran els enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). Des del que seran les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure des de la planificació dels processos d'escriptura. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats per a cada activitat d'escriptura i generals per al conjunt d'aquestes activitats, estudi de models en cadascuna de les propostes), constructiva (objectius, escriptura individual i paper de les professores com a organitzadores dels treballs escrits) i individual (assessorament individual en la redacció dels textos) de Hilloks/Camps. Pel que fa al que serà la proposta Camps, l'aprenentatge de l'escriptura es realitza a partir d'uns objectius clars, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, amb processos de planificació diversos en funció de les diferents propostes, experiències col·lectives d'escriptura a l'aula, estudi de models, amb seqüències d'escriptura que es realitzen en un període de temps determinat

i amb les professores assessorant els estudiants en l'escriptura. Finalment, des del que seran els aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.28.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius delimitats i clars (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant i conduint els treballs escrits (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Assessorant els estudiants en la redacció dels textos (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula de manera col·lectiva (Camps, aspectes discursius).
- A partir d'una seqüència d'escriptura que es realitza en un període de temps determinat (Camps).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.28.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Per avaluar els resultats i comprovar la millora en expressió escrita, les professores fan escriure dues redaccions als seus estudiants. La primera, abans del conjunt d'experiències, vol comprovar el nivell inicial d'escriptura dels estudiants. La segona, després de realitzar les propostes d'escriptura, permetran de saber el nivell de millora aconseguit. L'escala de puntuació de les redaccions és la següent:

- . Presentació: 10 punts
- . Ortografia: 20 punts
- . Vocabulari: 20 punts
- . Morfosintaxi. 20 punts
- . Contingut: 30 punts

Els descomptes per errades resten de la manera següent:

- . De 0 a 4 faltes: 20 punts

- . De 5 a 9 faltes: 15 punts
- . De 10 a 14 faltes: 10 punts
- . De 15 a 19 faltes: 5 punts
- . A partir de 20 faltes: 0 punts.

En general, després d'aquestes experiències d'expressió escrita la millora dels estudiants quan escriuen és notòria. Així, la puntuació mitjana de les redaccions passa de 67,3 a 90,4. Les millores més importants fan referència al vocabulari, al contingut i a la morfosintaxi i, en menor quantitat, però també, a la presentació i a l'ortografia.

12.28.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

El plantejament del conjunt de treballs s'organitza a partir de propostes d'escriptura atractives, amenes i motivadores que formen part dels interessos dels estudiants i que els duen, entre d'altres, a escriure sense que els representi un esforç.

12.28.8. *Bibliografia usada per les autores de l'experiència didàctica:*

- Badia, D. i M. Vilà (1986): *Jocs d'expressió oral i escrita*. Vic. Eumo editorial.
- Ferrández, Ferreres, Sarramona (1982): *Didáctica del lenguaje*. Barcelona. CEAC.
- Ferreres, V. (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid. Cincel Kapelusz.
- FOPI de Santa Coloma de Gramenet. Seminario de lengua (Curs 1984-1985): *Jocs d'expressió escrita. Material per treballar l'expressió escrita al cicle superior*. Sta. Coloma de Gramenet. Casal del mestre de Sta. Coloma de Gramenet.
- Guibert, P. I M. Verdelham (1980): *Écrire et rédiger à l'école*. París. Les Éditions ESF.
- Laverrière, Sanlucci, Simonet (1985): *100 fiches d'expression écrite et orale à l'usage des formateurs*. París. Les Éditions d'Organisation.
- Memoria del grupo de trabajo de Sant Boi de Llobregat (1986): *La expresión escrita en el ciclo superior de EGB y actividades para su mejora*. Sant Boi de Llobregat.
- Partine, H. (1983): *L'argumentation écrite. Expression et communication*. París. Hachette-Larousse.
- Rodari, G. (1983): *La gramática de la fantasía*. Barcelona. Avance.

12.29. <b>Lectura colectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Escrivim una novel·la</b>
---

<b>col.lectiva?</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 135. Maig 1989.
b) Toni Fuster.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 7è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.29.1. Objectius:

Els objectius d'aquesta experiència pedagògica consisteixen a consolidar diferents tècniques literàries utilitzades a l'hora d'escriure contes i rondalles, cròniques i descripcions i, així mateix, revisar recursos literaris com les metàfores i les comparacions.

#### 12.29.2. Continguts:

En primer lloc, els estudiants han de llegir una novel·la. A classe es parla del llibre que es llegirà, de l'autora i de com cal llegir-lo. L'experiència s'ha anat repetint al llarg dels darrers cinc anys. En aquest curs es tracta de llegir *Les flors salvatges*, de M. Canela. El mestre en llegeix el primer capítol de forma expressiva. Després cal fer un treball oral de comprensió textual. A casa, els estudiants en llegeixen de dos a quatre capítols i completen unes fitxes relacionades amb el vocabulari, les imatges literàries o els recursos expressius. Acabada la lectura, els estudiants han de superar una prova control sobre el contingut, els aspectes creatius, el tema, els personatges, l'espai, el temps, l'argument o l'estil emprat al llibre de M. Canela.

En segon lloc, es fa el propòsit d'escriure una novel·la col·lectiva de base històrica a partir del model del llibre que s'ha llegit i treballat. L'escriptura d'aquesta novel·la consta de deu fases. En la primera, es tria col·lectivament el moment històric que ha de servir de context de la novel·la que s'ha d'escriure. En la segona, es fa un treball, que pot ser individual o per parelles, de creació d'un text esquemàtic (amb un plantejament, un nus i un desenllaç) en què els estudiants expliquen allò que els agradaria que passés. En la tercera fase, cal triar, una altra vegada col·lectivament, la proposta més adient o bé la refosa de dues o tres propostes que agradin majoritàriament. A més, en aquesta fase el

mestre ha preparat una bibliografia bàsica del moment històric triat que serà una eina de consulta per als estudiants. En la quarta fase, es fan dibuixos de la història de ficció que s'ha escollit. Convé posar cura amb el tema, l'espai o els espais, el temps en què ha de transcórrer l'acció... En aquesta fase, a més, es parla dels personatges i, amb dibuixos, se'n fan diferents descripcions. Es destrien els principals dels secundaris. També, es consulta repetidament la bibliografia per tal d'ambientar dins el temps les possibles accions del text. La cinquena fase és de reflexió i crítica col·lectiva: quina serà l'estructura definitiva de la novel·la?, quin enigma o misteri es desenvoluparà?, hi haurà dramatisme?, què s'amagarà al futur lector i fins quan?, quins aspectes cal acabar de planificar?, què s'haurà de descriure exhaustivament?, els personatges estan prou ben definits?, el final serà obert o tancat?... En la sisena fase, comença, per parelles, encara que només un dels dos estudiants escriurà, l'escriptura pròpiament dita de la novel·la. Cada parella escriu un capítol d'una narració que en tindrà entre dotze i catorze. A aquesta activitat hi dediquen dues classes. En la setena fase, es revisen els capítols escrits i es fan les modificacions que calguin. A aquesta activitat s'hi dediquen dues classes més. La vuitena fase es de treball individual. Cada estudiant, amb la fotocòpia de la feina feta, revisa el capítol en què ha treballat a partir de les pautes de la lectura de la novel·la que ha servit de model. Cal que hi apliqui tècniques narratives, aspectes sintàctics, estil narratiu, recursos literaris... En la penúltima fase els components de cada parella llegeixen la seva feina i refonen els fragments que convinguin del capítol que han escrit. Acabat aquest treball, els estudiants lliuren els capítols definitius al mestre. Aquest en fa una feina de correcció de la coherència, de la cohesió i de la normativa. Finalment, el mestre llegeix la novel·la a tota la classe. Encara cal posar-hi el títol, potser posar-hi il·lustracions, titular els capítols i, si convé, fer-la arribar als pares i a les mares.

### *12.29.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una proposta didàctica de desenvolupament de l'escriptura amb una estructura complexa dividida en tres fases amb l'objectiu de consolidar l'aprenentatge de tècniques literàries. La primera consta de diverses parts que tenen la finalitat de trobar idees, planificar el text i buscar informació per a l'escriptura del text novel·lístic que caldrà emprendre més endavant: lectura d'una novel·la model, comprensió del text i realització d'exercicis de control de la lectura, elaboració d'esquemes estructurals i

argumentals, consulta de bibliografia relacionada amb el moment històric en què es desenvolupa l'argument novel·lístic o reflexions sobre el conjunt del treball de planificació del text a escriure. La segona fase és la de composició col·lectiva d'una novel·la que els estudiants escriuen agrupats en parelles. Posteriorment, es fan revisions del text escrit de manera individual i en grup. I encara hi un darrer treball en què es corregeixen les propietats textuais de coherència, cohesió i normativa gramatical. Així, veiem una experiència d'escriptura en què es manifesten **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.29.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'estratègies de producció de textos i de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (el que seran enfocaments basats en el procés, en els textos i en la comunicació, respectivament, de Shih/Cassany). Pel que fa a les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura del text, revisant els textos i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos del que serà la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura col·lectiva d'una novel·la, un estudi de bons models basat en un text de M. Canela) de Hilloks/Camps. Des de diferents aportacions de la proposta anglosaxona (Graves o McCormick) s'aprèn a escriure donant importància al procés i desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual, a més de facilitar les interaccions i el paper del

professor que assessora els seus estudiants i els ajuda a resoldre els problemes. Així mateix, des del que serà la proposta Camps l'aprenentatge de l'escriptura s'aconsegueix escrivint textos útils en el marc d'una determinada situació comunicativa, a partir d'objectius d'aprenentatge clars i compartits, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, tenint en compte el paper dels destinataris, a partir d'un procés de planificació textual, amb una experiència d'escriptura cooperativa i a l'aula, des d'una lectura i estudi de models, també amb un procés de revisió, amb el mestre conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants i a partir d'una revisió de la normativa gramatical i ortogràfica, que també tingui en compte la coherència i la cohesió dels textos. Finalment, pel que fa als aspectes contextuais i discursius s'aprèn a escriure, per una banda, des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real i, per l'altra, entenent l'escriptura com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

*12.29.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Desenvolupant situacions reals de comunicació que tinguin en compte els receptors dels textos (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Desenvolupant estratègies cognitives de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Amb una planificació de l'estructura dels textos (Cassany, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts i les idees, a més de les pròpiament normatives (Cassany, Camps).
- Amb la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Des d'una lectura, estudi i aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (proposta anglosaxona, Camps, aspectes discursius).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa i a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Revisant els textos (Cassany, Camps).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps, proposta anglosaxona).

- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.29.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.29.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Al llarg d'aquesta experiència de treball, que ha estat llarga i laboriosa, els estudiants han experimentat un model de classe de llengua viva i motivada en què han estat els protagonistes i en què han reflexionat sobre l'estructura i els procediments de la llengua amb una motivació i un interès que no sempre s'aconsegueixen.

12.29.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.30. Dia 0, un diari escolar</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 261. Octubre 1989.
b) Maite Inglès i Mas.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 8è d'EGB.
e) Temporització sense especificar.

12.30.1. *Objectius:*

Els objectius fonamentals d'aquesta experiència sobre la confecció d'una revista escolar són diversos: introduir els estudiants al món del periodisme i fer que treballin els diferents tipus de discurs periodístic, discriminar els diversos gèneres periodístics, aprendre tècniques de compaginació i impressió, contribuir a la normalització de la llengua catalana, potenciar el treball en equip, desenvolupar la capacitat d'anàlisi, fomentar l'esperit crític, adquirir més consciència social, afavorir l'aprenentatge de tècniques de treball i despertar l'interès per la investigació.

12.30.2. *Continguts:*

El punt de partença de la proposta és la visita del periodista Xavier Garcia a l'escola. Prèviament, els estudiants s'havien documentat sobre el periodista convidat i ja tenien preparades les preguntes que constituïrien una entrevista amb aquest personatge. Així, la revista tractaria d'aspectes relacionats amb la vida quotidiana del convidat, amb la seva estada a l'escola i, en general, de temes relacionats amb el periodisme i l'ecologia. El títol de la revista, "Dia Zero", es tria a partir de les diverses opcions proposades pels alumnes i per la imatge del treball de premsa com a compte enrere. Les pàgines són dobles i impreses per les dues cares. Els titulars es fan amb lletres en formats variats. Les fotografies són fotocòpies dels originals fetes pels mateixos alumnes. El diari s'imprimeix en format DIN-A3.

Els estudiants es distribueixen en els diversos grups que s'encarregaran de les diferents parts del diari: editorial, entrevista, crònica... A més, el diari es completa amb un conte escrit per un dels grups d'estudiants i d'un reportatge.

Amb aquesta experiència es treballa l'expressió oral, l'escripta i l'àrea de plàstica. És, doncs, un exemple d'interdisciplinarietat, ja que, a més de les àrees descrites, hi ha continguts de ciències socials i de ciències naturals i, fins i tot, de matemàtiques.

#### *12.30.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem una experiència aplicada que no té com a objectiu principal el desenvolupament de l'expressió escrita, però, en canvi, l'escriptura n'és un dels components principals: els estudiants escriuen textos relacionats amb els gèneres periodístics (editorial, entrevista, crònica, reportatge...) i, fins i tot, redacten un conte. Ara bé, no es fa referència a estratègies d'elaboració dels textos escrits. D'aquesta manera, **no s'hi detecta cap model aparent, ni el d'etapes ni cap de cognitiu, relacionat amb processos de composició escrita.**

#### *12.30.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps).

Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (el que serà l'enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, també hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva i constructiva (objectius delimitats consistents en la confecció de determinades seccions del diari escolar) de Hilloks/Camps. Del que serà la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la consecució d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius i d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula. Des dels aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

*12.30.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre estudiants (aspectes discursius).
- A partir d'una experiència d'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

*12.30.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.30.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

L'experiència permet crear un bon ambient de participació que abraça els estudiants, l'autora de la proposta i els pares i les mares. Els estudiants treballen amb entusiasme i amb un alt factor d'integració d'aquells i aquelles amb menys possibilitats de destacar en les tasques rutinàries que són habituals a l'escola. A més, el desenvolupament de la proposta contribueix a crear esperits d'anàlisi i crítics respecte a les informacions dels mitjans de comunicació.

*12.30.8. Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.31. La descripción</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 190. Març 1991.
b) Eduardo Rodríguez Ramón, professor agregat de llengua i literatura espanyoles a l'IB Fray Pedro de Urbina, de Miranda de Ebro, Burgos.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 1r de BUP.
e) Temporització: l'experiència es desenvolupa al llarg de dos mesos aproximadament (d'un 28 de febrer a un 25 d'abril) en dues sessions setmanals.

#### 12.31.1. *Objectius:*

Aquesta experiència es fixa els següents objectius generals relacionats amb el desenvolupament de l'escriptura: distingir i comprendre diferents formes d'expressió (narració, descripció, diàleg i exposició), expressar-se oralment i per escrit tot organitzant lògicament el discurs amb correcció, coherència i estil propi, utilitzar amb propietat les formes lingüístiques adequades en les produccions orals i escrites, aconseguir un vocabulari ampli i precís per a la seva utilització correcta, tant oralment com en el llenguatge escrit, adquirir hàbits de lectura i d'escriptura com a font d'enriquiment cultural i facilitar la capacitat per produir textos orals i escrits.

A més, també es proposa aconseguir els següents objectius didàctics específics: valorar i analitzar diferents textos descriptius, escriure textos descriptius adequats a l'edat dels estudiants i als seus interessos, utilitzar recursos retòrics semàntics i sintàctics habituals en les descripcions, expressar vivències del món exterior, així com sentiments, fantasies, idees i contrastos d'opinions, reconèixer els diferents nivells del llenguatge (literari, científic, vulgar i col.loquial) i adquirir hàbits d'ordre lògic i temporal en l'exposició de les idees i, també, distingir entre allò que és fonamental i el que és necessari.

#### 12.31.2. *Continguts:*

L'autor d'aquesta experiència presenta textos fotocopiats als estudiants amb descripcions de persones, d'ambients, d'objectes i, també, amb descripcions científiques i publicitàries. En primer lloc, es fan lectures individuals comprensives. Les descripcions són fragments de *La chanca*, de Juan Goytisolo (vocabulari difícil per al nivell dels estudiants), *La plaza del diamante*, de Mercè Rodoreda (lèxic assequible) i de *Un día volveré*, de Juan Marsé (terminologia culta). Entre d'altres qüestions (varietat descriptiva, ortografia i sintaxi...), interessa remarcar les diferències de nivell de parla dels tres textos i els recursos estilístics utilitzats pels dos escriptors i l'escriptora (metàfores, hipèrboles, metonímies o personificacions). El professor recorda als estudiants que els textos que tenen al davant són descripcions literàries, però que les altres descripcions (les científiques i les publicitàries) també són importants. En general, la metodologia utilitzada pel professor consisteix, en primer lloc, en les explicacions i les anàlisis dels punts del bloc de continguts i la posterior aplicació en textos descriptius i, en segon lloc, en la composició de textos descriptius a classe per part dels estudiants. A més, es fan descripcions orals d'objectes funcionals, ocults i dibuixats, de personatges i d'escenes.

Finalment, per tal de comprovar tot el que s'ha après sobre la descripció, es fa la proposta que els estudiants elaborin un full turístic de Miranda de Ebro (localitat de l'IB on es desenvolupa l'experiència didàctica). Així, els estudiants, dividits en grups, recorren la ciutat prenen notes del paisatge o dels monuments per confeccionar un full turístic que s'ha de divulgar entre uns possibles destinataris. Aquest full ha de tenir les característiques dels textos publicitaris que s'han treballat a la classe. De la mateixa manera, després escriuen una descripció científica d'algun monument, planta... de la ciutat.

### 12.31.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Veiem que aquesta proposta aplicada de desenvolupament de l'expressió escrita consta de dues fases. Una de primera de preescriptura en què els estudiants fan lectures individuals comprensives de tres textos d'autories diferents, després posen atenció als registres i als recursos estilístics emprats, prenen consciència de les descripcions literàries, científiques o publicitàries i assagen la composició de textos descriptius escrits i orals. La segona fase consisteix en l'escriptura de textos descriptius publicitaris

i científics. Del conjunt de l'experiència es desprenen **elements implícits generals del model d'etapes**; sense referències, per exemple, a interaccions entre elles ni a revisions, entre d'altres.

12.31.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, s'aprèn a escriure des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistentes a escriure textos descriptius de tipus literari, científic i publicitari, estudi de bons models a partir de textos de Goytisolo, Rodoreda o Marsé), constructiva (objectius, paper del professor com a organitzador del treball escrit i escriptura individual) de Hillocks/Camps. Del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, amb una experiència d'escriptura cooperativa, amb una lectura i un estudi de models i amb el professor conduint el procés i assessorant i orientant els seus estudiants. Finalment, des de la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.31.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques de les diferents tipologies textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius delimitats i clars (Hillocks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hillocks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hillocks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hillocks/Camps).
- A partir d'experiències d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps).

- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

#### 12.31.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Per a l'avaluació, més enllà dels sistema tradicional d'exàmens, i per tal de reduir significativament l'arbitrarietat, el professor té en compte elements bàsics de l'avaluació individual (les composicions descriptives confeccionades a classe) i del treball en grup (les exposicions orals i l'elaboració del full turístic).

#### 12.31.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

En una enquesta que s'ha dut a terme al final de l'experiència, els estudiants n'emeten un judici positiu i manifesten que, malgrat el nivell i la complexitat de la proposta, han après, han millorat el lèxic i els coneixements sobre l'estructuració temàtica i que són conscients que els sabers adquirits els seran útils més endavant quan hagin de redactar qualsevol tipus de text.

#### 12.31.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Coll, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.

(1989): *Diseño Curricular Base del Área de Lengua y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria, II*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.

García-Caeiro, I. (1987): *Expresión oral*. Madrid. Alhambra. Biblioteca de Recursos Didácticos.

Knapp, R. H. (1983): *Orientación del escolar*. Madrid. Morata.

Mayor, J. (comp.) (1984): *Psicología de la motivación*. València.

Pozuelo: *Teoría del lenguaje literario*. Madrid Cátedra.

Reis: *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid. Gredos.

Rogers, C. (1982): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid. Visor.

Van Dijk, T. A. (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

Wertsch, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

<b>12.32. El taller literario</b>
-----------------------------------

a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 194. Juliol/Agost 1991.
--

b) Pilar Gimeno, Feli Juste, professores d'EGB; Rafi Bonet, Francisco Rincón, Juan Sánchez-Enciso, professors de batxillerat; Javier Sáez, professor d'FP.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.32.1. *Objectius:*

L'objectiu central d'aquesta experiència és el desenvolupament de la competència textual dels estudiants. Concretament, l'ensenyament de l'argumentació a partir de diferents propostes creatives opcionals: el tribunal escolar, consistent a debatre problemes de la classe en forma de judici; el tribunal literari, consistent a estructurar judicis d'obres literàries, d'autors i d'autores i de períodes literaris; el Parlament de l'aula, que representa una ficció parlamentària en què la classe es divideix en grups d'opinió diferents, i la premsa escolar, en què es desenvolupen "editorials" i articles d'opinió. A la vegada, el marc argumentatiu és el context per a l'aprenentatge de coneixements que hi estan relacionats: la mateixa estructura ordenada dels textos argumentatius, determinats recursos retòrics orals i escrits, l'articulació convincent dels paràgrafs entesos com a unitats discursives i una reflexió de les possibilitats informatives de les oracions simples i compostes.

#### 12.32.2. *Continguts:*

Després d'una exposició del professor sobre l'argumentació, es proposa un debat sobre la importància de l'habilitat argumentativa en la vida social (la capacitat argumentativa permet que els individus s'enfrontin de manera crítica als problemes de la realitat que els envolta). Després, com a estratègia didàctica s'organitza un judici a la manera del *Tribunal Popular* televisiu.

Partint de la base que no es fa un judici de persones, sinó d'idees, en primer lloc, s'escull un tema per consens entre tots els estudiants. Després, els estudiants que participen en aquesta experiència es reparteixen en quatre grups. Dos estudiants són jutges. Fan de moderadors tant en el pla ètic (actitud positiva i respecte per totes les opinions) com en el lògic (assumpció de les diferents intervencions). Fan una introducció al tema escollit de tipus neutral. Cinc estudiants fan de fiscals. Elaboren una

estratègia d'acusació. Un d'aquests cinc estudiants fa de portaveu assessorat pels altres quatre. De manera inversa, uns altres estudiants són el grup de la defensa. Dos estudiants del grup de la fiscalia i dos de la defensa fan de testimonis. Així mateix, encara uns altres estudiants són el grup del jurat. Compleixen una funció metadiscursiva. És a dir, prenen notes sobre la coherència i l'eficàcia dels arguments desenvolupats i després de cada discurs argumentatiu fan una valoració dels arguments. A més, al final del judici emeten un veredictat argumentat. Una vegada acabat el judici, es fa un debat general.

A partir de l'experiència oral anterior es proposa l'escriptura d'un text argumentatiu individual. Ha de tenir una estructura similar a la del judici oral: una introducció, una hipòtesis de partida, determinades opcions a favor i en contra i unes conclusions definitives. Els textos s'avaluen en funció de criteris textuais i sintàctics. A continuació, es treballa en un dossier de textos argumentatius escrits i, per exemple, si el marc de treball escollit és el de la premsa escolar, alguns d'aquests textos poden formar part del diari de la classe.

#### *12.32.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica aplicada consta d'una primera fase de preescriptura complexa en què els estudiants han d'assumir les característiques de l'argumentació. Uns debats sobre l'habilitat argumentativa i la realització d'un judici oral en són els elements més importants. A continuació, cada estudiant ha d'escriure un text argumentatiu que segueixi l'estructura del judici oral. Hi veiem, doncs, **principis implícits generals del model d'etapes d'escriptura** en les fases de preescriptura i escriptura.

#### *12.32.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives de les tipologies textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així

mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents, per una banda, en la millora general de la competència escrita dels estudiants i, per l'altra, en l'escriptura de textos argumentatius i un estudi de models des de l'assumpció de l'estructura argumentativa del programa televisiu *Tribunal Popular*) i constructiva (s'aprèn a escriure de manera individual) de Hillocks/Camps. Del que serà la proposta Camps, l'aprenentatge de l'escriptura es duu a terme des d'uns objectius clars i compartits i amb un estudi de models.

12.32.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'objectius clars i compartits (Hillocks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hillocks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hillocks/Camps).

12.32.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Pel que fa a les avaluacions, n'hi ha una d'inicial (com argumenta cada estudiant abans de l'experiència), una altra al llarg del procés (funcionament dels grups, anotacions durant la preparació i el desenvolupament del judici oral) i una darrera de final (textos escrits individuals de cada estudiant i textos argumentatius posteriors).

12.32.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.32.8. *Bibliografia usada pels autors i autores de l'experiència didàctica:*

Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal.

Bernárdez, J. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.

Dewey, J. (1985): *Democracia i escola*. Vic. Eumo/Diputació de Barcelona.

Parisi, D. (1979): *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna. Il Mulino.

Serafini, M. T. (1989): *Cómo redactar un texto (Didáctica de la escritura)*. Barcelona. Paidós.

Sánchez-Enciso, J., F. Rincón (1987): *Enseñar literatura*. Barcelona. Laia.

--- (1988): *Pensagrama*. Barcelona. Teide.

Stubbs, M. (1987): *Lenguaje y escuela*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

<b>12.33. Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs. (Ensenyament secundari)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 297. Febrer 1993.
b) Carme Alcoverro.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 7è i 8è d'EGB i 1r i 2n de BUP.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.33.1. *Objectius:*

Es tracta d'una proposta que té l'objectiu de fer reflexionar els estudiants sobre la relació que tenen amb la lectura i l'escriptura. La informació que se'n desprèn permet plantejar activitats adequades al nivell de competència de cadascun dels estudiants i del grup classe en general. Aquesta activitat pot ser útil en qualsevol curs de l'educació secundària.

#### 12.33.2. *Continguts:*

L'activitat està plantejada per desenvolupar-la a començament de curs en dues sessions. Això no vol dir que no es pugui tornar a fer en qualsevol moment al llarg del curs escolar. Consta de dos qüestionaris: un primer sobre l'aprenentatge de la llengua no exclusivament literària i, l'altre, sobre la lectura literària.

El primer fa referència a qüestions com la necessitat de saber escriure relativament bé, les determinades circumstàncies quotidianes que duen a la lectura i a l'escriptura, si consideren que saben escriure bé, a mitges o malament, què vol dir saber escriure, la mena de textos que caldrà escriure al llarg de la vida, la manera que s'aprèn a escriure, les lectures necessàries per a la formació, quines llegeixen habitualment i si ho fan per plaer, per aprendre coses o per obligació, les lectures que els hagin impressionat, quants llibres acostumen a llegir mensualment o al cap d'un any, els motius pels quals

llegeixen un llibre, si els agrada anar a les llibreries a remenar llibres, els gèneres preferits, la llengua en què llegeixen i per quin motiu, què esperen durant el curs de l'assignatura de llengua i literatura...

El segon qüestionari, sobre la lectura literària, fa referència a temes com les lectures habituals (ficció, poesia, assaig...), el plaer de la lectura, el record de llibres que els hagin impressionat, els motius pels quals comencen a llegir un llibre, si els agrada de parlar entre ells sobre les lectures realitzades, les preferències dins de la narrativa (novel·la policíaca, de ciència-ficció, d'aventures, psicològica; contes...), la llengua en què llegeixen...

Després d'una lectura individual en silenci, els qüestionaris es discuteixen en grups de tres estudiants. Cal advertir que les preguntes busquen una reflexió, primer personal i, després, col·lectiva. L'objectiu no és el d'arribar a acords. Es tracta que els estudiants s'expliquin i que conversin sobre la relació que tenen amb la lectura i l'escriptura.

*12.33.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica pretén que els estudiants reflexionin sobre diferents aspectes de la composició escrita (com pensen que escriuen, què creuen que és escriure, com s'aprèn a escriure...) i de la lectura (el plaer de llegir, per què llegeixen, quins tipus de gèneres els agraden més...). No hi ha, però, activitats d'escriptura. Per això, doncs, **no es tracta d'una proposta ni amb elements del model d'etapes ni d'un model cognitiu de composició escrita.**

*12.33.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Qüestionaris sobre aspectes diversos relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.

*12.33.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

-----

12.33.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.33.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.33.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Nabokov, V. (1987): *Curso de literatura europea*. Barcelona. Edicions B.

<b>12.34. Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 300. Maig 1993.
b) Joaquim Vilar i Sais.
c) Grups reduïts.
d) 1r de BUP.
e) Temporització sense especificar.

12.34.1. *Objectius:*

Dues propostes que tenen en comú el treball del text descriptiu. L'objectiu general és que els estudiants compreguin i produeixin textos expositius i descriptius, aprenguin a plantejar-se estratègies de composició quan escriuen i que, en conjunt, tot això els serveixi per millorar la competència comunicativa escrita. De manera concreta, però, els objectius de la primera experiència són els següents: treballar el text descriptiu a partir de les definicions de diccionari, escriure definicions de noms, adjectius o verbs, utilitzar diccionaris generals, entendre i utilitzar les abreviatures més corrents, distingir el sentit real del figurat i utilitzar el processador per acabar el treball de grups i el treball final. I els objectius de la segona experiència consisteixen a treballar el text descriptiu a partir de la descripció poètica, aproximar els estudiants a la poesia, acostumar-los a consultar fonts bibliogràfiques, repassar els textos expositius, fixar les qüestions bàsiques de la mètrica, aprendre les característiques d'algunes figures retòriques, aprendre a escriure una cita bibliogràfica i acostumar els estudiants a moure's pel seu compte en una biblioteca.

### 12.34.2. *Continguts:*

La primera proposta treballa els diccionaris a partir de l'ús de les descripcions en les definicions de les entrades. Es tracta d'escriure definicions ben fetes, estàndards, de diccionari general, de paraules inventades pels estudiants. La classe s'estructura en grups de sis alumnes, tots els grups han de tenir diccionaris i la fitxa de treball i ja hauran treballat les propietats generals dels textos descriptius. A aquesta proposta s'hi dediquen quatre hores de classe. Així, en primer lloc, a la biblioteca o a l'aula amb els diccionaris es comenten les característiques dels diccionaris generals. Després es reparteix la fitxa del text descriptiu. Cal fixar l'atenció en les definicions, les abreviatures, les accepcions. A més, es farà un exercici de comparació de definicions d'algunes paraules en diferents diccionaris. A partir d'aquí, els diferents grups han d'inventar paraules, definir-les i trobar-ne exemples adients. El paper del mestre és important, ja que ha de tenir cura que cadascun dels grups trobi el seu sistema de treball més adient a la vegada que orienta i assessora en la confecció de les definicions. El pas següent és repassar els esborranys, comparar les definicions dels estudiants amb les del diccionari i solucionar els darrers dubtes. A continuació, els diferents grups es reparteixen les feines de confecció del diccionari de la classe: portada, índex, ordenació alfabètica dels mots definits o la paginació.

La segona proposta treballa, entre d'altres qüestions, la descripció poètica. En aquest cas, cal completar un poema de Marià Manent i trobar-hi els mots i les rimes que hi falten. La classe s'organitza en grups de cinc o sis estudiants. Cal disposar dels volums corresponents a Altafulla de la GGC i de la GEC, del Diccionari Fabra, de diccionaris de sinònims o de manuals sobre figures literàries. A aquesta proposta s'hi dediquen sis hores de classe. D'aquesta manera, es reparteixen les fitxes de treball, es llegeix el poema de Marià Manent i s'expliquen les condicions del treball. Cada grup d'estudiants ha de seguir una sèrie de passos (pistes) fins a completar el treball. El primer i el segon pas consisteixen a repassar i a escriure un text expositiu a partir de les informacions sobre Marià Manent i la vila d'Altafulla. El tercer pas treballa el vocabulari del poema. Cal fer servir diccionaris generals i de sinònims. El quart pas es fixa en la forma del poema i en treballa la mètrica. El cinquè pas consisteix a treballar les figures retòriques. El sisè es proposa trobar determinats mots que completen el poema de Manent i que han

de complir determinades característiques mètriques. Finalment, es comenta el poema sencer.

12.34.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem que es tracta d'una proposta didàctica per desenvolupar dues iniciatives relacionades amb els textos descriptius, expositius i retòrics. Les activitats d'escriptura s'insereixen en el conjunt de les iniciatives. No són, així, una finalitat per elles mateixes. En la primera, el text descriptiu és un mitjà per treballar les definicions dels mots als diccionaris generals. En la segona, els textos expositiu i retòric són, en el primer cas, un exercici més per contextualitzar l'experiència i, en el segon, l'objecte d'estudi. Però, en el conjunt de la proposta no hi ha estratègies d'elaboració de textos. Per això, **no s'hi detecta cap model aparent ni explícit ni implícit ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu de desenvolupament de la composició escrita.**

12.34.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos expositius i descriptius i en determinades estratègies de producció de textos (enfocaments basats en els textos i en el procés, respectivament, de Shih/Cassany). A més, en aquesta experiència didàctica hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats i estudi de bons models) i constructiva (objectius i organització i estructuració del treball escrit per part del professor) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, és remarcable la importància dels processos, el desenvolupament d'estratègies de resolució de problemes de composició textual, la importància de les interaccions i el paper del professor amb el rol d'assessor que ajuda a resoldre els problemes. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, una lectura i estudi de models i amb un professor que condueix el procés i orienta i

assessora els seus estudiants. I pel que fa als aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.34.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (proposta anglosaxona, aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant i estructurant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant processos de composició escrita (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual (proposta anglosaxona).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (proposta anglosaxona, Camps).
- A partir d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des d'una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).

12.34.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.34.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.34.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar..

<b>12.35. Los textos expositivos</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 216. Juliol/Agost 1993.
b) Juan Sánchez-Enciso, professor de llengua i literatura a l'IES Badalona 9, Barcelona.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.35.1. Objectius:

L'autor d'aquesta experiència constata que la instrucció gramatical tradicional, centrada en l'estudi de l'oració, no aconsegueix que els estudiants d'Educació Secundària Obligatòria i de Batxillerat dominin les habilitats bàsiques de lectura comprensiva i escriptura coherent. Per això, es fa ressò d'estudis sobre els mecanismes cognitius de la lectura i de l'escriptura que permeten ensenyar a llegir de manera comprensiva i a produir textos coherents. D'aquesta manera, els objectius de la proposta no són altres que aconseguir que els estudiants interpretin el significat global d'un text, així com de cadascuna de les seves parts i que escriguin textos expositius coherents i ben organitzats.

#### 12.35.2. Continguts:

Els estudiants han de desenvolupar activitats relacionades amb l'estructura de diferents tipus de textos expositius a partir d'unes seqüències que van de menor a major dificultat. Així, a partir de la lectura de diferents models representatius, els textos a desenvolupar són els següents: text d'estructura comparativa, text d'estructura enumerativa i text d'estructura causal.

D'altra banda, el paràgraf, com a unitat decisiva per a la lectura comprensiva i per a la creació de textos coherents i ben estructurats, és un altre element a treballar en aquesta proposta. D'aquesta manera, per tal que els estudiants en prenguin consciència i s'hi exercitin, es proposen una sèrie d'exercicis que han d'ajudar a mecanitzar-ne l'ús: exercicis de segmentació (en què s'han suprimit els punts i a part i, per tant, s'ha de comprovar on comencen i on acaben els diferents aspectes del tema del text), exercicis

de composició (els estudiants, en grups de quatre, han de recompondre textos en què s'han retallat els paràgrafs), exercicis de comparació (es comparen tres versions del mateix text amb solucions diferents pel que fa al començament i al final de cada paràgraf), exercicis de detecció (cal localitzar paràgrafs incoherents o d'altres de descol.locats) i exercicis de creació (a partir d'un esquema buit amb diferents rectangles, però amb els connectors corresponents, els estudiants han d'escriure els textos corresponents).

Finalment, per tal que l'alumnat prengui consciència de la possibilitat de jerarquitzar i classificar lògicament les idees sobre un tema determinat, pròpies o extretes a partir d'un treball de documentació, se'n transmeten una sèrie d'estratègies de classificació a partir d'exercicis de relació d'idees amb temes i de reorganitzar esquemes textuais localitzant idees que no hi estan relacionades.

*12.35.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Trobem una experiència didàctica en què la composició escrita forma part d'una estratègia general que consisteix a treballar l'organització de les idees en l'escriptura de textos expositius. Amb aquesta finalitat, es desenvolupen diferents exercicis de distribució, recomposició de paràgrafs, classificació, relació i organització de les idees i de creació de textos expositius. Veiem que en aquesta proposta l'escriptura es relaciona amb la recerca i la manipulació de les idees, en primer lloc, i, en segon, amb la producció del text des de l'organització dels paràgrafs. Així, es tracta de desenvolupar la composició escrita des de l'observació de **principis implícits generals dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981) pel que fa a l'organització de les idees i a la fase de textualització i de Collins i Gentner (1980) que explica l'escriptura des de la producció i la manipulació d'idees i la producció textual.**

*12.35.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les

característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en la pràctica d'exercicis que ajudin a llegir de manera comprensiva i a escriure de forma coherent i estudi de models de textos expositius de diferent estructura) i constructiva (aprenentatge individual de l'escriptura) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius clars i compartits i una lectura i estudi de models.

12.35.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).

12.35.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.35.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.35.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Adell P., J. Sánchez-Enciso (1993): *Puntería (ejercicios para aprender a puntuar)*.

Barcelona. Octaedro.

Camps, A., T. Colomer (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona.

Edicions 62.

García Madruga, J. A. et altri (1989): "Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos", dins *Infancia y Aprendizaje*, 48.

Ferrerres, V. (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

León, J. A. (1991): "La enseñanza de la comprensión lectora: un análisis interactivo", dins *Infancia y Aprendizaje*, 56.

Vidal Abarca, E. (1989): “Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales en textos expositivos”, dins *Infancia y Aprendizaje*, 48.

<b>12.36. Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 308. Març 1994.
b) Laia Martín.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 2n de BUP/3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sis sessions.

#### 12.36.1. *Objectius:*

Aquesta experiència didàctica pretén que els estudiants entenguin la noció de registre, analitzin els factors que en determinen l'elecció d'un de concret i que treballin els usos lingüístics més formals. Així, els objectius són els següents: reconèixer i diferenciar les varietats de la llengua segons l'ús de l'acte comunicatiu, treballar els diferents aspectes que determinen l'elecció dels registres, reconvertir missatges segons la finalitat comunicativa i conèixer les eines que li puguin solucionar els problemes sorgits de les tres situacions anteriors.

#### 12.36.2. *Continguts:*

En una primera sessió, la professora proposa un joc de rol amb una escena central en què dues persones destacades de la societat catalana fan una conferència de premsa. Abans, però, cal fixar el tema (la construcció d'un centre per a malalts de sida, ja que, des del punt de vista de l'estudi dels registres, presenta força avantatges: recerca lèxica de mots sinònims segons el grau de formalitat del discurs) i l'estructura de l'obra (a partir d'un esquema escrit a la pissarra). Per exemple, l'escena central constaria dels elements següents: comunicat en conferència de premsa del senyor Puig-Arnol (Lèxic= ..., Canal= ..., Grau de formalitat= ..., Intenció= ...); comunicat del senyor Garagall (Lèxic= ..., Canal= ..., Grau de formalitat= ..., Intenció= ...); precís i preguntes (Lèxic= ..., Canal= ..., Grau de formalitat= ..., Intenció= ...). Així, una vegada completat l'esquema, se'l fa arribar als estudiants, que hauran de completar-lo amb els quatre

factors que determinen les diferències lingüístiques en els registres: tema, canal, grau de formalitat i intencionalitat.

En una segona sessió, es comenten els aspectes lingüístics propis de la sessió anterior. Per exemple, com els temes determinen l'adopció dels camps lèxics corresponents i com aquests camps lèxics incorporen diversos termes específics per a un mateix significat. Per exemple, els polítics del joc de rol utilitzen termes vagues, però entenedors; després, quan aquests mateixos polítics estan en família usen termes menys formals i, fins i tot, vulgars. Així mateix, es comenten el canal, el grau de formalitat i la intencionalitat dels diferents apartats de l'esquema.

En la tercera sessió es reparteix el treball escrit a onze grups de tres o quatre estudiants. Ara han d'elaborar un guió i començar la fase de recerca dels mitjans necessaris per solucionar els problemes lingüístics amb què s'han d'enfrontar per redactar un text a partir de la situació comunicativa que els ha tocat de desenvolupar. La professora recomana els llibres, les revistes, els diccionaris o els vocabularis que puguin ser d'utilitat als estudiants.

Durant la quarta sessió, la professora recull els textos de cada grup i en facilita còpies a tots els estudiants. Ara s'inicia un procés de crítica que posarà en evidència els encerts i les errades. Els enunciats clau que avaluen els escrits són tres:

- ¿El tipus de llenguatge utilitzat s'adequa a la situació comunicativa?
- ¿Quins són els signes formals d'aquesta adequació?
- ¿Quins són els signes d'inadequació?

Després els grups han de refer els textos amb les modificacions acordades en aquesta sessió.

En la cinquena sessió s'elabora un dossier amb el resultat final de creació i un treball de definició de conceptes.

Finalment, encara es pot fer una altra sessió en què els estudiants reconverteixen textos escrits utilitzant registres diversos. Aquest exercici pot servir d'avaluació del treball fet en aquesta experiència.

12.36.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem una experiència didàctica que té l'objectiu de reconèixer i treballar els registres lingüístics des d'una fase de preparació per a l'escriptura a partir de l'elaboració d'un joc de rol de presentació i pràctica dels mecanismes dels registres i de la seva posada en comú posterior, una altra fase de textualització en què els estudiants redacten textos posant atenció a l'ús dels registres convenients i, encara, una tercera fase de revisió dels textos escrits amb la incorporació als redactats de les modificacions pertinents. D'aquesta manera, el conjunt de la proposta desenvolupa **elements implícits específics del model cognitiu de Bereiter i Scardamalia (1987), en la idea de dir els coneixements, d'elaboració d'informació en una primera fase del procés d'escriptura, l'escriptura de textos i una tercera part en què es modifiquen aspectes de l'escriptura a partir de fer-ne revisions.**

12.36.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que serà la modalitat constructiva de Hilloks/Camps: objectius específics (aprenentatge de l'ús dels registres als textos escrits) i paper de la professora organitzant i estructurant el treball escrit. Així mateix, des del que serà la proposta Camps en l'aprenentatge de l'escriptura destaquen els objectius d'aprenentatge, l'organització del grup que facilita la consecució dels objectius, l'escriptura cooperativa a l'aula, la seqüència d'escriptura realitzada en un període de temps determinat i el paper de la professora com a conductora del procés i orientant i assessorant els estudiants. I pel que fa als aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social desenvolupada a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.36.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant i estructurant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb una seqüència d'escriptura realitzada en un període de temps determinat (Camps).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps).

12.36.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Després de les cinc sessions de treball, en un darrer dia els estudiants han de canviar el registre lingüístic de diferents textos. Així, aquest exercici ha de servir d'avaluació dels aprenentatges de l'experiència didàctica.

12.36.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.36.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.37. Poetas en el aula</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 226. Juny 1994.
b) Marta E. Santamarta Santos, catedrática de batxillerat i assessora de llengua en el CEP d'Oviedo.
c) Grups reduïts.
d) 2n de BUP.
e) Temporització: vint hores, aproximadament, distribuïdes al llarg d'uns cinc mesos a raó d'una hora setmanal.

### 12.37.1. *Objectius:*

Aquesta proposta didàctica té l'objectiu de reorientar el comentari de text, per tal que els estudiants estiguin més motivats. Amb aquesta finalitat, es fomenta el treball en equip, s'exploren idees, es discuteix sobre la funció de la poesia i s'escriuen textos poètics. L'experiència s'ha dut a terme en unes vint hores, distribuïdes en una hora setmanal.

### 12.37.2. *Continguts:*

En primer lloc, es justifica l'experiència, després es lliura a cadascun dels estudiants una antologia de textos poètics escrits per poetes joves i se'n llegeixen alguns poemes. A continuació, han de respondre, primer de manera individual i després en grup, a dos qüestionaris sobre les seves idees respecte a la poesia; l'un sobre la poesia com a fet literari (mètrica, ritme, figures retòriques...) i l'altre respecte a la poesia com a fet social.

Les respostes al qüestionari sobre la poesia com a fet social mostren, entre d'altres qüestions, la poca importància d'aquest gènere per als estudiants per diversos motius: no s'entén, recorda autors del passat tristos i desgraciats i que escriuen textos ridículs i complicats formalment. Així, en general aquestes respostes mostren la influència de les convencions socials en el gènere. Per tant, cal revisar aquests plantejaments i, per això, es lliuren quatre textos (poemes de García Montero i Leopoldo Sánchez Torre que apareixen a l'antologia de José Luís Gracia Martín *Poesía de los ochenta; La canción del esposo soldado*, de Miguel Hernández, i el poema de J. Juaristi, *Euzkadi 1984*), perquè els estudiants exposin les funcions que pot tenir la poesia. Després de les lectures dels poemes i dels comentaris i els debats que s'hi generen, els estudiants conclouen que les funcions principals de la poesia són l'expressió de sentiments i d'idees, la narració poètica d'històries, la defensa d'ideals polítics o socials, l'entreteniment i l'ensenyament.

En una altra sessió, els estudiants han d'escriure textos senzills amb diversos suports per facilitar-ne la feina: per exemple, escriure poesies a partir d'una determinada estructura sintàctica o completar els versos d'un sonet de Lorca amb força paraules esborrades. Primer, cada estudiant treballa en el seu propi poema, però després s'agrupen i elaboren un únic poema des de la col·laboració de tots els membres del grup. Amb l'escriptura d'aquestes poesies es pretén que reflexionin sobre les dificultats del procés creador i que les tinguin en compte a l'hora d'analitzar poemes.

El pas següent és l'anàlisi d'un poema. L'objectiu és que el compreguin i l'interpretin. Fixen el tema i els subtemes, la relació amb el destinatari i la intenció. A més, estudien les metàfores i les comparacions més significatives. Més endavant, busquen missatges poètics en textos que no encaixen amb la concepció tradicional del poema: per exemple, determinades cançons que, com si fossin poemes, s'analitzen de la mateixa manera.

Finalment, cada estudiant escriu un poema que després es recull en una antologia de poesies de la classe. Per tal de facilitar-los la feina, se'ls lliura un full que els recomana de centrar el tema a desenvolupar, els aconsella que escriguin un primer vers suggerent, que utilitzin estructures sintàctiques poc complexes i que procurin que l'estructura del poema i la intenció mantinguin una relació lògica.

*12.37.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència aplicada pretén modificar les idees dels estudiants sobre l'escriptura de poemes i sobre els poemes en si mateixos. En una primera fase, es llegeixen poemes d'una antologia de poetes joves i, a continuació, es responen dos qüestionaris: sobre la poesia com a fet literari i sobre la poesia com a fet social. Després, es llegeixen, es comenten i són objecte de debat quatre poemes. Això permet que els estudiants extreguin diverses conclusions sobre la poesia com a fet social. La fase següent és l'escriptura de poemes, primer individualment i després en grup, que seran analitzats tant des del punt de vista literari com des del social. I encara, cada estudiant ha d'escriure un poema a partir d'un full que els aconsella sobre el tema que cal desenrotllar, les estructures sintàctiques a utilitzar i les relacions entre l'estructura del poema i la intenció de cada autor. Hi veiem, doncs, **elements implícits específics del model cognitiu de Bereiter i Scardamalia (1987), en la idea de transformar els coneixements, a partir de desenvolupar estratègies d'elaboració de coneixements amb el clar objectiu que els estudiants canviïn idees establertes sobre la poesia: lectura de poemes, resposta a qüestionaris o elaboració de conclusions.**

*12.37.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en l'anàlisi i l'escriptura de textos poètics i estudi de bons models a partir de poemes de diferents poetes), constructiva (objectius, paper del professor com a organitzador del text escrit i desenvolupament de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'uns objectius clars i compartits, una organització del grup que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura que (en alguns moments) és cooperativa i a l'aula, una lectura i estudi de models i amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. De la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

*12.37.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant les activitats escrites (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Des d'una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants (Camps).

*12.37.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

*12.37.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.37.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.38. Joan Perucho i els monstres fantàstics. <i>Gàbia per a petits animals feliços</i>, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 1. Juliol 1994.
b) Carme Alcoverro i Pedrola.
c) Grup reduït per a la formació d'un taller literari.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

12.38.1. *Objectius:*

Amb aquesta experiència de taller literari, l'autora pretén que els estudiants desenvolupin dues activitats. Amb la primera, que s'acostin al llibre de Perucho *Gàbia per a petits animals feliços* per tal que reflexionin sobre el món peculiar de l'obra fantàstica d'aquest escriptor a partir de la lectura dels seus contes i, amb la segona, que escriguin textos imitant les característiques formals i temàtiques de la narrativa de Joan Perucho.

12.38.2. *Continguts:*

Pel que fa a la primera activitat, en primer lloc es comenten les característiques físiques del llibre: la portada i la contraportada, el títol o unes il·lustracions que permeten fer suposicions sobre el contingut dels textos. En segon lloc, es llegeixen amb atenció les narracions de Perucho, mentre la professora els anima a recordar allò que saben de l'autor i de la seva obra. Després, n'expliquen el contingut tenint en compte elements formals i temàtics com els següents: la similitud dels monstres de les narracions amb bèsties reals, la geografia i els llocs quotidians per on es mouen, l'actitud davant de la vida i la "humanitat" dels personatges, la qualitat poètica de l'escriptura i la descoberta dels mecanismes de l'humor i la ironia i l'ús d'elements lingüístics i literaris de diferents gèneres com la novel·la d'aventures fantàstica, la historiografia o la

tractadística científica. Al llarg d'aquestes activitats, els estudiants que no tenen el llibre fan, per exemple, exercicis de comprensió de les lectures. En tercer lloc, es tracta d'acostar-los als elements configuradors de l'estil de Perucho mitjançant la lectura i el comentari de textos sobre l'obra de l'escriptor. En quart lloc, els estudiants s'aproximen de nou a Perucho a partir d'una entrevista realitzada a aquest autor per R. Vallbona (1987). Se'n fa una lectura ràpida i se n'elabora col·lectivament un esquema. Importen les idees, els conceptes sobre el procés de creació de l'obra que es treballa i la relació entre el món literari de l'escriptor i la seva biografia. En cinquè lloc, s'inicien els exercicis d'escriptura tot marcant els camins a seguir, sobretot si els estudiants no són prou competents per planificar i redactar els textos.

