



Màster en Comunicació Intercultural i ensenyament de llengües (CIEL)

**Seqüències didàctiques per a aprendre llengua:
anàlisi i millora d'un model**

Treball Final de Màster

Alumne

Joan V. Sempere Broch

18904606-D

al363976@uji.es

Tutora

Glòria Torralba Miralles

No hi ha mestratge, només aspiracions.

L. Stenhouse.

Resum

El present escrit és el resultat d'una reflexió sobre la vida professional de l'autor com a mestre. Concretament sobre un model de seqüència didàctica per a ensenyar llengua. Aquest treball es desenvolupa mitjançant una metodologia qualitativa basada en la història de vida, l'estudi de casos i la investigació-acció, com a eix fonamental, per tal d'aconseguir l'objectiu que no és altre que avaluar el treball realitzat amb el model de seqüència didàctica esmentat i fer propostes d'avanç en aquesta metodologia.

Després de realitzar un repàs ràpid per la història professional, observant l'evolució experimentada en l'ensenyament de la llengua, es plantegen els fonaments psicopedagògics de la proposta de seqüència i es presenta el model concret que s'analitza a continuació. L'anàlisi consisteix en la presentació de quatre seqüències i la valoració del treball que hem desenvolupat a l'aula amb la seua implementació. Aquest relat serveix per tal d'observar els resultats obtinguts i fer-ne una discussió crítica.

Tot això es posa en contrast amb algunes propostes rebudes en l'estudi del Màster CIEL, de manera especial la integració de llengües en l'ensenyament, nous avanços en la reflexió gramatical i la incidència que hauria de tenir el discurs multimodal en el tractament de les llengües a l'aula. Aquesta revisió condueix a noves línies de treball que convindria emprendre en el treball amb el model de seqüència que s'ha presentat i a plantejar la necessitat d'aprofundir en la recerca sobre la gramàtica escolar i la validesa de les seqüències didàctiques per realitzar aquesta tasca.

Índex de continguts

1. Introducció.....	7
1.1. Motivació personal. Com hem arribat al treball amb seqüències didàctiques de llengua?.....	7
1.1.1. Inicis: l'estructuralisme com a teoria psicològica i el conductisme com a base de la didàctica de la llengua.....	7
1.1.2. Les primeres aproximacions als enfocaments comunicatius.....	9
1.1.3. Vygostki i el socioconstructivisme.....	10
1.1.4. Els enfocaments discursius i la investigació-acció.....	11
1.1.5. Els projectes de llengua i les seqüències didàctiques.....	14
2. Objectiu del TFM.....	17
3. Justificació teòrica.....	19
3.1. Teoria general de l'aprenentatge que hi subjau en les seqüències didàctiques: el socioconstructivisme.....	19
3.2. L'objecte d'aprenentatge en l'ensenyament de les llengües: els gèneres discursius com a eix fonamental.....	21
3.3. Antecedents pedagògics de la seqüència didàctica.....	23
4. Metodologia.....	29
5. Model de seqüència objecte d'anàlisi	31
5.1. Presentació de la seqüència.....	31
5.2. La planificació mitjançant seqüències didàctiques	38
5.2.1 Els objectius curriculars i els àmbits d'ús.....	40
5.2.2. Integració de les habilitats lingüístiques i de la reflexió metalingüística.....	42
5.3. Relació amb les competències bàsiques.....	44
5.4. Integració de llengües	48
5.5. Integració d'altres matèries.....	50
5.6. Com avaluem?.....	52
6. Anàlisi, discussió i noves aportacions.....	55
6.1. Anàlisi de quatre seqüències.....	55
6.1.1 Carta al regidor de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de Vila-real.....	56
6.1.2. Cartells informatius per a una exposició sobre la Prehistòria.....	59
6.1.3. Un poemari. Els poemes de la Lluna.....	66

6.1.4. Redacció d'una notícia.....	71
6.2. Discussió crítica.....	75
6.3. Noves aportacions	77
6.3.1. Integració de llengües.....	77
6.3.2. La reflexió metalingüística.....	82
6.3.3. El discurs multimodal.	86
7. Conclusions i propostes d'investigació futura.....	89
Bibliografia citada.....	93
Annex 1. Materials de suport.....	99
Annex 2. Alguns textos definitius.....	119

1. Introducció

Al final del Màster CIEL, proposem analitzar una part del nostre treball professional, realitzat en l'ensenyament de la llengua, de les llengües. Ho farem utilitzant com a base la seqüència didàctica fruit dels anys de treball i de reflexió sobre les propostes dels experts, reflexió que hem compartit amb companyes i companys. El fet de realitzar aquesta avaluació al final de la vida professional permet un cert distanciament i una mirada reposada, lluny de la voràgine de l'activitat diària en l'aula en la qual sempre hi ha coses urgents que fan focalitzar la mirada en aspectes concrets i deixar-ne altres de costat. No s'ha d'entendre que no hàgem analitzat les propostes realitzades o que l'avaluació compartida no haja provocat adaptacions permanents en la pràctica educativa desenvolupada. Al contrari, la proposta sobre la qual intentarem aprofundir al present treball és fruit d'aquesta reflexió exercida de manera continuada i, com hem dit, compartida.