Respecte a la segona activitat, es tracta d'escriure textos amb uns continguts encabits en uns esquemes prefixats col·lectivament i que estan relacionats amb les formes amb què Perucho caracteritza els animals de les seves narracions. De manera que cal que els estudiants imitin aquestes formes en els escrits propis. Per ajudar-los a escriure aquests textos, la professora els proposa diverses activitats per tal que caracteritzin les seves bèsties: anotar a la pissarra allò que els ha impressionat o sorprès més de les narracions de Perucho, comparar característiques de diferents monstres peruchians, buscar els elements que fan dels textos de l'escriptor una construcció poètica o extreure els procediments de familiarització i ironització. En aquesta darrera qüestió, busquen elements distorsionadors de la realitat que configuren els animalons de l'obra de Perucho amb humor i ironia. Finalment, els estudiants poden escriure textos semblants als del model a partir, per exemple, de la definició enciclopèdica d'algun animal conegut. Així, cal que passin del registre científic al col·loquial i que hi introdueixin els elements irònics i humorístics adequats.

### *12.38.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Entre d'altres, en aquesta proposta didàctica hi ha una fase de planificació extensa. Consisteix, bàsicament, en una lectura de narracions de Joan Perucho que han de servir de model perquè els estudiants escriguin uns relats propis, l'explicació d'aquestes narracions tenint en compte els seus aspectes formals i temàtics, en una aproximació a l'estil narratiu de Perucho, en l'entrevista que li ha fet un periodista i en l'elaboració d'una planificació pròpiament dita per a la fase següent de redacció que ha de tenir com a base els elements formals de les narracions de l'autor model. Al llarg del procés de

redacció de textos, els estudiants realitzen activitats d'ajuda a l'escriptura que els permet configurar els seus textos de manera més solvent. En conjunt, doncs, ens trobem amb una experiència d'escriptura amb **principis implícits generals dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981) pel que fa a les fases de planificació i textualització; Collins i Gentner (1980) a partir de les fases de producció d'idees i de producció de textos; Martlew (1983) per la fase d'estratègies de recerca d'informació i d'organització de les idees i de producció textual; De Beaugrande (1982 i 1984) per la interrelació entre les idees de la primera fase del procés i per la pròpia expressió textual, i Bereiter i Scardamalia (1987) per l'elaboració de coneixements en un procés de transformació d'aquests coneixements amb la finalitat d'escriure textos coherents.**

*12.38.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de les característiques estructurals i discursives dels textos narratius (Bernárdez i, més endavant, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i en la concepció de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en els textos, en la comunicació i en els continguts, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies de Cassany, s'aprèn a escriure a partir del coneixement d'una situació comunicativa determinada (tria d'un registre i fixació d'uns propòsits i d'un tema general). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements diversos del que seran les modalitats directiva (objectius clars i específics i imitació de models) i constructiva (objectius clars i específics, la professora organitza i estructura les activitats, escriptura per grups i individual, textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura i orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu) de Hilloks/Camps. Pel que fa al que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir de la configuració d'un marc comunicatiu i d'un context escolar que justifica la pràctica de l'escriptura, amb uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, amb una lectura i estudi de bons models, desenvolupant l'escriptura a l'aula, de manera cooperativa i amb un grup classe reduït, amb una seqüència d'escriptura plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu, entre d'altres, d'escriure textos en un període de temps determinat i amb la professora orientant i assessorant els seus estudiants en els aspectes diversos del text.

Des dels aspectes contextuals, s'aprèn a escriure amb el text inserit en una situació comunicativa. Finalment, i pel que fa als aspectes discursius, els actes d'escriptura s'entenen com una activitat social que es desenvolupa a l'escola i donant importància a les interaccions en el conjunt del procés d'aprenentatge.

12.38.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Elements estructurals i discursius dels textos narratius (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Aprenentatge de continguts a través de l'escriptura (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Plantejament d'una situació comunicativa: registre, propòsits i tema general (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- Objectius clars, específics i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Lectura i estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Professorat organitzador i orientador dels seus estudiants en els aspectes diversos del text (Hilloks/Camps, Camps).
- Escriptura per grups (Hilloks/Camps).
- Escriptura individual (Hilloks/Camps).
- Textos seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu (Hilloks/Camps).
- Escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Seqüència d'escriptura plantejada com un projecte de treball en un període de temps determinat (Camps).
- Interaccions (aspectes discursius).
- El professor assessora els estudiants durant l'escriptura dels textos (Camps).

12.38.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.38.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.38.8. *Bibliografia usada per l'autora per a l'experiència didàctica:*

- Bonet, J. M. (1986): “La España de Juan Perucho”, dins *Pasajes*, 5. Pamplona. Institución Príncipe de Viana.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid. Taurus.
- Guillamon, J. (1989): *Joan Perucho i la literatura fantàstica*. Barcelona. Edicions 62.
- Perucho, J. (1981): *Gàbia per a petits animals feliços*. Barcelona. Quaderns Crema.
- Pujol, C. (1986): “Conversación entre Carlos Pujol y Juan Perucho”, dins *Pasajes*, 5. Pamplona. Institución Príncipe de Viana.
- Vallbona, R. (1987): “Els mons irreals de Joan Perucho”, dins *Cultura*, març.

<b>12.39. L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 1. Juliol 1994.
b) Tomàs Llopis i Guardiola, professor de literatura catalana a l'I.B. de Pego, País Valencià.
c) Organització telemàtica en què participen 450 estudiants repartits entre vuit centres del Principat i tres del País Valencià. Cada centre participa amb un grup classe o més que, per facilitar la diversificació de punts de vista i la integració del conjunt dels estudiants, es divideixen en cinc subgrups amb els seus corresponents als altres instituts.
d) 1r i 2n de BUP.
e) Temporització: un trimestre; cada setmana s'enceta la discussió sobre una part del llibre amb la intervenció d'un professor.

#### 12.39.1. Objectius:

Aquesta proposta s'aprofita didàcticament de l'aparició de la telemàtica educativa i impulsa la comunicació entre estudiants de diversos centres. D'aquesta manera, propicia un treball diferent i motivador tant de comentari com de producció de textos. En aquest cas, es tracta d'una experiència de teledebat centrada en l'estudi de la literatura. Així, els objectius principals consisteixen a aplicar la telemàtica a l'anàlisi i al comentari textual de la novel·la *Tirant lo Blanc*.

#### 12.39.2. Continguts:

Després d'una primera intervenció de Maria Aurèlia Capmany que, en qualitat d'experta, defensa la tesi que el Tirant és, bàsicament, una narració d'aventures, cada subgrup es posa a treballar sobre cadascuna de les parts de la novel·la. Així, les intervencions són diverses i els estudiants manifesten per escrit, a la pantalla dels ordinadors, les seves impressions sobre els diferents apartats de la novel·la. El to general és distès, amb varietat de registres, amb tocs d'humor i amb un estil d'escriptura en general poc acadèmic, però que vol aprofundir en el coneixement de l'obra de Joanot Martorell. En alguns moments, professors i estudiants, disfressats de personatges, fan intervencions que donen una dimensió creativa a les activitats telemàtiques i, així, les aprofiten per a la producció de textos.

*12.39.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem una proposta didàctica que se serveix dels instruments telemàtics per afavorir els comentaris sobre una obra literària, Tirant lo Blanc, i la producció de textos a propòsit de la novel·la de Joanot Martorell. La finalitat són els comentaris i l'escriptura és l'instrument per a la seva elaboració. **No hi ha, en aquesta experiència, ni elements del model d'etapes ni de cap model cognitiu de composició de textos** ni explícits ni implícits.

*12.39.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de les característiques estructurals i discursives dels textos narratius (Bernárdez i, més endavant, Camps). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de tenir consciència de l'audiència i de la situació comunicativa: tria del registre i del tema. Així mateix, s'aprèn a escriure des de diversos elements del que serà la modalitat constructiva de Hilloks/Camps: escriptura per grups o individual, textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura i resposta de companys i professors durant el procés d'escriptura. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la concepció que els textos escrits tenen una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, tenint en

compte el paper del destinatari i amb una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula. Així mateix, en l'aprenentatge de l'escriptura es donen aspectes contextuais i discursius consistents en la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació reals, per una banda, i, per l'altra, en unes activitats en què l'aprenentatge es desenvolupa a l'escola.

12.39.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Elements estructurals i discursius dels textos narratius (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Consciència de l'audiència i de la situació comunicativa (Cassany, Camps).
- Escriitura per grups (Hilloks/Camps).
- Escriitura individual (Hilloks/Camps).
- Textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriitura (Hilloks/Camps)
- Resposta de companys i professors durant el procés d'escriitura (Hilloks/Camps).
- Desenvolupament i aprenentatge de l'escriitura a l'escola de manera cooperativa (Camps, aspectes discursius).

12.39.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.39.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.39.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.40. Taller d'endevinalles</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 314. Novembre 1994.
b) Neus Lorenzo Galés, professora d'ensenyament secundari, I.B. Montserrat, Barcelona.

c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) A partir de 7è d'EGB o de 1r d'ESO.
e) Temporització: cinc sessions de seixanta minuts aproximadament.

#### 12.40.1. *Objectius:*

El taller d'endevinalles té l'objectiu de treballar el vocabulari, les analogies, les descripcions i les associacions d'idees a partir de la creació d'endevinalles. La proposta presenta una classificació de les endevinalles en cinc grups, segons el procés mental que codifica i decodifica l'endevinalla: endevinalles amb resposta inclosa (contenen literalment les lletres, les síl·labes o els mots de la resposta), endevinalles de descripció o definició (fan una descripció autèntica de les parts de l'objecte), endevinalles de narració seqüencial (narren la història o la vida de l'objecte a endevinar), endevinalles d'enunciat críptic (utilitzen mots inventats o paraules que amaguen la resposta) i endevinalles d'enigmes encadenats (tenen diverses incògnites a la vegada i les respostes poden ser múltiples).

#### 12.40.2. *Continguts:*

La metodologia inclou dues vies ben diferenciades. En primer lloc, una recerca d'endevinalles tradicionals i un treball de camp de recollida i classificació d'endevinalles. En segon lloc, una reflexió que dugui a inventar noves endevinalles que segueixin els models classificats.

Amb els estudiants ordenats en grups de quatre alumnes, es proposa un treball de recollida d'informació. Cada grup ha de recollir i anotar tantes endevinalles com pugui. Amb el material aportat s'estableixen els criteris que defineixen les endevinalles i es crea un fitxer de consulta per obtenir-ne exemples concrets. A continuació, les endevinalles de cada grup es presenten al conjunt dels estudiants i, si no en saben les respostes, cal resoldre activitats relacionades amb el vocabulari, la sintaxi, la poètica i l'analogia per tal de deduir-les. A més, amb les endevinalles resoltes com a model, els estudiants en crearan de pròpies.

12.40.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta aplicada d'escriptura consta de dues fases: una de preescriptura en què els estudiants fan una classificació d'endevinalles tradicionals i d'altres de populars, i una altra d'escriptura en què cal que elaborin noves endevinalles a partir dels models de la fase anterior. Amb aquest treball, hauran fet una anàlisi i una reflexió de l'estructura d'endevinalles que els permet la creació d'altres de pròpies. En conjunt, podem observar **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura.**

12.40.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals dels diferents tipus de text (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents a treballar les endevinalles com a eina didàctica, estudi de bons models des de les endevinalles recollides) i constructiva (objectius) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'uns objectius d'aprenentatge, una organització del grup que facilita la consecució dels objectius, una escriptura cooperativa a l'aula i un estudi de models. I pel que fa als aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.40.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.40.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.40.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.40.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Amades, J. (1979): *Folklore de Catalunya*. Cançoner. Barcelona. Ed. Selecta.

Grup Editorial (1979): *Mil endevinalles catalanes amb les seves solucions*. Barcelona. Ed. Millà.

Correig, M., L. Cugat, D. Rius (1989): *Una capseta blanca que s'obre i no es tanca*. Barcelona. Ed. Graó.

<b>12.41. Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 190. Desembre 1994.
b) Rosa Albes i Tondo, Núria Domènech i Gimeno, Anna Galceran i Abella, Domènec Garrido i Fernández, Carme Minguella i Roig, Pere Moreno i Aranda (Equip d'Expressió Escrita del SEDEC, cicles mitjà i superior).
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 7è i 8è d'EGB.
e) Temporització: sense especificar.

12.41.1. *Objectius:*

Per començar, l'objectiu general d'aquest equip de professores i professors és el de treballar l'ensenyament de l'expressió escrita a partir de les aportacions teòriques sobre composició de textos i la seva pràctica a l'aula, és a dir, des de les estratègies i els processos cognitius que s'activen quan cal emprendre la redacció d'un text. A més, plantegen la necessitat d'escriure a partir de les diferents situacions de comunicació real que es poden produir a l'aula. Per això, els textos que escriguin els estudiants tindran finalitats reals, destinataris concrets i s'adequaran a determinades tipologies textuales des d'unes pautes fixades.

Així doncs, manifesten que, si per una banda, per aprendre a escriure cal conèixer com es construeixen i quina funció tenen els diferents tipus de text, per l'altra, a més dels coneixements textuais s'han de dominar les estratègies necessàries per desenvolupar un bon procés de composició (continguts procedimentals), s'han de produir textos adequats, coherents, cohesionats i normativament correctes (continguts conceptuals) i s'han de regular les opinions que els estudiants tenen de la llengua (continguts actitudinals).

#### 12.41.2. *Continguts:*

Les situacions comunicatives produïdes a l'escola i que es poden aprofitar per generar textos funcionals poden ser, per exemple, les sortides escolars i les visites programades, la celebració de les festes populars, els intercanvis amb d'altres escoles o la visió de pel·lícules i obres teatrals. A partir d'aquí es poden generar diferents gèneres textuais: comunicacions escrites a les mares i als pares, cartes de sol·licitud de les visites, escrits de normes de comportament fora de l'escola, elaboracions de dossiers de treball, elaboració d'itineraris i suggeriments per aprofitar millor les visites, guions de treball de les visites, descripcions, exposicions de continguts, narracions, fitxes resums, informes, redaccions periodístiques de notícies, reportatges... Així, es treballa la contextualització d'una determinada situació comunicativa. És la primera etapa de tot el procés de composició i l'objectiu és que no es converteixi en un exercici mecànic, sinó en un acte de reflexió personal o d'un determinat grup. Els estudiants han de tenir en compte diversos paràmetres: el rol de l'autor o emissor del text (com vull presentar-me?, quina imatge meva vull projectar?...), el paper del receptor o de l'audiència (a qui escric?, coneix el tema que li explicaré?, com vull que se'l prengui?, què és el més important que li vull dir?...), la finalitat o els objectius que té el text a desenvolupar (per què escric el text?, què vull aconseguir escrivint?) i el tipus de missatge a escriure (com serà el text que escriure?, pertanyerà a una determinada tipologia, en serà una barreja o potser es tractarà d'un text lliure?..).

En primer lloc, cal iniciar la fase de planificació. Els estudiants han de pensar i recollir les idees que després desenvoluparan. Consta de tres fases: generació, selecció i organització d'idees. La fase de generació recull les idees sorgides des de diversos àmbits a partir, per exemple, d'una pluja d'idees individual o col·lectiva (però també des dels propis coneixements, la recerca en fonts d'informació diverses, les preguntes a

especialistes, l'ús de tècniques d'associació d'idees, la utilització dels mots clau ...). La fase de selecció recull les idees que s'adeqüen millor als objectius que els estudiants s'han proposat (i descarta, per tant, la resta). Finalment, l'organització és l'esquema o el guió del text que cal desenvolupar a partir de les idees generades i seleccionades. Perquè els estudiants fixin l'atenció en la fase de planificació d'un text, es poden desenvolupar activitats pràctiques com l'aplicació dels mots clau en la redacció de notícies, la realització d'esquemes a partir d'associacions de paraules o l'organització de presentacions de llibres a l'escola en què els escriptors expliquen com van planificar les seves obres.

En segon lloc, arriba el moment de redactar el text (textualització) després de les activitats de contextualització de la situació comunicativa i de la planificació de les idees a desenvolupar. Cal estar al cas de la progressió de la informació, de com es connecten els diferents apartats del text, de la construcció de les frases o de la selecció del lèxic. Així, els elements textuais que s'han de considerar són l'adequació, la coherència, la cohesió, la normativa gramatical i ortogràfica, la presentació o l'estilística. L'aprenentatge de la textualització requereix un treball sistemàtic i permanent. Els estudiants poden escriure individualment o en grups amplis o reduïts. Convé, però, que assagin les diferents maneres d'enfrontar-se a l'escriptura d'un text. Algunes estratègies de textualització que poden utilitzar-se a classe són les següents: l'anàlisi de models exemplars, tornar a llegir fragments escrits per comprovar que s'ajusten al que es vol dir i enllacen amb el que s'escriurà després, la incidència en les interaccions orals durant la redacció entre els estudiants i entre els estudiants i les professores i professors, la fixació de la concentració en determinats aspectes del text, el fet de tenir en compte els elements de base que poden ser a l'origen dels diferents paràgrafs o oracions, la relació entre el tema principal que origina el text i cadascun dels seus paràgrafs o l'atenció a l'ambigüitat. Diferents activitats de textualització poden ajudar els estudiants a emprendre aquesta part del procés de composició textual: omplir de continguts determinats esquemes textuais, afegir els connectors d'un text, puntuar textos, repartir paràgrafs d'un text a diferents grups d'estudiants i reorganitzar-los o fer créixer textos a partir de narracions breus.

En tercer lloc, cal tenir actiu al llarg de tot el procés el factor de la revisió textual, que ha d'aparèixer des dels primers moments de la composició del text i n'ha de ser un

element constant al llarg de tot el procés. Els estudiants no l'han de confondre amb la correcció final dels aspectes més superficials del text. Es poden considerar diferents estratègies de revisió: des de la constatació de resultats parcials del text a la lectura selectiva d'aspectes determinats relacionats amb les idees, l'estructura, l'ordre dels mots en les oracions, la gramàtica, l'ortografia o la puntuació. Així, per aconseguir que els estudiants siguin conscients de la importància de la revisió dels textos es poden assajar activitats diverses com l'anàlisi de la cohesió o de la coherència de textos ben escrits, la millora col·lectiva dels diferents paràgrafs d'un text, l'experiència dels mateixos professors i professores quan revisen els seus textos i l'elaboració individual o col·lectiva de pautes de revisió dels textos.

#### 12.41.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència didàctica aplicada l'objectiu fonamental és el desenvolupament de la composició escrita. Per aconseguir l'èxit en aquest propòsit, les activitats d'ensenyament i aprenentatge estan dirigides cap a l'organització i el seguiment d'un procés d'escriptura en tres fases, amb interaccions entre cadascuna d'elles. Una primera de generació, selecció i organització de les idees des de situacions comunicatives que han tingut lloc al centre escolar, una segona de textualització en què la progressió de la informació, les connexions entre les diferents parts del text, la construcció de frases i la selecció del lèxic són els elements més importants i una tercera de revisió que actua al llarg del tot el procés i no solament en la seva part final. Hi veiem, doncs, **elements implícits específics dels models cognitius desenvolupats per Hayes i Flower (1980 i 1981) en les fases de planificació, textualització i revisió; Collins i Gentner (1980) també en tres fases de producció d'idees, producció del text i revisions; Martlew (1983) per les estratègies de recerca d'informació i selecció i organització de les idees, producció del text i revisions; De Beaugrande (1982 i 1984) en tres fases d'elaboració i interconnexió d'idees, expressió textual i revisions, i, finalment, Bereiter i Scardamalia (1987), en la idea de transformació de coneixements, per l'elaboració de coneixements des d'uns objectius que tenen la finalitat d'escriure un text coherent.**

#### 12.41.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez i, més endavant, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals, de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i a partir d'estratègies de producció de textos (respectivament, enfocaments basats en la gramàtica, en els textos, en la comunicació i en el procés, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura del text, rellegint els fragments escrits i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements del que seran les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en el procés de composició d'un text a partir d'una situació comunicativa real i atenent a les regles textuais), constructiva (paper del professor com a organitzador del treball escrit i aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hillocks/Camps. De la proposta anglosaxona hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del procés de composició i els seus diversos aspectes: generació d'idees, organització de continguts, estratègies de textualització i tècniques de revisió, a més de la importància de les interaccions i el paper del professor que assessora i ajuda a resoldre els problemes dels seus estudiants. Des del que serà la proposta Camps, destaquen els següents elements per a l'aprenentatge de l'escriptura: la utilitat del text en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, els objectius d'aprenentatge, el paper del destinatari, amb l'organització del grup que ajuda a la consecució dels objectius, el procés de planificació, l'experiència d'escriptura que pot ser cooperativa a l'aula, el procés de revisió, el paper del mestre com a assessor i orientador i la revisió de la normativa gramatical i ortogràfica a més de l'adequació, la coherència i la cohesió. Des de la proposta contextual, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la importància que els escrits dels estudiants tinguin receptors en situacions reals de comunicació. I des dels aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.41.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de l'escriptura de textos basats en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Des de l'establiment d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany).
- Tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general (Cassany, Camps, proposta contextual).
- Planificant l'estructura del text des de la generació d'idees i l'organització de continguts (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- Rellegint i revisant els fragments escrits (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- Fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives (Cassany, Camps).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant estratègies de textualització (proposta anglosaxona).
- Amb el professor assessorant i ajudant a resoldre els problemes dels estudiants (proposta anglosaxona, Camps).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Amb una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).

#### 12.41.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

#### 12.41.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

#### 12.41.8. *Bibliografia usada per les autores i els autors de l'experiència didàctica:*

Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.

Castellón, M. (1993): *Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita*. Barcelona. Domènech edicions.

Graves, D. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid. Morata.

- Jolibert, J. (1992): *Formar infants productors de textos*. Barcelona. Graó.
- Serafini, M. T. (1989): *Cómo redactar un tema*. Barcelona. Paidós.
- Smith, C. B., K. L. Dahl (1989): *La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo*. Madrid. Visor-MEC.

<b>12.42. L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 4. Abril 1995.
b) Joaquim Vilar i Sais, professor de llengua a l'I.B. "Santiago Sobrequés", de Girona.
c) Dues classes amb els estudiants repartits en grups reduïts.
d) 1r de BUP.
e) Temporització: dotze hores aproximadament.

#### 12.42.1 *Objectius:*

Des de l'àmbit de l'àrea de llengua, aquesta experiència es fixa uns objectius generals entesos des d'una doble perspectiva: per una banda, que els estudiants treballin en un tema transversal com és el de l'educació viària, per tal de fer-se'n seves les normes bàsiques i, per una altra banda, aplicar els coneixements de llengua escrita a la redacció de textos argumentatius i narratius (cada estudiants n'ha d'escriure un de cada tipus) amb coherència, cohesió, adequació, correcció, presentació, riquesa de vocabulari i d'acord amb les estructures textuais respectives i atenent a un procés d'elaboració textual, és a dir, amb l'escriptura prèvia d'un esborrany i amb una revisió posterior, amb l'educació viària com a tema central i amb un enfocament comunicatiu en què els receptors són la policia municipal i altres estudiants de la mateixa edat. A més a més, un altre objectiu és aprendre a treballar cooperativament en grups reduïts.

#### 12.42.2. *Continguts:*

Ja hem vist que es tracta de treballar fonamentalment els textos argumentatius i els narratius amb finalitats comunicatives. D'aquestes dues tipologies de textos, els estudiants ja en coneixen l'estructura i ara és qüestió de fer pràctiques de textualització de manera individual tant a casa com a classe en grups petits o en grup classe. De manera concreta, i de forma individual, cada estudiant ha d'escriure un dilema

d'educació viària i una resposta a un dilema dels altres estudiants. Després, en grup, es llegeixen els textos, es refan i es milloren. Finalment, s'elabora un dossier amb tots els textos (dilemes més respostes) per tal de lliurar-lo a la policia municipal. Veiem, doncs, que hi ha tres tipus de tasques: les de grup (set grups de cinc estudiants), les individuals i les generals de classe.

A nivell de grup, primer es fa la tria d'un coordinador o d'una coordinadora de grup. A continuació, es busca informació a diaris o revistes sobre accidents de trànsit i sobre consells o opinions que serveixin per suggerir temes per als dilemes. També es busca material gràfic per il·lustrar les diferents parts del treball. Els estudiants de cada grup s'intercanvien els materials que aporta cadascun d'ells. Després es fa una pluja d'idees per tal de trobar el tema base del dilema (cal que, finalment, cada grup en triï un). Ara a nivell de classe, es rellegeixen els dilemes i es repassa l'estructura dels textos narratius per tal d'escriure els dilemes. Posteriorment, cada grup fa una nova pluja d'idees per confegir el preesquema del dilema d'acord amb el tema que ha triat cada grup. Cada estudiant ha de tenir un preesquema a partir del qual ha de començar l'esborrany del seu text. Individualment, cada estudiant escriu el seu esborrany, el professor en fa les correccions i s'escriu la versió definitiva del dilema. Després, el professor en fa una segona correcció i s'inicia el procés de coavaluació dels textos individuals. Acte seguit, cada grup llegeix els seus dilemes i fa una tria del millor, que el millora amb dibuixos, fotografies o títols diversos. I feta aquesta feina, els grups s'intercanvien els dilemes, els llegeixen i inicien una altra pluja d'idees per resoldre'ls. Una altra vegada a nivell de classe, es repassa l'estructura dels textos argumentatius per tal d'escriure les respostes dels dilemes i es revisen les errades de redacció detectades en els textos sobre els dilemes i que convé no repetir en els textos argumentatius que ara els estudiants han de redactar. Com abans en els textos narratius, ara cada estudiant elabora un esborrany, el professor en fa les correccions i, posteriorment, escriu la versió definitiva del text argumentatiu. El professor en fa una segona correcció i comença un altre procés de coavaluació dels textos argumentatius individuals. I també com abans, cada grup llegeix els seus textos i en tria el millor, que millora amb dibuixos o fotografies. Finalment, a nivell de tota la classe, es fa un sorteig d'elaboració de les feines per confeccionar el dossier de les activitats: la portada, l'índex, la numeració de dilemes i respostes, l'escriptura d'una introducció i d'una conclusió breus i la compaginació i paginació del document.

12.42.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Un dels objectius d'aquesta experiència didàctica aplicada és la redacció de textos narratius i argumentatius. Les interaccions entre les diferents fases dels processos d'escriptura de textos d'ambdues tipologies són constants. La planificació textual s'inicia amb els estudiants agrupats buscant informació sobre el tema a desenvolupar. Després s'intercanvien les dades i es fan pluges d'idees abans de començar la fase de redacció de textos narratius. Es fan diversos esborranys i revisions sobre els esborranys abans no s'emprèn la redacció de les versions definitives de les narracions. Aquest procés es torna a realitzar per escriure textos argumentatius. En definitiva, es tracta d'una proposta amb **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.42.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels textos argumentatius i narratius (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, Bernárdez i Camps). Aprentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació, així com des d'estratègies de producció de textos, des de la consideració de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge i des del coneixement de les regles gramaticals (enfocaments basats en els textos, en la comunicació, en el procés, en els continguts i en la gramàtica, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general: tria del registre i del tractament i fixació de propòsits i del tema, amb la planificació de l'estructura del text, l'elaboració d'esquemes i la recerca d'informació sobre el tema a

desenvolupar, rellegint els fragments escrits i fent correccions sobre els continguts i les idees a més de les pròpiament normatives. També s'aprèn a escriure des de diferents elements de les modalitats directiva (objectius clars i específics i explicacions prèvies a l'acte d'escriure) i constructiva (el professor organitza i estructura les activitats, l'escriptura es desenvolupa en grups o de manera individual, hi ha una resposta de companys i professor durant el procés d'escriptura i amb orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la importància del procés i del desenvolupament d'estratègies de resolució de problemes de composició textual com la generació d'idees i les tècniques de revisió i correcció. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, amb uns objectius clars i compartits, tenint en compte el paper del destinatari, desenvolupant estratègies de planificació i revisió dels textos, amb una revisió de la normativa gramatical i ortogràfica i de l'adequació, la cohesió i la coherència, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe reduït amb els estudiants dividits en grups, amb una seqüència d'escriptura a l'aula plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure textos en un període de temps determinat i amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els seus estudiants en els aspectes diversos del text. Des dels aspectes contextuals i discursius, per una banda, l'aprenentatge de l'escriptura té en compte la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació reals i donant importància al fet que els escrits dels estudiants tinguin receptors i, per l'altra, l'activitat d'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola amb importància de les interaccions.

12.42.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Coneixement de les característiques dels textos i elaboració de tipologies textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb propostes inserides en situacions de comunicació reals i valorant la importància que els escrits dels estudiants tinguin receptors (Shih/Cassany, Cassany, aspectes contextuals).
- Coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Coneixement d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).

- Coneixement de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Amb la planificació de l'estructura del text, l'elaboració d'esquemes i la recerca d'informació (Cassany, Camps).
- Rellegint i revisant els fragments dels escrits (Cassany, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts i les idees, a més de les pròpiament normatives, que fan referència a l'adequació, la cohesió i la coherència (Cassany, Camps).
- Amb objectius clars i delimitats (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb explicacions prèvies a l'acte d'escriure (Hilloks/Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats (Hilloks/Camps).
- Escriptura desenvolupada en grups (Hilloks/Camps, Camps).
- Escriptura individual (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb resposta de companys i professor durant el procés d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb orientació al procés com a camí al desenvolupament cognitiu (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula en un grup classe dividit en grups (Camps, aspectes discursius).
- Amb una seqüència d'escriptura a l'aula plantejada com un projecte de treball (Camps).
- El professor assessora els estudiants al llarg del procés d'escriptura (Camps).

#### 12.42.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

- Coavaluació dels textos individuals: cada estudiant i el professor puntuen si els objectius consensuats al començament del projecte i disposats en forma de graella d'avaluació s'han assolit o no; el professor fa el guiatge de l'autoavaluació dels seus estudiants i cada puntuació resultant val com a nota d'avaluació. La graella té en compte si els conceptes relacionats amb els objectius, l'escriptura d'un text amb l'estructura adequada, la coherència del text, la cohesió a partir de l'ús de connectors i de signes de puntuació, l'adequació del text per a la gent que el llegirà, l'escriptura sense faltes d'ortografia, la presentació del text amb marges, títols o gràfics, la utilització d'un vocabulari ric, l'escriptura d'esborranys, la revisió del text i el treball positiu en grup s'han assolit (A), gairebé s'han assolit (Ga), s'han assolit a vegades (Aa), s'han assolit poc (Pa) o no s'han assolit (N). El barem de qualificacions fluctua entre 1,00 punt per cada ítem assolit, 0,75 punts per cada ítem gairebé assolit, 0,50 punts per cada ítem

assolit a vegades, 0,25 punts per cada ítem poc assolit i 0,00 punts per cada ítem no assolit.

Convé que cada estudiant s'autoavaluï els textos definitius quan el professor els els hagi retornat corregits i anotats. I amb el guiatge del professor en l'avaluació de cada ítem, l'aprenentatge té més possibilitats d'esdevenir significatiu.

- Avaluació col·lectiva: es tracta d'una reflexió sobre si s'han assolit o no els objectius de treball de grup i de classe; també es valora el dossier final i el que s'ha après d'educació viària, que quedarà reflectit en la nota de classe. D'aquesta manera, es completarà l'avaluació formadora.

#### 12.42.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Abans de començar les diferents activitats d'aquesta experiència didàctica, el professor que la dirigeix explica als seus estudiants les característiques d'aquesta proposta. Així, s'entra en un procés de negociació en què el conjunt d'alumnes aporten punts de vista que la milloren. D'aquesta manera, s'il·lusionen davant de la possibilitat d'escriure dilemes i respostes als dilemes relacionats amb l'educació viària que la policia municipal pot fer seus i utilitzar en intervencions amb estudiants d'altres centres.

#### 12.42.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Vilarrasa Cunillé, A. (1990): "Las educaciones finales. ¿Nuevas Marías?", dins *Cuadernos de Pedagogía*, 180.

Torres Mercader, P., E. Naranjo Estañol (1994): *Propostes d'activitats pràctiques d'educació viària* (dossier). Ajuntament de Girona, policia municipal.

Ribé, R., N. Vidal (adaptadors) (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford. Heinemann.

Jorba, J., N. Sanmartí, E. Casallas(1992): *L'avaluació formativa i l'autoregulació dels aprenentatges*. Departament d'Ensenyament.

<b>12.43. Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 326. Gener 1996.
b) Jacint Creus.

c) Grup classe convencional implícit.
d) 8è d'EGB/2n d'ESO.
e) Temporització: un curs escolar.

#### 12.43.1. *Objectius:*

Aquesta experiència té l'objectiu d'aconseguir que els estudiants siguin capaços de planificar i escriure un conte llarg o una novel·la curta. En el curs en què es desenvolupa aquesta proposta d'escriptura es dediquen tres hores setmanals de l'àrea de llengua a la literatura. A les dues primeres es fa la lectura col·lectiva de *l'Illa del tresor*, de Robert Louis Stevenson, i d'*El meu amic Friedrich*, de Hans Peter Richter. Durant les lectures es posa atenció a la comprensió del text i la seves contextualitzacions. La tercera hora es destina a l'anàlisi de les tècniques literàries, a la realització de petits exercicis de creació de tipus imitatiu i a la preparació del treball final de creació d'una narració curta, que es farà al llarg del tercer trimestre.

#### 12.43.2. *Continguts:*

En primer lloc, cal entendre el procés creatiu dels autors models per després fer-ne una aplicació. Els conceptes a tenir en compte són la història (inventada), el relat (manera d'explicar la història) i el narrador (fa de pont entre la història i el relat). Després, s'ha de veure que, en una primera fase de producció de la història, han de concretar-se uns personatges que, situats en un context, han de protagonitzar uns esdeveniments. Així, s'insisteix en la tasca de creació dels personatges: reduir-ne les descripcions a allò que els diferencia dels altres i que els personalitza i contemplar la seva evolució en funció dels esdeveniments que puguin succeir-los. A partir d'aquí hi ha la tasca de documentació per contextualitzar la narració. El resultat d'aquesta primera part del projecte d'escriptura és l'elaboració d'un esquema cronològic dels esdeveniments de la futura narració. En general els elements que s'han tingut en compte són els següents:

- Personatges: caracterització (nom, trets físics, trets psicològics, complements, llenguatge), relacions (amb l'espai i amb d'altres personatges) i evolució (ascendent, descendent, cíclica, en forma d'espiral, de mirall o de rellotges de sorra).
- Context: espais (caracterització, funcions, evolució) i temps (època, durada).
- Esdeveniments: per a cada personatge (objectiu o objectius, pla o plans, resultat o resultats), per al sistema de personatges (situació inicial, conflicte/complicació, acció,

resolució, situació final) i combinacions (encadenament o encadenaments, encastament o encastaments, alternança o alternances).

En segon lloc, amb les regles del joc establertes cal veure com els estudiants administren la seva llibertat per configurar la història i com omplen l'esquema dels esdeveniments de volum narratiu. Un element a considerar és el tractament del narrador. No l'han de confondre amb l'autor, per això haurà estat important el treball amb les lectures. El narrador condueix el relat i el coordina. L'han d'escollir en funció d'un determinat objectiu i han de decidir de quina manera actuarà, per això, han de delimitar la seva posició respecte als esdeveniments i també la seva posició ideològica, la quantitat d'informació que donarà de cada personatge i de cada situació i el seu grau de presència i d'implicació.

El text final es lliura al professor en forma de guió i dividit en esdeveniments. Amb cada esdeveniment s'ha d'incloure la part cronològica de la història, la seva posició en el relat i el seu enunciat en la preparació de la història. Després, el treball de revisió té en compte la discussió de les opcions escollides i el manteniment de la relació entre el treball preparatori i el resultat final.

#### 12.43.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una proposta d'escriptura de textos narratius. Consta d'una fase de planificació per a l'escriptura, una altra de redacció de narracions i una tercera de revisió dels textos. En la primera, els estudiants llegeixen dues novel·les que els serveixen de model per a l'escriptura de textos propis. A més, han d'entendre el procés creatiu dels autors model pel que fa, bàsicament, a la història i a la manera d'explicar-la, al narrador i als personatges. Després han de fer esquemes que tinguin en compte els fets que explicaran, els personatges, els espais, el temps narratiu i els esdeveniments. En la fase d'escriptura cal posar atenció a la figura del narrador. I la fase de revisió es fixa en les opcions escollides, així com en la relació entre la planificació i la producció textual. D'aquesta manera, observem **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases**

**d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

*12.43.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, bàsicament els textos narratius (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en la producció d'un text narratiu i estudi de bons models amb les obres d'Stevenson i Richter), constructiva (objectius, el professor organitza i estructura el treball escrit i aprenentatge de l'escriptura de manera individual) i individual (assessorament del professor en qüestions de redacció dels textos) de Hilloks/Camps. Pel que fa a l'aprenentatge de l'escriptura des del que serà la proposta Camps, cal tenir en compte els objectius d'aprenentatge i la lectura i l'estudi de models.

*12.43.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb el professor assessorant els estudiants en qüestions de preparació del relat (Hilloks/Camps).

*12.43.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.43.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.43.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Creus, J. (1991): "L'evolució dels personatges a les rondalles", dins *Guix*, 160.

<b>12.44. Experiència de ràdio a l'escola. Com es treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita. Programació</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 207. Setembre 1996.
b) Lourdes Ventosa Solé, coordinadora de la comissió de ràdio; Roderic Villalba Pérez, director del CEIP Sant Domènec, de La Ràpita (Santa Margarida i Els Monjos), Alt Penedès.
c) Grups reduïts.
d) 7è i 8è d'EGB.
e) Temporització: cada classe té assignat un espai setmanal de ràdio de quinze minuts i cada estudiant col.labora un cop al més en aquest espai.

12.44.1. *Objectius:*

En general, i en allò que fa referència a l'escriptura, aquesta proposta es fixa l'objectiu que els estudiants redactin guions radiofònics amb un ús adequat de les estructures sintàctiques, de la puntuació i del lèxic.

Una comissió formada per dos mestres i quatre alumnes i coordinada per una altra mestra planifica, gestiona i fa el seguiment de les tasques radiofòniques de Ràdio "Ràpia", l'emissora de ràdio del CEIP Sant Domènec de Santa Margarida i Els Monjos. Totes les feines que comporta la programació diària d'aquesta ràdio, de 12 a 1 del migdia de dilluns a divendres, les fan els estudiants amb l'ajut dels mestres.

12.44.2. *Continguts:*

L'experiència explica les característiques de la ràdio, la televisió i la premsa i, després, centra l'atenció en el llenguatge radiofònic. A continuació, es refereix a l'ús del llenguatge no verbal a la ràdio: els efectes especials, els silencis i la música. Posteriorment, explica la importància del llenguatge verbal radiofònic: clar, sense construccions complicades, amb bona entonació, un ritme adequat i una vocalització que no es mengi les paraules. Així mateix, remarca la importància de saber llegir molt bé. I pel que fa al llenguatge escrit, fa veure que tot allò que es llegeix abans cal saber-ho escriure de forma clara, concisa i inequívoca.

A partir de la idea que no es pot fer cap programa sense un guió i que aquest s'ha de redactar d'acord amb una sèrie de pautes, s'indiquen les regles essencials que els estudiants han de seguir per redactar els guions radiofònics:

- Vocabulari corrent, de fàcil comprensió.
- Frases curtes.
- Estructura de la frase formada pel subjecte, el verb i els seus complements. Cal evitar les oracions subordinades i l'ús dels pronoms.
- Ús d'un llenguatge descriptiu.
- Seguiment del ritme del llenguatge parlat. La fluïdesa és fonamental.
- To directe del relat. L'oient ha de tenir la sensació que se li adrecen directament.
- Ús de la reiteració. Les repeticions no importen si són necessàries.
- Noms propis acompanyats de la descripció del càrrec o de l'ocupació.
- Citació de noms sencers i no pas de sigles, que a la ràdio no són comprensibles.
- Ús de la veu activa en els verbs. Utilització del present d'indicatiu i del pretèrit perfet.
- Substitució dels pronoms per sinònims.
- Utilització específica dels signes de puntuació, que en els guions radiofònics tenen uns altres usos.

#### 12.44.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

La proposta d'escriptura d'aquesta experiència, relacionada amb l'elaboració de guions radiofònics, forma part d'un context general de gestió de la programació de l'emissora de ràdio d'una escola. No observem un treball concret d'estructuració dels textos a escriure. S'indiquen regles fonamentals prescriptives per a l'elaboració de guions i, a continuació, els estudiants les han d'aplicar quan els escriuen. O dit d'una altra manera,

es donen orientacions sobre qüestions de normativa gramatical que cal aplicar en l'escriptura de guions. Així doncs, **no observem ni elements explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu** que doni compte d'un procés de composició escrita.

12.44.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, respectivament, de Shih/Cassany). Pel que fa a les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure amb consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general. Des del que serà la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de l'elaboració de textos que tenen una utilitat en el marc d'una situació comunicativa, des de l'atenció al paper del destinatari i amb una experiència d'escriptura desenvolupada a l'aula amb un grup classe reduït. Des de la proposta contextual, s'aprèn a escriure amb el text inserit en una situació comunicativa. I des de la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola i uns entorns socials que condicionen les formes específiques d'usar el llenguatge.

12.44.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb propostes basades en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Tenint en compte el paper del destinatari (Cassany, Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura desenvolupada a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.44.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.44.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.44.8. *Bibliografia usada per l'autora i per l'autor de l'experiència didàctica:*

Font i Suñé, A. (1985): *33 tècniques. Recursos audiovisuals*. Barcelona. Graó.

González Monge, F. (1989): *En el dial de mi pupitre*. Barcelona. Gustavo Gili.

Onda Escolar (1993): *La radio escolar. Experiencia y aplicaciones didácticas*. Junta de Andalucía.

Río Aparicio, P. (1990): *La radio en el diseño curricular*. Madrid. Bruño.

Ventosa, L., R. Villalba (1995): "Ràdio "Ràpia", emissora escolar. 5 anys d'història", dins *Guix*, 212.

<b>12.45. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i escriure a secundària</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 335. Desembre 1996.
b) Carme Alcoverro.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 1r i 2n de BUP.
e) Temporització sense especificar.

12.45.1. *Objectius:*

Amb la idea que els diaris són una font de recursos per ensenyar a llegir i a escriure, tant a primària com a secundària, aquesta proposta didàctica es fixa els objectius següents: fer un recull dels millors textos periodístics escrits pels estudiants (articles d'opinió, reportatges, entrevistes...), amb la finalitat que es llegeixin a la resta d'estudiants de la classe o d'altres classes, escriure cartes per enviar als diaris, entrevistar algun personatge, conegut o no, i publicar-ne l'entrevista a la revista del centre i fer un reportatge o una crònica sobre algun esdeveniment o alguna celebració que hagi passat al centre, al barri o al poble on hi ha l'escola.

12.45.2. *Continguts:*

En primer lloc, es parteix de la experiència lectora dels estudiants per demanar-los les característiques dels escrits dels diaris. Entre tots se'n fan descripcions que, resumides, s'escriuen a la pissarra. S'ha de fer veure als estudiants que els diaris contenen diferents tipus de llenguatge (registres) segons el tema que tracten. En segon lloc, es reparteixen diferents diaris (*Avui, Punt Diari, El 9 nou, Regió 7, Quadern setmanal* en català d'*El País, El Periódico de l'estudiant* o *Secundèria*). En tercer lloc, es fullegen els diaris per tal de comprovar-ne els diferents registres i, a continuació, els estudiants han de fer llistes que reflecteixin la varietat de textos que s'hi troben: cartes, articles de tota mena de temes, cròniques, reportatges... Aquests textos es poden classificar segons la intencionalitat que tenen: narrar, descriure, explicar o exposar, argumentar, predir o conversar. En quart lloc, es posa en comú la classificació de textos periodístics. Es tracta de comparar, analitzar i argumentar el perquè d'haver classificat els textos d'una determinada manera.

A partir d'aquí, se seleccionen alguns articles, es llegeixen i es comenten. Després se n'escriuen de propis de manera col·lectiva o individual. La professora orienta els estudiants en funció dels interessos de l'edat, les característiques d'un grup concret, l'actualitat, la comarca o la ciutat on viuen... A més, els dóna la possibilitat de seguir determinades línies que lliguin el sentit dels textos: seguir el fil d'una notícia durant uns dies, reflexionar sobre com es donen les informacions, enviar cartes o articles d'opinió als diaris a partir de temes polèmics o recollir i preparar documentació cultural per preparar una visita a una exposició o a un museu.

12.45.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència didàctica aplicada observem una fase complexa de preescriptura i una altra de redacció de textos pertanyents al gènere periodístic. En la primera, els estudiants desenvolupen activitats relacionades, per una banda, amb les diferents formes de textos que es publiquen a la premsa i, per l'altra, assumeixen les característiques d'aquest gènere escrit del periodisme. A partir d'aquí, s'inicia la fase d'escriptura des de les orientacions i el seguiment dels treballs escrits. Hi observem **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**.

12.45.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques de les tipologies i dels gèneres textuais i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de la situació comunicativa en general. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements propis de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents a escriure textos de diferents gèneres periodístics i estudi de bons models a partir de la lectura i l'anàlisi de textos periodístics en diferents diaris d'informació general), constructiva (objectius, paper de la professora que organitza i estructura els treballs escrits i escriptura individual) i individual (assessorament de la professora en la redacció dels textos) de Hilloks/Camps. Des del que serà la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la utilitat dels textos en el marc d'unes situacions comunicatives i en uns contextos que en justifiquen l'escriptura, amb uns objectius clars i compartits, una organització del grup que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, un estudi de models i amb la professora conduint el treball dels estudiants en l'escriptura i orientant-los i assessorant-los. Des dels aspectes contextuals s'aprèn a escriure en el marc d'una determinada situació comunicativa. I des de la proposta discursiva, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions..

12.45.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb propostes basades en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- Des de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- A partir de la lectura i l'estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).

- Amb el professor organitzant i estructurant els treballs escrits (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual. (Hilloks/Camps).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, Camps).

12.45.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.45.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.45.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Cassany, D.; M. Luna; G. Sanz (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.

<b>12.46. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al reportatge i a l'article d'opinió (II)</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 336. Gener 1997.
b) Carme Alcoverro.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 1r i 2n de BUP.
e) Temporització: sense especificar.

12.46.1. *Objectius:*

Amb els dos objectius fonamentals d'aquesta proposta didàctica, es pretén que els estudiants aprenguin algunes convencions discursives pròpies del llenguatge periodístic i que posin l'atenció, sobretot, en els aforismes i en els articles d'opinió.

12.46.2. *Continguts:*

En primer lloc, la professora proposa la lectura d'un article de Francesc Orteu, "Per què no raones com les persones?", publicat al diari *Avui* i que tracta sobre la relació entre

pares i fills de manera desimbolta i provocativa. Posteriorment, es comenta l'estructura de l'article, sobretot del recull de dites de pares i fills que, en forma de fragments, de vegades aforístics, n'expliquen la relació. A continuació es llegeix un reportatge, "Falla la comunicació", publicat a *El Periódico de l'estudiant*, que també tracta sobre les relacions entre pares i fills. El pas següent és el comentari dels dos escrits periodístics, les reflexions dels estudiants sobre les seves relacions amb pares i mares i la recollida d'anècdotes i d'opinions personals que cal transformar en textos que recullin sentències, proverbis, pensaments filosòfics, aforismes i consells. Cal posar atenció a evitar les argumentacions i a procurar que s'escriguin uns textos breus amb un to humorístic, irònic i provocatiu. Una vegada acabada la feina de redacció, se'n discuteixen els continguts, es corregeixen i es fa un recull dels millors:

*Quan et volen dir que no, apel·len a la memòria:*

*- A la teva edat...*

Natàlia Garcia

*Els pares d'avui són els fills d'ahir: abans eren les víctimes i ara són els botxins.*

Jordi Fernández

El treball es completa amb una lectura d'aforismes i proverbis tradicionals i moderns (Nietzsche, Kafka, Fuster o Rubert de Ventós) i amb la lectura d'un article d'opinió de l'escriptor Andreu Martín, "Que plori, el tirà", del qual, a més, se n'estudia l'estructura i les figures retòriques (hipèrboles, ironies, interrogacions retòriques...).