Ensenyar llengua, ensenyar llengües, ha sigut la nostra professió: tot mestre és un mestre de llengua. Però, a més, ha ocupat gran part del temps lliure perquè ha estat també una passió. Fins i tot ara, en la jubilació, segueix ocupant una bona part del temps la reflexió sobre el seu ensenyament i aprenentatge. De fet, el motiu per a haver acabat la tasca professional de manera primerenca ha estat continuar una recerca que confirme determinades intuïcions a propòsit de l'aprenentatge lingüístic. Intentar aportar l'experiència acumulada i alguna anàlisi en el camp de la reflexió metalingüística que realitzen xiquetes i xiquets d'Educació Primària per tal d'aprendre.

1.1. Motivació personal. Com hem arribat al treball amb seqüències didàctiques de llengua?

1.1.1. Inicis: l'estructuralisme com a teoria psicològica i el conductisme com a base de la didàctica de la llengua

A finals dels anys 70 del segle passat i principis dels 80, un mestre de llengua es movia en el marc de la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 en la qual s'utilitzara el constructivisme piagetà com a base psicològica tal com es recull orientacions metodològiques que acompanyen la llei (MEC, 1971a, p.18):

...es necesario partir de la consideración de los dos aspectos claves de la persona: individual y social. El primero reclama una atención específica a la formación del individuo; el segundo exige prepararle para la comunicación y la aceptación voluntaria de responsabilidades en la vida activa. (...).

Así, pues, la estructura personal del educando en su doble vertiente, individual y social, que se va consolidando en un proceso de maduración, constituye el criterio básico para el establecimiento de los objetivos de la educación. La formulación de estos objetivos ayuda a considerar de modo sistemático y gradual los procesos que pueden integrarse y desarrollarse en la E. G. B." (El destacat és meu per tal de marcar la inspiració piagetana de les orientacions).

O en una altra cita on s'evidencia la concepció de l'aprenentatge:

El lenguaje debe ser considerado como un instrumento básico de comunicación, fundamento de todas las actividades y áreas educativas. Existe una evidente conexión entre madurez mental y progreso idiomático. Aprender a hablar es, en cierto modo, equivalente a aprender a pensar. (MEC 1971a, p.19) (Destacat meu).

Javier Rujas, en una anàlisi recent sobre el fracàs escolar torna a incidir en aquesta base piagetana de la LGE malgrat que ja assenyala una de les mancances en la conjunció de teories psicològiques constructivistes amb plantejaments didàctics tecnocràtics:

Basada en abundantes estadísticas, la reforma mezclará la ideología y tecnocrática de las teorías del capital humano con la búsqueda de una fundamentación psicológica (ajuste al «desarrollo psicobiológico del niño»), cierto humanismo cristiano y elementos de las pedagogías paidocéntricas y activas («espontaneidad», «creatividad», «responsabilidad») (Rujas, 2017, p. 491)

No obstant aquesta teoria piagetana, en els anomenats *Programas Renovados* es feia una proposta didàctica tecnològica, tal com es manifesta en la cita anterior, la qual es fonamentava en objectius operatius, continguts esmicolats en unitats mínimes i activitats repetitives adreçades a un tipus d'aprenentatge basat en l'esquema Estímul – Resposta – Reforç (E-R-R). S'esperava que allò après de manera fragmentària redundara en l'acompliment de l'objectiu desitjat que se situava en el bon ús lingüístic. Malgrat tot, el que es fixava en els continguts, de manera general no coincidia amb aquest desenvolupament posterior. Per exemple:

Enseñanzas mínimas del ciclo inicial

Lengua castellana

Bloque temático 1: Comprensión y Expresión oral

Utilización activa del vocabulario básico del ciclo. Comprender exposiciones orales. Narrar, describir y explicar oralmente sus ideas y observaciones sobre temas adecuados a su nivel, fomentando su capacidad de dialogo. Aprender y recitar algunas poesías; dramatización.

Bloque temático 2: lectura

Dominar la tècnica lectora: leer con expresi3n adecuada un m3nimo de 60 palabras por minuto. Contar lo le3do emitiendo su propio juicio.