En segon lloc, s'inicia el procés de preparació de l'escriptura de textos d'opinió. Ara cal que els estudiants facin servir les seves capacitats argumentatives, a diferència dels textos de la primera activitat. S'utilitzen els diaris (cròniques, reportatges, articles d'opinió, cartes, crítiques d'espectacles o de llibres...) per buscar temes per debatre i escriure a partir de les notícies d'actualitat. La lectura dels models periodístics subministren als estudiants informació sobre l'organització de les idees, els models gramaticals i l'estructura d'aquests gèneres textuals. Després, amb determinats temes triats, els estudiants fan assajos de redacció d'opinions amb uns primers arguments. A continuació, s'inicia formalment l'escriptura d'articles d'opinió extensos. Cal tenir en compte els destinataris dels textos, ja que es preveu la publicació dels escrits i així

l'exercici d'escriptura es converteix en un veritable acte de comunicació. El guió proposat té les característiques següents:

- Escriptura, en un full distribuït en columnes, de referències i d'arguments des de diferents posicions respecte al tema que es vol tractar.
- Presa de decisions sobre el destinatari i el gènere textual (carta d'opinió, article, columna...). Anàlisi de gèneres similars per deduir-ne les estructures.
- Escriptura de la tesi, de manera ordenada, a partir d'arguments propis i de les referències que es vulguin utilitzar.
- Selecció de referències amb arguments contraris que, posteriorment, caldrà refutar.
- Preparació de les concessions a alguns arguments contraris amb estructures del tipus "és cert que...", "no es pot negar que..." o "malgrat que...".
- Si es vol, elaboració d'un esborrany del paràgraf d'introducció amb la referència del motiu que ocasiona l'escrit.
- Elaboració d'un esborrany amb el paràgraf de conclusió.
- Selecció dels recursos retòrics que es poden utilitzar: interrogacions retòriques, repeticions, hipèrboles, arguments d'autoritat o ironies.
- Ús de determinades característiques gramaticals pròpies dels textos argumentatius: tipus de verbs, ús de connectors...
- Elaboració d'un esquema de l'escrit.
- Escriptura individual amb esborrans i revisions.

#### 12.46.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En allò que fa referència al desenvolupament de la composició escrita, aquesta experiència didàctica aplicada té el doble objectiu que els estudiants escriguin proverbis, aforismes o pensaments filosòfics, per una banda, i, per l'altra, que redactin textos argumentatius des d'articles d'opinió periodístics. Així, abans de les fases de producció textual es fan activitats de planificació i preparació per a l'escriptura: lectura d'articles d'opinió, lectura de reportatges i comentaris dels dos tipus de textos periodístics anteriors. A continuació, la fase d'escriptura de proverbis i aforismes provoca una discussió dels seus continguts i la mateixa revisió d'aquests textos. Pel que fa al segon objectiu d'escriptura, elaboració de textos d'opinió argumentatius, es busquen temes a la premsa escrita, s'organitzen les idees i l'estructura dels textos, se'n fan esborrans i, finalment, s'escriuen els articles d'opinió de manera extensa. Es tenen en compte el

context i la situació retòrica, l'elaboració d'esquemes d'escriptura i l'ús de figures retòriques diverses. D'altra banda, les revisions són constants al llarg dels processos. Hi veiem, doncs, **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.46.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals, de propostes inserides en les característiques dels textos i dels gèneres textuals, de situacions reals de comunicació i d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en la gramàtica, en els textos, en la comunicació i en el procés, respectivament, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez, Camps). Pel que fa a les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura dels textos i rellegint els fragments escrits per tal d'assegurar el sentit global dels textos. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements de la modalitat directiva (objectius consistents en l'escriptura de diferents gèneres periodístics i estudi de models a partir de la lectura i l'anàlisi d'articles dels diaris), constructiva (des del paper de la professora com a organitzadora del treball escrit i des de l'escriptura individual) i individual (els estudiants reben ajuda i assessorament en qüestions de recerca, planificació, redacció i revisió), de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de processos que tenen en compte l'organització dels continguts, estratègies de textualització i tècniques de revisió; importància de les interaccions i paper de la professora com a assessora que ajuda a resoldre els problemes. D'altra banda, des de la proposta Camps, s'aprèn a

escriure des de l'elaboració de textos que tenen una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa, a partir d'uns objectius clars i compartits, desenvolupant el projecte d'escriptura a l'escola, tenint en compte el paper del destinatari, des d'un procés de planificació extens, una lectura i estudi de models, un procés de revisió i un paper de la professora com a orientadora dels estudiants en els diversos aspectes de l'escriptura dels textos. Des dels aspectes contextuais, s'aprèn a escriure des d'una determinada situació comunicativa. I des de la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.46.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb propostes basades en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Desenvolupant estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant els textos (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Desenvolupant processos de revisió dels textos escrits (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Tenint en compte el destinatari (Cassany, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'escola (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Donant importància a les interaccions (proposta anglosaxona, aspectes discursius).

12.46.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.46.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.46.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

Conca, M., J. Guia (1996): *Els primers reculls de proverbis catalans*. Barcelona.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Ferrer, M., R. Escrivà, G. Lluch (1996): "Una proposta d'argumentació oral: el discurs de la defensa i de l'acusació", dins *Escola Catalana*, 327.

<b>12.47. El periódico, un proyecto didáctico, social e individual</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 267. Març 1998.
b) Montserrat Morera, catedràtica de llengua i literatura espanyoles a l'IB "Bernat Metge" de Barcelona i professora de Didàctica de la Llengua al Departament de Didàctica de la Llengua i les Ciències Socials de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 1r d'ESO.
e) Temporització: deu sessions desenvolupades dues vegades a la setmana al llarg d'un mes aproximadament.

12.47.1. *Objectius:*

Els objectius generals d'aquesta experiència didàctica són diversos: fomentar el treball en equip, aprendre a buscar i a seleccionar informació, redactar en estil periodístic, autocorregir-se els treballs escrits i editar informàticament les notícies. D'altres objectius bàsics, relacionats amb l'escriptura, són els següents: redactar notícies i entrevistes, amb feines específiques, relacionades amb els processos d'escriptura, com la recerca d'informació, l'organització de dades, la redacció amb pautes, l'autocorrecció, la correcció i l'edició amb mitjans informàtics; l'ús dels paràgrafs i de la puntuació i l'ampliació del vocabulari, i el paper del destinatari de la publicació: la

resta dels estudiants del centre i el conjunt del professorat. L'activitat s'ha desenvolupat, com hem assenyalat, en forma de seqüència didàctica en deu sessions, desenvolupades dues vegades a la setmana al llarg d'un mes aproximadament, dins del primer crèdit comú de 1r d'ESO. També cal tenir en compte que aquesta proposta és dirigida per la professora encarregada del grup i per tres professors en pràctiques en el marc del Curs d'Adaptació Pedagògica de la Universitat Autònoma de Barcelona.

#### 12.47.2. *Continguts:*

Les dues primeres sessions són introductòries i serveixen per valorar els coneixements i les habilitats dels estudiants. Aquests han de fer una redacció lliure d'una notícia i, després de fer-ne les correccions, han d'establir algunes prioritats en la seqüenciació de les activitats: la fiabilitat i qualitat de la informació, l'organització en paràgrafs i la necessitat d'incrementar el lèxic. A més, es fixa el propòsit d'escriure un diari mural que té com a destinataris el conjunt del centre.

El cos central de la seqüència didàctica es desenvolupa en sis sessions. Les tres primeres dedicades al reconeixement de les seccions del diari i a la redacció d'encapçalaments de notícies. Per a aquestes feines es donen pautes i l'alumnat treballa dividit en grups de tres a cinc estudiants. Cadascun dels grups ha d'encarregar-se d'una secció diferent del diari. Després, els estudiants han de seguir unes directrius de treball que tenen la finalitat de fer una bona selecció de les notícies a desenvolupar: en primer lloc, han d'estar informats a partir de la lectura de diaris i revistes, dels informatius de la televisió o per un coneixement proper de familiars i coneguts; en segon lloc, han de saber escollir notícies que puguin interessar els lectors per una proximitat geogràfica, per determinades aficions com l'esport, la música o els llibres, pel tractament de temes humanitaris com les adopcions o per la seva actualitat com la concessió d'un premi Nobel, per exemple, i, en tercer lloc, per la recerca d'informació des de diverses fonts com les enciclopèdies, la premsa de dies anteriors o preguntant a persones que en puguin saber coses.

En la fase de redacció, cal que els estudiants tinguin en compte la necessitat de donar resposta a les cinc o sis preguntes bàsiques (quan, on, què, qui, com i per què), a l'ús dels signes de puntuació com a reguladors del discurs i a la importància dels paràgrafs com a unitats temàtiques. També, els mateixos grups d'estudiants van fent revisions

parcials dels textos, ja que saben que els destinataris del diari han de poder entendre perfectament la informació. D'aquesta manera, es potencia el valor de la correcció i de la reescriptura i s'utilitzen els llibres de text, per consultar la normativa ortogràfica i gramatical, els diccionaris, per evitar repeticions de paraules, i a una llista de connectors, per relacionar adequadament les oracions.

En la penúltima sessió es fa una autoavaluació del procés d'aprenentatge que, a la vegada, és una recapitulació dels punts fonamentals de l'experiència i, així mateix, serveix per valorar els aprenentatges assolits i per prendre consciència del procés seguit.

Finalment, la darrera sessió consisteix en la presentació definitiva de les notícies i en la comparació de les notícies definitives amb els esborranys fets en les primeres sessions. Després, els professors i professores que han orientat i assessorat els estudiants en aquesta experiència didàctica s'encarreguen de la informatització de les notícies, ajudats pel coordinador d'informàtica del centre.

#### *12.47.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta didàctica, els estudiants, entre d'altres qüestions, han d'escriure cròniques periodístiques. L'experiència aplicada té una fase de planificació i recerca d'idees en què, en grups de tres a cinc, es revisen les diferents seccions d'un diari escrit, es redacten encapçalaments de notícies i se'n seleccionen unes de determinades per tal de desenvolupar-les posteriorment. La fase de redacció de les cròniques ha de donar resposta a les preguntes periodístiques habituals i ha de posar atenció a l'ús dels signes de puntuació i a la distribució en paràgrafs. Així, hi observem **elements implícits generals de models cognitius** pel que fa a la planificació i la producció i la manipulació d'idees, i l'elaboració de textos.

#### *12.47.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals, de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i des d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en la gramàtica, els textos, la comunicació i els processos, respectivament, de Shih/Cassany).

De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions, de Bernárdez, Camps). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura del text i rellegint els fragments escrits per tal d'assegurar el sentit global del text. A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos de les modalitats directiva (objectius delimitats de tipus general consistents a escriure un diari per al centre escolar i estudi de bons models des de la lectura de diferents publicacions), constructiva (paper de la professora com a organitzadora del treball escrit i escriptura individual) i individual (assessorament individual en qüestions de recerca, planificació i redacció) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure des de la importància del procés i desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual: generació d'idees, organització dels continguts i tècniques de revisió i correcció. Importància de les interaccions i de la professora com a assessora que ajuda a resoldre els problemes. Així mateix, des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure partir d'uns objectius clars i compartits, des de la consideració que el text té una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa, tenint en compte el paper del destinatari, amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius d'aprenentatge, a partir d'un procés de planificació, amb una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, amb una lectura i estudi de models, un procés de revisió, una avaluació inserida en el procés, una seqüència d'escriptura a l'aula en un període de temps determinat i amb la professora conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. Des dels aspectes contextuals, s'aprèn a escriure des d'una determinada situació comunicativa. Finalment, des de la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'aula tot donant importància a les interaccions.

*12.47.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de propostes inserides en les característiques dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).

- Amb propostes basades en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Desenvolupant estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant els textos (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Desenvolupant processos de revisió dels textos escrits (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Tenint en compte el destinatari (Cassany, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- A partir d'una avaluació inserida en el conjunt del procés d'escriptura (Camps).
- Des d'una seqüència d'escriptura a l'aula realitzada en un període de temps determinat (Camps).
- Donant importància a les interaccions (proposta anglosaxona, aspectes discursius).

#### 12.47.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Els estudiants són avaluats amb una qualificació que té en compte, per una banda, les diferències entre la primera notícia redactada i l'última i definitiva, per l'altra, segons quina hagi estat l'actitud i la col.laboració en el treball en equip i, encara, a partir del resultat de l'activitat de recapitulació.

#### 12.47.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

#### 12.47.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Camps, A. (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.

Dolz, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d’escriptura”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Gonnet, J. (1984): *El periódico en la escuela*. Madrid. Narcea.

Martín Gaité, C. (1988): “El interlocutor soñado”, dins *El cuento de nunca acabar*. Barcelona. Anagrama.

<b>12.48. Tallers literaris i activitats culturals a l’ensenyament secundari</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 16. Juliol/Agost/Setembre 1998.
b) Carme Alcoverro, directora de la revista <i>Escola Catalana</i> i professora de llengua i literatura catalanes a l’ensenyament secundari.
c) Grup reduït en forma de tallers de lectura i d’escriptura.
d) 1r, 2n i 3r de BUP.
e) Temporització sense especificar.

#### 12.48.1. Objectius:

El marc contextual d’aquestes propostes s’organitza al voltant d’uns tallers literaris a l’ensenyament secundari que afavoreixin el plaer de la lectura i de l’escriptura. A través d’aquests tallers, els estudiants, lectors i escriptors alhora, desenvolupen un conjunt d’activitats culturals (anades al cinema i al teatre, visites a exposicions, elaboració de treballs monogràfics al voltant d’algun escriptor i la seva obra, converses amb escriptors dels quals se n’ha llegit l’obra, visites a fires de llibres, confeccions de llistes de llibres per recomanar a d’altres estudiants, preparació de lectures literàries al centre, participació en programes de ràdio per llegir els textos escrits al taller o l’edició de revistes literàries del centre) en un entorn, dèiem de les activitats culturals dels estudiants, de cooperació que pretén estimular la seva capacitat creativa i comunicativa cap a un públic lector format pels companys, els amics, els familiars i els professors. A tots ells s’adrecen els textos escrits pels estudiants.

Així doncs, aquest conjunt d'experiències didàctiques es proposa la consecució d'objectius diversos: elaboració de fitxes d'observació d'obres artístiques vistes durant les visites a museus i exposicions i que poden integrar-se en l'ensenyament de la literatura, la resolució d'un qüestionari que compari una novel·la, un conte o una obra de teatre amb la corresponent versió cinematogràfica, la confecció d'un esquema que resumeixi les característiques estructurals del conte, la preparació d'una guia de comprensió relacionada amb un conte determinat que serveixi de guia d'escriptura d'altres contes i de valoració de contes escrits pels estudiants, l'escriptura col·lectiva d'anècdotes que serveixin de matriu per al desenvolupament de textos literaris amb registres diferents o la lectura de diversos fragments d'*El quadern gris*, de Josep Pla, per tal de disposar d'un bagatge literari que ajudi a exercitar la memòria, la introspecció i la reflexió suficients per a un exercici de descoberta del jo que sigui el pas previ a la realització d'un text autobiogràfic.

#### 12.48.2. *Continguts:*

La primera proposta està relacionada amb les característiques del conte modern. La professora intercala un seguit de reflexions sobre les concepcions del conte modern entre les activitats pròpies de lectura i d'escriptura, per tal que els estudiants assumeixin les propietats fonamentals que conformen aquest gènere literari. El possible procés de treball segueix els punts següents:

- Els estudiants han de definir què és un conte, segons la seva experiència lectora i els seus coneixements literaris.
- Confecció d'un esquema que reculli la definició de conte i comparació amb la novel·la i el poema.
- Es completa l'esquema a partir de la resposta a una sèrie de qüestions sobre la naturalesa dels contes proposades per diversos escriptors i escriptores.
- Es fa una lectura i una anàlisi posterior d'una selecció de contes. A més, es pot ajudar a la comprensió del gènere contístic amb la lectura de fragments teòrics d'autors de referència.
- Es treuen unes conclusions que han de servir de guia de lectura i d'escriptura de contes.
- Finalment, a partir dels coneixements adquirits amb les activitats anteriors, es proposa la redacció de contes als estudiants. Després es comparen els textos escrits amb les conclusions anteriors i es fa una correcció i valoració de cadascun dels contes escrits.

La segona proposta es relaciona amb les diferents concepcions de la narració fantàstica, la clàssica i la moderna: des de la rondalla al conte romàntic i fins al fantàstic actual a partir de les idees i l'obra d'autors com Poe, Kafka, Cortázar, Rodoreda, Calders, Perucho o Monzó. Els estudiants han de llegir i comparar "La metamorfosi", de Franz Kafka, amb "Gregor", de Quim Monzó. N'han de detectar les semblances i les diferències i situar els mecanismes de distorsió que aplica Monzó. Per fer aquesta feina, la professora ajuda els estudiants amb un procés de lectura guiada mitjançant diferents preguntes relacionades amb els dos contes.

La tercera proposta es basa en els *Exercicis d'estil*, de Raymond Queneau; escrits ultracurts que, de fet, són noranta-nou versions d'una mateixa anècdota. Aquests textos permeten als estudiants de fer-se una idea de les possibilitats immenses de desenvolupament del llenguatge creatiu. Així, amb aquest model de punt de partida, els estudiants escriuen textos curts en què reelaboren, modifiquen, manipulen o amplien una anècdota inicial tal com han vist que fa Queneau als seus exercicis.

La quarta i última proposta és una pràctica d'escriptura autobiogràfica. Es tracta d'un exercici de descoberta del jo des de l'anàlisi del present i del passat dins els entorns familiar, escolar, social o, fins i tot, històric. La lectura de models literaris (que facin, per exemple, la funció de formalitzar determinats estils d'escriptura) i el suport d'àlbums familiars de fotos, de pel·lícules de vídeos domèstics o de documents escrits relacionats amb la història personal de cada estudiant han de ser els suports que exercitin la memòria per a l'escriptura d'aquests textos.

12.48.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica aplicada inclou diferents possibilitats de desenvolupament de la lectura i de l'escriptura. Pel que fa a la composició escrita, hi ha tres propostes: escriptura de contes, de textos curts i d'autobiogràfics. En la primera, es fa una feina de planificació en què es defineixen contes, es fan esquemes, es llegeixen i s'analitzen una selecció de contes i se'n treuen conclusions. A partir d'aquí, s'emprèn la redacció de contes propis dels quals es fan correccions i valoracions. La segona proposta té, com la primera, una fase de planificació textual en què es llegeixen textos

curts per passar a una fase d'escriptura en què s'imita l'estil dels contes que han servit de model. La producció de textos s'acompanya de tècniques de reelaboració, modificació i manipulació dels escrits. Finalment, la tercera proposta també consta d'una fase de planificació en què els estudiants llegeixen textos autobiogràfics que els serveixen de model per a l'escriptura dels escrits personals propis. Del conjunt de les tres propostes es desprenen **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.48.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure des de la consciència de l'audiència i la situació comunicativa general. Hi ha, també, un aprenentatge de l'escriptura des d'elements diferents de la modalitat directiva (objectius clars i específics i producció textual des d'un treball individual que es realitza per la imitació de models) i constructiva (objectius, el professor organitza i estructura les activitats i tipus d'escriptura individual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir de considerar els textos escrits com a útils en el marc d'una determinada situació comunicativa, amb uns objectius clars i compartits, amb una lectura i un estudi de bons models, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe reduït (forma de taller literari) i amb la professora assessorant i orientant els estudiants durant l'escriptura. I pel que fa als aspectes contextuais i discursius, per una banda, els textos escrits s'insereixen en situacions de comunicació real i hi ha un

reconeixement del paper del destinatari i, per l'altra, l'acte d'escriptura és una activitat social desenvolupada a l'escola.

12.48.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Propietats dels tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Tenint en compte l'audiència i la situació comunicativa (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- Objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Treball d'escriptura individual a partir de la imitació de models (Hilloks/Camps, Camps).
- Paper del professor com a organitzador de les activitats d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des de l'assessorament dels estudiants durant l'escriptura (Camps).

12.48.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.48.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.48.8. *Bibliografia usada per l'autora per a l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1991): "El desenvolupament del llenguatge creatiu. Exercicis d'estil de Raymond Queneau", dins *Guix*, 159.

Alcoverro, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona. Barcanova.

Alcoverro, C. (1997): "L'escriptura autobiogràfica a l'escola, (I)", dins *Escola Catalana*, 344.

Alcoverro, C. (1998): "L'escriptura autobiogràfica a l'escola, (II)", dins *Escola Catalana*, 345.

De Torre, G. (1971): *Historia de las literaturas de vanguardia*, III. Madrid. Guadarrama.

Martí, J., C. Rey, A. Porqueras-mayo (1980): *Antologia de la narrativa del 70*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- Monzó, Q. (1996): *Guadalajara*. Barcelona. Quaderns Crema.
- Nabokov, V. (1987): *Curso de literatura europea*. Barcelona. Edicions B.
- Queneau, R. (1989): *Exercicis d'estil*. Barcelona. Quaderns Crema.
- Kafka, F. (1991): *La metamorfosi*. Barcelona. Columna.
- Sontag, S. (1997): *Contra la interpretación*. Madrid. Alfaguara.

<b>12.49. Com podem ensenyar a argumentar científicament</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 230. Desembre 1998.
b) Anna Sardà, Neus Sanmartí, Conxita Màrquez.
c) Grups reduïts.
d) 3r d'ESO.
e) Temporització: tres sessions de classe.

#### 12.49.1. Objectius:

Els objectius de l'ensenyament de l'argumentació a les classes de ciències són bàsicament els dos següents: per una banda, saber argumentar les teories i els models propis de la ciència davant dels altres de manera coherent i amb arguments fonamentats en fets o raonaments; per l'altra, construir arguments que ajudin els estudiants a entendre que la ciència no és una simple deducció de dades observades, sinó un procés de construcció en què intervenen interessos personals, creences, sentiments i valors.

#### 12.49.2. Continguts:

Així doncs, amb l'objectiu d'ensenyar els estudiants a escriure textos argumentatius a partir de situacions concretes properes a la seva experiència i amb la finalitat de convèncer els altres amb l'ús d'arguments, les autores d'aquesta experiència proposen, entre d'altres qüestions, el desenvolupament d'un joc de rol. Aquesta activitat permet avaluar l'aprenentatge dels estudiants, perquè hi apareix allò que han après i exterioritza les habilitats lingüístiques treballades. A més, el treball amb les estructures argumentatives fa que els estudiants discuteixin i triïn aquells continguts més adients per convèncer els altres.

L'activitat es desenvolupa en tres sessions. En la primera, s'organitzen quatre grups escollits a l'atzar i s'expliquen els objectius de l'activitat, el funcionament del joc, les característiques dels textos argumentatius i els criteris d'avaluació. Pel que fa als textos argumentatius, les professores n'expliquen l'estructura: les dades (fets que constitueixen la tesi o afirmació inicial sobre la qual es construeix el text argumentatiu), la justificació (raó principal referida a un camp del coneixement), la fonamentació (coneixement bàsic de caràcter teòric necessari per acceptar l'autoritat de la justificació), l'argumentació pròpiament dita (conjunt dels arguments del text en forma d'avantatges, inconvenients i comparacions que reforcen la justificació inicial), la conclusió (valor final que es vol assolir a partir de la tesi inicial) i l'exemplificació (relació entre la ciència i la vida quotidiana). A més, després d'explicar l'esquema anterior, es recomana als estudiants que primer identifiquin i formulin el fet argumentatiu correctament, després que el fonamentin en el marc de la conservació dels aliments, a continuació, que en triïn els avantatges i els inconvenients de cadascuna de les tècniques de conservació de la carn, que estableixin comparacions amb d'altres tècniques, que entreguin les conclusions i, per últim, que exemplifiquin les seves opcions amb elements de la vida quotidiana. A manera d'exemple, es redacta un text argumentatiu entre tots els estudiants.

En la segona, cada grup d'estudiants treballa en la construcció dels seus textos argumentatius a partir d'uns fulls amb deu ítems que constitueixen els fets de les diferents argumentacions: temps de conservació, temps de preparació, variació de les característiques organolèptiques i nutritives, manipulació de l'aliment abans de poder-se menjar, cost global, infraestructura, emmagatzematge, transport, sortida al mercat i impacte ambiental de la construcció. Es discuteixen entre els membres de cada grup els continguts més adequats, se'n triaven dos o tres i amb l'ajuda de les professores es valora la validesa de cadascun d'ells.

I en la tercera, es desenvolupa el joc de rol, que consisteix a obtenir una concessió de l'ajuntament del poble per construir una fàbrica de conservació de carn, amb la utilització d'una tècnica diferent per a cadascun dels quatre grups: enllaunat, congelació, envasat al buit i salat. Així, després d'analitzar els textos, que prèviament s'han enregistrat, es constata que les improvisacions orals eren més pobres que els desenvolupaments textuais: poc ús dels connectors i d'arguments significatius,

conclusions inexistents... Finalment, es fa una avaluació general de cadascun dels textos argumentatius.

Una vegada feta aquesta activitat, es comprova, per una banda, que els estudiants donen més importància a tenir escrits tots els arguments que a la seva rellevància científica; i, per l'altra, que el fet de treballar determinades habilitats cognitivolingüístiques millora la comprensió de determinats conceptes i, de manera consegüent, la relació que s'estableix entre ells.

12.49.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Amb la finalitat que els estudiants aprenguin els mecanismes de l'argumentació, aquesta proposta aplicada consta d'una part de planificació de l'escriptura en què es fan saber les característiques estructurals dels textos argumentatius, entre d'altres qüestions, i dels arguments aplicats als textos científics, a més de la redacció d'un text argumentatiu entre tot l'alumnat. A partir d'aquí, s'entra a la fase d'escriptura de textos argumentatius individuals amb l'ajuda d'un qüestionari amb aspectes del tema a desenvolupar. En aquest moment, també es treballa amb arguments orals amb un joc de rol que serveix per comparar les argumentacions escrites amb les orals. Finalment, es fa una valoració general dels textos argumentatius escrits. Hi observem **elements implícits generals dels models cognitius de producció de textos escrits**: fase de planificació en què s'assumeixen les característiques de l'argumentació, elaboració d'esborranys, fase de producció textual, treball de comparació d'argumentacions orals i escrites i valoracions generals dels treballs escrits.

12.49.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la modalitat constructiva de Hilloks/Camps: objectius específics consistents a elaborar argumentacions científiques i

paper de les professores que organitzen i estructurin el treball escrit. Des de la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la formulació d'objectius, amb una determinada organització del grup d'estudiants que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, amb l'avaluació inserida dins el procés i amb les professores conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. Finalment, des de la proposta discursiva, l'aprenentatge de l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola amb uns textos relacionats els uns amb els altres tot donant importància a les interaccions.

*12.49.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Des de les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb una organització del grup d'estudiants que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- A partir d'una avaluació inserida en el procés (Camps).
- Amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els seus estudiants (Camps).

*12.49.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Els criteris d'avaluació són de dos tipus. Per una banda, cal que els estudiants construeixin un text argumentatiu amb les tècniques apreses de conservació dels aliments: cal que identifiquin la tècnica de conservació i cadascuna de les parts del text, que segueixin una seqüència coherent, que extreguin una conclusió coherent i concordant amb els fets, una justificació acceptable, indicar la rellevància dels avantatges i els inconvenients de les tècniques de conservació, establir-ne comparacions, escriure amb claredat, precisió i exactitud el text argumentatiu i ser originals i imaginatius en la redacció del text. I, per una altra banda, s'avalua la participació en les activitats: ser actiu en les propostes, ser cívic i respectuós amb les

opinions dels altres estudiants, escoltar les explicacions dels companys i tenir cura dels materials.

12.49.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.49.8. *Bibliografia usada per les autores de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.50. Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 17. Gener/Febrer/Març 1999.
b) Joan V. Sempere Broch, mestre de primària, professor de llengua catalana (valencià) al primer cicle d'ESO al CP Carlos Sarthou, Vila-real, Castelló.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts en forma de tallers.
d) 1r i 2n d'ESO, en una experimentació que ha format part d'un projecte d'investigació promogut per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
e) Temporització: aquesta experiència didàctica es duu a terme al llarg de dos trimestres, exactament el segon i el tercer trimestres del curs 1997/1998.

12.50.1. *Objectius:*

L'autor d'aquesta proposta constata que, des de l'àmbit educatiu, cal una intervenció sistemàtica sobre els processos que duen a escriure bons textos. Per aquest motiu, presenta una seqüència de treball a l'aula que vol ajudar a millorar les produccions escrites dels estudiants des de la relació entre l'aprenentatge de continguts metalingüístics i metadiscursius i el desenvolupament de la capacitat de producció de textos. D'aquesta manera, aquesta experiència didàctica pretén, com a objectiu fonamental, que els estudiants produeixen textos escrits amb finalitats comunicatives precises.

12.50.2. *Continguts:*

Els estudiants han d'escriure textos d'àmbit acadèmic ("Les espècies animals protegides" i "La vida quotidiana de la Roma clàssica", en col.laboració amb el professorat de ciències naturals i de ciències socials, amb la finalitat d'elaborar un catàleg d'espècies protegides en la fauna ibèrica i de fer un estudi de la vida adolescent en l'antiga Roma), perquè serveixen per organitzar el coneixement i per transmetre'l. I concretament, pel que fa a les tipologies textuais, són de tipus expositiu/explicatiu amb seqüències descriptives i/o narratives. D'altra banda, els objectius i els continguts de la seqüència i el conjunt del procés de treball es donen a conèixer als estudiants des del primer moment. Així, aquests saben que han de conjugar l'escriptura dels textos i la correcció d'esborranys amb una reflexió sobre els problemes de la composició escrita.

El primer apartat de la seqüència didàctica és una planificació pragmàtica del text que s'ha de produir. És a dir, els estudiants han de tenir clares les característiques del text que han d'escriure: es delimiten el tipus de destinatari al qual s'adreça el text i les característiques de l'enunciador, així com la relació social entre ells i la finalitat del text que s'ha de produir. Les decisions preses s'anoten al quadern de cada estudiant.

El segon apartat és una planificació semàntica. Es tracta d'obtenir les dades necessàries per a l'elaboració dels textos i representa una aproximació al coneixement previ dels estudiants sobre els dos temes que són objecte d'escriptura. Per una banda, una pluja d'idees i una resposta a qüestions diverses sobre la vida dels infants de l'antiga Roma en comparació a la vida actual i, per l'altra, una lectura de notícies de premsa sobre aus protegides que es pot completar amb les aportacions de documents diferents d'organitzacions ecologistes, per exemple. Un element important és que les dades recollides en aquest apartat s'anoten en una plantilla que genera gairebé un esquema del text que s'ha d'escriure amb indicacions per a la organització de les idees en paràgrafs.

El tercer apartat fa referència a les activitats de textualització, revisió i correcció textuais. Cada estudiant escriu un primer esborrany realitzat en parelles. A continuació, cada parella en fa una primera revisió amb les justificacions de les modificacions que pensava fer escrites en una banda del text. Aquesta revisió delimita els coneixements gramaticals explícits dels estudiants. El pas següent és una explicació general del professor sobre la redacció de textos expositius/explicatius i la proposta de desenvolupar, en una agrupació dels estudiants en forma de tallers, activitats

relacionades amb la situació discursiva, el text i el procés de composició a partir d'exercicis d'observació i d'anàlisi de textos semblants al que després caldrà produir, de repetició de determinades habilitats i de sistematització dels coneixements adquirits. Ara, els continguts metalingüístics i metadiscursius treballats s'ordenen en una fitxa anomenada pauta de revisió (tenint en compte que es poden modificar i/o ampliar a mesura que s'adquireixen nous coneixements) que és la base per revisar l'esborrany anterior i procedir a una nova redacció general del text o a una de les seves parts. És el moment d'incorporar nova informació. Finalment, encara es fa una darrera elaboració del text a la vegada que s'amplia el contingut de les fitxes amb les anotacions metalingüístiques i metadiscursives que els estudiants consideren pertinents. D'aquesta manera, els estudiants elaboren el seu coneixement, després de discutir-lo en grups de treball i amb la totalitat del grup classe. L'autor de l'experiència la presenta amb el quadre següent:

Planificació pragmàtica del text

- . Delimitació de l'emissor i del destinatari
- . Objectiu comunicatiu
- . Tria del mode d'enunciació

Textualització/revisió/correcció

<u>Planificació semàntica</u>	<u>Elaboració del primer esborrany</u>	<u>Taller</u>	<u>Revisió/Correcció</u>
. Treball sobre el contingut	. Producció del text en parelles	. Exercicis d'anàlisi de textos semblants	. Revisió del text en parelles sense pauta
. Organització segons un esquema de text determinat	. Primera revisió sense instruccions	. Exercicis parcials d'entrenament	. Revisió amb pauta
. Possibilitat de consulta		. Sistematització del coneixement i elaboració d'una pauta per corregir	. Reelaboració i "edició". . Modificació de la pauta i sistematització final

i ampliació

amb elaboració de fitxes

12.50.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència de desenvolupament de l'escriptura amb una estructura complexa que inclou activitats de planificació, textualització i revisió. Les operacions de planificació textual consten d'un estudi de la situació retòrica, de l'obtenció de dades i de l'organització d'un esquema que ordeni el conjunt del text a escriure en els paràgrafs corresponents. A partir d'aquí, s'elabora un primer esborrany del text i se'n fa una revisió. Després, la redacció dels textos, amb els estudiants agrupats en un format classe corresponent a un taller d'escriptura, s'acompanya d'una feina de suport a l'escriptura amb exercicis d'anàlisi textual o amb l'elaboració de pautes per a la revisió dels escrits. Aquestes revisions serveixen per incorporar nova informació a una darrera redacció general del text que encara es repetirà en una última versió. Veiem, doncs, com en aquesta proposta didàctica hi ha **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.50.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits (expositius/explicatius) a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació, en estratègies de producció de textos i des de la consideració de l'escriptura com un instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en els textos, en la comunicació, en el procés i en

els continguts, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, també fent una planificació de l'estructura del text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar, a més, rellegint els fragments escrits, fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació i amb una tendència a la recursivitat, en què el procés d'escriptura s'interromp en un moment determinat per tornar a començar i per reformular el que s'ha elaborat fins en aquell moment. A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements de la modalitat directiva (objectius clars i específics i exercicis que impliquen imitació d'estructures o aplicació de regles) i constructiva (objectius clars, el professor organitza i estructura les activitats, escriptura per grups o individual, exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura i orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual, és a dir, generant idees, organitzant els continguts, amb estratègies de textualització i amb tècniques de revisió i de correcció, també donant importància a les interaccions i amb el professor prenen el rol d'assessor dels seus estudiants al llarg del procés. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure considerant que el text té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, amb uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, tenint en compte el paper del destinatari, revisant el text, desenvolupant estratègies de planificació del text, revisant les propietats textuais i la normativa gramatical i ortogràfica, desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups, a partir d'una seqüència d'escriptura a l'aula i plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat, amb el professor conduint el procés i assessorant els estudiants en els aspectes diversos del text i amb una avaluació de l'experiència d'escriptura inserida en el procés. Finalment, des dels aspectes contextuais i discursius de l'escriptura, per una banda, s'aprèn a escriure a partir de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real i, per l'altra, desenvolupant l'activitat d'escriptura a l'escola i tenint en compte la importància de les interaccions.

12.50.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de l'elaboració d'estratègies de producció de textos i com a camí per al desenvolupament cognitiu (Shih/Cassany, Hilloks/Camps, proposta anglosaxona).
- Considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge o com a procés de construcció de coneixements (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Fent tasques de planificació textual, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Rellegint i revisant els fragments escrits (Cassany, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts i les idees i la seva ordenació, sobre el conjunt de les propietats textuais i sobre la normativa gramatical i ortogràfica (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Amb tendència a la recursivitat (Cassany).
- Amb uns objectius clars i específics compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb exercicis que impliquen imitació d'estructures o aplicació de regles (Hilloks/Camps).
- Amb el professor conduint el procés i organitzant i estructurant les activitats (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Des d'una escriptura per grups (Hilloks/Camps).
- Escriptura individual (Hilloks/Camps).
- Fent exercicis que han estat seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Des d'orientacions al procés d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o en grups reduïts (Camps, aspectes discursius).
- A partir d'una seqüència d'escriptura a l'aula plantejada com un projecte de treball per tal d'escriure un text en un període de temps acordat (Camps).
- Amb l'avaluació de l'experiència d'escriptura inserida en el procés (Camps).

#### 12.50.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Per una banda, s'observen les correccions inicials dels estudiants per tal d'acostar-se al seu coneixement previ i amb la intenció de tenir referents per a l'avaluació processual i final. A continuació, es fa una anàlisi dels textos inicials en una seqüència 0 que pretén familiaritzar els estudiants amb la metodologia a seguir i, després, en cada seqüència de l'experiència. I, finalment, es tenen en compte algunes converses dels estudiants al llarg del procés de producció textual i les preguntes al professor.

#### 12.50.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

En primer lloc, que els estudiants coneguin els objectius i els continguts de la feina que han de fer des de l'inici de l'experiència didàctica i, en segon lloc, que els textos a escriure tinguin un objectiu comunicatiu, són factors que afavoreixen la motivació i la participació en les tasques de treball i que impliquen un esforç en l'aprenentatge.

#### 12.50.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid. Santillana.

Alonso Tapia, J. (1996): "Ensenyament de la comprensió lectora: objectius i estratègies", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 7.

Battaner, P. i altres (1997): "Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13.

Bereiter, C., M. Scardamalia (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", dins *Infancia y Aprendizaje*, 58.

Camps, A. (1994): "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Cassany, D. (1993): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.

Cassany, D. (1997): "Idees per aprendre escrivint", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13.

Castelló, M. (1997): "Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal aprendre", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13.

Ferrer, M., G. Lluch (1993): "Enfocament didàctic del text expositiu: continguts gramaticals i estratègies discursives". *Comunicacions i ponències. II Simposi del professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria*. València. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

Ferrer, M., F. Zayas (1998): “Connectors i textos expositius”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14.

Martínez, A., C. Rodríguez (1990): “Sobre la didàctica del text expositiu”, dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4.

Martínez, A., C. Rodríguez (1995): “Els textos expositius des d’una perspectiva didàctica”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4.

Milian, M. (1998): “Textos expositius: el resum”, dins A. Camps, T. Colomer: *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària*. Barcelona. ICE/Horsori.

<b>12.51. Expressar l’opinió: Redacció de columnes de premsa</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 17. Gener/Febrer/Març 1999.
b) Carmen Rodríguez Gonzalo, professora de llengua castellana i literatura de l’IES Blasco Ibáñez de València i professora associada del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) Estudiants de formació professional de segon grau.
e) Temporització: seqüència didàctica desenvolupada en un temps equivalent a sis i vuit sessions de classe.

#### 12.51.1. Objectius:

El projecte d’escriptura en què es basa aquesta experiència té l’objectiu fonamental d’introduir els estudiants en l’elaboració de textos d’opinió. Així, es tracta que reflexionin sobre textos acadèmics literaris (el punt de partida és el com i el per què estudiar literatura) i que estableixin punts de contacte entre l’àmbit dels coneixements escolars i el de la cultura juvenil de la qual formen part els estudiants. El gènere textual a desenvolupar és el de les columnes d’opinió de la premsa diària. I les raons per triar-lo són les següents: d’una banda, l’emissor no ha de ser un especialista del tema que comenta, amb la qual cosa s’evita que se sentin incapaços d’abordar-lo, de l’altra, es tracta d’un gènere en què el text no és massa extens, cosa que beneficia uns estudiants que no són escriptors experts i, finalment, en ser el primer treball d’escriptura del curs,

les possibilitats que se sentin satisfets de la feina feta i s'animin a dur a terme la resta de treballs d'escriptura és més gran.

#### 12.51.2. *Continguts:*

Després de reflexionar sobre les diverses maneres d'entendre la literatura i el classicisme a partir de la lectura de textos d'Antonio Muñoz Molina (la literatura com una forma d'entendre el món) o d'Italo Calvino (l'acceptació dels relats clàssics), es proposa als estudiants que en donin els seus punts de vista des de l'escriptura de columnes d'opinió. Cal que segueixin els criteris del treball per projectes d'Anna Camps (1996) i que, per tant, estructurin els textos en tres fases: la de preparació (entendre què han de fer i finalitat dels escrits), la de realització (escriptura dels textos) i la d'avaluació durant el procés (amb interaccions en relació a la planificació i la revisió d'un primer esborrany) i a la fi dels treballs.

En la primera fase, la de preparació, es porten diaris a l'aula i, en grups reduïts, es busquen les columnes d'opinió i es comenten els criteris que han dut els estudiants a reconèixer-les: textos breus amb uns dos paràgrafs, escrits en columna i d'unes trenta línies d'extensió, amb la signatura del periodista generalment sota el títol, de vegades amb un nom i amb la fotografia de l'autor i amb un títol diferent al dels titulars de notícia, ja que al·ludeixen al tema tractat i no a un esdeveniment determinat, n'hi pot haver en diverses seccions del diari i, com que els periodistes que les escriuen interpreten fets relacionats amb l'actualitat, són textos que expressen opinions i no pas que contenen fets. Al final, els estudiants s'adonen que són textos presents a la premsa de cada dia, però també a la ràdio i a la televisió.

En la segona fase, la de realització, es fa una distinció entre la planificació de la situació de comunicació, en què els estudiants se situen davant del problema retòric i, per tant, es plantegen el que han de fer i se situen com a emissors, l'organització dels continguts i les característiques lingüístiques dels textos que produiran i la revisió del primer esborrany, que fa el professor amb la voluntat de millorar els textos i no pas de sancionar-los.

Pel que fa a la planificació de la situació comunicativa (com s'escriu una columna d'opinió), s'analitzen diferents columnes d'opinió per tal de veure'n formes bàsiques d'elaboració: narració d'anècdotes que permeten enllaçar amb el tema sobre el qual es

pretén opinar, comentaris de fets d'actualitat amb les reflexions pertinents, justificacions sobre els motius de determinades reflexions sobre temes que no són d'actualitat i escriptura de textos literaris amb problemes d'actualitat com a rerefons. A partir d'aquí, cal que els estudiants seleccionin un recurs i l'apliquin al tema de l'acceptació dels relats clàssics.

En allò que fa referència a l'escriptura (o a com s'han d'ordenar les idees, perquè en resulti un text clar amb una opinió raonada), les idees s'organitzen al llarg de dos paràgrafs; en primer lloc, situant el lector davant del tema i, després, exposant l'opinió de l'estudiant-redactor. D'altra banda, es tenen en compte aspectes diferents com l'escriptura en primera persona, el tractament respectuós del destinatari del text amb l'ús d'un registre allunyat de l'àmbit privat o familiar, l'ús del present per manifestar les opinions i la cura en els aspectes ortogràfics.

Finalment, s'insisteix a fer una revisió del primer esborrany dels textos, que poden fer els mateixos companys o el professor. Si la fa aquest darrer, s'indiquen els problemes que plantegen els textos: idees, redacció d'oracions, puntuació, grafies... Després, cada estudiant escriu l'última versió, que serà objecte de l'avaluació final.

### *12.51.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta didàctica té la finalitat principal que els estudiants expressin opinions de la mateixa manera que els redactors de columnes d'opinió a la premsa diària. Per això, desenvolupen un procés d'escriptura en què fan una planificació consistent a buscar models des de la lectura, l'anàlisi i el comentari d'articles d'opinió, l'estudi de la situació retòrica comunicativa i l'organització dels continguts i de les característiques lingüístiques dels textos a escriure. L'escriptura d'un text d'opinió no s'emprèn fins que no se n'ha fet un primer esborrany revisat. Hi veiem, doncs, **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de**

**revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

*12.51.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits (desenvolupament d'escrits d'opinió) a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i a partir d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en els textos, en la comunicació i en el procés, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure des de situacions de comunicació reals i des del coneixement de la situació comunicativa general (tria del registre i del tractament i fixació de propòsits i del tema), planificant l'estructura del text i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. També s'aprèn a escriure a partir de diferents elements de la modalitat constructiva (objectius clars i específics, el professor organitza i estructura les activitats d'escriptura, escriptura individual, amb orientacions cap al procés d'escriptura) i individual (assessorament individual en recerca, planificació i redacció textuais) de Hilloks/Camps. Pel que fa a la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure a partir de donar importància al procés i no tant al text en si mateix: organitzant els continguts, amb estratègies de textualització, desenvolupant tècniques de revisió, corregint l'adequació, la cohesió i la coherència, a més de la normativa gramatical i ortogràfica, donant importància a les interaccions i amb el professor assessorant i ajudant els seus estudiants a resoldre els problemes de composició textual. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir de tenir uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, amb consciència comunicativa, desenvolupant estratègies de planificació, amb estratègies de revisió de textos, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït, amb una seqüència d'escriptura a l'aula amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat i amb el mestre conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. Des dels aspectes contextuais s'aprèn a escriure tenint en compte la situació comunicativa. Finalment, a partir dels aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura

s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola i amb importància de les interaccions en el procés d'aprenentatge.

12.51.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Desenvolupant estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- A partir de l'escriptura de textos basats en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Amb el coneixement de la situació comunicativa general: registre, propòsits i tema (Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Planificant el text (Cassany, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts, les idees i la normativa (Cassany, Camps).
- Amb uns objectius d'escriptura clars i específics i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb el professor assessorant i ajudant els seus estudiants de manera individual (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb orientacions al procés d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Revisant i reescrivint els textos (proposta anglosaxona, Camps).
- Organitzant els continguts (proposta anglosaxona).
- Amb estratègies de textualització (proposta anglosaxona).
- Donant importància a les interaccions (proposta anglosaxona, aspectes discursius).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- A partir d'una seqüència d'escriptura amb l'objectiu d'escriure textos en un determinat període de temps (Camps).

12.51.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Al llarg de l'elaboració dels textos hi ha diferents moments intermedis d'avaluació del procés: en el moment d'enfocar el problema retòric, en la fase de planificació, perquè els estudiants necessiten un reforç extern que confirmi els seus plantejaments i després

de l'elaboració del primer esborrany, per descongestionar la sobrecàrrega cognoscitiva que exigeix l'elaboració dels textos i també per incidir en els aspectes de normativa gramatical i ortogràfica.

Pel que fa a l'avaluació dels textos finals, tots els estudiants són avaluats amb una valoració numèrica i amb uns mateixos criteris a partir d'una fitxa amb un conjunt d'aspectes a tenir en compte i relacionades amb el format (títol, signatura, extensió mínima fixada, organització del text en paràgrafs, disposició en columna i llegibilitat; 1 punt), el contingut (ordre d'idees del text, unitat de contingut en cada paràgraf, relació explícita amb el tema proposat, presència d'informació i d'opinió i relació del títol amb el contingut i l'originalitat; 4 punts) i l'expressió (ús del vocabulari adequat, estructuració de les oracions, l'ordre de les idees del text, les faltes d'ortografia, les faltes d'accentuació, l'ús de la puntuació i les citacions de les paraules dels altres i dels títols dels llibres; 5 punts).

D'altra banda, pel fet que l'experiència busca la reelaboració d'uns coneixements aliens i la relació amb vivències pròpies, i no solament la seva reproducció, l'autoavaluació dels estudiants mostra un alt grau de satisfacció i d'implicació respecte al treball realitzat.

#### 12.51.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

En contrast amb la desconfiança inicial dels estudiants respecte de la pròpia capacitat per desenvolupar textos d'opinió, és destacable la seva satisfacció, per una banda, davant dels resultats finals i, per l'altra, per l'actuació d'un professor, amb el qual hi ha una interacció al llarg de tot el procés, que els proporciona ajudes efectives i que no posa obstacles a la seva feina.

#### 12.51.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Camps, A. (1996): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica", dins *Cultura y Educación*, 2.

Lázaro Carreter, F. (1976): "El mensaje literal", dins *Estudios de Lingüística* (1980). Barcelona. Crítica.

Martínez Láinez, A., C. Rodríguez Gonzalo, F. Zayas Hernando (1993): *Los textos literarios Lengua (castellano)*. València. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Scardamalia, M., C. Bereiter (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, dins *Infancia y Aprendizaje*, 58.

Vidal-Abarca, E. (1996): “Comprensió lectora: un terme confús per a un procés mental complex”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 7.

<b>12.52. Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 17. Gener/Febrer/Març 1999.
b) Francisca Pérez Romero, professora d'ensenyament secundari de l'IES La Salzereda, Santa Coloma de Gramenet, Barcelona.
c) Grup classe convencional explícit distribuït en forma de taller d'escriptura.
d) 2n de BUP.
e) Temporització: l'estudi i la producció de textos narratius es desenvolupa al llarg de trenta sessions, en el marc de l'assignatura de <i>lengua española</i> de segon de BUP.

#### 12.52.1. Objectius:

L'autora d'aquesta experiència constata que la metodologia sobre la producció de textos narratius ha estat tradicionalment inadequada, ja que s'ha basat a demanar la redacció de textos narratius indicant, solament, l'enunciació del tema i l'extensió dels escrits i pensant que amb la pràctica del comentari de textos literaris, l'estudi diacrònic de la literatura i l'anàlisi de qüestions gramaticals n'hi ha prou per situar-se davant de l'escriptura d'un text narratiu. En aquesta línia, els criteris d'avaluació, que han tingut en compte l'estructuració dels continguts, la correcció sintàctica i les qüestions ortogràfiques, s'han traduït en una simple nota numèrica. De manera que aquesta metodologia no seria el mitjà idoni perquè els estudiants adquirissin un millor domini de la llengua escrita. Per això, aquesta experiència didàctica, que descriu l'estudi i la producció de textos narratius escrits per estudiants de 2n de BUP a partir de les propostes de J. M. Adam, proposa l'aprenentatge d'uns coneixements teòrics perquè siguin aplicats en la producció de les narracions i que serveixin, tant als estudiants com als professors, com a paràmetres d'avaluació dels textos narratius.

Els seus objectius principals són, per una banda, delimitar els coneixements que cal impartir, perquè els estudiants superin les dificultats amb què s'enfronten quan estructuren els seus textos narratius i, per l'altra, trobar uns paràmetres vàlids com a criteris de producció i d'avaluació de textos. D'altres objectius són aconseguir un bon nivell de comprensió lectora, dominar les tècniques del resum i de l'esquema i adquirir una determinada fluïdesa en el comentari lèxic, semàntic i estructural dels textos narratius.

#### 12.52.2. *Continguts:*

Al llarg de les sessions la professora transmet continguts relacionats amb el model d'escriptura de Hayes i Flower, amb paràmetres de la situació de producció escrita, amb la narració literària i els relats autobiogràfics, amb la semàntica, la superestructura i la pragmàtica de la narració i amb la dimensió seqüencial i configuracional dels textos narratius. Així mateix, per donar suport a aquests continguts, els estudiants llegeixen i fan comentaris de relats per tal d'analitzar-ne els mecanismes de coherència i de cohesió.

D'altra banda, abans de començar l'escriptura de textos narratius, els estudiants fan pràctiques de resums i d'esquemes i analitzen temes i subtemes de diferents textos. D'aquesta manera, treballen la planificació i la revisió textuals i no s'inicien en la composició sense haver pres consciència d'aquests aspectes

La composició textual consta de dues fases: la planificació, la redacció i la revisió dels textos i la seva posada en comú a partir de les lectures i els comentaris. Els estudiants saben que treballen en un context real d'escriptura, ja que els seus textos han de ser publicats i poden ser llegits, a més de pels companys i companyes de classe, per la resta d'alumnat del centre i per qualsevol lector que accedeixi a la biblioteca de l'institut. La temàtica general dels textos és la pròpia quotidianitat dels estudiants, que pot ser interessant, subjectiva i literària. Així, i en conjunt, els estudiants escriuen set textos narratius en què s'expliquen experiències personals. Han aplicat la superestructura narrativa de J. M. Adam i han procurat que apareguin les dimensions seqüencial i configuracional proposades per aquest autor.

12.52.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència didàctica d'escriptura de textos narratius autobiogràfics es desenvolupen els sub processos de planificació, textualització i revisió. Abans, però, els estudiants han rebut informació del model cognitiu de Hayes i Flower, han llegit i comentat relats diversos i n'han analitzat les propietats textuais de coherència i cohesió i han fet resums i esquemes de diferents textos autobiogràfics. L'escriptura de biografies pròpies té en compte els aprenentatges rebuts i es fa a partir del model cognitiu estudiat i, a més, amb una finalitat comunicativa. D'aquesta manera, **observem una proposta de producció de textos amb elements explícits del model cognitiu de Hayes i Flower de 1980 i 1981.**

12.52.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits –textos narratius que narren experiències personals dels estudiants- a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i a partir d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en els textos, la comunicació i el procés, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura dels textos i fent esquemes, rellegint els fragments escrits i fent correccions sobre els continguts i les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos de la modalitat constructiva de Hilloks/Camps: objectius específics i clars, la professora organitza i estructura les activitats de l'experiència didàctica, escriptura per grups o individual, textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura, exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura i orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu. Des de la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure donant importància al procés i no solament al text en si mateix. Per això, es desenvolupen formes de resolució de problemes de composició textual: organització de continguts, estratègies de textualització i tècniques de revisió i correcció. Així mateix, es dona

importància a les interaccions i al paper de la professora com a assessora del procés de composició. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure des de la composició de textos que tenen una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa, des d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, tenint en compte el paper del destinatari, llegint i estudiant bons models, desenvolupant estratègies de planificació textual, revisant l'adequació, la cohesió i la coherència, a més de la normativa gramatical i ortogràfica, amb un desenvolupament de l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional amb els estudiants dividits en grups, amb una seqüència d'escriptura a l'aula plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure textos en un determinat període de temps i amb la professora conduint el procés i orientant i assessorant els seus estudiants. I finalment, des dels aspectes contextuals i discursius de l'escriptura, per una banda, s'aprèn a escriure des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació reals en què es té en compte el paper d'un destinatari concret o genèric i, per l'altra, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions que s'hi produeixin.

*12.52.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- A partir d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant l'estructura del text (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Fent esquemes (Cassany).
- Rellegint els fragments escrits (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts i les idees, a més de les pròpiament normatives (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Amb objectius específics i clars (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la professora estructurant i organitzant les activitats (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Amb els estudiants escrivint en grup (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona).
- Desenvolupant l'escriptura de manera individual (Hilloks/Camps).

- Amb textos seleccionats de referència a l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Fent exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb una orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu (Hilloks/Camps).
- Donant importància al procés d'escriptura (proposta anglosaxona).
- Desenvolupant estratègies de textualització (proposta anglosaxona).
- Escrivint a l'aula amb un grup classe convencional dividit en diferents grups (Camps, aspectes discursius).
- A partir de la realització d'una seqüència d'escriptura a l'aula en un determinat període de temps (Camps).
- Amb la professora assessorant els estudiants al llarg del procés d'escriptura (Camps).

#### 12.52.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Els criteris estructurals de producció dels textos s'utilitzen com a paràmetres d'avaluació. A partir d'aquí es comprova que tots els textos produïts s'atinguin a les estructures narratives proposades per Adam. Així mateix, les seqüències han de mantenir les relacions també proposades per aquest autor. A més, l'autora de l'experiència constata, pel que fa a la disposició pragmàtica de la informació, que tots els textos poden ser d'interès per als lectors per la manera com, des d'unes exposicions en què preval l'àmbit de la subjectivitat, els enunciadors viuen els fets narrats. D'altra banda, l'autora comprova que el protagonisme del jo dels enunciadors és evident en totes les seqüències. Finalment, els temes tractats en les produccions textuais fan referència a la intimitat dels estudiants que els escriuen: relacions personals, estats d'ànim i actituds, visions subjectives i participació i presència d'amics i companys.

#### 12.52.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

#### 12.52.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Adam, J. M. (1984): *Le récit*. París. PUF.

Adam, J. M. (1985a): *Le texte narratif*. París. Nathan.

Adam, J. M. (1985b): "Quels types de textes?", dins *Le français dans le monde*, 192.

Adam, J. M. (1987a): "Types de séquences textuelles élémentaires", dins *Pratiques*, 56.

- Adam, J. M. (1987b): "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description", dins *Langue française*, 74.
- Adam, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Paris. Nathan.
- Bereiter, C., M. Scardamalia (1987): *The psychology of written composition*. Erlmaum. Hillsdale.
- Bremond, C. (1973): *Logique du récit*. Paris. Seuil.
- Bronckart, J.-P. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Paris. Delachaux et Niestle.
- Bronckart, J.-P. (1987): "Interactions, discours, significations", dins *Langue française*, 74.
- Bronckart, J.-P. (1992): "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico", dins *Anuario de psicología*, 54.
- Camps, A. (1989): "Escriure és una tasca difícil i complexa", dins *Guix*, 140.
- Camps, A. (1990): "Models del procés i ensenyament de la redacció", a Camps, A. i altres: *Text i ensenyament*. Barcelona. Barcanova.
- Camps, A. (1993): "La enseñanza de la composición escrita", dins *Cuadernos de pedagogía*, 216.
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Charolles, M. (1979): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", dins *Langue française*, 38.
- Combettes, B. (1988): "Linguistique et enseignement du français langue maternelle: tendances nouvelles", dins *Études de Linguistique Appliquée*, 72.
- Filliolet, J. (1987): "La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique", dins *Langue française*, 74.
- Flower, L., J. Hayes (1980): "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", dins *College Composition and Communication*, 31.
- Flower, L., J. Hayes (1981): "A cognitive process. Theory of writing", dins *College Composition and Communication*, 32.
- Greimas, A. J. (1970): *Du sens*. Paris. Seuil.
- Halliday, M. A., R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londres. Longman.
- Labov, W., J. Waletzky (1967): "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", a Helm (ed.): *Essays in the Verbal and Visual Arts*. Seattle. U. Washington Press.
- Luna, X. (1990): "La coherència i la cohesió del text", a Camps, A. i altres: *Text i ensenyament*. Barcelona. Barcanova.

Milian, M., O. Guasch, A. Camps (1990): “Els objectius de l’escola en l’ordre lingüístic”, a Camps, A. i altres: *Text i ensenyament*. Barcelona. Barcanova.

Propp, V. (1971): *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos.

Todorov, T. (1971): *Poétique de la prosa*. París. Seuil.

Van Dijk, T. A. (1984): *Texto y contexto*. Madrid. Cátedra.

Van Dijk, T. A. (1992): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

<b>12.53. L’argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d’autoregulació</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 17. Gener/Febrer/Març 1999.
b) Bartomeu Abrines Llabrés, professor de llengua i literatura catalanes a l’IES Berenguer d’Anoia, Inca . Mallorca.
c) Grup classe convencional explícit dividit en grups reduïts de treball.
d) 3r d’ESO.
e) Temporització: seqüència didàctica experimentada al llarg d’un trimestre (3r trimestre del curs 1996/1997) en vuit sessions de classe.

#### 12.53.1. Objectius:

Després de constatar, entre d’altres qüestions, que els estudiants no aprenen a argumentar, perquè, en general, aquesta modalitat textual no s’ensenyava a les aules, l’autor d’aquesta experiència cita Camps (1996) per indicar tres condicions bàsiques per a l’ensenyament de l’argumentació escrita: un aprenentatge inserit en situacions reals de comunicació, el contacte amb textos reals d’aquest mateix gènere per tal d’analitzar-los i una elaboració oral de l’argumentació abans de passar a la producció escrita.

A continuació descriu els objectius d’aquesta seqüència didàctica: reconèixer l’argumentació en diferents àmbits d’ús, identificar els components d’una situació argumentativa, analitzar textos argumentatius per tal de descobrir-ne les característiques lingüístiques i elaborar un text argumentatiu aplicant els coneixements apresos. D’altra banda, per tal d’inserir els textos en una situació real, es pren com a punt de partida de l’argumentació un tema d’actualitat: la polèmica sobre la clonació i la manipulació genètica d’animals mamífers, després del procés de creació de l’ovella Dolly.

### 12.53.2. *Continguts:*

En primer lloc (representació de la tasca i delimitació del tema i de la intenció), el professor planteja, en una sessió de classe, la seqüència als estudiants: la tasca a desenvolupar, els objectius i el tema. Després, s'analitzen els coneixements previs que tenen els estudiants sobre els textos argumentatius a partir d'un qüestionari (formulari que vol conèixer allò que els estudiants creuen que saben sobre el text argumentatiu); a continuació, es fa una classificació de textos que tracten del mateix tema segons la seva intenció i, després de veure les característiques de la modalitat argumentativa, es demana als estudiants que busquin textos d'aquest tipus i els duguin a classe.

En segon lloc (anàlisi de models), i al llarg de dues sessions, els estudiants, repartits en grups de tres, identifiquen els components de diversos textos argumentatius amb una guia d'anàlisi de l'argumentació (sèrie de preguntes que tenen la finalitat que els estudiants descobreixin les característiques contextuais, estructurals i lingüístiques que s'han fixat com a objectius en els textos argumentatius). Després, cada grup exposa a la resta de la classe les seves conclusions. Posteriorment, els mateixos grups han de descobrir l'estructura i les característiques lingüístiques de diferents textos argumentatius amb la guia d'anàlisi: unes cartes d'estudi (documents que contenen informació sobre els conceptes bàsics que es volen tractar: què és un text argumentatiu i quina n'és l'estructura, què és la dixi o què són els connectors) amb dades sobre l'argumentació, la dixi, la modalització, els connectors i els aspectes gramaticals més remarcables i, també, amb dos textos models (s'hi destaquen l'estructura, els díctics, els modalitzadors i els connectors) en què tots els elements anteriors han estat marcats. Quan s'acaba aquesta feina, cada grup en fa una exposició oral a la resta de la classe.

En tercer lloc (recerca d'informació), en una sessió es llegeix informació i es fan exercicis de comprensió lectora sobre el tema que cal argumentar (la polèmica sobre la clonació d'animals mamífers).

En quart lloc (processament de la informació), en una altra sessió es planteja un debat amb la intenció que hi hagi una elaboració oral del tema que sigui prèvia al context de producció escrita. Així els estudiants coneixen els seus interlocutors i poden rebatre

diferents arguments. Com en qualsevol debat, hi ha els elements que en són propis: la persona que modera, un secretari o una secretària, etc.

La penúltima fase, desenvolupada en dues sessions, és la textualització i la revisió dels textos argumentatius que escriu cada grup de treball format per dos estudiants. En primer lloc, s'escriuen els textos argumentatius amb l'ajuda d'una base d'orientació del procés que s'ha de seguir i que consisteix en un sistema de representació de l'acció en què els estudiants han de comparar el seu propi pla de treball amb el que els ofereix el professor i amb la intenció d'arribar a un pla de treball definitiu (s'inspira en les tres operacions bàsiques de regulació metacognitiva d'Allal, 1993). Una vegada redactat el text, cada parella el passa a una altra perquè l'avalui amb l'ajuda d'una graella avaluativa (document d'apropiació d'objectius amb el qual els estudiants, en parelles, analitzen la producció escrita d'una altra parella d'alumnes i sobre el qual fan comentaris o posen exemples dels apartats analitzats). En segon lloc, i amb la finalitat que els estudiants revisin i millorin els seus textos, es fan exercicis concrets sobre modalització, dixi, connectors, ús de verbs o oracions subordinades. Finalment, en la reescriptura dels textos també caldrà que cada grup tingui en compte les indicacions de la seva parella correctora.

En sisè i darrer lloc, es fa una avaluació global del text i la seqüència. Per això, es fa servir un qüestionari d'autoavaluació (formulari en què cada estudiant analitza el seu propi procés d'escriptura) que, acabada aquesta feina, es lliura al professor. Després, el conjunt de la classe discuteix sobre el funcionament de la seqüència i els seus resultats i elegeix el text que s'envia al diari.

### *12.53.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta didàctica té la finalitat principal de fer desenvolupar l'argumentació entre els estudiants. Per això s'organitza una experiència complexa en què els sub processos d'escriptura i l'assumpció de coneixements sobre l'argumentació s'aniran complementant. La planificació per a l'escriptura inclou la producció d'idees, el plantejament del treball que cal desenvolupar, els objectius a aconseguir, allò que saben els estudiants sobre la producció de discursos argumentatius, l'anàlisi de models escrits amb arguments, les exposicions orals, una recerca d'informació sobre el tema que cal

redactar amb un punt de vista argumentatiu i un debat oral amb arguments i contraarguments. A continuació, amb els estudiants agrupats en parelles, s'empren l'escriptura de textos argumentatius amb una base orientativa del procés que s'ha de seguir. D'altres parelles d'estudiants avaluen textos amb l'ajuda d'una graella avaluativa. Les activitats de revisió s'acompanyen d'exercicis bàsics i generals sobre aspectes de cohesió gramatical. Finalment, es reescriuen els textos argumentatius i es fa una avaluació global del conjunt de la seqüència. Veiem una experiència aplicada amb **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.53.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i a partir d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en els textos, en la comunicació i en el procés, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure prenent consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general, planificant l'estructura del text i buscant informació sobre el tema a desenvolupar, fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives i fent revisions. Des de les propostes Hilloks/Camps, s'aprèn a escriure a partir de diferents elements de la modalitat constructiva (objectius clars i específics, el professor organitza i estructura les activitats, escriptura per grups, textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura, exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura, resposta de companys i professor durant el procés d'escriptura i orientacions al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu). Des de la proposta anglosaxona, s'aprèn

a escriure donant importància al procés i desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual: estratègies de textualització, tècniques de revisió i de correcció, importància de les interaccions i paper del professor com a assessor que ajuda a resoldre problemes. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure tenint en compte la utilitat del text en el marc d'una situació comunicativa, amb uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants, tenint en compte el paper del destinatari, des d'una lectura i un estudi de bons models, desenvolupant estratègies de planificació, desenvolupant estratègies de revisió, revisant l'adequació, la cohesió i la coherència a més de la normativa gramatical i ortogràfica, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional dividit en grups, amb una experiència d'escriptura cooperativa, des d'una seqüència d'escriptura plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps determinat, amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants i amb una avaluació de l'experiència d'escriptura inserida en el procés. Finalment, des dels aspectes contextuals i discursius, s'aprèn a escriure, per una banda, des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real i donant importància que els escrits dels estudiants tinguin receptors i, per l'altra, concebant el fet d'aprendre com una activitat social que es desenvolupa a l'escola i donant importància a les interaccions.

*12.53.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text, en aquest cas els textos argumentatius (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del plantejament de situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- A partir de l'elaboració d'estratègies de producció de textos relacionades amb el procés de composició escrita (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant l'estructura del text i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, Camps).
- Fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Des de la formulació d'objectius clars i específics i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).

- Amb el professor estructurant i organitzant les activitats dels estudiants al llarg del procés d'escriptura (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Escrivint en grups (Hilloks/Camps).
- Amb textos seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb exercicis seleccionats en relació a aspectes particulars de l'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb respostes de companys i professor durant el procés d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Formulant orientacions al procés d'escriptura com a camí per al desenvolupament cognitiu (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant tècniques de revisió (proposta anglosaxona, Camps).
- Donant importància a les interaccions (proposta anglosaxona, Camps, aspectes discursius).
- Des d'una lectura i estudi de bons models (Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des d'una seqüència d'escriptura que té l'objectiu d'escriure un text en un període de temps determinat (Camps).
- Amb una avaluació de l'experiència inserida en el procés (Camps).

#### 12.53.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Aquesta experiència potencia els mecanismes d'autoregulació dels estudiants i té com a característiques la comunicació dels objectius i la comprovació de la representació que se'n fan els estudiants, el domini de les operacions d'anticipació i planificació de les accions i l'apropiació dels criteris d'avaluació a través de graelles d'autoavaluació, avaluació mútua o coavaluació. Així, l'avaluació formativa utilitzada en aquesta experiència pretén regular el procés d'aprenentatge i d'ensenyament de l'experiència. Corregeix i reforça aspectes diversos del procés amb la intenció d'aconseguir al màxim possible els objectius fixats i d'adaptar-se a les necessitats i als progressos dels estudiants.

#### 12.53.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

L'aspecte més destacat és la inserció dels textos en una situació real de comunicació (la publicació en un diari del text escollit pel conjunt dels estudiants). Això els motiva i els posa en situació d'elaborar textos pensant en l'interlocutor. Així mateix, valoren

l'ensenyament reflexiu dels continguts relacionats amb l'escriptura de textos argumentatius, l'ús dels textos models, les cartes d'estudi i la guia d'anàlisi i la base d'orientació i les graelles d'avaluació mútua que, en conjunt, permeten regular i controlar l'escriptura dels textos.

12.53.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Adam, J.M. (1995): "Hacia una definición de la secuencia argumentativa", dins *Comunicación, Lenguaje Et Educación*, 26.

Allal, L. (1993): "Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?", dins Allal, L., D. Bain, P. Perrenoud (ed.): *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel/París. Delachaux et Niestlé.

Bain, D. (1991): "'L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit'", a Wirther, M., D. Martin, P. Perrenoud (ed.): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel/París. Delachaux et Niestlé.

Bassart, D. (1995): "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria", dins *Comunicación, Lenguaje Et Educación*, 26.

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", dins *Comunicación, Lenguaje Et Educación*, 26.

Camps, A. (1996): "Ensenyar a argumentar", dins *Escola Catalana*, 335.

Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.

Cuenca, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem.

Cuenca, M. J. (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación", dins *Comunicación, Lenguaje Et Educación*, 26.

Dolz, J. (1993): "La argumentación", dins *Cuadernos de Pedagogía*, 216.

Ferrer, M., R. Escrivà, G. Lluch (1996): "Argumentar en la educación secundaria", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.

Jorba, J., N. Sanmartí (1993): "La función pedagógica de la evaluación", dins *Aula de innovación educativa*, 20.

Martínez Laínez, A., C. Rodríguez Gonzalo, F. Zayas Hernando (1993): *Para convencer (Libro del profesor)*. València. Generalitat Valenciana.

Zayas Hernando, F. (1994): “La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua”, dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1.

<b>12.54. Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 362. Juliol/Agost/Setembre 1999.
b) Carme Alcoverro.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 2n de BUP / 1r de BAT.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.54.1. Objectius:

El punt de partida d'aquesta experiència és una conversa a la biblioteca de l'escola amb Josep M. Espinàs sobre els viatges d'aquest escriptor per les comarques més despoblades de les terres catalanes. De manera que aquesta proposta té l'objectiu que els estudiants redactin textos amb les característiques pròpies dels llibres de viatges.

#### 12.54.2. Continguts:

L'escriptor ha estat convidat per parlar amb els estudiants sobre el llibre de contes *Un racó de paraigua*. Prèviament, els estudiants s'havien llegit i analitzat els contes i s'havien preparat preguntes i valoracions per fer a l'escriptor. A més, durant la lectura del llibre s'havien buscat elements relacionats amb el fet de viatjar: el viatge als orígens, la mort com a darrer viatge...

A continuació, es fa una selecció de textos de viatges per tal de fer-ne diferents dossiers. Els estudiants els poden portar de casa o triar-los a la biblioteca de l'escola a partir d'una selecció preparada per la bibliotecària o la professora. Els estudiants seleccionen els textos en grups de tres o quatre alumnes i n'han d'explicar, a la resta de companys i companyes, els motius de la selecció. Finalment, es confeccionen tres dossiers: un amb textos de tipus assagístic que tracten dels motius que porten les persones a viatjar i a escriure sobre els seus viatges, un altre amb una selecció de textos dels viatges a peu de

Josep M. Espinàs i, un darrer, amb una selecció de textos clàssics de la literatura de viatges catalana (Bosch de la Trinxeria, Verdaguer, Sagarra, Aurora Bertrana o Josep Pla).

Després, la professora parla amb els seus estudiants sobre els viatges que aquests han fet, els que recorden millor, els que els han deixat un record més persistent... No importa si és un viatge llarg o curt, proper o llunyà, sinó la intensitat de l'experiència. A partir d'aquest moment, els estudiants escriuen textos propis sobre viatges realitzats mentre llegeixen textos de viatges i textos que reflexionen sobre el fet de viatjar. A classe escriuen un primer esborrany a partir d'esquemes que han elaborat abans. Com que de vegades no acaben de recordar del tot com han estat aquests viatges, s'ajuden d'àlbums familiars de fotos, d'objectes comprats, de vegades de diaris de viatges o a partir de converses amb familiars. Però, sense dubte, el millor suport per escriure serà la lectura de textos de viatges de grans autors. D'ells en podran aprendre, per exemple, l'estil i la capacitat d'observació. A partir d'aquí, ja poden escriure el segon esborrany dels seus textos de viatges.

Una altra activitat relacionada amb la literatura de viatges és més propera als estudiants. Es tracta de fer una sortida pel centre de la ciutat o del barri on hi ha l'escola. Es pot anar a peu o en transport públic i l'objectiu és que aprenguin a observar. Va bé que puguin tenir converses amb diverses persones, tal com fa Josep M. Espinàs en els seus viatges. El material que han de dur és simplement un bloc de notes i poden anar en grups de dos estudiants, malgrat que després l'escriptura serà individual. Després, cada estudiant confeccionarà un primer esborrany del text a casa, el llegirà a classe i, posteriorment, n'escriurà la versió definitiva.

#### *12.54.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica proposa dues activitats de composició escrita a partir dels llibres de viatges a peu de Josep M. Espinàs. Ambdues tenen una estructura complexa que passa per fases similars. El punt de partida són els viatges i, amb aquest referent, en la primera proposta els estudiants fan una tria de textos de viatges i els classifiquen en tres grups: assajos, viatges a peu de Josep M. Espinàs i textos clàssics de la literatura de viatges catalana. Després d'una conversa sobre els viatges que han fet els estudiants,

s'empren la tasca d'escriptura de textos sobre viatges que hagi fet l'alumnat. A la vegada llegeixen i reflexionen sobre el fet de viatjar. En aquesta fase de producció textual escriuen un esborrany i a continuació la versió definitiva. En la segona proposta, se surt del centre per conversar amb la gent i, després d'elaborar un primer esborrany i de llegir-lo a classe, s'escriu el text definitiu relacionat amb la sortida. Hi veiem, a les dues propostes, **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.54.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura de textos amb les condicions pròpies de la literatura de viatges, estudi de bons models a partir de l'obra relacionada amb els viatges de Josep M. Espinàs i d'altres autors i autores que són clàssics de la literatura catalana), constructiva (objectius, paper de la professora com a organitzadora dels treballs escrits i aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure des del plantejament d'uns objectius clars, amb una determinada organització del grup que ajuda a la consecució dels objectius, amb un estudi de models i amb la professora conduint el procés i assessorant els seus estudiants.

12.54.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb la consecució d'objectius d'aprenentatge clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant els treballs escrits (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb una organització del grup d'estudiants que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Amb el professor conduint el procés d'escriptura i assessorant els estudiants (Camps).

12.54.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.54.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.54.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.55. Un altre plantejament de la classe de llengua</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 238. Octubre 1999.
b) M. Carmen Gracia Abadías, professora de llengua i literatura de l'IES Miquel Tarradell, Barcelona.
c) Grup classe convencional explícit/Grups reduïts.
d) 4t d'ESO.
e) Temporització: un trimestre.

12.55.1. *Objectius:*

Aquesta experiència didàctica fa servir el treball cooperatiu com a eina i mètode de construcció de coneixements. Es duu a terme durant un trimestre amb un grup classe convencional (17 alumnes) de 4t d'ESO. Els estudiants pertanyen a cultures i ètnies diverses. Aquesta diversitat, que en alguns casos s'interpreta com un inconvenient, es converteix en una riquesa quan la professora es decideix pel treball cooperatiu com a eina de tractament de la diversitat (i en aquest cas de la multiculturalitat). Així, es promouen les interaccions des d'un treball en equips amb la finalitat d'elaborar una revista on els estudiants puguin escriure sobre els temes de més interès per a ells.

L'objectiu general és d'aprofundir en els coneixements base de determinades tipologies textuais (descripció, exposició, narració i argumentació) i de l'ortografia. També, avançar en l'adquisició de nous continguts propis del llenguatge periodístic. De manera que els continguts procedimentals són els següents: reconeixement de les notícies informatives i d'opinió i la relació amb els textos descriptius, expositius i argumentatius, observació i lectura de diferents tipus de notícies en diaris, revistes locals i d'estudiants, producció de notícies informatives, seguint-ne l'estructura i les parts convencionals i creació i redacció de notícies de la revista. Els continguts conceptuals consisteixen a estudiar l'estructura i les parts de les notícies informatives, l'estructura dels articles d'opinió, fer una aproximació al llenguatge periodístic i repassar les regles d'accentuació i de l'ús dels signes bàsics de puntuació. I pel que fa als continguts actitudinals, es demana de desenvolupar la capacitat de treballar en grup, la sensibilitat per la correcció formal, la puntuació i les regles d'ortografia i l'avaluació i la revisió crítica de les formes i els continguts dels textos escrits.

#### 12.55.2. *Continguts:*

Per començar, es proposa una pluja d'idees sobre temes a tractar i s'anuncia que es treballarà de manera cooperativa amb els estudiants més hàbils ajudant els altres. La professora pren el rol d'assessora i orientadora de cadascun dels grups de treball, que seguiran pautes escrites que els marcaran les activitats i la manera de dur-les a terme. A continuació, es desenvolupa un primer exercici en què cada estudiant llegeix i observa dues notícies i completa una fitxa que hi fa referència per després posar-la en comú amb els companys o companyes del grup. En aquesta fitxa han d'escriure els titulars, les referències a l'agència informativa o als periodistes, la presència de lead, fer-ne resums, indicar els tipus de notícia i si en saben alguna cosa, escriure les dificultats que puguin

tenir per fer les tasques anteriors i posar en comú els resultats i apuntar els suggeriments per millorar les respostes. Després es fa un altre exercici, en grup, en què hauran d'omplir una altra fitxa amb diferents elements per redactar una notícia: què saben del tema de la notícia, qui o què?, quan?, on?, com?, per què? i l'escriptura del titular. Tot seguit, també en grup, disposen d'una pauta per a la planificació i redacció d'una notícia amb el format d'un text expositiu on han de fer referència al tema, a com i on busquen la informació, a l'assignació de tasques de treball, al guió inicial sobre el tema i a la revisió i ajustament d'aquest guió. Finalment, escriuen el text seguint tres passos diferents: en primer lloc, redacten una introducció que orienta el lector cap al tema que es desenvoluparà; en segon lloc, redacten el cos de l'escrit amb claredat i pensant que el lector ha d'entendre el que s'estigui exposant, sense que després li quedin dubtes sobre el tema exposat, i, en tercer lloc, han de redactar una conclusió on quedi clara la idea que volen destacar.

### *12.55.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Un dels objectius d'aquesta proposta didàctica és la redacció d'una notícia seguint els esquemes propis del gènere periodístic. Per aconseguir-ho, es desenvolupa una fase de producció d'idees en què els estudiants, de manera cooperativa i dividits en grups, llegeixen i elaboren fitxes de notícies diverses. N'escriuen els titulars, classifiquen els tipus de notícies o en fan resums. A més, decideixen la resposta de cada notícia a les preguntes corresponents sobre el què, el qui, l'on, el quan, el per què i el com. Així mateix, abans de l'escriptura dels textos en fan un treball de planificació i decideixen com en faran les revisions. També tenen en compte el marc general de la situació retòrica. Hi observem, en aquesta experiència aplicada, **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.55.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals, d'estratègies de producció de textos, de propostes inserides en les característiques dels textos i des de la consideració de l'escriptura com un instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en la gramàtica, en el procés, en els textos i com a instrument d'aprenentatge, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure planificant l'estructura del text, rellegant els fragments escrits per tal d'assegurar el sentit global del text i fent correccions dels continguts i les idees i de la normativa gramatical i ortogràfica. També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en el coneixement aprofundit dels textos descriptius, expositius i argumentatius i del coneixement de l'ortografia, estudi de models a partir de textos periodístics de diferents mitjans i exercicis de seguiment de regles), constructiva (objectius, paper de la professora com a organitzadora dels treballs escrits i aprenentatge de l'escriptura escrivint en grup i de manera individual) i individual (assessorament individual en recerca, planificació i redacció textuais) de Hilloks/Camps. De la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure des de la importància del procés i des del desenvolupament d'estratègies de composició textual i, també, des de les interaccions i el paper de la professora que ajuda a resoldre problemes d'escriptura. De la proposta Camps s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius clars, d'una organització del grup que facilita la consecució dels objectius, d'un procés de planificació, de la correcció de la normativa gramatical i ortogràfica, a més de l'adequació, la cohesió i la coherència, d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula, d'un estudi de models, d'un procés de revisió, amb l'avaluació inserida en el procés i amb la professora conduint el procés i orientant els estudiants. Des dels aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

12.55.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge o com a procés de construcció de coneixements (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Fent tasques de planificació textual, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Rellegint els fragments escrits (Cassany, Camps).
- Correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives (Cassany, Camps).
- Amb uns objectius clars i específics compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb exercicis que impliquen imitació d'estructures o aplicació de regles (Hilloks/Camps).
- Assessorant els estudiants en recerca, planificació i redacció dels textos (Hilloks/Camps).
- Facilitant les interaccions (aspectes discursius).
- Donant importància al procés i desenvolupant estratègies de composició textual (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Amb el professor conduint el procés i organitzant i estructurant les activitats (Hilloks/Camps, proposta anglosaxona, Camps).
- Des d'una escriptura per grups (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb una lectura i un estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb una organització del grup que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Amb una avaluació inserida en el procés (Camps).
- Desenvolupant una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula amb un grup classe convencional o en grups reduïts (Camps, aspectes discursius).

#### 12.55.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

L'avaluació d'aquest procés té en compte el treball i l'esforç de cada estudiant per assolir els objectius fixats. Per facilitar la recollida de dades la professora disposa, per una banda, d'una fitxa de cada estudiant amb diverses graelles on apunta les activitats desenvolupades a cada sessió, l'interès demostrat, les dificultats, les solucions als

problemes i els comentaris a fer, i, per una altra, d'una fitxa per a cada grup on anota les sessions, les tasques fetes i els comentaris adients.

12.55.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

L'estratègia de treballar a l'aula amb grups heterogenis que cooperessin entre ells és molt ben acceptada pels estudiants, malgrat que ensopeguessin amb la dificultat de no dominar els elements bàsics del treball cooperatiu: dependència del professor i manca de comunicació entre els equips de treball. Però els avenços són sorprenents: es prenen el treball de manera molt més activa i interessada, no protesten ni es resisteixen a repetir determinades qüestions per millorar-les i tenen cura, per exemple, de la presentació, la bona lletra i la correcció de faltes sintàctiques i ortogràfiques dels textos.

12.55.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.56. Ensenyar a puntuar a l'ESO. Suggeriments des de la pràctica</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 20. Gener/Febrer/Març 2000.
b) Glòria Sanz i Pinyol, professora de l'IES Rubió i Ors, de Sant Boi de Llobregat, Barcelona.
c) Grup classe convencional implícit que en determinades fases de l'experiència es pot dividir en grups reduïts.
d) 1r, 2n, 3r, 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

12.56.1. *Objectius:*

Els estudiants d'ESO reben informació sobre l'ús dels signes de puntuació, per això en coneixen la funció, però, en general, demostren poc domini pràctic del seu ús tant pel que fa a la seva absència com a la presència dels signes als textos. D'altra banda, els objectius d'etapa del programa de llengua se centren en el domini de les habilitats lingüístiques i anuncien que els coneixements teòrics han de servir per a la millora dels processos de comprensió i producció de textos. Per això, el coneixement del valor i de

L'ús dels signes de puntuació és fonamental per comprendre els escrits i per elaborar textos cohesionats.

Però l'ensenyament de la puntuació encara té un tractament secundari, tant des dels llibres de text com de les pràctiques a l'aula. Unes vegades per la probable inseguretat del mateix professorat i, d'altres, perquè els materials curriculars no ajuden a superar el tractament secundari del valor dels signes de puntuació.

D'aquesta manera, aquesta proposta didàctica té com a objectiu fonamental que els estudiants compreguin i apliquin el punt (seguit, a part i final), la coma (enumerativa, explicativa i d'elisió de verb), el punt i coma, els dos punts, els parèntesis, els guions de diàleg i d'incís, les cometes de citació literal, de mot estranger i de citació de mot, els punts suspensius i els signes d'interrogació i d'exclamació. Així, amb la finalitat que els estudiants de secundària prenguin consciència i usin de manera adequada els signes de puntuació assenyalats, aquesta proposta presenta activitats de lectura en veu alta, observació d'escrits i, pel que fa a l'escriptura, la transcripció de textos orals i, les activitats amb frases, la manipulació de textos i la revisió i correcció de textos.

#### 12.56.2. *Continguts:*

Pel que fa a la transcripció de textos orals, es tracta de transcriure cançons, petits monòlegs o un diàleg de classe. Cal disposar de magnetòfon i fer un enregistrament, passar el text oral diverses vegades i anar enrere molts cops. Així, els estudiants comproven les diferències entre el llenguatge oral i l'escrit i prenen decisions a l'hora de passar al codi escrit les interjeccions, les frases inacabades, les variacions de to o els mots crossa. Els diàlegs mereixen una menció especial. Permeten una varietat d'entonacions i, per tant, de signes de puntuació que no iguala la producció de cap altre text.

Les activitats amb frases centren l'atenció en els signes prosòdics relacionats amb la modalitat de l'oració i amb l'ordre dels elements i l'ús dels incisos. Es tracta de puntuar frases sense signes, redactar l'oració principal de subordinades llargues, introduir incisos o canviar-los de lloc en la mateixa frase i, fins i tot, en un nivell avançat, fer variacions en el significat d'una oració canviant el lloc dels signes de puntuació i introduint-n'hi de nous.

La manipulació de textos pretén fer canvis als escrits amb determinats objectius: separar paràgrafs o frases, posar comes que faltin, introduir incisos o buscar puntuacions alternatives. Amb exercicis en què cal incorporar els signes en un text o en què cal afegir-ne d'altres de concrets, com punts o comes, els estudiants fan una aplicació graduada de l'ús dels signes de puntuació. Després, en fases més avançades, poden enfrontar-se a textos complets sense puntuar i, a continuació, comparar a classe les diferents propostes de puntuació. D'altra banda, la utilitat d'aquestes activitats té en compte els coneixements dels estudiants sobre els diferents tipus de text i, també, la necessitat de comprensió dels textos amb què es treballa. D'aquesta manera, les pràctiques de puntuació desenvolupen les habilitats de comprensió i de redacció.

Una altra activitat perquè els estudiants prenguin consciència de l'ús dels signes de puntuació són les pràctiques de revisió i correcció de textos que, d'altra banda, també són bones activitats d'avaluació, ja que requereixen de coneixements múltiples: anotacions al marge als textos dels estudiants que indiquin els paràgrafs o les frases que podrien millorar amb l'ús dels signes de puntuació, correccions per parelles que s'intercanvien textos a partir de graelles de correcció amb pautes que orienten sobre l'ús de determinats signes o correccions i comentaris de llistes de frases o de paràgrafs amb errors de puntuació que els estudiants han de saber detectar (incisos no puntuats, comes entre subjecte i predicat...).

### *12.56.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència aplicada que pretén que els estudiants apliquin de manera encertada els signes de puntuació als seus textos. Amb aquesta finalitat es desenvolupen diverses activitats que relacionen puntuació de textos amb pràctiques d'escriptura: transcripció de textos orals a escrits que permetin una distribució adequada de signes de puntuació, puntuació de frases buides de signes i posant atenció als incisos, a les oracions subordinades i als canvis semàntics en les oracions que modifiquen la posició dels seus signes, manipulació de textos i exercicis de revisió i correcció de textos per prendre consciència de l'ús dels signes. En aquesta proposta **no hi ha elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni dels models cognitius de composició escrita.**

12.56.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

S'aprèn a escriure a partir del coneixement de les regles gramaticals (enfocament basat en la gramàtica: Shih/Cassany).

12.56.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des del coneixement de les regles gramaticals centrades en els signes de puntuació (Shih/Cassany).

12.56.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.56.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.56.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.57. Dictats: noves possibilitats per a un recurs tradicional</b>
a) <i>Perspectiva Escolar</i> , 242. Febrer 2000.
b) Maria Josep Simó i Peralta.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 1r, 2n, 3r o 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

12.57.1. *Objectius:*

Aquesta experiència presenta el dictat com un recurs per treballar diferents objectius didàctics a la classe de llengua. Tradicionalment, s'ha utilitzat per treballar l'ortografia, però per a l'autora d'aquesta proposta és una eina útil per desenvolupar les habilitats

implicades en la competència comunicativa dels estudiants. Així doncs, aquesta experiència té dos objectius fonamentals: d'una banda, utilitzar el dictat per treballar les habilitats comunicatives de la llengua oral i, de l'altra, per treballar les habilitats comunicatives de la llengua escrita.

#### 12.57.2. *Continguts:*

En allò que fa referència al segon objectiu, el desenvolupament de la competència comunicativa escrita, l'experiència tracta les diferents propietats textuais dels escrits: l'adequació, la coherència i la cohesió. Pel que fa a la coherència, la professora dicta una vegada un text ("Miratge", de Pere Calders) i després reparteix una còpia a cada estudiant on el text dictat apareix desordenat. Ara els estudiants han de recompondre el text original. Feta aquesta feina, es torna a llegir el text per comprovar-ne la coherència. Per treballar l'adequació i la varietat lèxica dels textos, la professora dicta un text ("Pamela", de Joan Perucho) en què apareixen diverses paraules d'un mateix camp semàntic, amb substantius que indiquen sons i sorolls. Els estudiants solament escriuen els substantius que fan referència a aquests sons i sorolls. Després es comprova que hagin recollit tota la relació de mots i els classifiquen segons que siguin una cosa o l'altra.

#### 12.57.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Observem una proposta didàctica que pretén aprofitar el recurs del dictat per treballar aspectes com la coherència i la varietat lèxica en la composició de textos escrits. Per això es desenvolupen activitats en què es dicten textos que després els estudiants han de recompondre o dels quals han de reproduir determinats mots. **No hi ha elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu de composició escrita.**

#### 12.57.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals relacionades amb les propietats textuais (enfocament basat en la gramàtica, de Shih/Cassany).

12.57.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:

- A partir del coneixement de les regles gramaticals que fan referència a les propietats textuais d'adequació, coherència i cohesió (Shih/Cassany).

12.57.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.57.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.57.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Mendoza, A., A. López, E. Martos (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Akal.

Juanola, D. (1998): *Dictats a mà*. Barcelona. Edicions 62.

<b>12.58. Un taller literari a primer cicle d'ESO</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 22. Juliol/Agost/Setembre 2000.
b) Vicenç Pagès Jordà, llicenciat en periodisme i professor de llengua catalana i literatura a l'ensenyament secundari.
c) Grup classe reduït explícit organitzat en forma de taller literari.
d) 1r d'ESO.
e) Temporització: un trimestre.

12.58.1. *Objectius:*

En un crèdit variable d'ampliació de primer d'ESO, en el primer cicle d'educació secundària obligatòria, l'autor d'aquesta experiència fa una proposta de desenvolupament d'un taller literari tot explorant les possibilitats concretes que ofereix. Els objectius generals són de dos tipus: vincular llengua i literatura i utilitzar el plaer com a via d'aprenentatge. A més, un altre objectiu principal és que els estudiants

percebin la llengua com un instrument útil i plaent a la vegada i necessari i enriquidor. Així, per a l'autor, la teoria necessària per escriure (cartes, articles, contes...) des d'un mínim domini de la llengua i en qualsevol franja d'edat (nens, joves o adults) s'interioritza a partir de la pràctica de tallers literaris.

Hi ha diverses consideracions a tenir en compte des d'aquesta experiència de taller literari: per una banda, treballar amb textos que interessin els estudiants a la vegada que els puguin servir per millorar els nivells d'expressió escrita; també, procurar-los un cert plaer estètic i, així mateix, una determinada formació vital; a més, pensar que els estudiants s'enfronten més fàcilment a les dificultats de composició d'un text, incloses les activitats de planificació i revisió, a partir dels dubtes que sorgeixen en la pràctica diària de l'escriptura que no pas des de lliçons magistrals; per una altra banda, fer veure als estudiants que per escriure cal tenir una idea general clara que després s'anirà concretant i ajustant; que en el taller (on es fa composició escrita, però també lectura i anàlisi de textos literaris) el professor pot adequar el discurs als problemes concrets que es puguin plantejar; en la lectura, s'ha d'anar més enllà de la comprensió textual i cal fer que els estudiants descobreixin l'estructura dels textos; pel que fa a l'actitud del professor, ha d'oferir eines de treball i d'aprenentatge als seus estudiants, dirigir les diferents activitats que es desenvolupin al taller literari i fer veure que escriure és un treball plaent que necessita d'un treball reposat i gens impulsiu. D'aquesta manera, s'arriba a l'objectiu final: que els estudiants continuïn llegint i escrivint una vegada acabat el taller.

#### 12.58.2. *Continguts:*

Els estudiants desenvolupen les pràctiques d'escriptura a casa i a classe es comenten els treballs escrits: textos sencers, parts susceptibles de comentari, errors d'expressió, encerts a l'hora de resoldre problemes de descripció o de trama... A més, es comparen diferents maneres d'enfrontar-se als mateixos problemes i la forma de resoldre'ls amb correcció i eficàcia. D'altra banda, la correcció dels textos per part del professor es fa de manera selectiva: es treballen els errors més comuns. I, en general, els comentaris assidus de les característiques dels textos escrits permeten que els estudiants es familiaritzin amb la terminologia habitual de l'expressió escrita (esquema, ordenació, paràgraf...), amb el vocabulari propi dels textos narratius (discursos directe i indirecte,

realisme, fantasia...) i amb determinats recursos retòrics (metàfora, comparació, hipèrbole, paradoxa...).

Algunes propostes de composició textual amb més acceptació entre els estudiants són les següents: *El meu primer record* (real o inventat, el que compta és la versemblança interna), *Les olors que sento durant el dia* (per a estudiants amb un sentit olfatiu marcat), *Escriu una narració amb moltes interjeccions* (es treballen els diàlegs i les situacions insòlites), *Descripció del menjador de l'institut* (acostumen a ser textos crítics), *Descripció irònica del gimnàs* (crítiques més civilitzades, però igualment agudes), *Descripció de la mà esquerra*, o de la dreta, si és el cas (es treballa el lèxic, la capacitat d'observació i es desenvolupen les habilitats narratives), *Autobiografia* (un dels temes preferits dels estudiants), *Completa una història inacabada* (es poden establir comparacions creatives), *Exercicis a l'estil de Raymond Queneau* (com es pot escriure el mateix de diferents maneres tot canviant el punt de vista), *Escriu una història on apareguin una sèrie de paraules determinades* (creació d'una narració a partir de paraules extretes a l'atzar del diccionari) o *El món a l'inrevés* (estimula la imaginació i la crítica).

Al final del crèdit es confecciona un volum amb els millors textos, es fan còpies, s'enquadernen i s'entrega un recull a cada estudiant. En síntesi, el taller literari representa per al professor un esforç de feina que s'assumeix amb ganes reals de fer aprendre. Per a l'autor d'aquesta experiència, és més senzill treballar l'ortografia amb un llibre d'exercicis, però aleshores no és conseqüent queixar-se que els nois i les noies no saben escriure.

12.58.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta proposta didàctica es configura al voltant d'un taller d'escriptura que pretén que els estudiants redactin textos amb la finalitat que millorin els nivells de competència escrita. L'escriptura de textos es fa a casa i a classe es comenten els treballs escrits: des del conjunt dels textos a la comparació de les maneres diferents de solucionar problemes d'expressió. D'altra banda, es revisen qüestions relacionades amb l'elaboració d'esquemes, l'ordenació d'idees, la divisió en paràgrafs, els discursos escrits i els recursos retòrics. Hi observem, doncs, una experiència d'escriptura amb

**elements implícits generals relacionats amb models cognitius de composició escrita:** elaboració d'idees, realització d'esquemes o producció de textos posant atenció a la distribució de les idees en paràgrafs.

12.58.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocaments basats en la gramàtica, en els textos i en la comunicació, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. Des de les propostes Hilloks/Camps, s'aprèn a escriure a partir de diferents elements de la modalitat directiva: objectius específics, el professor dirigeix, controla, explica i avalua el treball d'escriptura i importa el producte escrit final. Pel que fa a la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de la consideració que el text té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, amb la fixació d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, també a partir de la revisió de la normativa gramatical i ortogràfica, així com de diferents elements textuais com la coherència o la cohesió i amb el professor orientant i assessorant els estudiants en els aspectes diversos dels textos. Finalment, des dels aspectes contextuais s'aprèn a escriure fent veure als estudiants la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació reals.

12.58.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des del coneixement de la gramàtica (Shih/Cassany).
- Tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).

- A partir de la consecució d'objectius específics clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor dirigint, controlant, explicant i avaluant els treballs d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Des de la importància i el valor dels productes escrits finals (Hilloks/Camps).
- Des de la revisió gramatical i ortogràfica i d'elements textuais com la coherència i la cohesió (Cassany, Camps).
- Amb el professor orientant i assessorant els estudiants en els aspectes diversos dels textos (Camps).

#### 12.58.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

La qualificació del crèdit d'escriptura depèn dels textos que escriuen els estudiants. No hi ha cap prova final. Com que els estudiants escriuen molts textos, acumulen diferents notes i tenen marge per emprendre experiments formals. A més, les notes baixes es poden recuperar fàcilment.

#### 12.58.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

En general, s'intenta que els temes d'escriptura agradin als estudiants, que s'interessen per conèixer les seves aptituds, tics, virtuts i defectes quan escriuen. No només pensen a aprovar el crèdit, sinó a adquirir unes habilitats que aprenen a valorar. D'altra banda, en aquest taller literari estudiants i professor treballen molt, però els esforços són rendibilitzats de manera ràpida i les queixes són gairebé inexistents.

#### 12.58.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

- Pagès Jordà, V. (1998): *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.
- Sunyol, V. (1992): *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic. Eumo editorial.
- Alcoverro, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona. Barcanova.

<b>12.59. Un model de comentari de textos per al batxillerat</b>
--

a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 22. Juliol/Agost/Setembre 2000.
b) Anna Devís, professora de l'IES Antoni J. Cavanilles, de València; Josep Sendra, professor de l'IES Manuel Sanchis Guarner, de Silla.
c) Grup classe convencional implícit.
d) Batxillerat (i 1r, 2n, 3r, 4t d'ESO).
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.59.1. *Objectius:*

L'autora i l'autor d'aquesta proposta consideren, a partir de la pròpia pràctica docent, que els estudiants han d'aconseguir una destresa discursiva fluida que els permeti enfrontar-se a qualsevol tipus de text. A més, l'adquisició de l'habilitat escrita apareix remarcada a la LOGSE. Així, en conjunt, és convenient que els estudiants comptin, per una banda, amb unes pautes d'escriptura adaptades al currículum de cada cicle i etapa i, per l'altra, amb uns instruments que facin possible el procés de descodificació que demanen els comentaris de text.

Darrera dels objectius a assolir amb aquesta proposta didàctica, hi ha el mateix concepte de comentari de text. Per a l'autora i l'autor de l'experiència, s'ha d'anar més enllà d'una primera i simple anàlisi dels diferents components textuais, en què s'anuncien els coneixements metalingüístics apresos, i fer, en segon lloc, un estudi del significat del text, és a dir, una reconstrucció de les diferents parts del text amb la finalitat d'arribar a la seva comprensió global a partir de la resposta a preguntes com el perquè l'emissor fa servir uns elements i no uns altres, la intenció que persegueix o l'efecte que vol aconseguir en el receptor. Però, en tercer lloc, també cal fer una valoració personal en què es relaciona el text amb els coneixements, la manera de pensar i la pròpia experiència personal de qui fa el comentari. En definitiva, es tracta d'un procés de creació a partir de la pràctica del comentari de text que ha dut autors com Umberto Eco a considerar que la lectura d'un text representa, també, l'elaboració d'un de nou.

#### 12.59.2. *Continguts:*

El model de comentari s'adequa a les diferents tipologies textuais que presenta la realitat discursiva, malgrat que l'aplicació s'hagi fet sobre textos expositius i

argumentatius. Així, els diferents aspectes d'aquest model es corresponen a les tres propietats textuais i a una valoració personal final.