Bloque tem3tico 3: escritura

Dominio de los grafismos propios de may3sculas y min3sculas y disposici3n arm3nica del escrito sobre el papel. Escribir correctamente las palabras del vocabulario usual y el propio del ciclo. Aplicar ortograf3a natural y algunas reglas sencillas. Hacer composiciones sencillas sobre temas sugeridos o libre elecci3n. (MEC, 1981)

En les propostes editorials, no obstant tot aix3, els continguts centrals de cada unitat did3ctica estaven relacionats amb la descripci3 del sistema lingüístic des del punt de vista morfol3gic i sint3ctic, d'acord amb les teories estructuralistes o generativistes. Malgrat aix3, s'afirmava que la finalitat de l'ensenyament de les llengües era el domini de les habilitats: comprensi3 i expressi3 oral, comprensi3 i expressi3 escrita. Aix3, cada unitat s'articulava al voltant de diferents disciplines: lexicografia, sem3ntica, morfologia, sintaxi, acompanyades d'algunes activitats de redacci3 i expressi3 oral introduïdes de manera anecd3tica i sense cap mena de relaci3 amb els usos discursius, ja que es tractava de fomentar l'espontaneïtat i la creativitat, tal com hem vist en m3s amunt en la cita de Rujas. La lectura mereixia un capítol a part, ja que es presentaven antologies de textos que constituïen el manual de lectura. No cal dir que la majoria de les lectures provenien de la literatura o eren adaptacions de la literatura fetes a criteri de la moral dominant en el moment i mutilats per evitar les "dificultats" lingüístiques.

1.1.2. Les primeres aproximacions als enfocaments comunicatius

Ben aviat es va fer palesa la contradicci3 entre all3 que figurava com a proposta te3rica al marc legal i la realitzaci3 que es proposava als materials did3ctics i es concretava a les aules. Un ensenyament basat en la repetic3 d'exercicis estructurals que no incidia en la millora de l'ús no resultava satisfactori ni per a l'alumnat ni per a mi mateix com a professor. No obstant aix3, cal dir que impartia classes de castell3 i de franc3s i en el camp de les llengües estrangeres començaven a arribar a les escoles els primers m3todes basats en plantejaments comunicativo-funcionals. Aquests es van difondre amb programes televisius com ara *Follow me!* o *Digui, digui*¹ de TV3 ja en els anys 80. El fet d'haver adoptat de manera incipient una metodologia comunicativa i funcional en l'àrea de franc3s, promoguda en aquell moment per la inspecci3 educativa, em va dur a indagar en propostes

1 *Follow Me!* És una s3rie televisiva produïda per la BBC als darrers anys 70 que oferia un curs r3pid d'angl3s en 60 lliçons enfocades des d'un punt de vista comunicativo-funcional, que va es va fer popular en molts països i servia com a primera introducci3 a l'angl3s. Va ser imitat en moltes llengües, entre elles el catal3 amb el *Digui, digui* que va començar a emetre's en 1984 en TV3, televisi3 aut3noma de Catalunya.

semblants per a l'ensenyament del castellà. El valencià no estava generalitzat als centres, malgrat les disposicions legals, l'havia d'impartir professorat especialista, del qual no es disposava encara en el centre on treballava. Tot i que jo posseïa el diploma de Mestre de Valencià, no podia impartir l'assignatura perquè no estava destinat al centre amb aquesta finalitat.

Començaven a arribar als centres escolars altres propostes complementàries al que figurava en els llibres de text, mitjançant alguns butlletins i materials de recolzament al professional. La gran importància que la mateixa LGE atorgava a la creativitat conduïa a intentar la pràctica de la lectura i de l'escriptura relacionada amb la literatura, considerada com l'expressió més reeixida de la llengua. Així les obres de Giani Rodari (1983) o de Dolors Badia, Núria Vilà i Montserrat Vilà (1984), ajudaven a resoldre les inquietuds sobre la didàctica de l'escriptura, tot i que deixaven un buit important, ja que no abastaven tots els àmbits d'ús lingüístic. L'alumnat aconseguia algun èxit en la redacció de textos literaris, almenys introduir millores en les seues produccions escrites, però no aconseguia redactar la contestació a una pregunta en un examen de ciències o d'història amb certa soltesa. Per això, ens preocupava ensenyar a redactar textos relacionats amb l'àmbit científic i acadèmic.

A aquesta preocupació s'hi afegia l'interès per intentar relacionar el treball sobre la sintaxi, el lèxic i la morfologia, que omplia gran part dels llibres de text, amb les tasques de producció escrita i oral, que, com ja hem dit, constituïen un gran buit en les propostes editorials. No em satisfieia allò dels enfocaments funcionals en els quals s'extreia un problema gramatical d'un text per tal d'analitzar-lo i "aprendre gramàtica". Tampoc no existia una proposta de sistematització del treball de producció escrita i oral, malgrat que en els llibres de text, i altres materials, s'hi incloïen exercicis relacionats amb diferents gèneres textuais escrits o amb el treball oral. S'hi presentaven activitats plantejades de manera molt general i oberta –redactar una carta, realitzar un debat...–sense considerar de cap manera el procés de composició, la vinculació dels textos amb els elements d'un context comunicatiu determinat o la complexitat de l'expressió oral, entre altres. El coneixement gramatical semblava no tenir cap mena de relació amb l'ús lingüístic. La introducció de les tasques comunicatives només proporcionava una excusa, un context, a la construcció d'un saber descriptiu del sistema lingüístic, que apareixia com el vertader objecte de coneixement en l'àrea de llengua.