En primer lloc, es desenvolupa la relació entre text i context, és a dir, l'adequació de les relacions que s'estableixen entre el text i la situació comunicativa dins la qual es produeix. També es considera el text com una interacció completa en què cal tenir en compte la intenció de l'emissor i la reacció del receptor. Així doncs, s'hi analitzen aspectes com l'àmbit d'ús (periodístic, acadèmic, literari, col.loquial...) i gènere en què s'adscriu el text, la tipologia textual predominant i la seva finalitat (descriptiu, narratiu, explicatiu, argumentatiu, retòric...), el canal emprat (oral/escrit, espontani/preparat...), les marques relacionades amb la variació lingüística (registres col.loquial, científic, estàndard...) i la presència, explícita o sobreentesa, de diferents veus en el discurs (autor real/lector real, autor model/lector model...).

En segon lloc, es considera la coherència pragmàtica entesa com aquell element relacionat directament amb l'estructura profunda del text, és a dir, el significat del text, l'estructura semàntica del discurs i d'altres aspectes de significació com la jerarquització de la informació i les relacions entre la informació coneguda pel receptor i la informació nova. La concreció d'aquests elements abraça aspectes com l'eix temàtic i els motius secundaris sobre els quals gira tot el text i la significació dels possibles aspectes paratextuals com els títols o l'estructuració temàtica i textual. I també, malgrat que habitualment apareixen dins dels mecanismes de la cohesió, però per l'aportació de significat que impliquen, s'inclouen comentaris sobre el funcionament del lèxic (relacions referencials com la hiperonímia/hiponímia o la sinonímia i relacions de sentit com l'antonímia o la relació pragmàtica) i dels temps verbals.

En tercer lloc, s'analitzen els aspectes lingüístics relacionats amb la cohesió textual, és a dir, amb la construcció global del text. Els aspectes a treballar són la connectivitat entre les diferents parts del discurs (connectors naturals, connectors lògics, exemplificació o conseqüència), els elements lingüístics de referència, tant del context (dixi personal, temporal i espacial) com del cotext (anàfora d'identitat o de sentit), la impersonalització com a procediment d'ocultació de l'emissor, les marques de modalització discursiva (recursos emfatitzadors, elements lèxics valoratius o la derivació) i la significació aportada per la disposició textual i paratextual i per la tipografia utilitzada.

I pel que fa a la valoració personal final, que és la part pròpiament subjectiva del comentari, s'ofereixen diferents consells als estudiants que tenen la finalitat d'encaminar-los cap a la consecució de dos objectius bàsics: per una banda, la demostració d'un bagatge cultural i una visió i una experiència sobre el tema que el text proposa i, per l'altra, un comentari que sigui el resultat del contingut del text i de la manera en què s'ha expressat aquest contingut. Finalment, els estudiants han de demostrar el domini dels mecanismes de modalització en l'elaboració d'un text propi.

Les operacions recomanades per a la realització d'un comentari de text són les següents: en primer lloc, la lectura del text, una d'inicial més general que té l'objectiu d'obtenir-ne una comprensió global i una altra per fixar els aspectes clau que mereixen una atenció particular; en segon lloc, una reflexió sobre la idea central del text, que és determinant a l'hora de decidir, per exemple, la tipologia textual del text a comentar i que facilita la construcció del comentari; en tercer lloc, l'elaboració d'un esquema del comentari, que permet ordenar la informació i ajuda a descobrir els aspectes que han de merèixer una atenció especial; en quart lloc, la redacció del comentari de text, en què cal tenir en compte aspectes diferents com la claredat, la concisió i la correcció de l'escriptura, l'adequació al propòsit comunicatiu dins un nivell de formalitat alta, la coherència discursiva des de la transmissió eficaç de les idees que s'exposen, que s'aconsegueix raonant o exemplificant les informacions o explicant els aspectes bàsics del text, i la cohesió a partir de l'ús dels elements apropiats per a l'articulació del text, com els connectors, les referències anafòriques i díctiques o la utilització de procediments d'impersonalització en les seqüències expositives, i finalment, la revisió del comentari, que implica no solament corregir el text, sinó tornar a llegir-lo i modificar-lo, si cal, per tal de completar-ne l'anàlisi.

### *12.59.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica aplicada pretén desenvolupar un model de comentari de text a partir de diferents aspectes: en primer lloc, treballant la relació text/context i tenint en compte el canal emprat i el registre usat; en segon lloc, amb un estudi sistemàtic de la coherència textual entesa com aquella propietat del text relacionada amb l'estructura semàntica profunda del text a comentar; en tercer lloc, fent una anàlisi

detallada dels aspectes de cohesió pel que fa a la construcció global del text i en relació, entre d'altres, a l'ús de connectors, a la dixi, al cotext o als aspectes derivatius, i, en quart lloc, fent una valoració personal del text en què els estudiants demostrin el seu coneixement cultural i comentin el contingut del text. Finalment, cada estudiant ha de fer un comentari de text amb correcció escrita, clar i concís, atenent als aspectes d'adequació, coherència i cohesió i, a partir d'un esquema i fent les revisions corresponents, que contingui reflexions sobre la idea central del text. Així, entenent el comentari com un exercici de composició textual, veiem com en aquesta proposta s'escriuen textos amb **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.59.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos de la modalitat directiva (objectius clars, la professora i el professor dirigeixen, controlen i expliquen el treball d'escriptura, aplicació de regles en la transmissió de coneixements escrits, també amb explicacions prèvies a l'acte d'escriptura i donant importància al producte final) de Hilloks/Camps.

12.59.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Amb uns objectius clars (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professorat dirigint, controlant i explicant el treball (Hilloks/Camps).
- Aplicació de regles en la transmissió de coneixements escrits (Hilloks/Camps).
- A partir d'explicacions prèvies a l'acte d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Donant importància al producte final (Hilloks/Camps).

12.59.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.59.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.59.8. *Bibliografia usada per l'autora i per l'autor de l'experiència didàctica:*

- Bassols, M., A. M. Torrent (1996): *Models textuais. Teoria i pràctica*. Vic. Eumo Editorial.
- Bibiloni, G. (1997): *Llengua estàndard i variació lingüística*. València. Edicions 3i4.
- Brown, G., G. Yule (1993): *Análisis del discurso*. Madrid. Visor Libros.
- Cao Martínez, R. (1998): "A vueltas con el comentario de textos en el bachillerato", dins *Textos*, 15.
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text (teories de l'ús lingüístic)*. Barcelona. Empúries.
- Conca, M., A. Costa, G. Lluch (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona. Teide.
- Cuenca, M. J. (1996): *Comentari de texts*. Picanya. Bullent.
- Culler, J. (1984): *Sobre la deconstrucción*. Madrid. Cátedra.
- Ducrot, O. (1986): *El decir y lo dicho (polifonía de la enunciación)*. Barcelona. Paidós.
- Lozano, J., C. Peña-Marín, G. Abril (1986): *Análisis del discurso*. Madrid. Cátedra.
- Martí i Castell, J., P. Navarro, M. A. Pradilla (1990): *Comentari lingüístic de textos (teoria i pràctica)*. Barcelona. Columna.
- Van Dijk, T. A. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona. Paidós.

<b>12.60. Escritura creativa. Cinco divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico</b>
a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 293. Juliol/Agost 2000.
b) Maite Ruiz Flores, professora d'anglès i de l'àmbit sociolingüístic en l'educació secundària.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.60.1. *Objectius:*

Aquesta experiència proposa cinc exercicis imaginatius per tal d'ajudar els estudiants a millorar el nivell de competència escrita. Els objectius són, bàsicament, els següents: promoure l'activitat creativa en tasques de redacció guiada, aconseguir una lectura atenta dels textos que se'ls ofereixen com a estímul i rebutjar la idea que una redacció és bona si no hi ha faltes d'ortografia i de sintaxi.

#### 12.60.2. *Continguts:*

A partir d'un conjunt de quatre vinyetes consecutives sense text, els estudiants han d'elaborar, en aquest primer exercici, una redacció que expliqui la història de les imatges de les vinyetes. L'exercici es pot enriquir amb propostes com l'escriptura de la història amb un narrador omniscient o des del punt de vista d'un dels seus personatges; també se'ls pot demanar que la escriguin com si hagués passat molt de temps des que van succeir els fets que han de narrar. Amb aquestes variants treballen, entre d'altres qüestions, l'ús dels nexes, els diferents temps verbals o l'organització del text.

En el segon exercici, treballen amb llistes de personatges amb noms i característiques identificatives com les que encapçalen els textos teatrals (*dramatis personae*). Els estudiants han d'escriure històries en què els personatges de les llistes siguin els protagonistes i no poden prescindir de cap d'ells. Les llistes de personatges les poden fer els mateixos estudiants dividits en grups i, fins i tot, poden intercanviar-se les llistes a l'hora d'escriure les històries.

En el tercer exercici, es reparteix una frase estranya a cada estudiant, tenint en compte que cadascuna d'elles s'ha extret de diversos contextos. A partir d'aquí, han d'escriure una redacció creativa en què la frase resulti completament natural, és a dir, es desprengui de l'anterior i enllaci amb la següent de manera perfectament lògica. Aquesta pràctica necessita d'un cert temps de reflexió, per tal que els estudiants pensin en el context adequat a la frase que provoca l'escriptura del text.

En el quart exercici s'utilitzen notícies de dos o tres diaris d'informació general. Així, es lliura a cada estudiant una fotocòpia amb una de les notícies i han d'escriure una versió novel·lada dels fets que s'hi expliquen. Lluny de tornar a explicar la notícia tal com apareix al diari, s'hi han d'inspirar per fer-ne una versió nova.

Finalment, el cinquè exercici proposa la creació d'un text a partir d'una composició musical. Els estudiants es concentren en les imatges que els suggereix l'audició d'una obra musical i han de procurar d'imaginar la història que en pot sorgir. Se'ls dona temps perquè anotin les possibles idees i escriguin la redacció mentre escolten la música de la composició.

L'avaluació d'aquest conjunt d'activitats d'escriptura té en compte que els estudiants desenvolupin estructures lingüístiques complexes des dels mateixos pressupòsits dels textos que han desenvolupat. D'altra banda, a més de les correccions ortogràfiques, s'avaluen aspectes més formals com la concordança i la sintaxi en general.

### *12.60.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència aplicada de redacció de textos presenta cinc propostes enginyoses de característiques diferents: construcció de textos escrits inspirats en vinyetes mudes, però amb dibuixos que representen accions consecutives, elaboració d'històries amb llistes de personatges amb perfils diversos, escriptura de redaccions en què els estudiants han de donar sentit a frases descontextualitzades, composicions que siguin versions noves de notícies publicades a la premsa diària i creació de textos des de les imatges que es desprenguin de l'audició d'obres musicals. D'aquesta manera, veiem com es proposen iniciatives per a l'escriptura, però sense indicacions de com es desenvoluparan les composicions escrites. No es diu, per exemple, si els estudiants planifiquen o revisen els textos escrits. Solament en la proposta en què s'utilitzen

vinyetes mudes es parla d'organitzar la fase de redacció, però pensem que és insuficient per determinar models de referència. Així doncs, es tracta d'una experiència **sense cap model aparent ni d'etapes ni cognitiu explícit o implícit**.

12.60.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir del coneixement de les regles gramaticals i a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocaments basats en la gramàtica i en els textos, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'elements diversos de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura de redaccions) i constructiva (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. De la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, amb una revisió de la normativa gramatical i ortogràfica i de l'adequació, la coherència i la cohesió dels textos i desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional d'estudiants. I des dels aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.60.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- A partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir del coneixement de les regles gramaticals (Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'uns objectius delimitats i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Revisant la normativa gramatical i ortogràfica, a més de l'adequació, la coherència i la cohesió dels textos (Cassany, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

12.60.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

L'avaluació de les redaccions ha de tenir en compte els objectius prioritaris de l'experiència: aconseguir que els estudiants utilitzin estructures lingüístiques complexes si les característiques estructurals de les redaccions ho demanen o veure si són capaços de fer servir registres diferents als que empren habitualment per escriure redaccions de temàtica lliure.

12.60.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Després de fer interessar els estudiants en el gust per l'explicació d'històries, al llarg de l'experiència han estat capaços d'escriure textos d'una alta perfecció formal.

12.60.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.61. Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 27. Abril/Maig/June 2002.
b) Carmen Rodríguez Gonzalo, IES Blasco Ibáñez, València / Universitat de València; Pilar Garcia Vidal, IES Blasco Ibáñez, València.
c) Grup classe convencional explícit.
d) 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: l'escriptura de les memòries pot ser setmanal o al final de cada unitat didàctica i el conjunt de l'experiència es desenvolupa al llarg de'un curs escolar.

12.61.1. *Objectius:*

Les professores de llengua, autores d'aquesta proposta didàctica, presenten una experiència que té el seu origen en dues preocupacions bàsiques: per una banda, que estudiants i docents siguin responsables del procés d'ensenyament i aprenentatge desenvolupat a l'aula si es vol que aquest aprenentatge sigui significatiu i, per l'altra banda, i tenint en compte que una de les funcions bàsiques del llenguatge és la regulació de la conducta, que els estudiants sàpiguin expressar per escrit les activitats

d'aprenentatge desenvolupades a l'aula i també que sàpiguen analitzar l'aprenentatge que se'n desprèn. Així, com a resultat d'aquestes dues preocupacions sorgeix la proposta d'elaboració de memòries setmanals, integrades en un quadern de classe, que tenen l'objectiu que els estudiants reconstrueixin els seus processos de treball i trobin sentit a allò que fan, i que puguin, en primer lloc, regular i ordenar els seus processos de treball i, també, reflexionar sobre els procediments metodològics aplicats i les activitats desenvolupades a l'aula. L'objectiu general és que els estudiants prenguin consciència que aprendre inclou “saber coses a propòsit de...” i “saber fer coses amb aquestes informacions” (“què és una al·legoria” i “elaborar una al·legoria”).

#### 12.61.2. *Continguts:*

En la memòria, cada estudiant revisa el treball de la setmana i el redacta en un text que té els apartats següents: en primer lloc, les activitats realitzades (Hem realitzat un mapamundi sobre els moviments migratoris: països d'emigració i d'immigració...); en segon lloc, una reflexió sobre els sabers declaratius, és a dir, els fets o conceptes (Hi ha una diferència entre emigració, immigració, moviment migratori, exili, èxode i refugiat...); en tercer lloc, una altra reflexió sobre els sabers procedimentals, és a dir, el saber fer (Situar en un mapa els països amb emigrants i immigrants...), i, en quart lloc, un apartat d'observacions obert a problemes generals que cada estudiant vulgui exposar (No he entès..., m'ha resultat fàcil/difícil..., m'ha sorprès...).

Però els estudiants manifesten dubtes de diferents tipus a l'hora d'emprendre la realització d'aquestes memòries: no senten la necessitat d'explicar-se (l'aula és un espai on fan el que el professor els indica, de manera mecànica i semiabsent) i per això no saben com reflectir en una memòria el que s'ha treballat, els és complicat trobar el llenguatge adequat per parlar d'allò que fan a l'aula (i per això aquesta recerca és un dels aprenentatges més importants de l'experiència) i, per això mateix, la precisió en l'ús del llenguatge els ajuda a dominar els continguts plantejats, la realització de les memòries requereix un seguiment constant, perquè, en ser periòdica, els resulta costós de dur-la a terme. Ara bé, una vegada superats aquests obstacles, les memòries es converteixen en un diàleg de tipus privat entre el professor i cada estudiant que tracten sobre els encerts i els problemes individuals del seu aprenentatge.

Des del punt de vista didàctic, les memòries presenten les següents característiques: és una activitat dirigida a tots els estudiants, sigui quina sigui la seva capacitat, ja que permet diferents graus de realització; també és una activitat reguladora del propi procés d'aprenentatge, ja que té l'objectiu que l'estudiant reflexioni sobre els seus avanços i dificultats; a més, com a activitat d'escriptura acostuma l'estudiant a usar un llenguatge escrit formal i abstracte sobre els continguts d'aprenentatge; d'altra banda, com a gènere textual la memòria és un text comunicatiu entre estudiant i professor que aporta informació sobre el procés d'aprenentatge i permet regular les ajudes pedagògiques necessàries, i finalment, és una activitat d'avaluació formativa que ajuda els estudiants a organitzar el treball, a reflexionar i a concretar els aspectes fonamentals que cal prendre en consideració.

12.61.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta aplicada la finalitat és que els estudiants s'adonin que l'aprenentatge inclou conceptes (saber coses) i procediments (saber què fer amb la informació apresada). Per assolir aquests objectius cal que redactin textos sobre la feina feta a l'aula al llarg d'una setmana. D'aquesta manera, els escrits hauran d'incloure el conjunt d'activitats fetes durant cinc dies, però també hi hauran de constar reflexions sobre els sabers declaratius i sobre els procedimentals, a més d'observacions de tipus diferent que vulguin exposar i que estiguin relacionades amb els processos d'aprenentatge. En general, veiem que en aquesta experiència la composició escrita no és una finalitat per ella mateixa i **no s'hi detecten elements explícits o implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.**

12.61.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i amb l'escriptura com a instrument d'aprenentatge (enfocament basat en els textos, en la comunicació i en els continguts, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure amb

consciència de l'audiència i de la situació comunicativa: tria del registre i del tractament. Així mateix, des de la proposta Camps s'aprèn a escriure tenint en compte que el text té una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura, valorant el paper del destinatari, desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït. Finalment, des dels aspectes contextuais i discursius de l'escriptura, per una banda, hi ha la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real i, per l'altra, el fet d'escriure s'entén com una activitat que es desenvolupa a l'aula.

*12.61.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Cassany).
- Considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge (Shih/Cassany).
- Tenint consciència de l'audiència, de la situació comunicativa i del context escolar (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Des de la valoració del paper del destinatari (Cassany, Camps).
- Desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

*12.61.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Més enllà del paper dels exàmens com a elements significatius de l'aprenentatge dels estudiants, el caràcter metacognoscitiu de les memòries és un indicador fiable del procés d'ensenyament i aprenentatge, de manera que es converteixen en activitats d'avaluació formativa que tenen la finalitat de regular el procés i d'identificar els punts febles de l'aprenentatge. Així, les memòries són una ajuda important per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge, que a les classes prenen notes, no falten i desitgen aprovar, però que es perden en el conjunt de classes i matèries i arriba un moment en què ja no poden seguir el seu aprenentatge amb èxit.

*12.61.7. Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

*12.61.8. Bibliografia usada per les autores de l'experiència didàctica:*

- Coll, C., I. Solé (1989): “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- Jorba, J., E. Casellas (ed.) (1997): *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid. Síntesis-ICE UAB.
- Onrubia, J. (1993): “La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria”, dins *Aula de Innovación Educativa*, 12.
- Zayas, F., A. Martínez, C. Rodríguez (1999): *Para imaginar(nos). Guía didáctica de 4º de ESO*. Barcelona. Octaedro.

<b>12.62. Un projecte d’escriptura: retrat moral del Cid</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 31. Juliol/Agost/Setembre 2003.
b) Felipe Zayas, IES Isabel de Villena, València.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 3r d’ESO.
e) Temporització: seqüència didàctica, però sense especificar-ne la durada.

#### 12.62.1. Objectius:

Aquesta experiència descriu una seqüència didàctica que desenvolupa un projecte d’escriptura: la composició d’un retrat moral del Cid des de la lectura de diferents fragments del *Cantar de Mio Cid*. Els objectius són diversos: relacionar l’educació lingüística amb l’educació literària, integrar l’aprenentatge dels procediments de comprensió i de composició de textos i tenir en compte el paper de l’activitat metalingüística en l’aprenentatge dels procediments.

Així, tal com entén Solé (1992) les estratègies per a l’aprenentatge dels diversos usos socials de la llengua, que defineix com a “procediments de caràcter elevat que impliquen la presència d’objectius per complir i la planificació de les accions que tenen lloc per aconseguir-los”, l’autor d’aquesta experiència considera el projecte d’escriptura, de la mateixa manera que el concep Camps (1996 i 1998), és a dir, com una seqüència didàctica en què interactuen dos tipus d’activitats, la comunicativa o

discursiva, en què es compon un determinat gènere textual (una carta, un informe o un reportatge) amb un propòsit establert, i la d'ensenyament i aprenentatge d'habilitats i coneixements (lingüístics, textuals o discursius) implicats en l'activitat comunicativa, com el model didàctic més apropiat per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la comprensió i la composició de textos.

#### 12.62.2. *Continguts:*

El projecte de composició del retrat moral del Cid s'inicia amb la lectura d'amplis fragments del *Cantar*. L'objectiu és extreure informacions sobre les virtuts del Cid per tal de planificar la recerca i la selecció de la informació del retrat que s'ha de compondre: com és aquest heroi?, quines virtuts té?, d'on procedeix l'honra que el Cid exemplifica?..., quin model de cavaller glorifica el *Cantar*? Així, les qualitats de l'heroi com a vassall, senyor, guerrer, pare i espòs, juntament amb la dimensió religiosa del cavaller a les mans d'un Déu provident, són les característiques que han de guiar la recerca d'informació i han de donar compte a les preguntes anteriors. D'altra banda, els estudiants han d'identificar les virtuts de l'heroi a partir de les seves paraules i els seus actes, així com de les paraules i els actes dels seus vassalls i de la gent que el veu sortir cap al desterrament.

En general, els fragments del *Cantar* s'han de llegir diverses vegades, per tal de construir un pla de text que serveixi de pauta per al procés de textualització. En la primera lectura, de tipus oral, el professor recita cada fragment per ajudar els estudiants a donar sentit als textos, a més de fer-los veure que era un text destinat a ser cantat. Entre la lectura de cada fragment es fixen els significats literals (aspecte previ a la fase de recerca d'informació i de construcció dels continguts per a la composició del retrat) i s'expliquen els historicoculturals a més de comentar les característiques del gènere èpic. A partir d'aquí, els estudiants, per una banda, han de construir proposicions que defineixin les accions verbals i els fets més significatius que caracteritzen les virtuts del Cid (El Cid anima els seus/El Cid promet als seus una tornada honrosa) i, per l'altra, han d'elaborar idees globals a partir d'aquestes proposicions (El Cid transmet ànim i confiança en una tornada honrosa). Els enunciats que recullen les idees globals s'noten en fitxes i es completen amb substantius i adjectius que denoten les virtuts de l'heroi. D'aquesta manera, s'actualitza el vocabulari passiu dels estudiants i se n'aprèn de nou.

La complexitat de la tasca requereix que els estudiants i el professor treballin junts en la lectura i en la construcció de les idees que calen per compondre el retrat.

Així, amb la lectura dels fragments del *Cantar*, la recerca d'informació, la construcció d'idees globals i l'ampliació del vocabulari s'enllesteixin les activitats de planificació del text. A partir d'ara, s'entra en la fase de redacció del retrat, que consisteix a descriure el personatge tenint en compte els diversos papers que ja hem vist que interpreta al *Cantar*: vassall, senyor, guerrer, espòs, pare... i cristià. Les activitats de planificació i l'esquema textual construït són els instruments per regular les operacions de textualització en què intervenen les propietats textuais de coherència i de cohesió. Els estudiants disposen d'una pauta amb, en primer lloc, un inici de text que inclou la menció al tema del retrat que s'ha de desenvolupar en diferents paràgrafs; en segon lloc, indicacions sobre els tipus de connectors (de tipus descriptiu) per enllaçar uns paràgrafs amb els altres, i, en tercer lloc, instruccions per il·lustrar les virtuts amb referències a passatges del text. A més, els estudiants disposen de connectors i de fórmules per introduir exemples.

### 12.62.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica té, entre d'altres, l'objectiu que els estudiants escriguin textos que descriguin com devia ser El Cid a partir de les referències del *Cantar de Mio Cid*. Per aconseguir-ho es treballen un conjunt d'activitats de planificació i redacció dels textos que s'han d'escriure. Pel que fa a la fase de preparació per a l'escriptura, es fan diverses lectures dels fragments del *Cantar*, es remarquen les qualitats del Cid, es construeix un pla de treball per a la textualització, s'expliquen les característiques del gènere èpic, es construeixen proposicions que expliquin accions i fets del cavaller medieval, s'elaboren idees globals sobre el text que cal escriure i es fan exercicis d'ampliació de vocabulari. En segon lloc, les activitats de producció dels textos escrits inclouen aspectes com treballar la coherència i la cohesió, pautes d'introducció a l'escriptura relacionades amb el retrat que s'ha de completar i amb indicacions sobre els connectors per enllaçar paràgrafs, a més de fórmules per introduir exemples. Així doncs, en aquesta proposta s'observen **elements implícits generals dels models cognitius de desenvolupament de la composició escrita**: planificació, recuperació i

manipulació d'idees i producció del text tenint en compte la seva distribució en paràgrafs.

12.62.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació, a partir d'estratègies de producció de textos i considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en els textos, la comunicació, el procés i els continguts respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de la situació comunicativa en general (tria del registre i del tractament i fixació dels propòsits i del tema), planificant l'estructura del text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar, fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. També hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements de la modalitat constructiva de Hilloks/Camps: objectius específics i clars, amb el professor organitzant i estructurant les activitats, amb una escriptura individual i amb una orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu. Des de la proposta anglosaxona s'aprèn a escriure donant importància al procés i no tant al text en si mateix i desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual com la generació d'idees, l'organització de continguts, les estratègies de textualització i les tècniques de revisió i de correcció; a més, el professor pren el rol d'assessor que ajuda a resoldre problemes de composició escrita. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure considerant que el text té una utilitat en el marc d'una determinada situació comunicativa, amb uns objectius clars i compartits pels estudiants, desenvolupant estratègies de planificació i de revisió del text, revisant l'adequació, la coherència i la cohesió a més de la normativa gramatical i ortogràfica, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional, amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants en els diversos aspectes del text, amb una avaluació de l'experiència inserida en el procés i a partir d'una seqüència d'escriptura plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat. Finalment, des dels aspectes contextuais s'escriu des de la necessitat que

els textos s'insereixin en situacions comunicatives i, des dels aspectes discursius, s'aprèn a escriure entenent la pràctica de l'escriptura com una activitat que es desenvolupa a l'escola.

12.62.5. *Elements concret amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir d'estratègies de producció de textos com a camí per al desenvolupament cognitiu (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge per a la construcció de coneixement (Shih/Cassany).
- Tenint consciència de l'audiència, de la situació comunicativa i del context escolar (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Planificant l'estructura del text, fent esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- Fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació a més de les pròpiament normatives i gramaticals (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- A partir de la fixació d'objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats (Hilloks/Camps).
- Amb un procés d'escriptura individual (Hilloks/Camps).
- Des d'orientacions al procés d'escriptura (Hilloks/Camps).
- Amb el professor conduint el procés d'escriptura dels estudiants (proposta anglosaxona, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional (Camps, aspectes discursius).
- A partir d'una avaluació de l'experiència inserida en el procés (Camps).
- Des d'una seqüència d'escriptura plantejada com un projecte de treball per tal d'escriure un text en un període de temps acordat (Camps).

12.62.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Els estudiants disposen d'una pauta amb els criteris d'avaluació. Així, els serveixen de guia de control per valorar i revisar el text que construeixen. Els elements avaluatius de

l'experiència són els següents: he extret prou informació dels fragments del *Cantar?*, les qualitats del Cid estan ben relacionades amb els diferents papers que desenvolupa al *Cantar?*, he citat versos del *Cantar* per il·lustrar les qualitats del cavaller?, els exemples estan d'acord amb les qualitats?, he usat un vocabulari precís i variat per referir-me a les qualitats del Cid?, he distribuït els continguts en paràgrafs?, estan connectats uns paràgrafs amb els altres?. En definitiva, la qualificació no es refereix únicament al text final, sinó també a tot el procés de treball.

12.62.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.62.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

- Camps, A. (1996): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica", dins *Cultura y Educación*, 2.
- Camps, A. (1998): "Ensenyar a escriure a l'educació secundària", a Camps, A., T. Colomer (coord.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. Horsori-ICE de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez Miguel, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Zayas, F., A. Martínez Láinez, C. Rodríguez Gonzalo (2002): *Para imaginar(nos)*. 3º ESO. Barcelona. Octaedro.

<b>12.63. La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 31. Juliol/Agost/Setembre 2003.
b) Montserrat Mir, IES Montmeló, Barcelona.
c) -----
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: -----

### 12.63.1. *Objectius:*

La via de l'escriptura creativa com a estratègia didàctica a partir de l'ús dels llibres de text és habitual als centres escolars. Segons l'autora d'aquest article, avui pràcticament tots els llibres de text de llengua castellana i literatura inclouen propostes d'escriptura a partir de textos literaris. Però l'objectiu d'aquest article és fer una anàlisi de la presència d'aquesta habilitat a llibres de text editats entre el 1970 i el 2002 i estudiar en profunditat les diferents propostes creatives que hi apareixen. I, per començar, es constata que fins a les darreries de la dècada de 1980 les propostes d'escriptura creativa, amb algunes excepcions, són escasses. A mesura que avancem en el temps, però, augmenten el nombre d'estratègies d'escriptura com a eina d'aprenentatge de la llengua i de la literatura.

### 12.63.2. *Continguts:*

L'anàlisi de les propostes d'escriptura als llibres de text es duu a terme a partir de l'establiment d'uns ítems amb els punts següents:

- Naturalesa de les propostes:

. Lloc que ocupa dins de la unitat: el més habitual és que l'escriptura quedi relegada a les últimes pàgines o al final dels apartats en què es divideix cada lliçó, la qual cosa fa pensar que no se li dona gaire importància. D'altra banda, poques vegades s'aprofita l'estudi de la gramàtica i de l'ortografia (i de la literatura) per fer propostes d'escriptura.

. Opcionalitat en les propostes: gairebé nul·la. Els enunciats emeten pautes que els estudiants han de seguir de manera unidireccional. Es tracta d'activitats directives que contradiuen el principi de creativitat.

. Tipus d'activitat: poques vegades es fan propostes de treball en equip i, per tant, dominen de manera àmplia les activitats individuals. Així doncs, no s'aprofita la creació col·lectiva a partir d'una escriptura en col·laboració que és considerada un instrument ideal per desenvolupar l'escriptura.

. Llenguatge emprat en les propostes (verbs introductoris més emprats, llenguatge sexista, intel·ligibilitat de les propostes, adequació al nivell): per exemple, els verbs més utilitzats per introduir els exercicis de creació són "escribir" (o "redactar"), "describir", "inventar" (o "imaginar"), "leer", "transformar", "imitar" i "narrar".

. Quantitat d'informació que es dona a la proposta: suficient perquè els estudiants desenvolupin les tasques encomanades amb normalitat.

. Naturalesa renovadora de les propostes: la majoria de les propostes són més renovadores que no pas els continguts que inclouen. Durant la dècada de 1980 apareixen propostes pioneres en l'ús de l'escriptura creativa entesa com a eina didàctica.

. Interrelació entre llengua i literatura: fonamental perquè els estudiants no tinguin una visió de la llengua i de la literatura com a blocs independents. Però malgrat que hi predominen les activitats que separen ambdues modalitats, apareixen estratègies didàctiques que combinen aspectes lingüístics i literaris a la vegada.

. Motivació en les propostes: malgrat ser força alt, en aquest punt és fonamental que el professorat incentivi la participació activa i dinàmica dels estudiants i que plantegi les activitats de manera atractiva.

. Tractament de la diversitat: en general és pràcticament inexistent en els llibres analitzats. En els manuals més antics, nul; en els apareguts després de la LOGSE, irregular.

. Propostes que comencen de zero o bé que parteixen d'un text base: la majoria de vegades parteixen d'un text literari narratiu, sobretot, però també poètic o dramàtic dels segles XX o XXI. Es fa evident el desinterès per textos literaris d'èpoques anteriors. D'altra banda, l'àmbit cultural sempre és l'occidental. Si les propostes parteixen d'un text no literari (cosa que passa poques vegades, malgrat les possibilitats de plantejaments creatius que ofereixen, de vegades en interrelació amb d'altres disciplines), destaquen les provinents de la premsa, el còmic i la publicitat. Finalment, poques propostes parteixen de material lèxic, malgrat les possibilitats creatives que ofereixen i el fet de saber que un impediment per a la bona comprensió de textos literaris és el desconeixement de vocabulari per part dels estudiants.

- Objectius de les propostes:

. Culturals: tracten aspectes relacionats amb la cultura i el medi en què es mouen els estudiants.

. Lingüístics: destaca l'estudi dels textos, seguit pel lèxic i la morfosintaxi. Poques propostes relacionades amb la gramàtica, la semàntica i l'ortografia.

. Comunicatius: de vegades es treballen els registres lingüístics, però a partir d'exercicis poc aplicables a la vida real dels estudiants.

. Actitudinals: poques vegades les activitats proposades estan relacionades amb els valors actitudinals, aspecte fonamental perquè els estudiants entenguin la llengua i la literatura com a matèries funcionals aplicables al seu entorn i a la formació de la seva

personalitat i no com a assignatures deslligades de la realitat i que són únicament objecte d'estudi.

- Relació amb els objectius principals de la unitat:

. Relació temàtica amb la resta de la unitats: la majoria de les vegades, els exercicis dels apartats de les unitats dels llibres de text (ortografia, gramàtica, lectura...) només tenen relació amb cadascuna de les parts; només en algun cas d'un manual de tipus experimental els apartats estan relacionats per aconseguir uns resultats generals.

- Habilitat lingüística i literària desenvolupada:

. Comprensió lectora i/o auditiva: predominen les activitats que treballen la comprensió lectora i són menys freqüents les que desenvolupen la comprensió auditiva.

. Expressió oral i escrita: la majoria de propostes es basen en l'expressió escrita i basant menys en l'expressió oral. La llengua es relaciona amb l'escriptura i s'oblida que la relació, bàsicament, es fa a través de la paraula.

- Destreses intel·lectuals treballades: les més desenvolupades són la creació de textos, que es relaciona amb el fet que l'aspecte més estudiat sigui el textual, amb propostes que parteixen d'un fragment, literari o no, a partir del qual els estudiants n'han de crear un altre. D'altres estratègies proposen manipular textos, creant-ne de nous i reflexionant sobre els ja escrits. En canvi, les destreses menys treballades són les de completar textos, localitzar-los, comparar-los, reconèixer-los i memoritzar-los.

Després de l'anàlisi dels llibres de text escollits, es fa evident la presència testimonial de les pràctiques d'escriptura creativa en les unitats didàctiques d'aquests manuals. Així, l'autora de l'experiència n'aventura diverses hipòtesis: la imatge de l'escriptura com una activitat lúdica (qüestió no necessàriament negativa) poc efectiva per assolir coneixements entesos com a més "acadèmics", la dificultat per avaluar els avenços dels estudiants en l'escriptura creativa, ja que s'ha de reflexionar sobre el què i el com s'han de fer les avaluacions, cosa que comporta variar esquemes arrelats en el sistema educatiu o, potser, la manca d'estudis sobre l'ús de l'escriptura creativa com a eina didàctica.

12.63.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta no és una experiència aplicada per a desenvolupar la composició escrita, sinó un estudi de les propostes d'escriptura que fan diversos llibres de text per a l'ESO i per

a cadascun dels cursos de l'educació secundària obligatòria. Hem enunciat les característiques d'aquestes propostes a l'apartat de continguts i com que no poden classificar-se ni en etapes ni en subprocessos d'escriptura aquí no les repetirem. Però en algun moment fan referència als aspectes renovadors de propostes per a la composició escrita que anirien sorgint durant la dècada dels vuitanta, malgrat que no indiquen de manera explícita si algunes de les propostes dels llibres de text les tenen en compte.

12.63.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura a partir de les propostes de diferents llibres de text dels quatre cursos d'educació secundària obligatòria: *Lengua castellana y literatura*, 1r d'ESO, Text; *Mágina. Manual de lengua*, 2n d'ESO, Octaedro; *Lengua y literatura. Formas textuales: la exposición. El discurso literario I*, 3r d'ESO, Santillana; *Lengua y literatura*, 3r d'ESO, Teide; *Lengua castellana y literatura*, 3r d'ESO, Castellnou; *Lengua castellana y literatura*, 4t d'ESO, Anaya; *Lengua y literatura. Comunicación*, 4t d'ESO, Teide; *Llengua castellana i Literatura*, 4t d'ESO, Baula.

12.63.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

-----

12.63.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

-----

12.63.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

-----

12.63.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

- Prado, D. de (1996): "La formación en creatividad y expresión: Un largo camino de transformación paulatina", dins *Terbolí*, 3. València.

<b>12.64. Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar</b>
--

a) <i>Escola Catalana</i> , 405. Desembre 2003.
b) Antoni Sales, professor de secundària.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 4t d'ESO.
e) Temporització: cinc sessions que poden ser ampliades o reduïdes segons les necessitats o la resposta del grup.

#### 12.64.1. *Objectius:*

Des de l'àmbit valencià i des de la convicció que els estudiants d'ESO han de conèixer els autors i les autores més reconeguts del domini lingüístic català, l'autor d'aquesta experiència didàctica es proposa de mostrar alguns aspectes de l'obra literària d'una personalitat tan remarcable com Joan Fuster. L'estudi de la literatura de Fuster ha de servir per assolir objectius d'etapa generals com els següents: expressar-se oralment i per escrit amb coherència i correcció, d'acord amb les diverses finalitats i situacions comunicatives i adoptant un estil expressiu propi; comprendre i valorar la necessitat de recuperar un ús normalitzat del valencià; beneficiar-se i fruit autònomament de la lectura i de l'escriptura com a formes de comunicació i com a fonts d'enriquiment cultural i de plaer personal; utilitzar el llenguatge com a instrument per a l'adquisició de nous aprenentatges, per a la comprensió i anàlisi de la realitat i la fixació i el desenvolupament del pensament.

L'autor proposa l'experiència a 4t d'ESO, perquè seria un alumnat amb una capacitat de comprensió lectora i d'anàlisi del text superior. Aconsella de desenvolupar-la al llarg de segon trimestre, perquè si es deixés per al tercer podria no estudiar-se com cal un gènere, l'assaig, que no és habitual de treballar i per això pot ser bastant desconegut dels estudiants. Hi destina unes cinc sessions que poden ampliar-se o reduir-se i, pel que fa a la composició textual fixa els objectius següents: escriure un petit assaig o un article d'opinió, conèixer i posar en pràctica els mecanismes d'adequació, cohesió i coherència textuals i augmentar la capacitat crítica, de manera que es vegi que tot pot ser millorable.

#### 12.64.2. *Continguts:*

En la primera sessió, es capta l'interès dels estudiants per l'obra de Joan Fuster amb la presentació i discussió de l'aforisme "Ja coneixeu el cèlebre aforisme grec: Joan Fuster

és la mesura de totes les coses”. A partir d’aquí es fa una presentació de l’autor valencià. El coneixement de Fuster es pot completar amb la discussió d’altres aforismes seus extrets, entre d’altres llibres, de l’obra *Ser Joan Fuster. Antologia de textos fusterians*. A continuació, els estudiants han de redactar un text sobre la seva forma personal de veure i entendre el món. Després es llegeixen alguns textos a classe per confirmar que cadascú percep la realitat de manera diferent.

En la segona sessió, es presenta als estudiants un text de Fuster sobre temes d’interès general sobre ells: fragments de *Viatge pel País Valencià* o escrits com “Ràpida teoria del porro”, de *Ser Joan Fuster*, “Una nit de discoteca”, d’*Elogi del meu poble* o *Raons i paraules*, o “Callar”, de *Sagitari*. Sobre aquests textos es fan activitats de comprensió, estructura, de distinció d’informació objectiva i subjectiva i d’expressió. Després es dóna informació sobre l’obra i els interessos de l’escriptor de Sueca: societat, història, cultura o llengua. A més, es parla del context polític, cultural i lingüístic en què va escriure la majoria de la seva obra.

La tercera sessió vol propiciar la confrontació d’idees i el diàleg a partir de comparar un text de Fuster amb un altre sobre el mateix tema de qualsevol altre autor. Per exemple, sobre la influència de la televisió sobre la societat es poden contrastar els textos “L’exorcisme”, de *Ser Joan Fuster*, i “La caixa bova o la caixa embovadora?”, d’*A cau d’orella*, de Carme Miquel. L’objectiu és que els estudiants comparin opinions i expressin les seves. Així s’avança en la capacitat d’anàlisi i comprensió dels textos i en el respecte a les opinions dels altres. Després es prepara i es fa un debat a l’aula prenent com a base algun text de Fuster, per exemple a partir del text “Silenci”, de *Sagitari*.

La quarta sessió fomenta la reflexió sobre el fet literari i la importància de la lectura des de l’escrit “Lectura”, de *Diccionari per a ociosos*, en què es poden desenvolupar diferents activitats relacionades amb la postura que pren cadascú davant del fet de llegir. Després, amb el text “Cine i literatura”, de *Notes d’un desficiós*, es fa argumentar els estudiants sobre la relació entre les dues arts. D’aquesta manera, la proximitat temàtica d’aquests textos afavoreix la visió de la literatura com un element viu, que estimula la reflexió i permet entendre millor el món i les persones. És important que, en aquest punt, els estudiants valorin la capacitat d’anàlisi de la realitat de Joan Fuster.

Finalment, en la cinquena sessió, cal fer veure als estudiants que els models discursius de la literatura de Fuster són de tipus expositiu i/o argumentatiu. Així, amb els textos estudiats, o amb d'altres, es pot observar l'estructura d'aquestes tipologies textuais i demanar-los que escriguin textos argumentatius d'estructura inductiva (arguments-tesi) i deductiva (tesi-arguments). Després es relaciona l'obra de Fuster amb el gènere assagístic a partir de la informació que ja tenen els estudiants i amb dades complementàries que aporta el professor. Així, en una darrera activitat cal justificar les característiques de l'assaig en els textos estudiats de Joan Fuster.

12.64.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica es proposa relacionar el conjunt de l'obra de Joan Fuster amb la literatura que fomenta la reflexió i el pensament. A més, també permet que els estudiants componguin textos escrits, si bé aquesta no n'és la finalitat principal. Ara, es treballen diverses activitats que fomenten l'escriptura de textos en dues fases. En la primera, els estudiants escriuen textos sobre la manera concreta amb què Joan Fuster interpretava el món. Abans, però, havien estudiat els aforismes de l'escriptor de Sueca i havien treballat en una presentació de l'obra de Fuster. En la segona, després de llegir, discutir i fer un debat a classe sobre diversos textos de Fuster relacionats amb temes motivadors per als estudiants, estudiar el context polític, cultural i lingüístic en què es va desenvolupar la seva obra i de veure com els models discursius d'aquest autor són de tipus expositiu/argumentatiu, havien de redactar textos d'aquestes tipologies. Veiem com les dues propostes de composició escrita d'aquesta experiència presenten **elements implícits generals en les fases de preescriptura i escriptura del model d'etapes**.

12.64.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements de la modalitat directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura de textos expositius i argumentatius i estudi de

models a partir de la lectura i l'anàlisi de textos de Joan Fuster) i la modalitat constructiva (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure des d'uns objectius clars, un estudi de models i unes seqüències d'escriptura a l'aula en un període de temps determinat. Finalment, des dels aspectes discursius, l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.64.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de la consecució d'objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb una seqüència d'escriptura a l'aula desenvolupada en un període de temps determinat (Camps, aspectes discursius).

12.64.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.64.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Malgrat que els textos de Joan Fuster presenten dificultats als estudiants, el treball sobre aquest autor és satisfactori. Consideren els textos de l'escriptor de Sueca divertits, sorprenents, de vegades paradoxals i temàticament pròxims. En general, les reaccions dels estudiants es mouen entre l'apatia i la incomprensió a l'interès i l'orgull per la vàlua literària de Fuster.

12.64.8. *Bibliografia usada per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.65. El Escritorio Digital</b>
-------------------------------------

a) <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 330. Desembre 2003.
--

b) Anna Escofet Roig, Olga Herrero García, professores de l'ICE de la Universitat de Barcelona.
c) Grup classe convencional implícit/Aula d'informàtica: el programa està pensat perquè cada estudiant disposi d'un ordinador.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.65.1. *Objectius:*

L'objectiu d'aquesta proposta és de col·laborar en l'ensenyament de la composició escrita des d'un programa informàtic amb recursos d'ajuda en aspectes lingüístics, discursius, funcionals i comunicatius a partir del model proposat per Bereiter i Scardamalia (1987). Les seves autores defineixen les condicions bàsiques que han servit de pauta en el disseny d'aquest programa informàtic anomenat *Escritorio Digital*. En primer lloc, la combinació dels dos mètodes tradicionalment més utilitzats en l'ensenyament de l'escriptura des dels anys vuitanta: el model cognitiu basat en el procés i el model sociocultural i lingüísticodiscursiu basat en el producte. Però, bàsicament, el programa se centra en el procés d'escriptura i guia els estudiants per les diverses etapes de la producció escrita. Des de l'anàlisi de la situació comunicativa i la fase de planificació fins a la darrera revisió. I, simultàniament a qualsevol moment del procés, els estudiants disposen de textos en forma de models. En segon lloc, l'ensenyament de l'escriptura no s'interpreta com un procediment unitari i vàlid per a qualsevol text, sinó com un conjunt d'aprenentatges específics relacionats amb els diferents tipus de text. Finalment, el programa vincula els continguts gramaticals als diferents tipus de text dels quals són específics.

#### 12.65.2. *Continguts:*

L'estructura de treball és comuna per a qualsevol tipus de text que s'hagi de desenvolupar. Consta de quatre apartats. El primer és una introducció amb les qüestions fonamentals de la tipologia textual que han de desenvolupar els estudiants. Es posa èmfasi en els aspectes funcionals de cada tipologia amb la presentació de situacions quotidianes que reclamen l'ús de cada tipus de text. El segon apartat és una opció amb exemples de cada tipus de text que proporciona models amb propostes de lectura i d'imitació creativa. Amb la tercera opció, els estudiants disposen de diversos formats

d'exercicis autocorrectius. Aquests exercicis presenten elements textuais que representen un repàs per a alguns estudiants i, per a d'altres, una oportunitat de reconduir els seus processos d'aprenentatge. Amb la darrera opció, els estudiants accedeixen a un servei tutorial que, fent explícits els passos intermedis, els guia en el procés de composició del tipus de text que vulguin desenvolupar. Prenent com a referent el model cognitiu d'escriptura de Hayes i Flower (1980), subdivideix el procés de composició escrita en quatre apartats: l'anàlisi de la situació comunicativa (tema objecte de composició, propòsit i destinatari), la planificació (idees clau i estructuració dels continguts), la redacció (suggerències per a la redacció del tipus de text concret que es treballa) i la revisió. I si bé cadascuna d'aquestes fases de l'escriptura són al tutorial de manera explícita com a passos que han de seguir-se, els estudiants tenen la possibilitat d'anar i venir d'una fase a l'altra per tal d'aproximar el programa d'escriptura a les condicions teòriques de composició d'un text, en què es considera que els subprocessos que hi estan implicats no se succeeixen de manera ordenada i lineal, sinó que interactuen constantment els uns amb els altres.

#### *12.65.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica aplicada se serveix de la tecnologia informàtica amb la finalitat que els estudiants treballin la composició escrita. Hi ha una feina prèvia que consisteix en un aprenentatge de les diferents tipologies textuais: aspectes importants, relació de les seves qüestions més funcionals, lectura de textos i exercicis autocorrectius de cadascun d'ells. Després, un tutorial informàtic acompanya els estudiants en el procés general de composició de qualsevol tipus de text que s'hagi de desenvolupar. El programa guia l'alumnat en la redacció dels textos en qualsevol moment de cada subprocés: plantejament de la situació retòrica, planificació del text, suggerències per a la redacció i les revisions... A més, els estudiants tenen la possibilitat d'interaccionar en cadascuna de les fases del procés de composició. **En aquesta proposta es fan explícites les referències als models de Hayes i Flower de 1980 i 1981** (planificació, textualització i revisió amb interaccions en qualsevol moment del procés) **i de Bereiter i Scardamalia de 1987** (idea que els coneixements es poden transformar per establir noves relacions i per aprofundir en els conceptes que formen part dels aprenentatges) .

12.65.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels tipus de textos, en estratègies de producció de textos i com a instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en els textos, en el procés i en els continguts, respectivament, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure planificant l'estructura del text, tenint consciència de l'audiència i rellegint els fragments escrits per tal d'assegurar el sentit global del text. Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de les modalitats directiva (objectius delimitats i estudi de models) i constructiva (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta anglosaxona, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de la importància del procés de composició: generació d'idees, organització dels continguts, estratègies de textualització i tècniques de revisió. De la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius clars i compartits, amb un procés de planificació, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional, amb un estudi de models, tenint en compte el paper del destinatari i amb un procés de revisió. Des dels aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'aula.

12.65.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Desenvolupant estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Des de la consideració de l'escriptura com un instrument d'aprenentatge (Shih/Cassany).
- Planificant l'estructura del text (Cassany, Camps).
- Tenint consciència de l'audiència (Cassany, Camps).
- Desenvolupant processos de revisió dels textos (Cassany, Camps).

- Des de la consecució d'objectius d'aprenentatge clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura i l'estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup convencional (Camps, aspectes discursius).

12.65.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.65.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Sense especificar.