1.1.3. Vygostki i el socioconstructivisme

El fet de començar a relacionar-me amb els Centres de Professors i Recursos (CEPs) i de participar

en cursos i seminaris, relacionats amb la incipient reforma educativa que desembocaria en la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), em va aportar una nova visió sobre l'aprenentatge i en conseqüència sobre la manera d'ensenyar. La llei va estar precedida d'un ampli debat i de moviments formatius del professorat en relació tant amb les àrees curriculars com amb el propi significat del currículum i les seues bases psicopedagògiques i didàctiques.

Una aportació que ens va resultar vital en aquell moment va ser la concepció de l'aprenentatge com a interactiu i social. Segons Vygostki (1977, 1979), l'aprenentatge sempre es realitza amb la mediació dels altres, és a dir, socialment. En el *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, document previ a l'elaboració del currículum de la LOGSE, Cèsar Coll, relacionant les aportacions de Vygostki, Luria i Leontiev amb les de Cole i Scribner, afirmava:

Tots els processos psicològics que configuren el creixement d'una persona –tant els habitualment considerats evolutius com els atribuïts també a aprenentatges específics– són el fruit de la interacció constant que manté amb un medi culturalment organitzat. La interacció de l'ésser humà amb el seu medi és mediatitzada per la cultura des del moment mateix del naixement, i són els pares, els educadors, els adults i, en general els altres éssers humans, els principals agents mediadors. (Coll, 1986, p.12)

El paper de l'ensenyant, o de l'individu més madur, és mostrar l'ús de les “ferramentes” no descriure-les. Per això, en el cas del primer aprenentatge lingüístic, la llengua escrita i l'oral en les segones llengües, s'han de presentar en context, és a dir, amb les seues condicions culturals d'ús si es desitja que siguin “internalitzades” funcionalment.

1.1.4. Els enfocaments discursius i la investigació-acció

L'intercanvi d'idees i de pràctiques educatives, mantingut al si dels seminaris, va donar forma a les hipòtesis de solució que havíem anat plantejant en relació a les diferències de tractament de les llengües estrangeres i de les llengües primeres en l'escola. Definitivament vam prendre partit per una definició del currículum escolar de llengües que prioritzara l'aprenentatge dels usos lingüístics les manifestacions lingüístiques tal com són usades culturalment –front a la descripció del sistema– mostra del funcionament d'una ferramenta com la llengua. Amb aquesta opció, un dels principals problemes que calia resoldre era seleccionar, ordenar i seqüenciar la multiplicitat dels usos que cal ensenyar, però no era menor el fet d'abordar el seu tractament a l'aula superant les propostes comunicativo-funcionals.

En aquell moment, treballava al Cicle Inicial d'EGB i això em va facilitar el coneixement de les investigacions d'Emilia Ferreiro i Ana Teberosky (1979) sobre els processos de (re)construcció de la llengua escrita i el contacte amb mestres que havien treballat la lectura i l'escriptura inicial d'acord amb els plantejaments socioconstructivistes i que havien fet concrecions curriculars d'aquestes investigacions.

Les decisions que vam prendre, d'acord amb els grups que havien iniciat aquesta innovació, van ser (1) utilitzar els àmbits d'ús com a eix organitzador de l'ús lingüístic, (2) triar-ne aquells que resultaven més rendibles en la pràctica educativa i més estretament relacionats amb la cultura escolar i (3) en aquests àmbits, intentar una selecció dels gèneres discursius que facilitara una seqüenciació adequada amb una progressió de dificultat i en relació amb els aprenentatges que s'esperava aconseguir. Convé dir que hi havia, en aquell moment, una aproximació molt intuïtiva en prendre aquestes decisions i que s'aparellava a processos d'investigació-acció, en els quals la formació del professorat s'hi veia compromesa. En aquest marc, la intervenció didàctica s'entén com un procés d'acció que, analitzada i teoritzada, retroalimenta la formació professional. La teoria didàctica apareix com a fruit de la pràctica, la reflexió compartida entre companyes i companys i enriquida amb allò que aporta la comunitat científica. En termes d'Antonio Latorre:

La expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (Latorre, 2003, p. 23)

Aquest enfocament de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua amb un plantejament discursiu, tenint en compte tant el coneixement lingüístic com les condicions contextuais de producció i d'interpretació, facilitava una integració de les àrees diverses de coneixement. L'espai natural de presentació dels gèneres discursius és (1) el treball d'altres àrees –enfocaments globalitzadors, amb gèneres d'àmbit científic-acadèmic, i un àmbit periodístic-informatiu—; (2) la pròpia organització de la dinàmica escolar –assemblees d'aula, definició de les normes de funcionament, solució de conflictes, planificació del treball en un àmbit escolar, etc.– i (3) un àmbit lúdico-literari que tradicionalment ha estat part de l'aprenentatge lingüístic a l'escola. Això donava resposta com hem

dit a una part del problema, ja que com diu Anna Camps:

Per a aprendre a usar la llengua cal usar-la en situacions diferents, algunes de tal complexitat que no són possibles sense una certa reflexió i control conscients, com per exemple, un text acadèmic, una novel·la, un informe, etc. (Camps, 1994, p. 9)

En un principi, treballàvem per centres d'interès i, a més, preníem del context social determinades celebracions, commemoracions i esdeveniments, de les quals escollíem els elements que preteníem transmetre a l'alumnat, aquells culturalment significatius, i que ens servien per contextualitzar el treball lingüístic. Havíem trobat el com, però no deixava de ser una nova aproximació plena de mancances. Probablement en aquell moment ens calia una major formació sobre disciplines diverses com ara la pragmàtica, l'anàlisi del discurs o la lingüística textual, entre moltes altres per tal d'aprofundir en el camí iniciat.

En aquest moment, vaig iniciar la participació en l'elaboració del currículum per a l'Educació Primària per a la Comunitat Valenciana (G.V. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1990), cosa que em va dur a col·laborar en el treball d'un equip en el qual vaig poder reflexionar extensament i intensa sobre aquestes temàtiques i moltes altres. Aquell grup era conegut com l'equip de Reforma de la Comunitat Valenciana. El treball dirigit per Felipe Zayas, en l'àrea de llengües, i el coneixement de les aportacions d'investigadors en didàctica de la llengua, de l'estat i de l'àmbit internacional, em van aportar un coneixement molt més profund i una capacitat d'anàlisi de la pròpia pràctica més enllà de tot el que havia anat treballant fins aleshores.

L'organització de l'equip de Reforma, tenia una doble articulació. D'una banda el treball per etapes educatives i d'una altra el treball específic de cada àrea, transversal a les etapes educatives. En l'Etapa Primària en general, es va iniciar una recerca sobre la integració de les àrees diverses en les propostes curriculars que es dissenyaven. Aquestes s'oferien als centres educatius com a materials experimentals que concretaven les prescripcions de la futura LOGSE, ja que la llei no oferiria una concreció del currículum més enllà del primer nivell i deixaria en mans del professorat els projectes curriculars de centre i els plantejaments d'aplicació a l'aula. D'aquesta manera es va presentar un projecte d'innovació educativa (G.V. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1990) al temps que servia com a eina de formació del professorat de cara als canvis que havia de proposar la llei en el moment que es publicara. Al mateix temps aquesta experimentació servia de reflexió a l'equip que la dirigia per anar configurant les disposicions legals (Generalitat Valenciana, 1992).

1.1.5. Els projectes de llengua i les seqüències didàctiques

L'esforç realitzat per l'equip per a integrar el treball de llengua a la resta de les àrees de coneixement, i el treball realitzat per l'equip que treballava l'àrea de llengües en l'Etapa Secundària, va ajudar a aprofundir en un plantejament discursiu, tot i que el plantejament en Secundària es realitzava des dels tipus de text, treballant una gran diversitat de gèneres. D'aquelles reflexions conjuntes va sorgir la necessitat d'un tractament específic de determinats aspectes de l'àrea que no quedaven resolts amb aquest tractament integrat. Apareixia aquesta necessitat per tal de millorar tant les produccions de l'alumnat com la sistematització de la reflexió metalingüística.

La lectura de determinats autors i propostes em va ajudar a estudiar algunes opcions que dugueren a superar aquesta problemàtica, de manera especial les aportacions d'Anna Camps² (1989, 1994a, 1994b) i Joaquim Dolz³ (1984) en el treball sobre la composició escrita i el treball per gèneres em va empènyer a treballar mitjançant projectes de llengua. M'havia reincorporat a l'escola i treballava ara en Secundària Obligatoria, en l'àrea de *Valencià: llengua i literatura*. Aquest plantejament em permetia treballar una diversitat de gèneres –orals i escrits-, que podia relacionar amb situacions discursives reals, incorporant a la classe de llengua temàtiques sorgides de l'actualitat, és a dir, vinculant el treball de l'aula a l'entorn immediat: conservació de la natura, necessitats de transport públic urbà, esdeveniments emergents, participació en concursos literaris, etc.

Els projectes de llengua permeten incorporar al procés de producció escrita, o al de preparació de les intervencions orals, la reflexió sobre les condicions de producció dels textos, sobre el context discursiu, l'estructura textual i també els aspectes estrictament lingüístics –lèxic, sintaxi, morfologia, ortografia... Més endavant aprofundirem en aquest treball i l'exemplificarem amplament. Ara atenem la definició d'Anna Camps de la qual parteix aquesta proposta d'intervenció:

Els projectes de llengua es formules com una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i que poden ser els criteris de producció i d'avaluació dels textos que s'escriuen. (Camps, 1994b, p. 12)

2 Anna Camps dirigeix el Grup de Recerca d'Ensenyament de la Llengua (GREAL) en la Universitat Autònoma de Barcelona, tot i que professors i investigadors d'altres llocs també hi col·laboren.