12.65.8. *Bibliografia usada per les autores de l'experiència didàctica:*

Bereiter, C., A. Scardamalia (1987): *The psychology of written composition*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Gregg, I. W., E. R. Steinberg (1980): *Cognitive processes in writing*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing", dins Levy, C.M., S. Ransdell (eds.) (1996): *The Science of Writing. Theories, methos, individual differences and application*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J.R., L.S. Flower (1980): "Identifyng the organization of writing processes", dins Gegg, I. W., E. R. Steinberg (eds.) (1980): *Cognitive processes in writing*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

<b>12.66. L'univers de Tintín</b>
-----------------------------------

a) <i>Escola Catalana</i> , 412. Juliol/Agost/Setembre 2004.
--

b) Maite Nadal, Mariona Torrent, Silvia Mas, Montserrat Giménez, professores de llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa i llengua francesa, respectivament, de l'IES L'Olivera de la Granadella, Les Garrigues, Lleida.
---

c) Grups reduïts.
-------------------

d) 1r i 2n d'ESO.

e) Temporització: quatre sessions en què cadascuna de les llengües que participen en aquesta experiència (català, castellà, anglès i francès) desenvolupa activitats que de vegades són diferents i d'altres comunes.

#### 12.66.1. *Objectius:*

El professorat del Departament de Llengües de l'IES L'Olivera desenvolupa una experiència que trenca l'estructura del grup classe convencional i distribueix els estudiants en petits grups. Es pretén treballar els continguts de llengua del currículum des de la interrelació de les llengües que són objecte d'ensenyament i d'aprenentatge en aquest centre. El motiu és la celebració del 75è aniversari del naixement en còmic de Tintín. L'objectiu és que cadascun dels grups elabori un text al voltant del món de Tintín amb formes narratives diverses: aventura amb final tancat o obert o rodolins dins una auca, per exemple.

#### 12.66.2. *Continguts:*

Des de l'àrea de llengua catalana, a 1r d'ESO es confecciona un pòster a partir de l'anàlisi dels trets més característics i de la manera de fer dels personatges més representatius del món de Tintín i, a 2n d'ESO, es fan auques sobre la vida d'Hergé, Georges Rémi, creador de Tintín, i dels vint-i-quatre àlbums d'aquest personatge. Des de llengua castellana, a 1r d'ESO es confecciona un mural amb l'esquema propi dels textos narratius (plantejament, nus i desenllaç) amb el títol "Tintín y las plagas de ortografía"; en canvi, a 2n d'ESO els estudiants componen un poema-felicitaçió d'aniversari amb versos rimats. L'àrea de llengua anglesa encarrega als estudiants de 2n d'ESO d'escriure un còmic amb una nova aventura del personatge amb vinyetes assignades a cada grup, utilitzant els diàlegs, la tècnica pregunta-resposta i l'ús de connectors temporals. Finalment, l'àrea de llengua francesa proposa, també a estudiants de 2n d'ESO, de confeccionar una *bande dessinée* per grup amb desenllaços tancats: Tintín ha d'arribar a les Garrigues Altes i descobrir una cabana de volta (construcció de pedra seca pròpia de la zona).

12.66.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta proposta didàctica aplicada els estudiants desenrotllen diferents activitats relacionades amb el personatge de còmic Tintín: n'elaboren cartells, confeccionen auques de la vida d'Hergé i sobre els vint-i-quatre àlbums amb el periodista belga, també fan un mural sobre les aventures d'aquest personatge que segueixi l'estructura dels textos narratius o treballen en un còmic amb una història diferent de Tintín. En aquesta proposta, la redacció de textos és un element més per treballar els continguts de l'àrea de llengua de manera transversal i desfent l'estructura dels cursos convencionals. **No hi ha elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu de composició escrita.**

*12.66.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament dels tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). A més, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura de formes narratives i estudi de models amb el material de suport relacionat amb el món de Tintín) i constructiva (objectius i paper de les professores com a organitzadores dels treballs escrits) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius clars i compartits, un estudi de models, una determinada organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius, una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula i amb les professores conduint els processos d'escriptura i orientant els estudiants. Finalment, des dels aspectes discursius l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions.

*12.66.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus de text (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'objectius d'aprenentatge clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).

- Amb la lectura i l'estudi de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Facilitant les interaccions entre els estudiants (aspectes discursius).
- Amb el professor organitzant el treball escrit (Hilloks/Camps).
- Amb una organització del grup classe que facilita la consecució dels objectius (Camps).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Amb el professor conduint el procés d'escriptura i orientant i assessorant els estudiants (Camps).

12.66.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

S'avalua tant el procés de treball en grup com els resultats finals obtinguts.

12.66.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

La valoració de l'experiència és molt positiva i tan engrescadora que s'ha anat ampliant amb jocs, concursos i diferents activitats lingüístiques i plàstiques sobre el món de Tintín que, sens dubte, ajuden a despertar l'interès creatiu dels estudiants.

12.66.8. *Bibliografia usada per les autores de l'experiència didàctica:*

Hergé. *Les aventures de Tintín*. 24 àlbums i vídeos.

Costa, T. : *El diccionari de Tintín*. Ed. Joventut.

*Cuadernos de ruta de Tintín: El África Negra*. Ed. Planeta Junior.

*Gran Enciclopèdia Catalana*.

Diccionaris bilingües.

Llibres de text per al treball de les estructures.

<b>12.67. “L’escriptura del jo”, una proposta d’educació intercultural i tractament de la diversitat per a l’ensenyament secundari obligatori</b>
---

a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 35. Gener/Febrer/Març 2005.
--

b) Jordi Carreras, professor de llengua catalana de l'IES Castell d'Estela, Amer, Girona; Maria Fernández, professora de llengua catalana de l'IES El Pedró de l'Escala, Girona.
--

c) Grup classe convencional implícit.
---------------------------------------

d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.67.1. *Objectius:*

Aquesta proposta didàctica està pensada des de l'àrea de llengua i literatura catalanes, però opta per la interdisciplinarietat, ja que interrelaciona tres línies de treball d'àrees diferents: la vida i l'entorn com a eina de maduració personal (tutoria i àrea de socials), l'aprenentatge de models d'escriptura i de recursos lèxics i gramaticals (àrea de llengua) i el desenvolupament de la capacitat artística (àrea d'educació visual i plàstica). Aporta, a més, un amplíssim material didàctic per desenvolupar la proposta i té en compte la diversitat i la interculturalitat dels estudiants de secundària.

L'objectiu és que cada estudiant elabori el seu itinerari autobiogràfic través de les seves vivències passades, presents i fins i tot futures i a partir de diferents activitats de recerca, lectura, creació i recreació de textos i que culminen en l'elaboració d'un text autobiogràfic, entès com un gènere literari que permet d'anar més enllà del terreny de la realitat i accepta el món de la ficció. Així doncs, es demana un pacte autobiogràfic, amb continguts reals o ficticis, entre els estudiants com a escriptors i la resta de companys i companyes i el mateix professor com a lectors amb el nom de "l'escriptura del jo".

Una altra qüestió és l'enfocament comunicatiu que es dona a l'experiència. Per a l'autor i l'autora de la proposta, l'aprenentatge de la llengua no ha de partir de l'estudi dels diversos elements gramaticals, sinó de la pràctica de la llengua exercint una funció comunicativa. És a dir, des de la creació de situacions comunicatives l'estudiant ha de veure la necessitat d'afegir al seu bagatge els elements formals del codi de la llengua que li permeten superar les mancances gramaticals i expressives.

#### 12.67.2. *Continguts:*

A l'aula, els estudiants inicien el seu treball amb elements autobiogràfics i amb elements lingüístics relacionats amb el lèxic i els textos la funció dels quals és proveir-los de referents lingüístics. I ambdós grups d'elements s'organitzen en un conjunt de material didàctic organitzat al voltant de vint-i-un temes anomenats "llibres". El primer, "Llibre dels llibres", n'encapçala dos grups de deu amb els noms de "Els signes del jo"

(llibres dels noms, dels orígens, de la família, de l'entorn, del cos, dels sentits, de l'ànima, de les màscares, dels mestratges i de les identitats) i “Les vivències del jo” (llibres del record, de les veus, dels fets, dels costums, de les hores, de les lletres, dels somnis, dels viatges, de la saviesa i de la mort). A més, cada llibre té una sèrie de subapartats temàtics (el llibre dels noms comprèn el nom propi, el malnom, el sobrenom o el nom literari) i presenta un conjunt d'activitats a partir de dotze classes de plantejaments diferents anomenats “espais de treball” agrupats en quatre àrees: buscar (diccionari, recerca, concurs), parlar (fòrum, tribuna, representació), escriure (recreació, escriptura, expressió lliure) i fer un projecte (taller, treball de camp, autobiografia). Aquest conjunt de material didàctic es reparteix en dues fases de treball, independents, però complementàries: en primer lloc, la fase de realització d'activitats i, en segon lloc, la de l'elaboració de l'autobiografia.

La primera consisteix a realitzar diferents activitats que, ordenades, es guarden en un cartipàs. Consta de quatre parts. La primera és la presentació i selecció de les activitats: una vegada triat un tema de treball, es fan diverses propostes d'activitats d'un subapartat en funció del temps de realització previst (generalment una sessió de classe) i es fixen els objectius plantejats, el nivell de coneixements i d'interès dels estudiants o els recursos d'aula i de centre. La segona és la resolució de les activitats: després de fer les propostes d'activitats, els estudiants trien aquelles que s'adapten millor als seus interessos, necessitats o capacitats en funció de la diversitat de ritmes i nivells d'aprenentatge de cadascun d'ells; el model és un tractament de la diversitat integrador amb l'objectiu que tothom faci les mateixes tasques, però amb graus d'exigència diferents. La tercera és el procés de millora: les activitats se sotmeten a processos de millora de cara a la seva utilització en l'elaboració de l'autobiografia. Finalment, en quart lloc, l'elaboració del cartipàs: els fulls amb les activitats s'ordenen en un portafolis sense grapar, per tal que se'n pugui disposar fàcilment quan s'elabori l'autobiografia.

La segona fase és la de l'elaboració de l'autobiografia. És la culminació del treball fet a la primera. Es tracta que els estudiants escriguin un llibre autobiogràfic a partir dels materials i de la base textual reunits al cartipàs. Consta de tres pautes de treball. La primera és la preparació del suport físic: llibreta de tapa dura i fulls blancs que pugui adaptar-se a un format de llibre; cal folrar-la, fer-hi una portada i una contraportada, així com escriure una dedicatòria i una introducció, per exemple. La segona és l'elaboració

del text: la base i l'ordre textual dels diferents capítols de l'autobiografia ja són els que l'estudiant té al cartipàs; d'altra banda, el discurs escrit es fa amb lletra manuscrita a partir dels escrits de l'àrea "escriure" del tema triat dels "llibres" a què abans fèiem referència, però revisats i interrelacionats amb els lligams discursius i textuais treballats al "Llibre dels llibres" i amb l'aportació de llistes de paraules o d'esquemes. I la tercera és el disseny, la composició i la presentació visual i plàstica amb què es complementa el text autobiogràfic: fotografies, dibuixos, retalls de diari o tipologies de lletra diferents; així, el producte final es concep com un objecte d'art i s'ha de tractar amb la màxima netedat i cura possibles.

*12.67.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Es tracta d'una experiència aplicada en què després d'una fase prèvia complexa, amb diferents activitats de planificació, els estudiants han d'escriure un text autobiogràfic. Les tasques de preparació per a la fase de producció textual consten d'una part en què, a partir d'una recerca d'informació o de la realització d'un projecte d'escriptura, s'anoten aspectes com els orígens, la família, l'entorn, els records, els costums, els viatges o els somnis. A més, fixen els objectius i els coneixements a assolir i elaboren un cartipàs, amb tot el material endreçat, que ha de servir de suport per a la fase d'escriptura. Així, l'elaboració de l'autobiografia té la base textual i organitzativa del cartipàs. Veiem que aquesta proposta presenta **elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita**: planificació detallada amb la producció d'idees, interaccions globals i fase de producció textual.

*12.67.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament del tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació i a partir d'estratègies de producció de textos (enfocaments basats en els textos, en la comunicació i en el procés, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de la situació comunicativa, planificant el text, elaborant esquemes i buscant informació

sobre el tema a desenvolupar i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives. També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir d'alguns elements de la modalitat constructiva (objectius específics i clars i un seguiment del professor, que organitza i estructura les activitats) i individual (assessorament individual en recerca, planificació i redacció textuals) de Hilloks/Camps. Pel que fa a la proposta anglosaxona, s'aprèn a escriure a partir del desenvolupament d'estratègies de composició textual basades, bàsicament, en la planificació dels continguts i en tècniques de revisió. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure en el marc d'una situació comunicativa, a partir d'uns objectius clars i compartits pels estudiants, desenvolupant estratègies de planificació i de revisió del text, desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula i amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. Des dels aspectes contextuais, s'aprèn a escriure inserint els textos en situacions de comunicació real i, des dels aspectes discursius, entenent l'escriptura com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

*12.67.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Planificant el text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- Revisant el text i fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives (Cassany, Camps, proposta anglosaxona).
- A partir d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Assessorant de manera individual en recerca, planificació i redacció els estudiants (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Inserint els textos en situacions de comunicació real (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).

*12.67.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.67.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

L'autor i l'autora de la proposta destaquen que els resultats generals d'aquesta experiència han estat força o molt satisfactoris. A més, han percebut que els estudiants no solament aprenen i assoleixen un grau de coneixement superior a l'inicial, sinó que l'experiència es converteix en un espai de creixement i de maduresa personals. També destaquen el grau d'estimulació i d'engrescament dels estudiants en la realització del conjunt de la proposta.

12.67.8. *Bibliografia usada per l'autor i l'autora de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.68. Treballar la literatura amb les TIC</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 35. Gener/Febrer/Març 2005.
b) Joana Ràfols Vives, catedràtica de llengua i literatura castellana a l'IES Vila de Gràcia, Barcelona. Assessora tècnica docent a la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació.
c) Grup classe convencional implícit.
d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
e) Temporització: sense especificar.

12.68.1. *Objectius:*

A partir d'un projecte que amb el títol d'"Itineraris humanístics per la literatura europea a través de les noves tecnologies" té com a finalitat la creació d'un material didàctic multimèdia en forma de CD i de pàgina web, aquesta proposta treballa continguts de la literatura occidental amb els objectius d'aprofundir en la formació literària dels estudiants, incorporar o millorar la competència en TIC i incidir en la millora de la lectura i de l'escriptura. Així, en general la proposta didàctica parteix de l'enfocament comunicatiu de la llengua.

### 12.68.2. *Continguts*:

La web *Viajeliterario* presenta un conjunt de textos per a cadascun dels cicles d'ESO amb un fil conductor format per gèneres literaris a primer cicle i per temes a segon cicle. Així, el material recollit a la web ajusta els objectius d'aprenentatge als diferents ritmes i situacions dels estudiants i permet de fer activitats individuals, per parelles o en grup. Per exemple, activitats de treball cooperatiu consistents a incorporar textos nous a un "itinerari" determinat, fer un projecte per crear-ne un de nou o redactar un article d'opinió sobre les tres lleis dels robots en relació a la narració d'Asimov. A partir de textos literaris, la web integra la comprensió lectora, l'escriptura, la cerca, selecció i reelaboració de la informació, la pràctica d'exercicis de llengua, sobretot de lèxic i semàntica, i l'estudi d'autors, obres i conceptes literaris.

Els itineraris tenen els continguts següents: cinc o sis textos literaris que formen un itinerari (l'aventura, la faula...), informacions breus sobre autors i autores, obres, diccionari i glossari que complementen els textos anteriors i a les quals s'accedeix a través d'enllaços, activitats sobre cadascun dels textos i activitats de síntesi sobre els continguts de cada itinerari, més textos relacionats amb l'itinerari i una pàgina amb links on se suggereixen webs relacionades amb els textos i amb les autories. La web permet de treballar la interactivitat a partir d'un fòrum en què els visitants disposen d'un espai virtual per intercanviar punts de vista i opinions sobre el recorregut dels seus viatges literaris.

Al llarg d'aquestes activitats, el paper del professor o de la professora és el del docent que orienta i ajuda l'estudiant en la descoberta dels textos o en la resolució de les activitats realitzades. Fins i tot aquest assessorament pot completar-se a través del correu electrònic, del fòrum o del xat. Així mateix, els estudiants han de tenir clars els objectius d'aprenentatge, les tasques a desenvolupar i els criteris d'avaluació, per tal que la navegació per la pàgina web respongui als criteris establerts. D'altra banda, la web *viajeliterario* proposa activitats per treballar la lectura a la xarxa, ja que cercar, seleccionar i processar informació és fer referència, també, a una lectura i a una escriptura que la mateixa xarxa i els buscadors converteixen en unes activitats fàcils. A més, diverses recerques especifiquen que la lectura i l'escriptura electròniques tenen determinades característiques pròpies que s'han d'aprendre i que són diferents a, per exemple, l'escriptura sobre paper. Així, la web ajuda els estudiants en el trànsit del pas

del paper a la pantalla i en la competència en un llenguatge amb dos trets diferenciats: és multimèdia (incorporació de diferents codis com el text escrit i l'oral, música o imatges) i està basat en l'hipertext (es trenca l'escriptura lineal). De manera que amb aquesta pàgina web els estudiants treballen "llengua": oral, escrita, combinada amb d'altres llenguatges i en registres variats, els hipertextos o les cerques.

*12.68.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència aplicada té, entre d'altres, l'objectiu que els estudiants siguin competents en escriptura amb l'ús de les TIC. La referència de treball és una pàgina web "Viaje literario" que facilita fer activitats des de qualsevol agrupació d'estudiants (sols, en parelles, en grup...). La pàgina integra comprensió lectora i expressió escrita, a més d'activitats de recerca, selecció i reelaboració d'informació. Els estudiants es troben davant de cinc itineraris amb textos literaris, amb informació sobre autors i autores, amb diccionaris i amb la possibilitat de participar en un fòrum on manifestar punts de vista i opinions. La pàgina web ajuda l'alumnat a ser competents en el codi escrit en el marc del llenguatge multimèdia i en l'ús d'un hipertext que trenca els motlles de l'escriptura lineal. Observem, en aquesta proposta, **elements de pràctica general de microhabilitats cognitives** consistents a treballar la cerca, la selecció i la reelaboració de la informació, la navegació per diferents itineraris relacionats amb la llengua i la literatura, l'escriptura de textos, el treball amb un llenguatge multimèdia que integra el codi escrit i oral amb la música i les imatges i l'ús d'hipertextos que defan l'escriptura convencional.

*12.68.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament del tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general: tria del registre i del tractament i fixació de propòsits i del tema. Des de les propostes Hilloks/Camps, hi ha

un aprenentatge de l'escriptura des de diferents elements de la modalitat constructiva (la consecució d'uns objectius clars, amb el professor organitzant i estructurant les activitats i amb una escriptura per grups o individual) i individual (assessorament individual en la redacció dels textos). Pel que fa a la proposta Camps, s'aprèn a escriure donant al text una utilitat en el marc d'una situació comunicativa, des d'uns objectius clars i compartits, desenvolupant l'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups, a partir d'una escriptura cooperativa i amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants. I des dels aspectes contextuals i discursius, per una banda, l'escriptura s'insereix en situacions de comunicació real i, per l'altra, l'escriptura és una activitat social que es desenvolupa a l'escola tot donant importància a les interaccions en el procés d'aprenentatge.

*12.68.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de propostes inserides en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- Des de la consecució d'uns objectius clars i compartits (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor organitzant i estructurant les activitats dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb l'assessorament individual del professor en la redacció dels textos (Hilloks/Camps).
- A partir d'una escriptura per grups (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).
- Des d'una experiència d'escriptura cooperativa en què es dóna importància a les interaccions (Camps, aspectes discursius).

*12.68.6. Avaluació de l'experiència didàctica:*

Un bon recurs pot ser la confecció d'un dossier, mig electrònic, mig en paper, a l'estil del "Portfolio europeu de les llengües a secundària", en què els estudiants fan la selecció dels treballs desenvolupats.

12.68.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Un dels aspectes més interessants és el de la motivació dels estudiants. La web aprofita els espais virtuals (però reals) de comunicació per proposar lectures estimulants i activitats creatives i interactives: un paquet “clic” o una investigació del tipus “webquest”, que proporciona als estudiants una pràctica guiada de resumir, jutjar, resoldre problemes i pensar creativament.

12.68.8. *Bibliografia i pàgines web usades per l'autora de l'experiència didàctica:*

- Cassany, D. (2003): “La escritura electrónica”, dins *Cultura y Educación*, 15.
- Cruz Piñol, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*. Barcelona. Octaedro.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Programas Europeos (2004): *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para la enseñanza secundaria*. Madrid.
- Perrenaud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Rodríguez-Illera, J. L. (2003): “La lectura electrónica”, dins *Cultura y Educación*, 15.
- “Nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas”, a *Textos*, 24.
- Sobre webquests: <http://www.xtec.es/cbarbal>
- Competències TIC en llengua: <http://www.actilingua.net/>
- Sobre el Portfolio europeu: [http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/docs/pel\\_guia\\_didactica\\_secundaria.pdf](http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/docs/pel_guia_didactica_secundaria.pdf)

<b>12.69. Del text a l'hipertext; de la pissarra al ratolí; del grup classe a la Clara, al Bernat, al Sacha, a la Samiha...</b>
---

a) <i>Escola Catalana</i> , 420. Maig 2005.
---

b) Quima Causa, coordinadora pedagògica i professora de llengua de l'IES La Mallola, Esplugues de Llobregat, Barcelona, Arcadi Cirera, director i professor de matemàtiques de l'IES La Mallola, Esplugues de Llobregat, Barcelona.
---

c) Grup classe convencional implícit. Aula d'informàtica.
---

d) 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
---------------------------

e) Temporització: sense especificar.
--------------------------------------

### 12.69.1. *Objectius:*

En un món de canvis socials i tecnològics, els textos avui dia ja no són plans, sinó que presenten enllaços constants cap a d'altres textos i presenten imatges i sons. D'aquesta manera es dona un caràcter ampli, de més abast, a la informació que contenen. Així doncs, aquesta experiència té l'objectiu d'introduir les TIC, com a instrument de recerca i de comunicació, en els processos d'aprenentatge. El raonament que fan els autos de la proposta és bàsic i fonamental alhora: els estudiants no poden quedar exclosos d'utilitzar les TIC, si no es vol obrir una escletxa digital entre els que hi tenen accés i els que no n'hi tenen. Entre d'altres qüestions, és fonamental, per una banda, el perfil del professional docent que orienta, regula o ajuda els seus deixebles i, per l'altra, la interacció entre el professorat i els estudiants.

### 12.69.2. *Continguts:*

Amb les TIC com a instrument de treball i d'aprenentatge, es desenvolupen aspectes educatius diversos: activitats curriculars d'avaluació, producció de crèdits de síntesi, treballs sobre cançons i poemes..., però, des de l'àmbit de la llengua es fan aplicacions relacionades amb l'ortografia, la morfosintaxi, la lectura comprensiva, la literatura o la creació individual de contes. Així, després de llegir els contes i de treballar la comprensió i el lèxic, a l'aula d'informàtica, del llibre *Relats de fantasmès*, els estudiants emprenen la tasca d'escriure els seus propis relats de fantasmès en format web.

En primer lloc, els estudiants han de llegir els vuit contes del llibre en quatre setmanes. Cada setmana llegeixen dos contes i en treballen la comprensió i el lèxic a la classe de català que es fa a l'aula d'informàtica. Prèviament, la professora ha preparat uns exercicis d'elecció múltiple, amb avaluació, tant de comprensió com de lèxic, de cadascun dels contes. A continuació, han d'escriure un conte de fantasmès a partir de les directrius següents: un dels personatges, principal o secundari, ha de ser un fantasma, un argument amb una història coherent, una estructura formada per un plantejament, un nus i un desenllaç sorprenent, el narrador i el temps verbal a escollir, la temàtica lliure, l'acció ha de transcórrer en un lloc concret (fictici o real) i els fets narrats han de succeir en un temps determinat (any, moment del dia o de la nit...). En tercer lloc, el conte, escrit en text word, s'ha de presentar en format web, amb dues imatges i dos sons, com a mínim, relacionats amb el text.

La redacció del conte la fan els estudiants a casa en un document de word amb un corrector ortogràfic.. Després, l'envien en un correu electrònic a la professora, que els corregeix i els deixa al servidor del centre. A continuació, a la classe de català o de tecnologia, a l'aula d'informàtica, busquen les imatges i els sons i fan el muntatge final.

12.69.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada es pretén utilitzar les TIC per treballar diferents activitats, una de les quals és l'escriptura individual de contes. Primer els estudiants llegeixen vuit contes a casa i a classe resolen qüestions de comprensió lectora i de lèxic. A continuació, cadascun d'ells ha d'escriure un conte amb un argument coherent, amb l'estructura convencional, posant atenció a la figura del narrador, al temps narratiu i als espais on tenen lloc les accions. L'escriptura dels contes s'ha de fer en format word i s'envia per correu electrònic a la professora perquè en faci les correccions. Observem una proposta amb **elements implícits generals del model d'etapes d'escriptura**: lectura i comprensió lectora de textos model i fase d'escriptura que té en compte el format convencional dels textos narratius.

12.69.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament del tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos i en situacions reals de comunicació (enfocament basat en els textos i en la comunicació, respectivament, de Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, s'aprèn a escriure tenint consciència de la situació comunicativa. Així mateix, s'aprèn a escriure des d'elements propis de les modalitats directiva (objectius delimitats consistents en l'escriptura d'un conte amb imatges i sons i en format web i estudi de bons models a partir de la lectura dels contes de *Relats de fantasmes*) i constructiva (aprenentatge de l'escriptura de manera individual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'uns objectius clars, un estudi de models i amb consciència de la situació comunicativa. I des dels aspectes

contextuals, s'aprèn a escriure des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real.

12.69.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de propostes inserides en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuals).
- A partir de la consecució d'objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Des de la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).

12.69.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.69.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

L'objectiu d'engrescar els estudiants a escriure el seu propi relat amb la motivació de les TIC resulta un èxit. En un grup classe heterogeni, cada estudiant crea la seva història i fa la seva pàgina web, amb text, imatges i sons.

12.69.8. *Bibliografia usada per l'autora i per l'autor de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

<b>12.70. Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva. "Nosotros contamos"</b>
a) <i>Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura</i> , 36. Abril/Maig/Juny 2005.
b) Matilde Cuenca Medina, llicenciada en Geografia i Història. Professora de valencià, llengua i literatura a l'IES Jordi de Sant Jordi, València.
c) Grup classe amb estudiants del PACG (Programa d'Adaptació Curricular en Grup).
d) 3r i 4t d'ESO.

e) Temporització: sense especificar.

#### 12.70.1. *Objectius:*

Aquesta experiència didàctica mostra un procés seguit en l'ensenyament i l'aprenentatge de la producció de textos amb estudiants amb dificultats de Programes Específics d'Atenció a la Diversitat (nerviosos, desmotivats, conflictius... i amb mancances greus pel que fa a estratègies d'aprenentatge i hàbits de treball). En aquest context, es tracta d'aconseguir que aquests estudiants s'acostin a les activitats de comprensió lectora i d'expressió escrita a partir de l'adquisició d'estratègies diferents que els donin seguretat i confiança.

Així, l'objectiu d'aquest projecte de treball és que aquests estudiants escriguin una autobiografia on expliquin els fets més rellevants de la seva vida i que, més enllà de les anècdotes, relacionin la pròpia existència amb el context històric en què els ha tocat viure i, a més, que el comparin amb el context històric en què han viscut els seus avantpassats. En l'escriptura de l'autobiografia han d'integrar els coneixements que adquireixin al llarg de les activitats que desenvolupin: recerca d'informació sobre els drets humans, el significat de tenir un DNI, la història de la pròpia família a partir de la realització d'entrevistes o de la consulta d'àlbums familiars. D'aquesta manera han de llegir, han d'escriure i han de reflexionar per tal d'arribar a conclusions significatives.

L'experiència consta de diferents fases amb l'objectiu final, com hem vist, que els estudiants escriguin la seva autobiografia en un text de dues pàgines organitzat al voltant de diferents temes que en formen els diversos capítols. Es posen en joc totes les habilitats comunicatives, però, de manera especial, les activitats de lectura repercuteixen sobre l'escriptura, ja que serveixen de model per extreure informació lingüística i textual: tipus de connectors, ordre del discurs, lèxic específic, extracció d'idees i de temes o estructures per aplicar.

Així doncs, aquest projecte de treball parteix de la construcció de coneixements sobre processos històrics i de l'aprenentatge dels procediments lingüísticocomunicatius necessaris per a la construcció i comunicació d'aquests coneixements. La idea general és que l'escriptura és un instrument a través del qual es poden elaborar i transformar els

coneixements i de com a partir de la comunicació dels coneixements milloren les habilitats comunicatives.

#### 12.70.2. *Continguts:*

Abans de centrar el desenvolupament de l'experiència, cal tenir en compte diverses consideracions relacionades amb les característiques dels estudiants, els materials didàctics utilitzats i el mètode de treball aplicat. Així, pel que fa als estudiants, ja hem dit que provenen d'un Programa d'Adaptació Curricular en Grup (PACG). Això vol dir que són lectors, seguint Solé (1992), poc competents (entre d'altres qüestions, no saben construir el significat del text, ni interpretar-lo, desconeixen el valor de marques tipogràfiques com la negreta, els subratllats, les cometes o la cursiva, també el dels títols i dels subtítols i no saben identificar-ne les idees principals) i escriptors, com diu Cassany (1993), que no disposen de les estratègies adients per escriure un text (en general, no entenen el text com un conjunt d'idees relacionades entre si, no planifiquen els seus escrits, no tenen en compte l'audiència, no revisen els textos ni durant el procés ni en acabar-lo, desconeixen les regles ortogràfiques i socials i no utilitzen recursos com l'ús dels diccionaris, per exemple, per trobar les paraules adequades a les idees que volen expressar). En segon lloc, els materials didàctics estan preparats per desenvolupar continguts lingüístics i socials, però, sobretot, tenen la finalitat de reintegrar els estudiants del PACG al sistema escolar. Per això, presenten dos objectius d'aprenentatge: la construcció de coneixements sobre processos històrics i l'aprenentatge dels procediments lingüísticocomunicatius involucrats en la construcció i la comunicació d'aquests coneixements. Finalment, els continguts lingüístics i socials es treballen a partir, en primer lloc, de fer reflexionar els estudiants sobre les coses que fan i les que no fan quan escriuen i sobre el que caldria fer; en segon lloc, presentant el fet d'escriure com un procés basat en la reflexió, la planificació i la revisió; en tercer lloc, fent-los veure la necessitat de disposar de models i de buscar informacions que ampliïn el seu coneixement, i, en quart lloc, a partir del paper del professor com la del docent que ensenya estratègies que els estudiants puguin utilitzar a l'hora d'escriure i que, en lloc de posar una nota sobre el resultat final, valora tot el procés i orienta i dirigeix les correccions.

Cada text que els estudiants escriuen disposa d'una planificació prèvia molt dirigida pel professor: recerca d'idees, plantejament de preguntes sobre qüestions relacionades amb

el tema que es desenvolupa, selecció i ordenació de les idees, paper de l'audiència a la qual s'adreça l'escrit i tipus de text que cal construir, cosa que implica la tria del registre adient per a la situació comunicativa, l'estructura adequada per organitzar-hi les idees, la tria dels connectors que s'ajustin millor a l'estructura del text, tria de la persona amb què s'expressa l'emissor, ús de termes específics i de recursos lèxics com la sinonímia i aplicació de les regles ortogràfiques i de puntuació.

La textualització és la part del treball en què l'estudiant s'enfronta, sol o en parella, al seu treball. Però el professor l'ajuda amb consells i suggeriments encaminats a recordar-li que cal fer revisions a mesura que s'escriu i que cal actuar sobre tots els elements del text, i no només sobre l'ortografia. Pretenen orientar l'estudiant a buscar per ell mateix la millor alternativa. En aquest procés de textualització, de vegades aconseguen interioritzar els conceptes d'aprenentatge i fer-ne ús de manera creativa (a la manera del model de transformació dels coneixements de Bereiter i Scardamalia), amb la qual cosa podem considerar que ja formen part del seu coneixement del món.

D'aquesta manera, s'assoleix l'objectiu final consistent que cada estudiant escrigui una autobiografia en què es presenta com un ésser històric i social a partir d'un text extens format per diverses parts o capítols: el naixement, la família, l'educació, la salut, els amics, les aficions, els records, l'actitud davant de la vida i les perspectives de futur. Ocupa unes dues pàgines, s'escriu amb processador i s'enquaderna amb els de la resta de companys i companyes per tal que sigui llegit per familiars o altres estudiants i professors.

### *12.70.3. Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

Aquesta experiència didàctica, que actua en l'educació d'estudiants amb mancances en l'aprenentatge i en els hàbits de treball, té l'objectiu principal de transmetre eines d'escriptura comprensiva. Consta d'una fase de planificació per a l'escriptura i de dues més de producció de textos i de revisions. Durant la preparació per a la redacció, l'alumnat fa una recerca d'idees i es plantegen preguntes sobre les autobiografies que cadascun d'ells ha d'escriure; després, seleccionen i ordenen les idees i planifiquen la situació retòrica, a més de decidir el tipus de text a emprar i el registre més convenient; d'altra banda, organitzen l'estructura adequada i trien els connectors, els termes

específics i els referents lèxics com els sinònims. Les fases de textualització i de revisió són interactives. Revisen a mesura que escriuen i tenen en compte el conjunt del text i no solament l'ortografia. Veiem, doncs, en aquesta proposta aplicada **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

#### *12.70.4. Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuais (ensenyament del tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). També hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos, en situacions reals de comunicació, a partir d'estratègies de producció de textos i des de l'escriptura com a instrument d'aprenentatge (enfocaments basats en els textos, en la comunicació, en el procés i en els continguts, respectivament: Shih/Cassany). Des de les estratègies Cassany, hi ha un aprenentatge de l'escriptura tenint consciència de l'audiència i de la situació comunicativa en general: tria del registre i del tractament i fixació de propòsits i del tema, planificant l'estructura del text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar, rellegint els fragments escrits, fent correccions sobre els continguts, les idees i la seva ordenació, a més de les pròpiament normatives, amb tendència a la recursivitat, i no pas a la redacció lineal, en què el procés d'escriptura s'interromp en qualsevol punt per tornar a començar i per reformular el que s'ha elaborat fins en aquell moment i amb l'ús d'elements de suport, com gramàtiques o diccionaris, per solucionar determinades problemàtiques. Pel que fa a les propostes Hilloks/Camps, s'aprèn a escriure des del desenvolupament de diferents punts de la modalitat directiva (lectura i aplicació de bons models), constructiva (que impliquen la formulació d'objectius específics i clars, la tasca del professor que organitza i estructura les activitats, amb una escriptura per grups o individual i des

d'una orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu) i individual (assessorament individual en recerca, planificació i redacció textuals). Així mateix, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de diferents aspectes de la proposta anglosaxona com el de donar importància al procés i no al text en si mateix, desenvolupant estratègies de resolució de problemes de composició textual (generació d'idees, organització de continguts, estratègies de textualització i tècniques de revisió i de correcció), i amb el professor prenent el rol d'assessor que ajuda a resoldre els problemes. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir de la utilitat del text en el marc d'una situació comunicativa, amb uns objectius clars, tenint en compte el paper del destinatari, des de la lectura de bons models, desenvolupant estratègies de planificació i de revisió del text, revisant la normativa gramatical i ortogràfica, a més de l'adequació, la cohesió i la coherència, desenvolupant l'escriptura a l'aula i amb el professor conduint el procés i orientant i assessorant els estudiants en els aspectes diversos del text. Finalment, des dels aspectes contextuais i discursius, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des de la necessitat que els textos s'insereixin en situacions de comunicació real i valorant el paper del destinatari, per una banda, i, de l'altra, considerant l'aprenentatge de l'escriptura com una activitat que cal desenvolupar a l'escola.

*12.70.5. Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- A partir de propostes inserides en situacions reals de comunicació (Shih/Cassany, Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Des del desenvolupament d'estratègies de producció de textos (Shih/Cassany, proposta anglosaxona).
- Considerant l'escriptura com un instrument d'aprenentatge en un procés de construcció de coneixements (Shih/Cassany, Hilloks/Camps).
- Tenint en compte l'audiència (Cassany, Camps, aspectes contextuais).
- Planificant el text, elaborant esquemes i buscant informació sobre el tema a desenvolupar (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Rellegint els fragments escrits (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).

- Fent correccions normatives i sobre els continguts, les idees i la seva ordenació (Cassany, proposta anglosaxona, Camps).
- Amb una clara tendència a la recursivitat, en què el procés d'escriptura s'interromp per tornar a començar (Cassany).
- Amb l'ús d'elements de suport com gramàtiques o diccionaris (Cassany).
- Des de la formulació d'objectius específics i clars (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor estructurant i organitzant les activitats dels estudiants (Hilloks/Camps, Camps, proposta anglosaxona).
- A partir d'una escriptura per grups (Hilloks/Camps).
- Escrivint de manera individual (Hilloks/Camps).
- Amb una orientació al procés com a camí per al desenvolupament cognitiu (Hilloks/Camps).
- Assessorant de manera individual en recerca, planificació i redacció dels textos els estudiants (Hilloks/Camps).
- Des de la lectura de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Desenvolupant l'escriptura a l'aula (Camps, aspectes discursius).

#### 12.70.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

#### 12.70.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Quan moltes vegades els estudiants no valoren les activitats que fan, ni volen millorar les seves competències, aquests han aconseguit uns resultats satisfactoris i, en general, molts d'ells valoren l'experiència com a positiva i reconeixen que han après a millorar la seva manera de treballar i, també, força coses que abans no sabien.

#### 12.70.8. *Bibliografia usada per l'autora de l'experiència didàctica:*

- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Camps, A. (1990): "Models del procés i ensenyament de la redacció", a Camps, A. i altres (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D., M. Luna, G. Sanz (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text. Teoria de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.

- Luna, X. (1990): “La coherència i la cohesió del text”, a Camps, A. i altres (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- Scardamalia, M., C. Bereiter (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, dins *Infancia y Aprendizaje*, 58.
- Sánchez Miguel, M. (1998): *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona. Edebé.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

<b>12.71. L’aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho</b>
a) <i>Escola Catalana</i> , 423. Octubre 2005.
b) Carme Alcoverro, professora de l’IES Sant Josep de Calassanç, Barcelona; Àngel Vidal, professor de l’IES Sant Josep de Calassanç, Barcelona.
c) Grup classe convencional implícit/Grups reduïts de dos estudiants.
d) 1r d’ESO.
e) Temporització: sense especificar.

#### 12.71.1. Objectius:

A partir d’un llibre de contes de Joan Perucho amb monstres de protagonistes, anomenat *Gàbia per a petits animals feliços*, l’autora i l’autor d’aquesta experiència es fixen l’objectiu que els seus estudiants desenvolupin experiències d’escriptura que segueixin el model temàtic de l’escriptor català.

#### 12.71.2. Continguts:

En primer lloc, els estudiants recorden tot allò que saben sobre monstres. Des dels que són propis del món del cinema als dels bestiaris de Josep Carner, Pere Quart o Miquel Desclot que apareixen als llibres de text i fins els monstres mitològics i de la tradició rondallística. A continuació, seleccionen els textos i les il·lustracions de sis monstres del llibre de Perucho i n’expliquen els dibuixos, en destaquen l’essencial o fan valoracions sobre les il·lustracions. En tercer lloc, s’inicia una conversa sobre les característiques dels contes: les semblances dels monstres amb bèsties reals, els llocs on viuen, l’actitud davant de la vida en funció de la seva manera de ser, els recursos retòrics emprats

(bàsicament la personificació), la qualitat poètica de l'escriptura, les ironies i les formes de l'humor o l'estructura dels textos. Prèviament, però, els estudiants més avançats havien fet un estudi del vocabulari que podia presentar dificultats de comprensió. Així, a l'aula d'informàtica i, per tant, davant dels ordinadors, cadascun de diferents grups de dos estudiants s'encarreguen d'un monstre, en marquen en negreta les paraules del text que no coneixen i en busquen el significat a la pàgina web del diccionari normatiu de l'IEC. Després copien les definicions de les paraules en un arxiu que podien consultar la resta d'estudiants. A més, completen un dossier amb una introducció resumida de l'obra de Perucho que han consultat a les pàgines web de la Institució de les Lletres Catalanes i de la revista Vilaweb. En quart lloc, es tracta d'escriure un text en què apareguin monstres. Per desvetllar la imaginació dels estudiants, es proposa una activitat que consisteix a fer un esquema de les característiques dels animals de cada conte que, després d'un procés de distorsió, es convertiran en monstres. Els passos són els següents:

- a) Situar en un mapa el lloc on viuen els animals del llibre.
- b) Pensar en un animaló que pugui viure en algun lloc, des del poble on estiuages al contenidor d'escombraries on llences la brossa.
- c) Pensar en un animaló que s'assembli a algun animal conegut. Es poden fer barreges d'animals. Per exemple; una Grapallona: mig granota i mig papallona.
- d) Pensar com és, què menja, com es pot reproduir, què li agrada fer i què no. Ha de tenir característiques humanes. Per exemple, el Menjabolets endrapa trompetes de la mort.
- e) Capgirar la realitat, perquè l'animaló esdevingui fantàstic. Cal fer servir un llenguatge col.loquial i familiar.
- f) Fer-lo actuar i descriure'n els gestos.
- g) Escriure què diu. Cal fer servir onomatopeies.
- h) Fer-ne un dibuix. Parlar-ne amb els pares, germans i amics.
- i) Escriure el conte.

Una vegada escrits els textos, es van corregir i, a l'aula d'informàtica, els mateixos estudiants hi van incorporar les correccions. Posteriorment, se'n fa fer un recull i es van editar en una revista. Després, en una segona etapa del treball, ja durant el curs següent, els estudiants de la promoció que s'incorporava a 1r d'ESO en va fer una interpretació plàstica i audiovisual animada. D'aquesta manera, es van introduir en la tecnologia de la

imatge, que aporta força recursos tècnics, però que també estimula la comprensió i l'expressió: dibuix d'esbossos de personatges i dels espais on habiten, elaboració d'*storyboards* amb efectes sonors, textos fixos o en moviment, preparació d'escenaris, modelació de personatges, ús de la fotografia digital una vegada muntats els escenaris i preparats els personatges, fixació d'enquadraments, fotografies de les escenes a partir de les orientacions de l'*storyboard*, introducció de les imatges a l'ordinador i fase d'edició, afegiment de bandes de sons i de veus en off, afegiment de textos i processament final de totes les dades en un sol clip de vídeo i àudio.

### 12.71.3. *Característiques de l'experiència didàctica relacionades, si és el cas, amb diferents models de composició escrita:*

En aquesta experiència aplicada s'escriuran contes sobre monstres a partir d'un llibre de Joan Perucho sobre éssers fantàstics. La proposta té una fase complexa de preparació per a l'escriptura en què els estudiants fan memòria sobre tot allò que saben de monstres, seleccionen textos del llibre de Perucho i en fan diferents valoracions, conversen sobre les característiques dels textos fantàstics (per exemple, sobre les semblances dels monstres dels contes amb animals reals o sobre l'estructura i la qualitat poètica de les narracions de Perucho), n'estudien el vocabulari amb dificultats de comprensió i fan una introducció a l'obra de Joan Perucho. Després de fer un esquema amb les característiques dels monstres que han d'aparèixer a les narracions, emprenen la fase de redacció de contes fantàstics. Posteriorment es corregeixen, incorporen les modificacions als textos, els apleguen en un recull i s'editen. Amb tota aquesta feina feta, la nova promoció d'estudiants del curs següent en fa un muntatge plàstic i audiovisual animat amb la incorporació de tecnologies de la imatge. Veiem, en aquesta proposta didàctica, **elements implícits específics de diferents models cognitius de desenvolupament de la composició escrita: fases de planificació, textualització i revisió, de Hayes i Flower (1980 i 1981); fases de producció d'idees, producció textual i revisions, de Collins i Gentner (1980); fases d'estratègies de recerca d'informació, producció del text i revisions, de Martlew (1983); fases d'elaboració d'idees, expressió textual i revisions, de De Beaugrande (1982, 1984), o fases d'elaboració de coneixements i de revisions, en la idea de transformar els coneixements amb uns objectius que tenen la finalitat d'escriure textos coherents, de Bereiter i Scardamalia (1987).**

12.71.4. *Característiques generals de l'experiència didàctica relacionades amb diferents propostes d'ensenyament de la composició escrita:*

Aprenentatge de l'escriptura des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (ensenyament del tipus de text i del discurs i de les seves funcions: Bernárdez, Camps). De la mateixa manera, hi ha un aprenentatge de l'escriptura a partir de propostes inserides en les característiques dels textos (enfocament basat en els textos, de Shih/Cassany). També, hi ha un aprenentatge de l'escriptura des d'elements diferents de les propostes directiva (objectius consistents en el desenvolupament d'experiències d'escriptura i estudi de bons models amb els contes de Joan Perucho) i individual (el professor assessora i ajuda els estudiants de forma individual en qüestions redacció textual) de Hilloks/Camps. Des de la proposta Camps, s'aprèn a escriure a partir d'uns objectius d'aprenentatge clars i compartits, desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups i amb una lectura i estudi de models. Finalment, des dels aspectes discursius, l'aprenentatge de l'escriptura s'entén com una activitat social que es desenvolupa a l'escola.

12.71.5. *Elements concrets amb què s'aprèn a escriure des d'aquesta experiència didàctica:*

- Des de l'elaboració de textos escrits a partir de les característiques estructurals i discursives dels diferents tipus textuals (Bernárdez, Camps, Shih/Cassany).
- Des de la consecució d'objectius clars i compartits pels estudiants (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb la lectura, l'estudi i l'aplicació de bons models (Hilloks/Camps, Camps).
- Amb el professor ajudant i assessorant els estudiants de manera individual en qüestions de redacció dels textos (Hilloks/Camps).
- Desenvolupant l'experiència d'escriptura a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups (Camps, aspectes discursius).

12.71.6. *Avaluació de l'experiència didàctica:*

Sense especificar.

12.71.7. *Grau de satisfacció de l'experiència didàctica entre els estudiants:*

Els textos i les animacions que s'han creat amb el treball d'aquesta experiència reflecteixen la manera de ser dels seus autors, estudiants de 1r d'ESO: el tipus d'humor, les aficions, les preocupacions de cada dia o les ganes de transgredir.

12.71.8. *Bibliografia i pàgines web usades per l'autora i l'autor de l'experiència didàctica:*

Alcoverro, C. (1994): "Joan Perucho i els monstres fantàstics", dins *Articles*, 1. Barcelona. Serveis Pedagògics.

Alfonso, A., E. Masdeu (2003): *Fem vídeo amb l'ordinador*. Barcelona. Edició digital de la Subdirecció General de Tecnologies de la Informació.

Bonet, J.M. (1986): "La España de Juan Perucho", dins *Pasajes*, 5. Pamplona. Institución Príncipe de Viana.

Guillamon, J. (1989): *Joan Perucho i la literatura fantàstica*. Barcelona. Edicions 62.

(1964): *Nomenclàtor de pobles i poblats de Catalunya*. Barcelona. Aedos.

Perucho, J. (1981): *Gàbia per a petits animals feliços*. Barcelona. Quaderns Crema.

Wells, P. (2004): *Guía básica del vídeo digital*. Barcelona. Omega.

<http://recursos.cnice.mec.es/bancoimagenes/>

## 15. RESULTATS GENERALS SOBRE MODELS DE COMPOSICIÓ ESCRITA

1. Como se hace un retrato: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
2. Treball d'un text: Les senyorettes del mar, de Joaquim Ruyra: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
3. Experiencias del texto libre en bachillerato: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
4. A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
5. Un conte de Pere Calders: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
6. Un taller de novel·les: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
7. Un taller de poesia: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
8. Un conte de Quim Monzó: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
9. Els treballs escrits: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.

10. Tècniques narratives: la narració subjectiva: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
11. Expressió i creació: com treballar un poema: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
12. Llegir i escriure, una aventura engrescadora: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
13. Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II): elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
14. El cromatisme d'un text: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
15. Llegir i escriure, una aventura engrescadora: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
16. Estudi de personatges en un conte de Mercè Rodoreda: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
17. Expressió i creació: com treballar una auca: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
18. Els signes de puntuació: importància d'uns elements sense importància: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.

19. Un poema sense “musa” però amb “idea”: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
20. Tallers literaris. Un conte d’Edgar A. Poe: El retrat oval: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
21. Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
22. La carta administrativa o comercial (I): sense elements ni explícits ni implícits ni del model d’etapes ni de cap model cognitiu.
23. La carta familiar (II): elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
24. El text dramàtic: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
25. La ràdio a l’escola: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d’etapes ni de cap model cognitiu.
26. Un exercici de creació literària: la narració policíaca: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
27. Un exercici de creació literària: la narració policíaca (i II): elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
28. Mejorar la expresión escrita: elements implícits generals del model d’etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.

29. Lectura col·lectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Escrivim una novel·la col·lectiva?: elements implícits específics dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
30. Dia 0, un diari escolar: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
31. La descripción: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
32. El taller literario: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
33. Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
34. Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
35. Los textos expositivos: elements implícits generals dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981) i Collins i Gentner (1980).
36. Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari: elements implícits específics del model cognitiu de Bereiter i Scardamalia (1987) en la idea de dir els coneixements.
37. Poetas en el aula: elements implícits específics del model cognitiu de Bereiter i Scardamalia (1987), en la idea de transformar els coneixements.

38. Joan Perucho i els monstres fantàstics. Gàbia per a petits animals felïços, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari: elements implícits generals dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
39. L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
40. Taller d'endevinalles: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
41. Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita: elements implícits específics dels models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
42. L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure: elements implícits específics dels models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
43. Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16: elements implícits específics dels models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
44. Experiència de ràdio a l'escola. Com es treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita. Programació: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
45. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i escriure a secundària: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.

46. Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al reportatge i a l'article d'opinió (II): elements implícits específics del models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
47. El periódico, un proyecto didáctico, social e individual: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
48. Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari: elements implícits específics del models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
49. Com podem ensenyar a argumentar científicament: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
50. Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos: elements implícits específics dels models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
51. Expressar l'opinió: Redacció de columnes de premsa: elements implícits específics del models cognitius Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
52. Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic: elements explícits del model cognitiu de Hayes i Flower de 1980 i 1981.

53. L'argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d'autoregulació: elements implícits específics del models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
54. Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari: elements implícits específics del models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
55. Un altre plantejament de la classe de llengua: elements implícits específics del models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
56. Ensenyar a puntuar a l'ESO. Suggeriments des de la pràctica: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
57. Dictats: noves possibilitats per a un recurs tradicional: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
58. Un taller literari a primer cicle d'ESO: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
59. Un model de comentari de textos per al batxillerat: elements implícits específics del models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).
60. Escritura creativa. Cinco divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.

61. Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
62. Un projecte d'escriptura: retrat moral del Cid: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
63. La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària: -----
64. Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.
65. El escritorio digital: elements explícits dels models cognitius de Hayes i Flower de 1980 i 1981 i de Bereiter i Scardamalia de 1987.
66. L'univers de Tintín: sense elements ni explícits ni implícits ni del model d'etapes ni de cap model cognitiu.
67. “L'escriptura del jo”, una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
68. Treballar la literatura amb les TIC: elements implícits generals de models cognitius de desenvolupament de la composició escrita.
69. Del text a l'hipertext; de la pissarra al ratolí, del grup classe a la Clara, al Bernat, al Sacha, a la Samiha...: elements implícits generals del model d'etapes en les fases de preescriptura i escriptura de textos escrits.

70. Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva. "Nosotros contamos": elements implícits específics dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).

71. L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho: elements implícits específics dels models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987).

D'aquesta manera, veiem que, des del punt de vista dels models de composició, en més de vint-i-cinc anys, del juny de 1980 fins a l'octubre de 2005, es publiquen no menys de setanta-un articles didàctics sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura a les quatre publicacions amb què treballem (recordem-les: *Cuadernos de Pedagogía*, *Escola Catalana*, *Perspectiva Escolar* i *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*) que, en conjunt, impliquen el fet de tenir en compte models que expliquen el desenvolupament de l'habilitat escrita.

## 16. CLASSIFICACIONS A PARTIR DELS RESULTATS SOBRE ELS MODELS DE COMPOSICIÓ ESCRITA I SEGONS ELS TIPUS I ELS GÈNERES TEXTUALS DESENVOLUPATS

### 16.1. Classificació per models de composició

De les setanta-una experiències didàctiques, vint-i-nou, el 40,84%, tenen en compte de manera implícita i general el model d'etapes de Rohman i Wlecke de 1964:

- *Como se hace un retrato* (113-12.1.): **escriptura de textos descriptius.**
- *Treball d'un text: Les senyorettes del mar, de Joaquim Ruyra* (115-12.2.): **desenvolupament de tècniques narratives i descriptives.**
- *A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors* (120-12.4.): **desenvolupament de tècniques descriptives.**
- *Un conte de Pere Calders* (123-12.5.): **escriptura de contes.**
- *Un taller de novel·les* (125-12.6.): **escriptura de novel·les.**
- *Un taller de poesia* (128-12.7.): **escriptura de poemes.**
- *Un conte de Quim Monzó* (131-12.8.): **escriptura de contes.**
- *Els treballs escrits* (133-12.9.): **escriptura de textos narratius relacionats amb la cultura popular o d'articles d'opinió relacionats amb els mitjans de comunicació en dos sub processos: la producció d'idees i la producció del text.**
- *Tècniques narratives: la narració subjectiva* (136-12.10.): **escriptura de textos narratius.**
- *Expressió i creació: com treballar un poema* (138-12.11.): **escriptura de poemes.**
- *Llegir i escriure, una aventura engrescadora* (140-12.12.): **desenvolupament de tècniques narratives.**

- *El cromatisme d'un text* (146-12.14.): **escriptura de textos descriptius.**
- *Estudi de personatges en un conte de Mercè Rodoreda* (151-12.16.): **escriptura de textos narratius.**
- *Expressió i creació: com treballar una auca* (153-12.17.): **escriptura de poemes.**
- *Els signes de puntuació: importància d'uns elements sense importància* (155-12.18.): **escriptura de textos narratius.**
- *Un poema sense "musa" però amb "idea"* (157-12.19.): **escriptura de poemes.**
- *Tallers literaris. Un conte d'Edgar A. Poe: El retrat oval* (159-12.20.): **escriptura de contes.**
- *Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes* (162-12.21.): **escriptura de textos lliures amb refranys...**
- *La carta familiar (II)* (166-12.23.): **escriptura de cartes informals.**
- *El text dramàtic* (168-12.24.): **escriptura de textos teatrals.**
- *Un exercici de creació literària: la narració policíaca* (172-12.26.): **escriptura de textos narratius des de diferents etapes d'escriptura.**
- *Un exercici de creació literària: la narració policíaca (i II)* (176-12.27.): **escriptura de textos narratius des de diferents etapes d'escriptura.**
- *Mejorar la expresión escrita* (176-12.28.): **escriptura de textos narratius des de diferents etapes d'escriptura.**
- *La descripción* (187-12.31.): **escriptura de textos descriptius.**
- *El taller literario* (190-12.32.): **escriptura de textos argumentatius.**
- *Taller d'endevinalles* (214-12.40.): **escriptura de textos descriptius.**

- *Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i escriure a secundària* (233-12.45.): **escriptura de textos relacionats amb els mitjans de comunicació: articles d'opinió, reportatges i entrevistes.**
- *Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar* (314-12.64.): **escriptura de textos expositius i argumentatius.**
- *Del text a l'hipertext; de la pissarra al ratolí, del grup classe a la Clara, al Bernat, al Sacha, a la samiha...* (333-12.69.): **escriptura de contes utilitzant mecanismes relacionats amb les TIC.**

Una experiència didàctica, l'1,41%, anuncia, de manera explícita, que té en compte el model cognitiu de desenvolupament de la composició escrita de Hayes i Flower (1980 i 1981):

- *Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic* (265-12.52.): **escriptura de textos narratius des del desenvolupament de processos cognitius.**

Una experiència didàctica, l'1,41%, anuncia, de manera explícita, que té en compte els models cognitius de Hayes i Flower (1980 i 1981) i Bereiter i Scardamalia (1987):

- *El escritorio digital* (318-12.65.): **escriptura de textos narratius, descriptius, argumentatius o expositius utilitzant mecanismes relacionats amb les TIC i a partir del desenvolupament de processos cognitius i l'establiment de noves relacions epistemològiques.**

Catorze experiències didàctiques, el 19,72%, presenten elements implícits específics que es poden relacionar amb els models cognitius de desenvolupament de la composició

escrita de Hayes i Flower (1980 i 1981), Collins i Gentner (1980), Martlew (1983), De Beaugrande (1982 i 1984) i Bereiter i Scardamalia (1987):

- *Lectura col·lectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Escrivim una novel·la col·lectiva?* (180-12.29.): **escriptura de narrativa des d'una determinada concepció de l'escriptura com a procés cognitiu.**
- *Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita* (216-12.41.): **textos descriptius i narratius i textos relacionats amb els mitjans de comunicació com l'elaboració de notícies i de reportatges des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure* (222-12.42.): **escriptura de textos argumentatius i narratius des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16* (227-12.43.): **escriptura de textos narratius (contes llargs, novel·les curtes).**
- *Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al reportatge i a l'article d'opinió (II)* (236-12.46.): **escriptura de textos argumentatius per als mitjans de comunicació des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari* (245-12.48.): **escriptura de contes i de textos autobiogràfics.**
- *Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos* (253-12.50.): **escriptura de textos acadèmics expositius amb elements descriptius i/o narratius a partir del desenvolupament de processos cognitius i l'establiment de noves relacions epistemològiques.**

- *Expressar l'opinió: Redacció de columnes de premsa* (260-12.51.): **escriptura de textos d'opinió per als mitjans de comunicació des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *L'argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d'autoregulació* (271-12.53.): **escriptura de textos argumentatius des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari* (278-12.54.): **escriptura de narrativa de viatges.**
- *Un altre plantejament de la classe de llengua* (281-12.55.): **escriptura de textos descriptius, expositius, narratius i argumentatius des del desenvolupament de processos cognitius i l'establiment de noves relacions epistemològiques.**
- *Un model de comentari de textos per al batxillerat* (294-12.59.): **comentaris de textos expositius i argumentatius.**
- *Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva. "Nosotros contamos"* (335-12.70.): **escriptura de textos autobiogràfics des del desenvolupament de processos cognitius i l'establiment de noves relacions epistemològiques.**
- *L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho* (342-12.71.): **escriptura de narrativa fantàstica.**

Dues experiències didàctiques, el 2,82%, presenten elements implícits específics que es poden relacionar amb el model cognitiu de desenvolupament de la composició escrita de Bereiter i Scardamalia (1987):

- *Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari* (202-12.36.): **desenvolupament de l'adequació textual amb atenció als registres lingüístics.**
- *Poetas en el aula* (205-12.37.): **escriptura de poemes.**

Onze experiències didàctiques més, el 15,49%, presenten elements implícits generals que es poden relacionar amb models cognitius diferents de desenvolupament de la composició escrita:

- *Experiencias del texto libre en bachillerato* (117-12.3.): **escriptura de textos lliures argumentatius i expositius.**
- *Llegir i escriure, una aventura engrescadora (II)* (143-12.13.): **desenvolupament de tècniques narratives.**
- *Llegir i escriure, una aventura engrescadora* (148-12.15.): **desenvolupament de tècniques narratives.**
- *Los textos expositivos* (199-12.35.): **escriptura de textos expositius.**
- *Joan Perucho i els monstres fantàstics. Gàbia per a petits animals feliços, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari* (208-12.38.): **escriptura de narrativa fantàstica des d'una determinada concepció de l'escriptura com a procés cognitiu.**
- *El periódico, un proyecto didáctico, social e individual* (240-12.47.): **escriptura de notícies i elaboració d'entrevistes per als mitjans de comunicació des del desenvolupament de processos cognitius.**
- *Com podem ensenyar a argumentar científicament* (249-12.49.): **escriptura de textos argumentatius que permeten l'establiment de noves relacions epistemològiques.**

- *Un taller literari a primer cicle d'ESO (290-12.58.):* **escriptura de narracions, descripcions i textos autobiogràfics.**
- *Un projecte d'escriptura: retrat moral del Cid (305-12.62.):* **escriptura de textos descriptius des del desenvolupament de processos cognitius i l'establiment de noves relacions epistemològiques.**
- *“L'escriptura del jo”, una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori (324-12.67.):* **escriptura de textos autobiogràfics.**
- *Treballar la literatura amb les TIC (329-12.68.):* **escriptura de textos narratius i expositius utilitzant mecanismes relacionats amb les TIC.**

Dotze experiències didàctiques, el 16,90%, ni coincideixen en els procediments ni tenen en compte ni de manera explícita ni implícita el model d'etapes ni tampoc cap model cognitiu de desenvolupament de la composició escrita:

- *La carta administrativa o comercial (I) (164-12.22.):* **escriptura de cartes formals.**
- *La ràdio a l'escola (171-12.25.):* **escriptura de textos narratius, conversacionals, explicatius, descriptius i argumentatius per tal de confeccionar guions radiofònics i elaboració d'entrevistes.**
- *Dia 0, un diari escolar (184-12.30.):* **escriptura de textos relacionats amb els mitjans de comunicació: entrevistes, editorials, cròniques i reportatges. Escripció de contes.**
- *Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs (193-12.33.).* **Reflexions sobre les relacions entre la lectura i l'escriptura.**

- *Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu* (195-12.34.): **escriptura de textos descriptius.**
- *L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text* (212-12.39.): **escriptura de textos expositius utilitzant mecanismes relacionats amb les TIC.**
- *Experiència de ràdio a l'escola. Com es treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita. Programació* (230-12.44.): **escriptura de guions radiofònics.**
- *Ensenyar a puntuar a l'ESO. Suggestions des de la pràctica* (285-12.56.): **desenvolupament d'alguns mecanismes de puntuació de textos.**
- *Dictats: noves possibilitats per a un recurs tradicional* (288-12.57.): **desenvolupament de l'adequació, la coherència i la cohesió des de l'escriptura de dictats.**
- *Escritura creativa. Cinco divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico* (298-12.60.): **escriptura de textos narratius.**
- *Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula* (302-12.61.): **escriptura de memòries acadèmiques que permeten l'establiment de noves relacions epistemològiques.**
- *L'univers de Tintín* (322-12.66.): **escriptura de textos narratius.**

Finalment, una darrera experiència, l'1,41%, no aporta dades, ja que no és pròpiament una experiència didàctica aplicada:

- *La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària* (310-12.63.). **Propostes d'escriptura en determinats llibres de text de llengües per a l'educació secundària editats entre 1970 i 2002.**

## 16.2. Classificació segons els tipus i els gèneres textuais desenvolupats

Pel que fa a una classificació general pels tipus i els gèneres textuais, des dels models de composició, els resultats són els que segueixen:

- Escriptura de **textos descriptius** o desenvolupament de tècniques descriptives: **13** (12.1., 12.2., 12.4., 12.14., 12.25., 12.31., 12.34., 12.40., 12.41., 12.55., 12.58., 12.62., 12.65.).
- Escriptura de **textos narratius** o desenvolupament de tècniques narratives (incloem els textos narratius pròpiament dits, els textos autobiogràfics, les cartes formals i informals i els textos relacionats amb els mitjans de comunicació com les entrevistes, els refranys, els guions radiofònics, els editorials, les cròniques, els reportatges o els articles d'opinió; però, per les seves característiques estructurals i socioculturals, citem a part els contes i les novel·les): **38** (12.2., 12.9., 12.10., 12.12., 12.13., 12.15., 12.16., 12.18., 12.21., 12.22., 12.23., 12.25., 12.26., 12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.38., 12.41., 12.42., 12.43., 12.44., 12.45., 12.47., 12.48., 12.51., 12.52., 12.54., 12.55., 12.58., 12.60., 12.61., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.70., 12.71.).
- Escriptura de **contes** (textos narratius): **5** (12.5., 12.8., 12.20., 12.30., 12.69).
- Escriptura de **novel·les** (textos narratius): **1** (12.6.).
- Escriptura de textos **retòrics**: **5** (12.7., 12.11., 12.17., 12.19., 12.37.).
- Escriptura de textos **teatral**: **1** (12.24.).
- Escriptura de textos **argumentatius**: **11** (12.3., 12.25., 12.32., 12.42., 12.46., 12.49., 12.53., 12.55., 12.59., 12.64., 12.65.).
- Escriptura de textos **expositius**: **10** (12.3., 12.25., 12.35., 12.39., 12.50., 12.55., 12.59., 12.64., 12.65., 12.68.).

- Escriptura de textos **conversacionals: 1** (12.25.).
- Atenció en l'escriptura dels **signes de puntuació: 1** (12.56.).
- Atenció en l'escriptura de les **propietats textuais: 2** (12.36., 12.57.).

Fet d'una altra manera, veiem unes experiències didàctiques aplicades d'escriptura que fan referència a la composició de diferents tipus de textos i a qüestions relacionades amb l'escriptura a l'educació secundària obligatòria. Així, segons el model de composició que s'ha pres com a element referencial, trobem els resultats generals següents:

Model d'etapes de Rohman i Wlecke (1964):

. **6** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.1., 12.2., 12.4., 12.14., 12.31., 12.40.

. **12** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.2., 12.9., 12.10., 12.12., 12.16., 12.18., 12.21., 12.23., 12.26., 12.27., 12.28., 12.45.

. **2** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.32., 12.64.

. **1** proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.64.

. **4** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos retòrics**: 12.7., 12.11., 12.17., 12.19.

. **4** propostes didàctiques que fan referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.5., 12.8., 12.20., 12.69.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **novel·les** (text narratiu): 12.6.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura d'un **text dramàtic**: 12.24.

Model de Hayes i Flower (1980 i 1981) de manera explícita:

. 2 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.52., 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.65.

Model de Bereiter i Scardamalia (1987) de manera explícita:

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.65.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.65.

Model de Bereiter i Scardamalia (1987) de manera implícita i específica :

. **1** proposta didàctica d'escriptura que fa referència a les **propietats textuais** en la composició escrita: 12.36.

. **1** proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos retòrics**. 12.37.

. **10** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.29., 12.41., 2.42., 12.43., 12.48., 12.50., 12.54., 12.55., 12.70., 12.71.

. **3** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.41., 12.50., 12.55.

. **7** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.42., 12.46., 12.51., 12.53., 12.55., 12.59., 12.70.

. **3** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.50., 12.55., 12.59.

. **1** proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.48.

Model de Hayes i Flower (1980 i 1981) de manera implícita i específica:

. **10** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.29., 12.41., 12.42., 12.43., 12.48., 12.50., 12.54., 12.55., 12.70., 12.71.

. **3** propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.41., 12.50., 12.55

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.42., 12.46., 12.51., 12.53., 12.55., 12.59., 12.70.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.50., 12.55., 12.59.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.48.

Model de Collins i Gentner (1980) de manera implícita i específica:

. 10 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.29., 12.41., 12.42., 12.43., 12.48., 12.50., 12.54., 12.55., 12.70., 12.71.

. 3 propostes didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.41., 12.50., 12.55.

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.42., 12.46., 12.51., 12.53., 12.55., 12.59., 12.70.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.50., 12.55., 12.59.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.48.

Model de Martlew (1983) de manera implícita i específica:

. 10 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.29., 12.41., 12.42., 12.43., 12.48., 12.50., 12.54., 12.55., 12.70., 12.71.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.41., 12.50., 12.55.

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.42., 12.46., 12.51., 12.53., 12.55., 12.59., 12.70.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.50., 12.55., 12.59.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.48.

Model de De Beaugrande (1982 i 1984) de manera implícita i específica:

. 10 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.29., 12.41., 12.42., 12.43., 12.48., 12.50., 12.54., 12.55., 12.70., 12.71.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.41., 12.50., 12.55.

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.42., 12.46., 12.51., 12.53., 12.55., 12.59., 12.70.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.50., 12.55., 12.59.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.48.

Models cognitius implícits i generals:

. 2 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.3., 12.49.

. 3 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.3., 12.35., 12.68.

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.13., 12.15., 12.38., 12.47., 12.58., 12.67., 12.68.

. 2 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.58., 12.62.

Sense models de referència ni d'etapes ni cognitius:

. 7 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos narratius**: 12.22., 12.25., 12.30., 12.44., 12.60., 12.61., 12.66.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos conversacionals**: 12.25.

. 2 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos expositius**: 12.25, 12.39.

. 2 propostes didàctiques d'escriptura que fan referència a la composició escrita de **textos descriptius**: 12.25., 12.34.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la composició escrita de **textos argumentatius**: 12.25.

. 1 proposta didàctica que fa referència a l'escriptura de **contes** (text narratiu): 12.30.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a les **propietats textuais** en la composició escrita: 12.57.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a les **relacions entre la lectura i l'escriptura**: 12.33.

. 1 proposta didàctica d'escriptura que fa referència a la **puntuació dels textos**: 12.56.

A més, quatre propostes, la 12.39., la 12.65., la 12.68. i la 12.69., utilitzen les TIC per al desenvolupament de textos expositius, narratius, descriptius, argumentatius i per a l'escriptura de contes.

## 17. RESULTATS GENERALS SOBRE PROPOSTES D'ENSENYAMENT

	<i>Tipus de text i de discurs</i> (Bernár-Dez o Camps)	<i>Enfocaments</i> <i>Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies</i> <i>Cassany</i>	<i>Propostes</i> <i>Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta</i> <i>anglo-saxona</i>	<i>Proposta</i> <i>Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Como se hace un relato</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, professor org. activ. d'escritura	-----	objectius, models, escript. aula, assessorament,	-----	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Treball d'un text: Les se-Nyorettes del mar, de Joaquim Ruyra</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, professor organitza activitats d'escritura	-----	objectius, models, assessorament	-----	-----
<u>Experiències del text llibre en bachi-llerato</u>	tipologies textuals	enfocament comunicatiu, enfocament textual	consciència comunicativa, revisions	escriptura lliure, assessorament individual	-----	consciència comunicativa, receptors, revisions, assessorament, seqüència	consciència comunicativa	-----
<u>A la manera de Mercè Rodoreda: Les flors</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament gramatical	-----	objectius, models, professor organitza activitats d'escritura	-----	objectius, models, assessorament, escriptura cooperativa i a l'aula	-----	escriptura a l'aula
<u>Un conte de Pere Calders</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, professor organitza activitats d'escritura	-----	objectius, models, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
<u>Un taller de novel·las</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, escriptura individual	-----	objectius, models	-----	-----

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>	
<u>Un taller de poesia</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, escriptura individual	-----	objectius, models, escriptura a l'aula, organització del grup per facilitar els objectius	-----	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Un conte de Quim Monzó</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, professor org. activ. d'escriptura	-----	objectius, models, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
<u>Els treballs escrits</u>	tipologies textuals	enfocament gramatical, enf. procés, enfocament textual	planificació	assessorament individual	estratègies de producció de textos	planificació, assessorament	-----	-----
<u>Tècniques narratives: la narració subjectiva</u>	tipologies textuals	enfocament gramatical, enfocament textual	-----	objectius, models, professor organitza activitats d'escriptura, assessorament individual	-----	objectius, models, escriptura cooperativa i a l'aula, assessorament	-----	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Expressió i creació: com treballar un poema</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament gramatical	-----	objectius, models	-----	objectius, models, seqüència d'escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Llegir i escriure, una aventura en gresca-dora</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, professor organitza les activitats d'esc., assessorament individual, escriptura individual	objectius, professor organitza les activitats d'esc., assessorament individual, escrip. indiv.	objectius, assessorament, organització del grup per facilitar els objectius		
<u>Llegir i escriure, una aventura en gresca-dora (II)</u>	tipologies textuais	enfocament textual, gramatical	objectius, models, professor organitza les activitats d'esc., assessorament individual, escrip. indiv.	objectius, models, professor organitza les activitats d'esc., assessorament individual, escrip. indiv.	objectius, models, organització del grup per facilitar obj. assessorament,		
<u>El croquis d'un text</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, models	objectius, models	objectius, models, escriptura a l'aula		escriptura a l'aula
<u>Llegir i escriure, una aventura en gresca-dora</u>	tipologies textuais	enfocament textual, comunicatiu	consciència comunitativa individual	objectius, models, escriptura individual	consciència comunicativa, objectius, models, organització grup per facilitar els objectius, assessorament	consciència comunicativa	
<u>Estudi de per sonatges en un conte de Mercè Rodoreda</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, models	objectius, models	objectius, models, escriptura a l'aula		escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Expressió i creació: com treballar una auca</u>	tipologies textuals	enfocament textual	----- objectius, models	----- objectius, models	----- objectius, models, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
<u>Els signes de puntuació, importància d'uns elements sense importància</u>	tipologies textuals	enfocament gramatical, enfocament textual	----- objectius, models	----- objectius, models, escriptura a l'aula,	-----	-----	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Un poema sense "mussa" però amb "idea"</u>	tipologies textuals	enfocament textual	----- objectius, models	----- objectius, models, escriptura a l'aula	-----	-----	escriptura a l'aula
<u>Tallers literaris. Un conte d'Edgar A. Poe: El Retrat oval</u>	tipologies textuals	enfocament comunicatiu, textual	consciència comunicativa	objectius, models, professor organitza les activitats d'esc., assessorament individual	----- objectius, models, consciència comunicativa, escriptura a l'aula, assessorament	consciència comunicativa	escriptura a l'aula
<u>Utilització i aprenentatge de refranys, dites, locucions i frases fetes</u>	tipologies textuals	enfocament gramatical, enfocament textual	----- objectius	----- objectius	----- objectius, organització grup per facilitar els objectius, seqüència d'escriptura, escriptura a l'aula	-----	interaccions, escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desen- volupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo- saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	--	-------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>La car- ta ad- minis- trativa o comer- cial (I)</u>	tipologies textuais	enfocament textual	-----	objectius, models	-----	objectius, models	-----	-----
--	---------------------	--------------------	-------	-------------------	-------	-------------------	-------	-------

<u>La car- ta fami- liar (II)</u>	tipologies textuais	enfocament textual	-----	objectius, models	-----	objectius, models, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
-----------------------------------	---------------------	--------------------	-------	-------------------	-------	--	-------	---------------------

<u>El text dramà- tic</u>	tipologies textuais	enfocament textual	-----	objectius, models	-----	objectius, models, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
---------------------------	---------------------	--------------------	-------	-------------------	-------	--	-------	---------------------

<u>La rà- dio a l'esco- la</u>	tipologies textuais	enfocament textual	-----	-----	-----	-----	-----	-----
--------------------------------	---------------------	--------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

<u>Un exer- cici de creació literà- ria: la narració po- lícica</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament basat en el procés	planificació del text	objectius, models	estratè- gies de produ- cció de textos	objectius, models, organització grup per facilitar els objectius, planificació, escriptura a l'aula, assessorament, seqüència d'escriptura	-----	interaccions, escriptura a l'aula
---	---------------------	---	-----------------------	-------------------	--	--	-------	-----------------------------------

<u>Un exer- cici de creació literà- ria: la narració políci- aca (i II)</u>								igual anterior
---	--	--	--	--	--	--	--	----------------

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>	
<u>Mejorar la ex-presión escrita</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament gramatical	-----	objectius, models, assessorament individual, escriptura individual, professor organitza activitats d'escriptura	-----	seqüència d'escriptura, objectius, models, assessorament, organització grup per facilitar els objectius, escriptura a l'aula	-----	interaccions escriptura a l'aula
<u>Lectura col.lectiva d'una novel·la... Va som-hi! ¿Es-crivim una novel·la col.lectiva?</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació del text, correccions, revisions	objectius, models de textos, interaccions, assessorament	estratègies de producció de textos, interaccions, assessorament	consciència comunicativa, planificació del text, correccions, revisions, objectius, models, assessorament, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Dia 0, un dia ri es-colar</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius	-----	objectius, organització grup per facilitar objectius, escriptura a l'aula	-----	interaccions, escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>La descripció</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, models, professor organitza activitats d'escriptura, escriptura individual		objectius, models, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, assessorament		interaccions, escriptura a l'aula
<u>El taller literari</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, models, escriptura individual		objectius, models		
<u>Conversa sobre el llegir i l'escriure. Una activitat per iniciar el curs</u>							
<u>Dues experiències didàctiques a propòsit del text descriptiu</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament basat en el procés	objectius, models, professor organitza activitats d'escriptura	estratègies de composició, interaccions, assessorament	objectius, models, assessorament, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa i a l'aula		interaccions, escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	--	------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>Los textos educativos</u>	tipologies textuales	enfocament textual	-----	objectius, models, escriptura individual	-----	objectius, models	-----	-----
------------------------------	----------------------	--------------------	-------	--	-------	-------------------	-------	-------

<u>Una proposta per treballar els registres a l'ensenyament secundari</u>	tipologies textuales	enfocament textual	-----	objectius, professor organitza activitats d'escriptura	-----	objectius, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, seqüència d'escriptura, assessorament	-----	interaccions, escriptura a l'aula
---	----------------------	--------------------	-------	--	-------	--	-------	-----------------------------------

<u>Poetas en el aula</u>	tipologies textuales	enfocament textual	-----	objectius, models, esc. indiv., professor organitza les activitats, d'escriptura	-----	objectius, models, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, assessorament	-----	interaccions, escriptura a l'aula
--------------------------	----------------------	--------------------	-------	--	-------	--	-------	-----------------------------------

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>	
<u>Joan Peruchols</u> <u>monstres fantàstics. Gàbia per a petits animals felïços, un exercici de tallers literaris a l'ensenyament secundari</u>	tipologies textuals enfocament basat en els continguts, enfocament comunicatiu	enfocament textual, enfocament basat en els continguts, enfocament comunicatiu	consciència comunicativa, consciència comunicativa	objectius, models, professor org. activ. d'escriptura, escriptura per grups, escriptura individual, orientacions al procés, textos seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura	-----	consciència comunicativa, seq. escriptura, objectius, models, assessorament, treball cooperatiu, escriptura a l'aula	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula
<u>L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text</u>	tipologies textuals enfocament comunicatiu, enfocament textual	enfocament comunicatiu, comunicativa, receptors	consciència comunicativa, receptors	escriptura per grups, escriptura individual, textos seleccionats per a aspectes particulars de l'escrip., respostes durant el procés d'escrip. de companys i professor	-----	consciència comunicativa, receptors,	consciència comunicativa, receptors	escriptura a l'aula
<u>Taller d'endevinalles</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models	-----	objectius, models, organització grup per fac. objectius, esc. cooperat., escriptura aula	-----	interaccions, escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	---	------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament gramatical, enfocament basat en el procés, enfocament comunicatiu	receptors, consciència comunicativa, planificació, revisions, correccions	objectius professor organització, activitats d'escrip., escriptura individual	planificació, revisions, estratègies de textuallització, assessorament grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula	receptors, consciència comunicativa, planificació, revisions, correccions, objectius, assessorament	receptors, consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula
--	---------------------	--	---	---	--	---	-------------------------------------	-----------------------------------

<u>L'educació viària: tema i pretext per a ensenyar a escriure</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament gramatical, enfocament basat en el procés, enfocament basat en els continguts	consciència comunicativa, planificació, revisions, correccions	respostes de comp. i prof. durant escriptura, objectius, explicacions prèvies esc., professor organització, les act. escript., escriptura grups, escriptura individual, orientació al procés	estratègies de producció de textos, objectius	planificació, revisions, correccions, objectius, consciència comunicativa, assessorament	consciència comunicativa	-----
--	---------------------	--	--	--	---	--	--------------------------	-------

<u>Una experiència de producció de textos en l'etapa 12-16</u>	tipologies textuais	enfocament textual	-----	objectius, models, assessorament individual, professor organització, activitats d'escriptura, escriptura ind.	-----	objectius, models	-----	-----
--	---------------------	--------------------	-------	---	-------	-------------------	-------	-------

	<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desen-volupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Experiència de ràdio a l'escola. Com es Treballa el llenguatge radiofònic, expressió oral i expressió escrita. Programació</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu	receptors, consciència comunicativa	-----	-----	receptors, escriptura a l'aula, consciència comunicativa	consciència comunicativa	escriptura a l'aula
<u>Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu	consciència comunicativa	objectius, models, asses. ind., professor organitza activitats esc., escriptura individual	-----	consciència comunicativa, objectius, models, organització grup per facilitar objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, assessorament	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Els diaris: un recurs per ensenyar a llegir i a escriure a secundària. De l'aforisme al re-</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu, gramatical, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, revisions, receptors	objectius, models, professor organitza act. escrip., escriptura individual assessor. individ.	estratègies de producció de textos, planificació, revisions, assessora-ment, interaccions	consciència comunicativa, planificació, objectius, receptors, models, escriptura a l'aula, assessorament	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula

portatge  
i a l'ar-  
ticle d'o-  
piní (II)

	<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>El pe-riódico, un pro-yecto didáctico, social e indi-vidual</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunitatiu, enfocament gramatical, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, revisions, receptors	objectius, models, assessor. individual, professor organitza activitats, escriptura, escriptura individual	estratègies de producció de textos, planificació, revisions, assessora-ment,	consciència comunicativa, planificació, revisions, receptors, models, escriptura cooperativa, escriptura aula, assessorament, organització grup que facilita objectius, avaluació inserida en el procés, seqüència d'escriptura	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu	consciència comunicativa	objectius, models, escriptura individual	-----	consciència comunicativa, escrip. aula, objectius, models, assessorament	consciència comunicativa	escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>	
<u>Compo-</u> <u>dem en-</u> <u>senyar a</u> <u>argumen-</u> <u>tar cien-</u> <u>tíficament</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, professor organitza , les activitats d'escriptura	objectius, organitza , les activitats d'escriptura	objectius, organització grup que facilita objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, avaluació inserida en el procés, assessorament		interaccions, escriptura a l'aula	
<u>Una se-</u> <u>qüèn-</u> <u>cia di-</u> <u>dàctica</u> <u>per ense-</u> <u>nyar a</u> <u>redac-</u> <u>tar textos</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunitatiu, enfocament basat en el procés, enfocament basat en els continguts	consciència comunicativa, receptors, planificació, revisions, correccions, recursivitat	objectius, comunicativa, exercicis que impliquen imitació regles, prof. org. act. esc., esc. grups, esc. indiv., orientació procés esc., exercicis sel. per a aspectes part. escript.	estratègies de producció de textos, planificació, correcció, assessors, assessors, assessors	consciència comunicativa, receptors, planificació, revisions, correccions, objectius, assessorament, escriptura a l'aula, seqüència d'escriptura, avaluació inserida en el procés	consciència comunicativa	escriptura a l'aula
<u>Expres-</u> <u>sar l'o-</u> <u>pinio:</u> <u>redac-</u> <u>ció de</u> <u>colum-</u> <u>nes de</u> <u>premsa</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, correccions, revisions	objectius, professor org. act. escript., escriptura individual, orientacions al procés d'escriptura	estratègies de producció de text. organització continguts estratègies de textualitat, interaccions, planificació	consciència comunicativa, planificació, correccions, objectius, assessorament, revisions, escrip. aula, seqüència d'escriptura	consciència comunicativa	interaccions, escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	---	------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>Com cal escriure. Una experiència didàctica al voltant del text narratiu autobiogràfic</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament comunitatiu, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, revisions, correccions	objectius, professor org. act. escriptura, escriptura en grup, escriptura individual, ex. seleccionats per a asp. particulars de l'escript., textos seleccionats per a asp. particulars de l'escript., orientació al procés	estratègies de producció textos, planificació, revisions, objectius, correccions, assessorament, professor organitzat les activitats, escriptura en grup, escript. indiv, estratègies de textualització	consciència comunicativa	consciència comunicativa	escriptura a l'aula
---	---------------------	---	--	---	---	--------------------------	--------------------------	---------------------

<u>L'argumentació: Seqüència didàctica i mecanismes d'autoregulació</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament comunitatiu, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, correccions, revisions	objectius professor org. act. escriptura, orientacions procés, escriptura en grups, textos seleccionats, exercicis seleccionats, respostes companys i professor durant el procés	estratègies de prod. textos, correccions, professor organitza activ. revisions, interaccions	consciència comunicativa	consciència comunicativa	interaccions escriptura a l'aula
---	---------------------	---	--	--	--	--------------------------	--------------------------	----------------------------------

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>	
<u>Els viatges a peu de Josep M. Espinàs. L'escriptura autobiogràfica a l'ensenyament secundari</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, professor organitza act. escrip., escriptura individual	-----	objectius models, assessorament, organització grup per facilitar objectius	-----	
<u>Un altre plantejament de la classe de llengua</u>	tipologies textuals	enfocament textual, enfocament gramatical, enfocament basat en els continguts enfocament basat en el procés	planificació, revisions, correccions	objectius, exercicis de seguiment de regles, escriptura individual, models, professor organitza les activitats d'escriptura, escriptura en grup	estratèg. prod. textos, planificació, professor organitza les activitats	planificació, revisions, correccions, objectius, escriptura a l'aula, models, organització grup que facilita objectius, avaluació inserida en el procés,	-----	interaccions, escriptura a l'aula
<u>Ensenyar a puntuar a l'ESO. Suggestiments des de la pràctica</u>	-----	enfocament gramatical	-----	-----	-----	-----	-----	

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	--	------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>Dictats:</u> <u>noves</u> <u>possibilitats per</u> <u>a un recurs tradicional</u>	-----	enfocament gramatical	-----	-----	-----	-----	-----
---	-------	-----------------------	-------	-------	-------	-------	-------

<u>Un taller primer cycle d'ESO</u>	tipologies textuales	enfocament textual, enfocament gramatical, enfocament comunicatiu	consciència comunicativa, receptors, revisions	objectius, importància producte escrit final	-----	consciència comunicativa, receptors, assessorament, revisions	consciència comunicativa	-----
-------------------------------------	----------------------	---	--	--	-------	---	--------------------------	-------

<u>Un model de comentari de textos per al batxillerat</u>	tipologies textuales	enfocament textual	-----	objectius, aplicació de regles, importància producte escrit final	-----	objectius	-----	-----
---	----------------------	--------------------	-------	---	-------	-----------	-------	-------

<u>Escurtativa</u> <u>Cinco</u> <u>Divertidos ejercicios para el ámbito sociolingüístico</u>	tipologies textuales	enfocament gramatical, enfocament textual	revisions	objectius, escriptura individual	-----	objectius, revisions, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
--	----------------------	---	-----------	----------------------------------	-------	---	-------	---------------------

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Fer memòria o aprendre a escriure sobre allò que fem a l'aula</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament basat en els continguts	consciència comunicativa, receptors	-----	-----	consciència comunicativa, consciència comunicativa	escriptura a l'aula
<u>Un projecte d'escritura: tractament del Cid</u>	tipologies textuais	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament basat en el procés, enfocament basat en els continguts	consciència comunicativa, planificació, correccions	escriptura individ., objectius, orientació al procés d'escript., professor organitzat activitats d'escriptura	estratèg. de prod. de textos, planificació, correccions, assessorament	consciència comunicativa, planificació, correccions, assessorament, escriptura a l'aula, avaluació inserida en el procés, seqüència d'escriptura	escriptura a l'aula
<u>La pràctica creativa als llibres de text de llengua castellana i literatura a secundària</u>	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<u>Joan Fuster a l'ESO: la literatura que fa pensar</u>	tipologies textuais	enfocament textual	objectius, models, escriptura individual	-----	objectius, models, seqüència d'escriptura, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>El escriptorio digital</u>	tipologies textuales	enfocament textual, enfocament basat en el procés, enfocament basat en els continguts	planificació, receptors, revisions	objectius, models, escriptura individual	estratèg. de pro-ducció de textos	planificació, receptors, revisions, objectius, models, escriptura a l'aula	----- escriptura a l'aula
<u>L'univers de Tintín</u>	tipologies textuales	enfocament textual	-----	objectius, models, professor organitza activitats d'escriptura	-----	objectius, models, organització grup que facilita objectius, escriptura cooperativa, escriptura a l'aula, assessorament	----- interaccions, escriptura a l'aula
<u>"L'escriptura del jo". una proposta d'educació intercultural i tractament de la diversitat per a l'ensenyament secundari obligatori</u>	tipologies textuales	enfocament textual, enfocament comunicatiu, enfocament basat en el procés	consciència comunicativa, planificació, revisions	objectius, professor organitza les activitats d'escriptura, assessorament ind.	planificació, revisi- ons	consciència comunicativa, planificació, assessorament, revisions, objectius, escriptura a l'aula	consciència comunicativa escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hillocks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo-saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuais</i>	<i>Asp. discursius</i>
<u>Treballar la literatura amb les TIC</u>	tipologies textuales enfocament comunicatiu, enfocament textual	enfocament comunicatiu, comunicativa	consciència comunicativa	objectius, professor organitza activitats escriptura, escriptura en grup, escriptura individual	-----	consciència comunicativa, objectius, assessorament, escriptura a l'aula, escriptura cooperativa	consciència comunicativa escriptura a l'aula, interaccions
<u>Del text a l'hipertext: de la pissarra al ratolí; del grup classe a l'a Clara, al Bernat, al Sacha, a la Samiha...</u>	tipologies textuales enfocament textual, enfocament comunicatiu	enfocament comunicatiu va	consciència comunicativa	objectius, models, escriptura individual	-----	objectius, models, consciència comunicativa	-----
<u>Una experiència d'ensenyament d'escriptura comprensiva "Nosotros contamos"</u>	tipologies textuales enfocament comunicatiu, enfocament basat en el procés, enfocament basat en els continguts, enfocament textual	enfocament comunicatiu, receptors, planificació, revisions, correccions, recursivitat, elements de suport (gràmatiques...)	consciència comunicativa, receptors, planificació, revisions, correccions, recursivitat, elements de suport (gràmatiques...)	assessor. individual, models, objectius, professor organitza activitats d'escriptura, grup, escriptura indiv., orientacions al procés	estratègies de prod. de textos, planificació, revisions, correccions, professor organitza les activitats, assessorament	consciència comunicativa, receptors, planificació, revisions, correccions, objectius, assessorament, escriptura a l'aula, models	consciència comunicativa, receptors escriptura a l'aula

<i>Tipus de text i de discurs (Bernár-Dez o Camps)</i>	<i>Enfocaments Shih (desen- volupats per Cassany)</i>	<i>Estratègies Cassany</i>	<i>Propostes Hilloks, segons Camps</i>	<i>Proposta anglo- saxona</i>	<i>Proposta Camps</i>	<i>Aspectes contextuals</i>	<i>Asp. discursius</i>
--	---	----------------------------	--	-------------------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

<u>L'aven- tura de la ima- ginació. Fem monstres amb Jo- an Peru- cho</u>	tipologies textuals	enfocament textual	-----	objectius, models, assessorament individual	-----	models objectius, escriptura a l'aula	-----	escriptura a l'aula
---	------------------------	-----------------------	-------	--	-------	--	-------	------------------------

## 18.CLASSIFICACIONS A PARTIR DELS RESULTATS SOBRE LES PROPOSTES D'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA

18.1. *Tipus de text i de discurs (Bernárdez o Camps): 66* (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.9., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.25., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.). La divisió en cadascuna de les tipologies (i en alguns casos gèneres) textuals es pot veure al punt anterior: resultats per pautes o models de composició.

18.2. *Enfocaments Shih (desenvolupats per Cassany): 68* (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.9., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.25., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.56., 12.57., 12.58., 12.59., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.). Recordem que dels quatre enfocaments d'aquests autors (basat en la gramàtica, basat en les funcions, basat en el procés i basat en els continguts), nosaltres hem fet una classificació en cinc apartats, ja que l'enfocament basat en les funcions el dividem en dos: un enfocament basat en l'escriptura de diferents tipologies i gèneres textuals, sense voluntat comunicativa, i un altre que, des de l'escriptura de diferents formes de text, té la intenció de ser funcional i arribar a diversos tipus de receptors. Del primer en diem enfocament textual i del segon enfocament comunicatiu. Així doncs, la classificació a partir de cadascun dels cinc enfocaments queda de la manera següent:

18.2.1. Enfocament textual: **66** (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.9., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.25., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49.,

12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.). Recordem que la divisió en cadascuna de les tipologies (i en alguns casos dels gèneres) es pot veure al punt anterior relacionat amb les pautes o els models de composició escrita.

18.2.2. Enfocament comunicatiu: **24** (12.3., 12.15., 12.20., 12.29., 12.38., 12.39., 12.41., 12.42., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.58., 12.61., 12.62., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70.).

18.2.3. Enfocament basat en la gramàtica: **17** (12.4., 12.9., 12.10., 12.11., 12.13., 12.18., 12.21., 12.28., 12.41., 12.42., 12.46., 12.47., 12.55., 12.56., 12.57., 12.58., 12.60.).

18.2.4. Enfocament basat en el procés: **17** (12.9., 12.26./12.27., 12.29., 12.34., 12.41., 12.42., 12.46., 12.47., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.62., 12.65., 12.67., 12.70.).

18.2.5. Enfocament basat en els continguts: **8** (12.38., 12.42., 12.50., 12.55., 12.61., 12.62., 12.65., 12.70.).

18.3. *Estratègies Cassany*: **29** (12.3., 12.9., 12.15., 12.20., 12.26./12.27., 12.29., 12.38., 12.39., 12.41., 12.42., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.58., 12.60., 12.61., 12.62., 12.65., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70.).

18.4. *Propostes Hilloks, segons Camps*: **63** (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.9., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.). La classificació de les experiències didàctiques segons les modalitats de les propostes d'aquests autors i els diferents elements d'aquestes modalitats queda de la manera següent:

#### 18.4.1 Modalitat directiva:

18.4.1.1. Objectius: **60** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.).

18.4.1.2. Models: **40** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.11., 12.13., 12.14., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.37., 12.38., 12.40., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.54., 12.55., 12.64., 12.65., 12.66., 12.69., 12.70., 12.71.).

18.4.1.3. Importància producte final escrit: **2** (12.58., 12.59.).

18.4.1.4. Exercicis que impliquen l'aplicació de regles: **2** (12.50., 12.55.).

18.4.1.5. Explicacions prèvies a l'acte d'escriure: **1** (12.42.).

18.4.1.6. Transmissió de coneixements escrits per aplicació de regles: **1** (12.59.).

#### 18.4.2. Modalitat natural:

18.4.2.1. Escriptura lliure: **1** (12.3.).

#### 18.4.3. Modalitat individual:

18.4.3.1. Assessorament individual: **14** (12.3., 12.9., 12.10., 12.12., 12.13., 12.20., 12.28., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.67., 12.70., 12.71.).

18.4.4. Modalitat constructiva:

18.4.4.1. Objectius: **60** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.).

18.4.4.2. Professor organitza les activitats d'escriptura: **33** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.8., 12.10., 12.12., 12.13., 12.20., 12.28., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.38., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.62., 12.66., 12.67., 12.68., 12.70.).

18.4.4.3. Escripura individual (explícita): **31** (12.6., 12.7., 12.12., 12.13., 12.15., 12.28., 12.31., 12.32., 12.35., 12.37., 12.38., 12.39., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.50., 12.51., 12.52., 12.54., 12.55., 12.60., 12.62., 12.64., 12.65., 12.68., 12.69., 12.70.).

18.4.4.4. Escripura en grup (explícita): **9** (12.38., 12.39., 12.42., 12.50., 12.52., 12.53., 12.55., 12.68., 12.70.).

18.4.4.5. Orientacions al procés d'escriptura: **8** (12.38., 12.42., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.62., 12.70.).

18.4.4.6. Textos seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura: **4** (12.38., 12.39., 12.52., 12.53.).

18.4.4.7. Exercicis seleccionats per a aspectes particulars de l'escriptura: **3** (12.50., 12.52., 12.53.).

18.4.4.8. Respostes de companys i professors durant el procés d'escriptura: **3** (12.39., 12.42., 12.53.).

18.5. *Proposta anglosaxona*: **17** (12.9., 12.26./12.27., 12.29., 12.34., 12.41., 12.42., 12.46., 12.47., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.62., 12.65., 12.67., 12.70.).

18.6. *Proposta Camps*: **65** (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.9., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.). La classificació segons els diferents elements que conformen aquesta proposta queda de la manera següent:

18.6.1. El text té una utilitat en el marc d'una situació comunicativa i d'un context escolar que en justifica l'escriptura: **24** (12.3., 12.15., 12.20., 12.29., 12.38., 12.39., 12.41., 12.42., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.58., 12.61., 12.62., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70.).

18.6.2. En relació a l'ensenyament de l'escriptura, hi ha uns objectius d'aprenentatge clars i compartits pels estudiants: **60** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.10., 12.11., 12.12., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.36., 12.37., 12.38., 12.40., 12.41., 12.42., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.58., 12.59., 12.60., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70., 12.71.).

18.6.3. Es té en compte el paper del destinatari: **11** (12.3., 12.39., 12.41., 12.44., 12.46., 12.47., 12.50., 12.58., 12.61., 12.65., 12.70.).

18.6.4. Abans de començar un procés de composició, hi ha una lectura i un estudi de bons models: **45** (12.1., 12.2., 12.4., 12.5., 12.6., 12.7., 12.8., 12.10., 12.11., 12.13., 12.14., 12.15., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.22., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.31., 12.32., 12.34., 12.35., 12.37., 12.38., 12.40., 12.43., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.52., 12.53., 12.54., 12.55., 12.64., 12.65., 12.66., 12.69., 12.70., 12.71.)

18.6.5. Es desenvolupen estratègies de planificació del text: **16** (12.9., 12.26./12.27., 12.29., 12.41., 12.42., 12.46., 12.47., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.62., 12.65., 12.67., 12.70.).

18.6.6. Es desenvolupen estratègies de revisió del text: **16** (12.3., 12.29., 12.41., 12.42., 12.46., 12.47., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.58., 12.60., 12.65., 12.67., 12.70.).

18.6.7. La normativa gramatical i ortogràfica és un element més a revisar dins el procés d'escriptura, com també ho són l'adequació, la cohesió i la coherència: **10** (12.29., 12.41., 12.42., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.62., 12.70.).

18.6.8. L'experiència d'escriptura es desenvolupa a l'aula amb un grup classe convencional o reduït amb els estudiants dividits en grups: **47** (12.1., 12.4., 12.5., 12.7., 12.8., 12.10., 12.14., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.38., 12.40., 12.41., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.70., 12.71.).

18.6.9. L'experiència d'escriptura és cooperativa tant amb un grup classe convencional com amb un de reduït: **15** (12.4., 12.10., 12.29., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.38., 12.40., 12.41., 12.45., 12.47., 12.49., 12.66., 12.68.).

18.6.10. La seqüència d'escriptura a l'aula és plantejada com un projecte de treball amb l'objectiu d'escriure un text en un període de temps acordat que pot

ser llarg: **14** (12.3., 12.11., 12.21., 12.26./12.27., 12.28., 12.36., 12.38., 12.47., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.62., 12.64.).

18.6.11. El mestre condueix el procés i orienta i assessora els estudiants en els aspectes diversos del text: **36** (12.1., 12.2., 12.3., 12.4., 12.9., 12.10., 12.12., 12.13., 12.15., 12.20., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.38., 12.41., 12.42., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.54., 12.58., 12.62., 12.66., 12.67., 12.68., 12.70.)

18.6.12. L'avaluació de l'experiència d'escriptura s'insereix en el procés: **6** (12.47., 12.49., 12.50., 12.53., 12.55., 12.62.).