3 El treball per projectes es basa en de les aportacions de Jean François Halté, André Petitjean i del grup investigador dirigit per Jean Paul Bronckart, Commission Pédagogie du Texte, de la Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra, del qual forma part J. Dolz abans nomenat, junt a Bernart Schnewly entre altres.

Aquest plantejament sembla idoni per al treball en l'Etapa Secundària. El professorat d'una àrea, amb la coordinació necessària amb els docents de totes les àrees, imparteixen una única matèria a un grup d'alumnes. El professor de llengua formula aquests projectes, tot i que siga de manera negociada amb l'alumnat pel que fa a la tria de les temàtiques, l'establiment d'uns objectius d'aprenentatge, la selecció del gènere que cal treballar d'acord amb la situació de comunicació en què es vol actuar, etc. Mentre vaig desenvolupar la tasca professional en un centre de secundària vaig seguir aquest plantejament.

No obstant això, en tornar a un centre de Primària, i treballar com a tutor de grups del segon cicle, el tractament integrat de les matèries mitjançant Projectes de Treball requeria l'observació de determinades diferències. Ja no impartia només l'àrea de valencià, sinó que era mestre de totes les àrees, excepte les que imparteixen els mestres especialistes i el castellà, que per necessitats del centre, impartia un altre company. Per això, la majoria del treball de llengua es realitzava dins dels projectes de treball. De la necessitat de recerca d'informació, d'estructuració i de comunicació dels aprenentatges en el projecte, apareix la necessitat d'ús dels gèneres discursius relacionats amb l'aprenentatge. Calia incorporar seqüències didàctiques de llengua dins del treball del projecte. Alhora continuàvem amb altres projectes d'escriptura estrictament lingüístics relacionats amb altres àmbits d'ús. Per això, vam evolucionar cap al treball amb Seqüències Didàctiques (SD) en les que la motivació venia del projecte global, en relació amb els processos ara esmentats.⁴

Com veurem, vam adaptar les seqüències didàctiques preses de les aportacions de Joaquim Dolz (Dolz, J. 1994) i Anna Camps (1994b, 2003a, 2003b), a la nostra pròpia idiosincràsia i manera de fer al si de l'equip amb què compartíem la tasca. Presentar aquesta tasca i avaluar la seqüència és l'objecte d'aquest treball.

⁴ Trobareu una definició de Seqüència didàctica en el capítol 3 d'aquest treball i una descripció i justificació extensa al llarg de del capítol 4.

2. Objectiu del TFM

Com hem dit al principi, ens proposem presentar una anàlisi de la pràctica escolar efectuada amb el model esmentat de seqüència didàctica, ja que entenem que tota pràctica educativa ha de ser objecte de reflexió permanent i aquesta sol suposar readaptacions en la pràctica. Els coneixements adquirits i les propostes que hem rebut al llarg d'aquest curs de postgrau serviran de criteris d'avaluació de la seqüència i com a elements de contrast per tal de redefinir-la, a més d'intentar dibuixar possibles camins de recerca que aporten instruments a la didàctica de les llengües. Les reflexions efectuades sobre el socioconstructivisme serviran per a fonamentar el treball amb la seqüència. El coneixement sobre les tipologies textuais per aprofundir en un enfocament que té el gènere discursiu com a eix i fonament. Les assignatures relacionades amb l'anàlisi del discurs ens serviran per a atribuir significat a determinades expressions i intervencions de l'alumnat en el transcurs de les seqüències. De manera especial, les aportacions de les matèries directament relacionades amb la didàctica proporcionaran nous criteris d'anàlisi del treball que hem realitzat, tant des del punt de vista de la integració de les llengües curriculars i de la consideració de la resta de llengües en l'aula com del tractament del discurs multimodal.

El present TFM consistirà doncs a presentar les bases teòriques en què es fonamenta el treball amb seqüències didàctiques, descriure la seqüència objecte de l'anàlisi i exemplificar amb algun dels treballs realitzats a l'aula i analitzar-la des de diversos punts de vista:

- avantatges en relació amb l'aprenentatge de les llengües
- dificultats més rellevants
- tractament de les llengües curriculars i de les altres llengües presents a l'aula
- tractament del discurs multimodal

Realitzarem, tal com es desprèn del relat anterior, una avaluació del model de seqüència didàctica utilitzat per ensenyar llengua en Educació Primària. Al llarg del curs en el Màster CIEL, hem anotat determinades aportacions que creiem que són susceptibles d'incorporar-se al treball amb el model que analitzem i de concretar-se en una nova proposta, o almenys de prendre en compte noves variables que fins ara ocupaven un lloc potser anecdòtic en la implementació de la seqüència a l'aula. En definitiva, es tracta d'una nova fase del treball d'investigació-acció que puga proporcionar nous camins de recerca. Aquest seria l'objectiu general d'aquest treball:

Avaluar el treball realitzat amb el model de seqüència didàctica per a ensenyar llengua que hem utilitzat.

Aquest objectiu el concretarem en:

- Justificar i presentar el model de seqüència didàctica que hem utilitzat.
- Analitzar algunes seqüències didàctiques realitzades a l'aula amb el model objecte del treball.
- Determinar algunes propostes de millora que es poden aportar.

3. Justificació teòrica

El treball que presentem es refereix, com hem dit, a l'anàlisi d'un model de seqüència didàctica per a ensenyar llengua. Una seqüència didàctica en termes de Dolz és:

Un conjunt de mòduls d'activitat, la seqüència ha de respondre a un projecte de lectura o de producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme. En primer lloc, el projecte es refereix a un objecte homogeni a l'abast del grup d'alumnes: un gènere textual produït amb un objectiu comunicatiu determinat (un conte meravellós, una novel·la d'enigma, una recepta de cuina, una explicació científica, una carta al director d'un diari, una argumentació jurídica, un currículum vitae, etc.). En segon lloc, el projecte ha de mobilitzar l'alumnat amb uns objectius limitats i explícits que donen significació a un conjunt de tallers. En tercer lloc, el projecte ha de proposar un pla detallat d'activitats. En aquest sentit, és primordial plantejar-se quines són les activitats metaverbals (metalingüístiques i metadiscursives) i d'estructuració necessàries per a fer avançar l'alumnat. En tercer lloc, el projecte ha de permetre la presa de consciència de l'alumne/a dels propis processos d'aprenentatge, mitjançant un ventall d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge. (Dolz, 1994, p. 26).

En resum, es tracta d'una metodologia que conjuga la producció d'un gènere discursiu amb la realització d'un seguit de tallers d'aprenentatge sobre aspectes diversos –discursius i lingüístics– relacionats amb el gènere mateix. Aquests tallers són activitats paral·leles al procés de producció que condueixen a l'aprenentatge lingüístic i a la millora del text que s'està escrivint. Al mateix temps, es produeix una sistematització dels coneixements adquirits i una reflexió sobre el procés que s'ha seguit per a aprendre.

A continuació, farem un repàs per les bases teòriques que fonamenten aquesta opció metodològica i finalment mostrarem la relació entre els projectes de treball com a eina de globalització a l'aula i les seqüències de llengua com a tractament específic d'aquesta àrea de coneixement. Caldrà atendre les qüestions següents:

- Teoria general de l'aprenentatge que hi subjau: el socioconstructivisme.
- L'objecte d'aprenentatge en l'ensenyament de les llengües. Els gèneres discursius com a eix fonamental.
- Antecedents pedagògics.

3.1. Teoria general de l'aprenentatge que hi subjau en les seqüències didàctiques: el socioconstructivisme

Tal com afirma Vygostki (1977, 1979), l'aprenentatge resulta de la incorporació a l'estructura de

coneixement de patrons socialment i històricament construïts. Això es realitza en els mateixos contextos socials en què aquests patrons han estat creats, en el mateix àmbit cultural en el qual s'utilitzen de manera habitual, amb la mediació dels adults o iguals més competents. A més, aquesta incorporació requereix l'activitat, l'acció lingüística dels aprenents, en aquests mateixos contextos. En definitiva, la socialització es produeix al si d'una cultura, incorporant els models culturals, mitjançant la interacció i amb la mediació semiòtica del llenguatge.

Aquesta interacció entre els aprenents i la cultura s'ha de desenvolupar en allò que el propi Vygostki anomena zona de desenvolupament pròxim (ZDP), terme que encunya el propi autor per a referir-se a la diferència entre el desenvolupament actual i el nivell més alt de desenvolupament potencial determinat per la solució de problemes amb la guia de l'adult o la col·laboració amb companys més capaços. Cole (1984) afirma que aquesta visió coincideix amb les observacions realitzades des de l'antropologia, ja que s'observa com en totes les societats estudiades les activitats educatives estan assolides de manera intuïtiva i els adults actuen sempre en la ZDP dels individus joves.

Traslladant aquesta teoria al camp de l'aprenentatge lingüístic, s'ha de tenir en compte que les llengües s'adquireixen en contextos comunicatius i amb la finalitat de la comunicació. La interacció entre parlants en contextos significatius és imprescindible en l'aprenentatge i l'errada forma part del procés de manera natural i dona lloc a la possibilitat de millorar perquè desenvolupa la capacitat metalingüística que permet la generalització dels usos que s'aprenen. Hem de fer notar que la interacció amb els parlants es realitza de manera directa, en situació, o de manera diferida mitjançant el text escrit entre altres.

Per tot això, des d'un punt de vista socioconstructivista, hem de comptar amb les expectatives i els coneixements previs dels aprenents, ja que formen la base de la qual hem de partir per a començar qualsevol nou ensenyament. En altres termes, parlem del coneixement efectiu i aquest ens fa preveure quina és la ZDP. En aquest sentit, cal afegir a aquest concepte el de Zona de Desenvolupament Intermental (ZDI), en el sentit que la zona de desenvolupament pròxim es construeix també en la interacció entre aprenents i adults que intervenen, i fins i tot, amb els iguals que aprenen conjuntament en la situació d'aula. Aquesta ZDI concreta d'alguna manera la ZDP, ja que es una actualització d'aquesta en una situació concreta i es fa palesa mitjançant la interacció. La negociació d'objectius, l'aclariment específic sobre els diferents objectes d'aprenentatge, sobre el sentit i l'organització de l'activitat, ajuden a construir la parla exploratòria, originada en la interacció

amb l'adult, que és la que se considera realment útil com a bastida, ja que els propis aprenents la incorporen com a autoajuda i ajuda entre iguals (Fontich, 2011).