18.6.13. Organitzat el grup classe de manera que faciliti la consecució dels objectius: **21** (12.7., 12.12., 12.13., 12.15., 12.21., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.40., 12.41., 12.45., 12.47., 12.49., 12.54., 12.55., 12.66.).

18.7. *Aspectes contextuals*: **24** (12.3., 12.15., 12.20., 12.29., 12.38., 12.39., 12.41., 12.42., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.58., 12.61., 12.62., 12.67., 12.68., 12.69., 12.70.).

18.8. *Aspectes discursius*: **49** (12.1., 12.4., 12.5., 12.7., 12.8., 12.10., 12.11., 12.14., 12.16., 12.17., 12.18., 12.19., 12.20., 12.21., 12.23., 12.24., 12.26./12.27., 12.28., 12.29., 12.30., 12.31., 12.34., 12.36., 12.37., 12.38., 12.39., 12.40., 12.41., 12.44., 12.45., 12.46., 12.47., 12.48., 12.49., 12.50., 12.51., 12.52., 12.53., 12.55., 12.60., 12.61., 12.62., 12.64., 12.65., 12.66., 12.67., 12.68., 12.70., 12.71.).

## 19. CONCLUSIONS RELACIONADES AMB LES PREGUNTES DE LA RECERCA

*Pregunta 1: ¿Fins a quin punt el professorat de secundària que dissenya experiències didàctiques que primer aplica a les seves classes i que després són publicades té en compte els models teòrics de desenvolupament de la composició escrita?*

Respecte als models de composició escrita que els autors i autores del corpus de la recerca puguin tenir com a referència per a les experiències aplicades, hem vist que, de manera explícita unes poques vegades i implícita la gran majoria, el 81,69% de les propostes didàctiques els tenen en compte i solament el 18,31% no tenen en compte cap tipus de model, ni el d'etapes ni cap de cognitiu.

El model d'etapes d'escriptura és el punt de partida de vint-i-nou propostes que utilitzen un mètode de composició escrita format per activitats de preescriptura i escriptura, el 40,85%. Els models cognitius són a la base de vint-i-nou experiències didàctiques més, un altre 40,85%; de manera explícita en dues experiències de les vint-i-nou, un 6,9%, i implícita de forma general o específica en les vint-i-set propostes restants, un 93,10%.

Dotze propostes més, el 16,9% de les setanta-una que formen el corpus de la recerca, no presenten cap model de referència aparent i una darrera experiència aplicada, l'1,4%, no la comptem de forma efectiva com una proposta didàctica més, ja que el seu objectiu és fer saber el tractament de l'escriptura en alguns llibres de text de llengua castellana a l'educació secundària obligatòria.

D'altra banda, pensem que és normal que, de les vint-i-nou experiències aplicades que tenen com a referència teòrica el model d'etapes d'escriptura, vint-i-cinc es publiquin entre els anys 1980 i 1991, ja que, en primer lloc, aquest model és dels anys seixanta i, en segon lloc, la recerca de models cognitius que expliquin el desenvolupament de la composició escrita és dels anys vuitanta. Pensem que per aquest motiu entre l'any 1991 i el 2005 solament quatre experiències més proposen activitats de preescriptura i escriptura tal com prescriu el model d'etapes: una del 1994, una altra del 1996, la penúltima del 2003 i la darrera del 2005. Precisament, entre el anys 1989 i 2005 el

seguiment de models cognitius que expliquen com s'escriu és habitual en vint-i-cinc experiències didàctiques.

Poques vegades, solament en dues experiències didàctiques, les referències a models cognitius són explícites. En aquests dos casos les autories citades són Hayes i Flower, per una banda, i, per l'altra, Bereiter i Scardamalia. Tret d'aquestes dues propostes, a les vint-i-set restants les referències a models cognitius que expliquin l'escriptura són implícites, bé de manera general o parcial, bé de forma específica o completa. I en aquest darrer cas no interpretem una autoria clara com a punt de referència, sinó que hi veiem elements dels models de Hayes i Flower, Collins i Gentner, Martlew, De Beaugrande o de Bereiter i Scardamalia en cadascuna de les fases que de forma interactiva intervenen en un procés de composició escrita.

*Pregunta 2: ¿Quins tipus o gèneres textuais són objecte d'ensenyament i aprenentatge des de les experiències didàctiques del professorat?*

Als nostres centres de secundària es treballen, amb les pautes que generen els models corresponents, de manera majoritària els textos narratius. De les setanta-una experiències analitzades, trenta-set estan relacionades amb la construcció d'aquesta tipologia textual. Però encara són més si hi afegim les experiències relacionades amb l'escriptura de contes (cinc) i de novel·les (una). Demanar als estudiants que escriguin relats sobre les coses que els passen és molt agraït, tant per qui fa l'encàrrec com per qui el materialitza. I és que recrear amb paraules fets que creiem importants de la nostra vida produeix un gran plaer. Ara bé, de totes aquestes propostes narratives, solament una planteja l'escriptura d'una estructura novel·lada. Per això, d'entre d'altres qüestions, diem més amunt que cal formació en la realització de tallers d'escriptura. Si aquest gènere narratiu no forma part de les pràctiques d'escriptura dels estudiants de secundària és, entre d'altres, perquè els docents tampoc sabem massa bé com disposar i organitzar el grup classe per afrontar un objectiu d'aquesta complexitat. En les condicions habituals d'organització curricular i de l'alumnat plantejar l'escriptura de formes novel·lades a classe és un objectiu inabastable. Des de les experiències didàctiques que hem analitzat no és possible l'escriptura del gènere novel·lístic, però sí

de múltiples formes narratives: narracions pròpiament dites, autobiografies, contes i textos relacionats amb els mitjans de comunicació.

És remarcable, en general, el nombre d'experiències didàctiques sobre l'escriptura de textos descriptius, argumentatius i expositius/explicatius. En conjunt, i aplicant pautes i models teòrics diferents, es tracta de trenta-quatre propostes d'escriptura d'aquestes tipologies. Valorem de forma positiva que d'una manera relativament regular els estudiants s'exercitin en l'escriptura, per exemple, dels textos argumentatius i expositius/explicatius des de posicions versemblants i variades: per les característiques complexes d'aquestes tipologies i perquè les demandes socials reclamen el domini de les habilitats escrites específiques d'aquests tipus de textos.

Les experiències d'escriptura que fan propostes per desenvolupar textos retòrics i conversacionals són escasses, sobretot d'aquests darrers. En conjunt són cinc plantejaments didàctics des de projectes personals que fomenten l'escriptura de textos poètics. Nogensmenys, la darrera proposta retòrica que es fixa l'objectiu que els estudiants escriguin poesia és del 1994. És a dir, sembla que, des de les experiències publicades de desenvolupament de l'escriptura, la pràctica de la versificació, la mètrica i les figures retòriques és, des de fa més d'una dècada, en davallada lliure. D'altra banda, l'escriptura de textos conversacionals és, repetim que des de les experiències publicades dels docents, simbòlica: gairebé una sola proposta d'escriptura d'un text pertanyent al gènere teatral. Als centres de secundària, s'organitzen peces teatrals amb grups reduïts d'estudiants i es fan sortides per veure representacions als teatres, però sembla que no es fan massa propostes perquè els estudiants escriguin teatre.

Veiem, així, que pràcticament totes les experiències didàctiques aplicades impliquen la construcció de diferents tipus de text segons les classificacions més habituals. Seixanta-sis propostes de setanta. Els docents les configuren, doncs, perquè els estudiants escriguin textos de diferents tipologies. De manera que aquest aspecte semblaria ben assumit pels professors i les professores que fan escriure el seu alumnat. Els textos que desenvolupen han de respondre a unes formes textuais, estructurals i gramaticals determinades: teatre, novel·la, narració, notícia, carta, poema...; de més general a concret, organització lògica i jeràrquica de les idees, relació entre tesi i arguments...; ús de determinats adverbis, puntuació relacionada amb l'entonació, oracions subordinades

causals, consecutives o finals... Bé, aquests aspectes formen part dels elements d'ensenyament i aprenentatge del currículum que són fixos en les programacions de llengua i així arribem a la conclusió que ensenyem a desenvolupar la composició escrita a partir de la construcció de tipologies i gèneres textuais: sobretot des de les diverses variants dels textos narratius, també des de la construcció de textos descriptius, argumentatius i explicatius i molt menys des de la composició de textos retòrics i conversacionals. Des de l'anàlisi de les experiències publicades d'aquesta recerca, del 1980 al 2005, no hi ha cap proposta perquè els estudiants escriguin textos predictius o instructius.

*Pregunta 3: ¿Quines estratègies segueix el professorat de secundària que elabora experiències didàctiques d'ensenyament de l'escriptura?*

Una experiència didàctica aplicada estàndard, a partir de les dades i els resultats de l'anàlisi del conjunt de propostes, donaria uns resultats com els següents:

- a) Partiria d'un projecte didàctic personal que donaria lloc a una determinada pauta d'escriptura.
- b) Es podria inspirar o aportar elements del model cognitiu de Hayes i Flower de 1981.
- c) Pretendria que els estudiants desenvolupessin un text narratiu amb una llargada superior a un conte i inferior a una novel·la.
- d) Si bé l'enfocament textual seria el punt de partida inicial, tindria elements comunicatius i d'altres propis de l'escriptura com a procés.
- e) Els estudiants escriurien els seus textos de forma individual, però a les aules del centre de secundària.
- f) Hi hauria uns objectius d'aprenentatge compartits per tots els estudiants.
- g) Abans d'iniciar l'activitat d'escriptura, es llegirien i s'interpretarien bons models d'autors o autores reconeguts.
- h) L'escriptura dels textos podria incloure activitats de planificació textual.
- i) L'escriptura dels textos podria incloure estratègies de revisió textuals.
- j) El professor o la professora conduiria els treballs de composició escrita dels seus estudiants i els assessoraria en cadascuna de les etapes del procés.

A partir d'aquí, considerem diverses propostes didàctiques per al desenvolupament de la composició escrita:

- a) Pràctiques de lectura i d'escriptura de textos de tipologia i de gèneres diferents.
- b) Escripció a l'aula, individual, en parelles o en grup, amb el professor interactuant i usant la parla com a instrument d'aprenentatge.
- c) Ús de mecanismes de revisió i de correcció del procés de composició.
- d) Escripció com a mecanisme comunicatiu.
- e) Escripció com a pràctica social que pot estar integrada en d'altres habilitats.
- f) Escripció com a procés complex que inclou l'assumpció de diverses tasques.
- g) Desenvolupar l'escripció requereix aprendre cadascuna d'aquestes tasques.
- h) Pràctica a l'aula d'instruccions per a l'escripció amb pautes per assajar els diferents elements del procés de composició textual.
- i) Treball a l'aula dels diversos models textuais, amb textos previs i amb versions diferents.
- j) Ús de les TIC: redactors, correctors i traductors assistits.
- k) Pràctica de les diferents possibilitats de l'escripció electrònica sincrònica (xat, sms o webcam) i asincrònica (bloc, fòrum, web, correu electrònic).
- l) Organització de tallers de lectura i escripció a l'aula.

*Pregunta 4: ¿Quins elements didàctics es desprenen de l'anàlisi de les experiències publicades sobre la composició de textos escrits?*

El marc d'un grup classe convencional difícilment reuneix les condicions òptimes per afrontar l'organització de processos d'escripció complexos. De manera que per dur a terme un procés de creació textual caldria prendre mesures pròpies dels tallers d'escripció, com les següents i que creiem que podrien aplicar-se a cadascuna de les experiències que hem analitzat en aquesta recerca:

- a) Configurar l'aula de manera que es converteixi en un escenari adequat als propòsits que es pretenen aconseguir.
- b) Fer prendre consciència als estudiants que, com a grup d'aprenentatge, poden escriure junts.

- c) Animar a tenir actituds positives davant del codi escrit, l'escriptura literària i la lectura i la interpretació dels textos
- d) Tenir cura de la primera fase de composició d'un text: la contextualització. Tenir en compte els objectius i assessorar els estudiants en els recursos formals que calen per emprendre la fase de textualització.
- e) Seguir el conjunt del procés de producció i valorar-lo tant com el producte final.
- f) Donar a l'escriptura dels textos una dimensió comunicativa.
- g) Preveure estratègies de revisió i de correcció del conjunt de la producció textual i fer que s'entenguin com a elements propis del procés de composició escrita.
- h) Conduir, orientar i assessorar els estudiants en el seu camí cap a la consecució d'uns objectius relacionats amb l'escriptura.
- i) Concebre l'acció pedagògica com a susceptible de ser millorada i modificada a partir de l'aparició de nous models i propostes d'ensenyament de la composició textual i de la pràctica diària com a docents a les aules.

Davant de la paradoxa de les iniciatives d'un important nombre de docents de secundària per millorar les tasques d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita (n'hi ha moltes més a primària i d'altres especialitats entre primària i secundària) i la manca de compromisos pedagògics explícits avui, hereus de la tradició pedagògica de començaments del segle XX, a la pràctica majoria de centres educatius de secundària (i de primària), valorem en un grau altíssim el conjunt d'experiències del corpus de la recerca com a aportacions didàctiques seguidores i hereves del compromís pedagògic de pioneres i pioners de la innovació educativa al nostre país com Francesc Ferrer i Guàrdia, Francesc Flos i Calcat o Rosa Sensat. Una altra qüestió és l'aportació a la didàctica i a la pedagogia de les publicacions que des dels anys seixanta han fet i fan possible la continuïtat de la tradició pedagògica catalana. Entre d'altres aportacions, permeten el coneixement de moltes propostes didàctiques útils, sobretot, però no únicament, per a la formació dels professionals docents en l'àmbit del desenvolupament de l'expressió escrita, i, així mateix, de qualsevol altra habilitat o matèria d'ensenyament. En el marc del desenvolupament de la composició escrita com a tema central de la recerca, però amb extrapolacions cap als altres àmbits educatius, i des del compromís pedagògic, apostem, en general, pel desenrotllament d'aprenentatges interactius, en cooperació entre estudiants, que tinguin la consideració de significatius, és a dir, que vagin bastant més enllà de l'obligació de complir temporalment amb una

l·lista prescriptiva de continguts i de processos i que compleixin la idea que al seu temps tenia Josep Estalella sobre la formació integral dels estudiants: l'important no és saber sinó educar, no és el traspàs d'informació sinó la formació. L'esperit (que avui adaptariem sense consideracions sexistes i amb la integració de tots els sectors socials) de *“m'he proposat de fer homes bons; si a més els faig forts millor; i si al capdavant em surten savis, millor encara”*.

Pregunta 5: *¿Quines propostes d'ensenyament de la composició escrita són a la base de les experiències didàctiques d'escriptura elaborades pel professorat de secundària?*

Força experiències aplicades manifesten la necessitat que els textos que escriguin els estudiants formin part de situacions reals de comunicació. Des de la posició dels professorat, podríem arribar a dir (però sense alçar massa la veu) que tenim clara la concepció comunicativa i contextual del llenguatge escrit i que el punt de vista funcional atorga una transcendència als textos escrits que els projecta cap a dimensions receptives que han de resultar molt més motivadores als estudiants que fan la tasca de composició textual. Però, amb tot, en aquesta recerca són menys del 50% de les experiències analitzades. Per això parlem de no alçar massa la veu. Així que pensem que caldria insistir perquè cada vegada més els estudiants escriguin per ser llegits, comentats, criticats, discutits i admirats des d'àmbits de recepció diferents: companys i companyes, conjunt del professorat i de la comunitat educativa, familiars, municipi, opinió pública i, des de les noves tecnologies, cap a amplis sectors socials. Aquesta orientació funcional provoca els estímuls necessaris perquè l'hàbit d'escriure es converteixi, en alguns casos, en una necessitat comunicativa. I amb tota seguretat el camí funcional de l'escriptura es pot convertir en una autopista amb l'aplicació a l'escriptura de les TIC.

Els mètodes anglosaxons que consideren que darrere la construcció d'un text hi ha un procés complex amb diferents parts interrelacionades són aplicats per un nombre relativament important d'experiències, exactament un 24%. A més, són destacables els seguiments del que en diem els enfocaments de Shih/Cassany, les estratègies Cassany, la proposta Hilloks, desenvolupada per Camps, la proposta Camps o els mateixos aspectes discursius, que combinen elements diferents de tipus comunicatiu i de

relacionats amb l'escriptura com a procés, entre d'altres com l'ús de la gramàtica o l'aprenentatge de nous continguts en la construcció dels textos. D'aquesta manera, gairebé totes les experiències remetent a algun component sobre l'ensenyament de la composició escrita que es pot relacionar amb aquests autors i autores: la concreció d'uns objectius, la planificació d'una determinada proposta escrita, l'elaboració d'esquemes, les revisions i les correccions, l'ús de (bons) models que marquin el camí a seguir als estudiants des de la comprensió i la interpretació textuals, la distribució dels estudiants a la classe, l'escriptura cooperativa, el compromís d'escriure un text en un període de temps determinat, un paper diferent del professor o de la professora, que no jutja el treball escrit, sinó que assessora i aplanar el camí dels estudiants per tal que escriguin bons textos i una avaluació que té en compte no el producte escrit final, sinó el conjunt de passos i d'estratègies que han seguit els estudiants fins aconseguir l'objectiu d'elaborar diferents tipus de textos. Tots aquests elements són recurrents en la pràctica totalitat de les experiències que hem analitzat. Es podria pensar, de les propostes publicades dels docents, que són el resultat d'idees de naturalesa diferent. Nosaltres creiem que, precisament, aquesta característica és la concepció a seguir en les propostes que poguem fer per tal de promoure l'escriptura entre els nostres estudiants de secundària. I, com a exemple molt significatiu, la proposta Camps es fonamenta en teories que després es concreten en plantejaments d'escriptura amb elements comunicatius, processals i organitzatius.

## 20. CONCLUSIONS GENERALS

1. Una primera lectura de la recerca ens fa veure que un nombre determinat de docents de centres de secundària obligatòria, que habitualment són de la matèria de llengua, quan detecten mancances relacionades amb l'expressió escrita (temàtica d'aquesta recerca, però extensible, com hem pogut veure quan hem buscat experiències per al corpus del treball, a les altres habilitats de l'àrea: expressió oral i comprensió oral i escrita) dissenyen i apliquen solucions diverses per esmenar-les; la majoria de les vegades a partir dels models vigents que expliquen el procés d'escriptura. Ho podem veure en el conjunt dels articles didàctics publicats i dels quals ens fem ressò al llarg d'aquestes pàgines. Ara bé, les setanta-una propostes aplicades sobre el desenvolupament de l'escriptura a les aules que formen el corpus de la recerca s'han publicat entre el 1980 i el 2005. Volem remarcar que això no són encara tres experiències aplicades anuals en vint-i-cinc anys publicades a diferents revistes educatives. Malgrat que poguem creure que el nombre d'iniciatives pot haver estat molt superior a partir del treball diari del professorat de llengua.

2. Ha costat, i encara costa molt, que les innovacions pedagògiques i sobretot el seguiment que se'n pugui fer arribin a les aules de secundària amb més celeritat. Per diferents motius de naturalesa diversa. Nosaltres n'apuntem algun. Amb l'excepció del model d'etapes, dels anys seixanta, la resta de models teòrics que, procedents de la psicologia cognitiva, pretenen incidir en el desenvolupament de l'escriptura són dels anys vuitanta. En alguns casos, com el model de Hayes i Flower, molt de començaments dels vuitanta, exactament del 1980 i del 1981. Tanmateix, les primeres adaptacions clares a les aules de secundària d'aquest darrer model (a partir de les experiències que hem analitzat) són, com hem dit més amunt, del 1994. Ara bé, tampoc no ens hem d'enganyar. Encara avui les aplicacions metodològiques, ordinàries i més o menys generalitzades, de models teòrics de les diferents aportacions cognitives o epistemològiques de la dècada dels vuitanta són pràcticament inexistentes als centres de secundària. Unes vegades, perquè el volum de continguts i les urgències programàtiques ho impedeixen i d'altres, perquè, senzillament, se'n desconeixen les possibilitats d'aplicació. I, encara, si es coneixen, no se sap massa bé com fer aquestes adaptacions a classe. I una altra qüestió, en l'àmbit de l'educació secundària l'ensenyament conscient i sistemàtic del desenvolupament de la composició escrita, amb les excepcions que

convinguin, fins ara no ha existit. Així que potser també per això, a l'hora de treballar l'escriptura, funcionen inèrcies seculares i hi ha poca o nul·la preocupació per unes aportacions teòriques que a la força impliquen canvis metodològics i programàtics de molta envergadura.

3. Podem continuar estirant el fil. Dèiem, més amunt, que els canvis metodològics que són conseqüència d'aportacions teòriques innovadores no arriben als centres de secundària fins al cap de força més temps d'haver estat anunciats. En canvi, les universitats se'n fan ressò molt més aviat (si més no hauria de ser així de manera habitual) quan les propostes teòriques vénen de fora; d'altres vegades la manca de transmissió d'aportacions encara és més preocupant, perquè la recerca en didàctica de la llengua als departaments de didàctica d'algunes universitats del nostre país (per exemple, des de la Universitat de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra o des de la mateixa Universitat Autònoma de Barcelona) dona com a resultat propostes que poden representar un avenç important en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura. Així, des d'aquesta recerca, en general, comprovem que els docents que publiquen experiències didàctiques que apliquen models teòrics innovadors estan d'alguna manera vinculats amb departaments universitaris o amb publicacions pedagògiques relacionades amb l'àmbit universitari (12.38., 12.42., 12.53., 12.61., 12.62. o 12.70.). Aquest, però, no és el cas d'un nombre important de docents de secundària obligatòria. La vinculació universitària o la preocupació per estar al corrent de noves idees i de pràctiques alternatives en general no hi és. Bé, els models teòrics relacionats amb la composició escrita o no es coneixen o, en el millor dels casos, se'n té un coneixement difús. I ara tornem al començament d'aquestes darreres línies: malgrat el desconeixement, en alguns casos, d'aportacions innovadores, es generen iniciatives que responen a la preocupació de molts docents per arribar allà on sorgeixen dificultats d'aprenentatge que, en el cas de la composició escrita, donen lloc a experiències aplicades d'escriptura que, en el marc de la històrica tradició pedagògica catalana, en ocasions arriben a publicar-se i, així, aquestes iniciatives, tenen la possibilitat de ser estudiades, discutides, de vegades reelaborades i novament aplicades.

4. Així doncs, en general hi ha preocupació dels docents per arribar allà on hi ha dificultats d'aprenentatge; les coordinacions entre professors i professores solament funcionen en l'àmbit dels centres educatius propis, per la qual cosa les iniciatives

didàctiques no s'estenen; les innovacions pedagògiques no arriben als centres, i les vinculacions de l'ensenyament secundari amb l'àmbit universitari són inexistents. Creiem que és imprescindible establir vies de contacte permanent entre les universitats i els centres d'educació secundària. Caldria procurar que hi hagués docents que s'ocupessin de transitar en les dues direccions i que fessin, també, la tasca de formació i capacitació dels professors i les professores per tal que aquests últims disposuessin de les eines adequades i més innovadores relacionades amb l'evolució dels sistemes pedagògics d'ensenyament i aprenentatge i d'organització dels currículums educatius. Es podria dir que això ja fa temps que s'està fent a través dels cursos de formació i perfeccionament del conjunt del professorat. Doncs en l'àmbit de la transmissió d'aportacions que poden ajudar que els estudiants desenvolupin l'escriptura de manera solvent i amb capacitat de fer-se entendre i d'aportar idees, des de la didàctica de la llengua escrita no s'està fent bé. O simplement no es fa. A priori, els docents de secundària creiem que necessiten formació sobre els models teòrics cognitius de composició escrita i les seves aplicacions en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura, en estratègies didàctiques per treballar la composició escrita a l'aula i en possibilitats autònomes de desenvolupament curricular que incloguin l'organització i la realització de tallers de desenvolupament de la composició escrita.

5. D'entre les setanta experiències didàctiques d'escriptura que analitzem en aquesta recerca, únicament n'hi ha tres que tenen l'objectiu que els estudiants treballin les anomenades propietats textuais d'adequació, coherència i cohesió. És cert, però, que en el desenvolupament d'altres propostes apareixen d'una manera o d'una altra les propietats textuais com a qüestions a tenir en compte a l'hora d'organitzar les revisions dels textos escrits i que es treballen com uns elements més dels processos d'escriptura. Creiem, però, que els elements textuais encara són lluny, encara, de les preocupacions que els estudiants poden tenir per la normativa gramatical tradicional i, sobretot, per l'ortografia (que no diem que no ho hagin de ser i que no s'hi hagin de dedicar els esforços que moltíssims docents hi apliquen). Però els assajos específics relacionats amb les formes comunicatives i les idees i la seva organització no són sobers i probablement en caldrien molts més perquè formessin part de l'imaginari natural dels estudiants a l'hora d'emprendre l'escriptura de qualsevol tipus de text.

6. Les instruccions per al curs 2008/2009 pel que fa a l'ensenyament de les llengües a l'educació secundària obligatòria, en el marc de la tercera llei educativa en menys de trenta anys, insisteixen de forma compulsiva en el fet comunicatiu. Es parla de "desenvolupar competències comunicatives", de l'ús del llenguatge escrit per "comunicar", de la "dimensió comunicativa" del currículum de llengües o de la necessitat d'ensenyar llengües amb un "enfocament comunicatiu". L'aposta per la relació llengües/comunicació és innegable, però el retard és, com a mínim, d'entre vint i trenta anys. Coincideix amb la implantació de la LOGSE entre els anys vuitanta i noranta. Hem vist que la LOGSE apostava per la via comunicativa en l'ensenyament de les llengües, però també que les inèrcies conservadores (Bronckart, 1985 o Luna, 2003) en retardaven l'aplicació. Després la LOCE implicarà un retorn a la via gramatical. I avui recuperem la "dimensió comunicativa" com un descobriment innovador. Aquest tornar a començar seria, en realitat, un temps perdut. Però de veritat són uns anys llençats per a la pràctica comunicativa en l'aprenentatge de les llengües? Amb l'anàlisi de les experiències aplicades, o del que diuen que fan, molts professors i moltes professores de secundària hem vist que més enllà de les instruccions curriculars de les successives lleis d'educació, una part important i significativa del professorat no ha deixat mai de treballar la via comunicativa des de propostes didàctiques ben dissenyades i estructurades. Això reforça la nostra teoria que no són únicament ni necessàriament les lleis educatives les que vehiculen els procediments i les didàctiques d'ensenyament, sinó les recerques i les seves aplicacions. Malament aniríem, doncs, si haguéssim de basar la pràctica educativa en unes lleis que moltes vegades se suporten en uns principis de tipus conjuntural de qualsevol tipus, per exemple el polític, excepte en el criteri acadèmic, de ben segur el fonamental.

## BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N., A. Visalberghi (1994): *Historia de la Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.

Adam, J. M. (1985): “Quel types de textes?”, dins *Le Français dans le Monde*, 192.

Adam, J. M. (1987): “Types de séquences élémentaires”, dins *Pratiques*, 56.

Adam, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París. Nathan-Université.

Adam, J. M., F. Revaz (1996): “(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos”, dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.

Alvarado, M. (2001): “Enfoques de la escritura”, dins Alvarado, M. (ed.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. FLACSO/Manantial.

Alvarado, M., A. Silvestri (2003): “La composición escrita: procesos y enseñanza”, dins *Cultura y Educación*, 15.

Apple, M. W. (1993): “El libro de texto y la política cultural”, dins *Revista de Educación*, 301. Madrid.

Apple, M. W. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.

Applebee, A. N. (1982): “Writing and Learning in School Settings”, a M. Nystrand (ed.): *What Writers Know. The Language. Process and Structure of Written Discourse*. Nova York. Accademic Press.

Applebee, A. N. (1984): *Context for Learning to Write*. Norwood (N. J.). Ablex.

Atienza, J. L. (1994): “Materiales curriculares, ¿para qué?”, dins *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11. Gijón.

- Auladell, J., J. Figuerola (1989): *Llançar-se a escriure*. Barcelona. Sírius.
- Badia, J. (1996): “Llengua escrita i currículum”, dins *Escola Catalana*, 335.
- Badia, T. (1995): “El llenguatge i la informàtica”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6.
- Bakhtin, M. (1982): *Estética de la creació verbal*. Madrid. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1985): “La Retòrica antiga. Prontuario”, dins *La aventura semiològica*. Barcelona. Paidós.
- Beach, R., J. Myers (2001): *Inquiry-Based English Instruction. Engagin Students in Life and Literature*. Nova York. Teachers College Press.
- Beaugrande, R. de, W. Dressler (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona. Ariel (1997).
- Beaugrande, R. de (1982): “Psychology and composition: Past, present, and future, dins M. Nystrand (ed.): *What Writers Know*. Nova York. Academic Press.
- Beaugrande, R. de (1984): *Text production: Toward a Science of Composition*. Norwood, N. J. Ablex.
- Benveniste, E. (1974): *Problèmes de linguistique générale, II*. París. Galimard.
- Bereiter, C., M. Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (N. J.). Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Björk, L., I. Blomstand (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona. Graó.

Blanco Rodríguez, M. J. (2002): “El chat: la conversación escrita”, dins *Estudios de Lingüística aplicada*, 16. Universidad de Alicante.

Bridwell, L. S. (1980): “Revising Strategies in Twelfth Grade Students Transactional Writing”, dins *Research in the Teaching of English*. 14.

Britton, J. (1970): *Language and Learning*. Londres. Penguin Books.

Britton, J. (1975): *The Development of Writing Ability 11-18*. Londres. Macmillan.

Bronckart, J. P. (1985a): *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?*. París. UNESCO.

Bronckart, J. P. (1985b): *Le fonctionnement des discours*. Lausanne. Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J. P., Besson (1988): “Et si la grammaire n’était pas inutile?”, dins D. Bain i altres (eds.): *La recherche au service de l’enseignement*. Ginebra. CRPP.

Brown, G., G. Yule (1993): *Análisis del discurso*. Madrid. Visor.

Bruner, J. (1987): *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós.

Burbules, N. C. (1998): “Rhetorics of the Web: Hyperreading and critical literacy”, dins I. Snyder (ed.): *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres. Routledge.

Camps, A. (1990a): “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, dins *Infancia y aprendizaje*. 49. Barcelona.

Camps, A. (1990b): “Models del procés i ensenyament de la redacció”, dins Camps, A. (coord.): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1994a): “Contextos per aprendre a escriure”, dins A. Camps (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1994b): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1994c): “Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Camps, A. (1996): “Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica”, dins *Cultura y Educación*, 2.

Camps, A. (2003): “Text, procés, context, activitat discursiva: punts de vista diversos sobre l'activitat d'aprendre i d'ensenyar a escriure”, dins Camps, A. (comp.): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.

Canale, M., M. Swain (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua”, dins *Signos*, 17-18.

Carbonell, J. (2006): “La formació del mestre republicà”, dins *Perspectiva Escolar*, 306.

Carretero, M. (1987): “Desarrollo cognitivo y educación”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 153. Barcelona.

Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona. Empúries.

Cassany, D. (1990): “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6.

- Cassany, D., M. Luna, G. Sanz (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (1993): *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (1995): "Trio de tests", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5.
- Cassany, D., A. Garcia del Toro (1999): *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico. Plaza Mayor.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (2003a): "Enseñar a escribir en el siglo XXI", dins *Cuadernos de Pedagogía*, 330.
- Cassany, D. (2003b): "La escritura electrónica", dins *Cultura y Educación*, 15.
- Castellà, J. M. (1989): "De la frase al text. La lingüística del text i la seva aplicació didàctica", dins *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 68.
- Castellà, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.
- Castellà, J. M. (1995): "Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 4.
- Castelló, M. (1997): "Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure", dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13.

Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague. Versió castellana a SigloXXI. Mèxic. 1974.

Chomsky, N. (1989): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid. Visor.

Ciapuscio, G. (2002): “El lugar de la gramática en la producción de textos”, dins el *Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*. Mendoza, Argentina.

Cook, T. D., C. S. Reichardt (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

Colomer, T., T. Ribas, M. Utset (1993): “La escritura por proyectos: Tú eres el autor”, dins *Aula de Innovación Educativa*, 14.

Collins, A., D. Gentner (1980): “A Framework for a Cognitive Theory of Writing”, dins L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

Conde, E., E. Torres-Lana, C. Ruiz (2002): “El nuevo escenario de Internet: las relaciones para-sociales de adolescentes y jóvenes en la red”, dins *Cultura y Educación*, 14.

Cooper, Ch. R., A. Matsuhashi (1983): “A Theory of the Writing Process”, dins M. Martlew (ed.): *The Psychology of Written Language*. Chichester. John Wiley and Sons.

Coseriu, E. (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general* (3a ed.). Madrid. Gredos.

Coto, B. D. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Graó. Barcelona.

Cristal, D. (2002): *Lenguaje e Internet*. Madrid. Cambridge University Press.

Cuenca, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem edicions.

Dolz, J., M. C. Rosat, B. Schneuwly (1991): “Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, dans *Le français aujourd’hui*, 93.

Dolz, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d’escriptura”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Dolz, J., A. Pasquier (1995): “Enseignement de l’argumentation et retour sur le texte”, dins *Repères*, 10.

Domènech, S. (1998): *L’institut escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*. Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Barcelona.

Domínguez Cuesta, C. (2002): “Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española”. V Congreso de Lingüística General. Universidad de León. León.

Domínguez Cuesta, C. (2005): “El lenguaje de los SMS y del chat en las aulas”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 343.

Elbow, P. (1973): *Writing Without Teachers*. New York. OUP.

Emig, J. (1971): *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, Illinois. NCTE.

Escandell, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.

Fabre, C. (1991): “La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d’écrits”, dins *Repères*, 4.

Flower, L. (1979): “Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”, dins *College English*, 41.

Flower, L., J. R. Hayes (1980a): “The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints”, dins L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.

Flower, L., J. R. Hayes (1980b): “Writing as a problem solving”, dins *Visible Language*, 14.

Flower, L., J. R. Hayes (1981): “The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem”, dins *College Composition and Communication*, 31.

Flower, L., J. R. Hayes (1981): “A Cognitive Process Theory of Writing”, dins *College Composition and Communication*, 32. (Traducció castellana “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, dins *Textos en contexto*. Buenos Aires. Lectura y Vida.).

Flower, L. (1985): *Problem-Solving Strategies for Writing*. Brace Jovanovich.

Freedman, S. W. (1994): “L’escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes”, dins Camps, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova.

Freinet, C. (1971): *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.

Freinet, C. (1973): *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Madrid. Siglo XXI.

Galindo, M., M. Payà, C. Pons (2002): “olaaaaaaaaa!!!! Tas o k? O la emergencia de la oralidad en los chats”. V Congreso de Lingüística General. Universidad de León. León.

Garcia-Debanc, C. (1984): “Une évaluation formative en pédagogie de l’écriture”, dins *Pratiques*, 44.

Garcia-Debanc, C. (1986): “Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l’écriture”., dins *Pratiques*, 49.

Gaspar, M. del P., I. Otañi (2003): “El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura”, dins *Cultura y Educación*, 15.

Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament (1993): *Curriculum. Educació Secundària Obligatòria*.

Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació (2006): *Pacte Nacional per a l’Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes*.

Gimeno Sacristán, J. (1991): “Los materiales y la enseñanza”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 194. Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (1999): “La educación que tenemos, la educación que queremos”, dins F. Imbernón (coord.): *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.

Gómez-Granell, C., C. Coll (1994): “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 221.

Gómez Vilasó, J., J. Quirós (1996): *Los materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura*. Centro de Profesores de Gijón. Gijón.

González-Agàpito, J. (2006): “Escola i reforma educativa”, dins *Perspectiva Escolar*, 306.

González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.

González Nieto, L. (2003): “Los enfoques en la enseñanza de la lengua”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 330.

Gordon, N. (ed.) (1984): *Classroom Experiences. The Writing Process in Action*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Grabe, W., R. B. Kaplan (1996): *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres. Longman.

Graves, D. H. (1983): *Writing. Teachers and Children at Work*. Portsmouth, N.H.: Heinemann. (Trad. Castellana: *Didáctica de la escritura*. Madrid. MEC/Morata).

Halté, J.-F. (1982): “Travailler en projet”, dins *Pratiques*, 32.

Halté, J.-F. (1987): “Les conditions de production de l’écrit scolaire”, dins J.-L. Chiss i altres (eds): *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Brusseles. De Boeck.

Halté, J.-F. (1989): “savoir écrire –savoir faire”, dins *Pratiques*, 61.

Halliday, M. A. K., R. Hassan (1976): *Cohesion in English*. Londres. Longman.

Halliday, M. A. K. (1986): *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.

Harris, Z. S. (1951): *Methods in Structural Linguistics*. Chicago. University of Chicago Press.

Hayes, J. R., L. Flower (1980): “Identifying the organization of writing processes”, a Gregg, L. W. I E. R. Steinberg (ed.) *Cognitive processes of writing*. New Jersey: Erlbaum.

Hayes, J. R., L. Flower (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing", dins *College Composition and Communication*, 32.

Hernanz, M. L.; J. M. Brucart (1987): *La sintaxis I. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona. Crítica.

Hillocks, G. (1986): *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. Urbana, Illinois. National Conference on Research in English.

Hunt, K. W. (1983): "Sentence combining and the teaching of writing", dins M. Martlew (ed.): *The Psychology of Written Composition*. Nova York. John Wiley and Sons.

Hyland, K. (2002): *Teaching and Researching Writing*. Londres. Longman.

Hymes, D. (1967): "Studying the Interaction of Language and Social Life". *Foundations in Sociolinguistics An Ethnographic Approach*. Londres. Tavistock. 1977.

Hymes, D. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier.

Jakobson, R. (1957): "Les embrayeurs, les categories verbales et le verbe russe", dins *Essais de linguistique générale*. Paris. Minuit.

Krashen, S. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Pergamon.

Kress, G. (1998): "Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new form of tex", dins I. Snyder (ed.): *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres. Routledge.

Lecrec, C. (2002): "L'écriture et son apprentissage", dins *Pratiques*, 115-116.

Leviston, S. C. (1989): *Pragmàtica*. Barcelona. Teide.

Llansana, J. J. (2006): “Una altra secundària és possible? La LOE i l’educació”, dins *Perspectiva Escolar*, 303.

Llisterri, J. (2002): “Marcas fonéticas de la oralidad en la lengua de los chats: elisiones y epéntesis consonánticas”, dins *Revista de Investigación Lingüística*. Departamento de Lengua Espanyola y Lingüística General. Universidad de Murcia.

Lomas, C., A. Osoro, A. Tuson (1993): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

Lomas, C., A. Osoro (1996): “Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso”, dins Lomas, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

Lomas, C. (1999): “Els llibres de text i l’educació lingüística”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19. Barcelona.

Luna, F. (2003): “Un camino de ida y vuelta”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 330.

Luke, A. (2000): “Critical Literacy in Australia”, dins *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43.

Mallart i Navarra, J. (1996): “L’ensenyament de l’expressió escrita, ara”, dins *Escola Catalana*. 335. Barcelona.

Marchesi, A. (2006): “Lleis educatives i canvi en l’ensenyament”, dins *Perspectiva Escolar*, 303.

Marquès, S. (2006): “L’empobriment del país: l’exili del magisteri republicà”, dins *Perspectiva Escolar*, 306.

Martlew, M. (1983): “The Development of Writing: Communication and Cognition”, dins Coulmas i Ehlich (ed.): *Writing in Focus*. Berlín. Mouton.

Martlew, M. (1983): “Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing”, dins M. Martlew (ed.): *The Psychology of Written Composition*. Nova York. John Wiley and Sons.

Mas, M. (1991): “Savoir écrire: C’est tout un système!”, dins *Repères*, 4.

Mata, M. (2006): “La conjunció astral de l’educació en la Segona República”, dins *Perspectiva Escolar*, 306.

Matsuhashi, A. (1982): “Explorations in the Real-Time Production of Written Discourse”, dins M. Nystrand (ed.): *What Writers Know. The Language Process and Structure of Written Discourse*. Nova York. Academic Press.

Matsuhashi, A. (1987): “Revising the Plan and Altering the Text”, dins A. Matsuhashi (ed.): *Writing in real time*. Norwood (N. J.). Ablex.

Mayans i Planells, J. (2002): *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona. Gedisa.

McCalkins, L. (1986): *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, N. H. Heinemann.

McCormick, L. (1986): *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires. Aique.

Milian, M. (1995): “El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5.

Milian, M. (1996): “Incidència del contexto en el proceso de producción de textos escritos”, dins *Cultura y Educación*, 2.

Milian, M., O. Guasch, A. Camps (1990): “Els objectius de l’escola en l’ordre lingüístic”, dins *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.

Milian, M. (1999): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi doctoral. Bellaterra. UAB.

Milian, M.; A. Camps (2005): “Construcció de coneixements sobre la llengua: el cas del pronom personal”, dins Cabré, M. T. i C. Bach (editores): *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra.

Moffett, J. (1968): *Teaching the Universe of Discourse*. Boston. Houghton Mifflin Company.

Monés, J. (2006): “La legislació escolar en la Segona República Espanyola (1931-1939)”, dins *Perspectiva Escolar*, 306.

Morala, J. R. (2001): “Entre Arrobas, eñes y emoticones”. II Congreso Internacional de la Lengua Espanyola. Valladolid.

Mosenthal, P. (1983): “Defining classroom writing competence: A paradigmatic perspective”. *Review of Educational Research*, 53.

Olvera, Paco (1988): “Una clase Freinet hoy”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 163. Barcelona.

Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.

Parrilla, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Capital Federal (Argentina). Cincel.

Pasquier, A., J. Dolz (1996): “Un decálogo para enseñar a escribir”, dins *Cultura y Educación*, 2.

Pérez Saldanyà, M. (1998): *Diccionari de lingüística*. Colomar editors Barcelona.

- Petitjean, A. (1981): “Classe, projet, équipe. Enseigner autrement”, dins *Pratiques*, 31.
- Petitjean, A. (1985): “Apprentissage de l’écriture et travail en projet”, dins *Études de Linguistique Appliquée*, 59.
- Petitjean, A. (1986): “Apprendre à écrire un texte de fiction”, dins *Pratiques*, 51.
- Piaget, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- Pons, I. (1993): *Programación de la investigación social*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Porquier, R. (1993): “Redaction, relecture, réécriture”, dins *Lidil*, 9.
- Pozo, J. I. (1993): “Psicología y didáctica de las ciencias de la naturaleza. ¿Concepciones alternativas?”, dins *Infancia y Aprendizaje*, 62-63.
- Pujol Maura, M. A.(1987): “Un método de aprendizaje”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 145. Barcelona.
- Pujolàs Maset, P. (2005): “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 345.
- Ramos, R. (1997): *La llengua i les xarxes. Planificació lingüística i noves tecnologies*.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Madrid. Montesinos.
- Rigau, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rincón, I., D. Arnal, A. Latorre, A. Sans (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dickinson.

Robins, R. H. (1981): *Breve historia de la lingüística*. Madrid. Paraninfo.

Rodoreda, M. (2008): *Autoretrat*. A cura de Miró Vinaixa, M. i Mohino Balet, A. Barcelona. Angle Editorial.

Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores, E. García Jiménez (1996): *Metodología de la investigación cuantitativa*. Archidona. Aljibe.

Rodríguez Illera, J. L. (2003): “Nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 330.

Rohman, D. G., A. O. Wlecke (1964): “Pre-writing. The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing”. U. S. Office of Education, Cooperative Research project, 2. 174.

Rosat, M. C., J. Dolz, B. Schneuwly (1991): “Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes”, dins *Repères*, 4.

Rué, J. (1987): “Talleres ¿Actividad o proyecto?”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 145.

Rué, J. (1992): “La innovación por medio de talleres”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 200.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Sánchez Miguel, E. (1996): “El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua”, dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8.

Sánchez Miguel, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona. Edebé.

Sanz, G. (1994): “El procés de composició de textos escrits. Implicacions didàctiques”. M. J. Cuenca (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Universitat de València.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, dins *Infancia y aprendizaje*, 58.

Schneuwly, B. (1985): “La construction sociale du langage écrit chez l’enfant”, dins B. Schneuwly i J. P. Bronckart: *Vygotski aujourd’hui*. Neuchatel. Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., D. Bain (1994): “Mecanismes de regulació de les activitats textuais. Estratègies d’intervenció en les seqüències didàctiques”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Schneuwly, B. (1995): “Parlar per escriure”, dins *Articles de la Llengua i de la Literatura*, 6.

Sensat, R. (1933): *Revista de Pedagogia i Psicologia*. Vol. I. Barcelona. Universitat de Barcelona i Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya..

Serafini, M. T. (1989): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.

Serra Escorihuela, R., M. L. Villanueva Alfonso (1999): “Creació de materials didàctics: un procés lligat a la recerca”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19.

Shih, M. (1986): “Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing”, dins *TESOL Quarterly*, XX, 4.

Sicurel, F. (1996): “La dynamique discursive des interactions en classe de langue”, dins *Le Français dans le Monde*. (Monogràfic).

Silvestri, A., G. Blanck (1993): *Bajtín i Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona. Anthropos.

Smith, F. (1983): “Reading like a Writer”, dins *Language Arts*, 60.

Solé, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Ediciones CEAC. Barcelona

Sommers, N. (1980): “Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers”, dins *College Composition and Communication*, 31.

Sperling, M., S. W. Freedman (1987): *A Good Girl Writes Like a Good Girl*. Center for the Study of Writing, Technical Report, 3. Berkeley, C. A. : Universitat de California/Pittsburgh, P. A.: Carnegie Mellon University.

Stodolsky, S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona. Paidós.

Tolchinsky, L., A. Escofet, M. J. Rubio (2003): *Tesis, tesinas y otras tesituras. De la pregunta de investigación a la defensa de la tesis*. Barcelona. Publicacions i Edicions UB.

Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

Torres, M. (1999): “Els xats: entre l’oralitat i l’escriptura”, dins *Els Marges*, 65.

Toutain, F. (2000): *Sobre l’escriptura*. Barcelona. Facultat de Comunicació Blanquerna.

Tuson, J. (1996): *L’escriptura*. Barcelona. Empúries.

Tuson, J. (2001): *Una imatge no val més que mil paraules*. Barcelona. Empúries.

- Tuson, J. (2007): “D’on ve i cap a on va l’escriptura”, dins *Escola Catalana*, 443
- Van Dijk, T. A. (1978): *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1995): *Texto y contexto*. Madrid Cátedra.
- Vygotski, L. S. (1977): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Vygotski, L. S. (1979): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vila, I. (1994): “Lengua y constructivismo”, dins *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- Vilà, N. (2006): “Llegir, escriure i aprendre en l’espai virtual”, dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39.
- Villanueva, M. L. (1998a): “El cambio de cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en acción”, dins M. L. Villanueva, I. Navarro (eds.): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Universitat Jaume I. Col. Summa.
- Watson, C. (1983): “Syntactic change: writing development and the rhetorical context”, dins M. Martlew: *The Psychology of Written Composition*. Nova York. John Wiley and Sons.
- Yus, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona. Ariel.
- Zayas, F. (1993b): “Las actividades gramaticales en el marco del texto”, dins C. Lomas i A. Osoro: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- Zayas, F. (1994): “La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua”, dins *Textos de Didàctica de la Lengua y de la Literatura*, 1.

Zayas, F., C. Rodríguez (1992): “Composición escrita y contenidos gramaticales”, dins *Aula de Innovación Educativa*, 2.

Zayas, F. (1996): “Reflexión gramatical y composición escrita”, dins *Cultura y Educación*, 2.

## PÀGINES WEB

Sobre la dimensió crítica dels discursos:

[www.btr.qld.edu.au/papers/critlit.html](http://www.btr.qld.edu.au/papers/critlit.html)

Programes d'informàtica educativa:

[www.cnice.mecd.es](http://www.cnice.mecd.es)

[www.xtec.cat](http://www.xtec.cat)

Portals educatius:

[www.enlaces.cl](http://www.enlaces.cl)

[www.educared.net](http://www.educared.net)

Universitats:

[www.ub.edu](http://www.ub.edu)

Multimèdies:

[www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

Empreses i editorials:

[www.difusion.es](http://www.difusion.es)

[www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)

[www.eurolang.com](http://www.eurolang.com)

[www.linguanet.org.uk](http://www.linguanet.org.uk)

Sistemes que permeten activitats preprogramades:

[www.xtec.cat/recursos/clic](http://www.xtec.cat/recursos/clic)

[www.netkonec.net/wida/authoring\\_suite.html](http://www.netkonec.net/wida/authoring_suite.html)

[www.halfbakedsoftware.com/plain\\_index.htm](http://www.halfbakedsoftware.com/plain_index.htm)

Programa sobre l'escriptori digital (article 84):

[www.ub.es/multimedia/escritoriadigital](http://www.ub.es/multimedia/escritoriadigital)

Llenguatge d'SMS i xats:

[www.3.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#Dominguez](http://www.3.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#Dominguez)

[www.3.unileon.es/dp/dfh/LG/G.html#Galindo](http://www.3.unileon.es/dp/dfh/LG/G.html#Galindo)

[http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/OralityChat\\_Llisteri.pdf](http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/OralityChat_Llisteri.pdf)

[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espa%C3%B1ol/4\\_lengua\\_y\\_escritura/morala\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espa%C3%B1ol/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm)

Revista *Signos*:

[www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)

Treballs de Daniel Cassany:

[www.upf.es/df/personal/danielcass](http://www.upf.es/df/personal/danielcass)

Càtedra UNESCO per a la lectura i l'escriptura:

[www.geocities.com/estudiscurso](http://www.geocities.com/estudiscurso)

Quaderns de bitàcoles:

[www.unav.es/noticias/opinion/op200103.htm](http://www.unav.es/noticias/opinion/op200103.htm)

Pàgina d'ajuda per estructurar l'argument d'una novel·la. En gestiona els capítols, les escenes i els personatges:

<http://storybook.intertec.ch>