Totes aquestes premisses es concreten en el treball amb la seqüència didàctica que presentarem, ja que es parteix d'una negociació dels objectius amb l'alumnat i el treball amb esborranys per tal de determinar el coneixement previ i la ZDP, aquestes serveixen per tal de fixar de les activitats que cal realitzar i la seua finalitat. A més, es treballa habitualment en interacció amb companyes i companys amb la mediació del mestre. D'una altra banda, la selecció dels objectius i dels continguts es realitza d'acord amb les errades o mancances que presenta l'alumnat en els primers esborranys escrits o intents de producció oral o se seleccionen entre les aparegudes en produccions anteriors. A més, es treballa amb un gènere discursiu concret, utilitzat en condicions d'autenticitat, qüestió que justificarem en el punt següent.

3.2. L'objecte d'aprenentatge en l'ensenyament de les llengües: els gèneres discursius com a eix fonamental

Tal com hem anat exposant en la introducció d'aquest treball, el que es presenta com a objecte d'aprenentatge és l'ús de la llengua i el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. L'ús no s'aprèn de manera general sinó que es realitza mitjançant una sèrie de pràctiques discursives, en actuacions lingüístiques en multitud de contextos socials i amb múltiples propòsits dels parlants. Aquestes pràctiques es concreten en els gèneres textuals. Prenem la definició de gènere d'Anna Camps, explicant la concepció de Habermas que al seu torn reprèn Bakhtin:

Considera que les esferes de l'activitat humana donen lloc a 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. És la dinàmica de la comunicació entre les persones on s'origina i evoluciona la complexa realitat social i s'aprèn a participar-hi; és també en aquesta dinàmica on s'originen, s'aprenen i evolucionen els gèneres discursius, que constitueixen també institucions socials. (Camps, 2003a, p. 26)

De igual manera Zayas (2012) al·ludeix també a Bakhtin i assenyala alguns aspectes dels gèneres discursius que els fan idonis per convertir-se en l'eix de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, de les llengües. Els gèneres suposen en ells mateixos una activitat lingüística fruit d'un tipus determinat d'intercanvi verbal en una situació comunicativa. A més, presenten determinades estructures fixes de composició i, fins i tot, hi ha mostres de llengua que hi apareixen amb certa probabilitat, tal com diu Zayas:

De esta concepción del género discursivo se han de destacar las siguientes ideas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción. (Zayas, 2012, p. 66)

Dolz i els seus col·laboradors, (Dolz i Gagnon, 2004; Dolz, Moro i Pollo, 2000) consideren el gènere com a eina d'ensenyament i aprenentatge, amb un concepte vygostkià del terme eina mental: construcció cultural que serveix per tal de controlar el comportament humà, propi i dels altres. Comparteixen també amb Vygostki la relació entre el desenvolupament i l'aprenentatge i per això entenen que la (re)construcció mental dels gèneres col·labora en el desenvolupament humà, ja que els gèneres fan de mediadors entre l'acció humana i els diferents àmbits d'actuació, tal com manifesten en les cites següents:

Médiateurs essentiels de l'activité humaine, associés à des sphères d'activités spécifiques, les genres sont vus comme des outils pour agir dans des situations langagières; leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient dans l'usage. De plus, en raison de leur caractère matriciel et productif d'activités et d'action, il est possible de les considérer comme des méga-outils (Dolz, Moro, Pollo, 2000). Outils culturels, ils sont aussi des outils didactiques, à la fois outils d'enseignement et outils d'apprentissage. (Dolz i Gagnon, 2004, p.185)

Depuis Bakhtine, les genres textuels sont compris comme des formes de communication relativement stabilisées reconnaissables au niveau a) des contenus thématiques « dicibles » ; b) de la structuration sémiotique et communicative; c) ainsi que des régularités de style au plan de la textualisation. Les genres sociaux existants contribuent à orienter la réalisation concrète d'une action langagière dans des situations d'interaction et, de ce point de vue, ils préfigurent les actions langagières possibles.(Dolz, Moro, Pollo, 2000, p. 43)

Per tot això, una opció fonamental en el treball amb projectes de llengua o seqüències didàctiques és la tria de gèneres de text diversos i la seua presentació en context, ja que conformen els patrons socialment establerts per a la comunicació i suposen al mateix temps l'objecte de l'aprenentatge. Els mateixos gèneres inclouen les unitats lingüístiques que podríem extreure d'anàlisis de la llengua, fetes des d'angles diversos. Aquestes anàlisis –pragmàtica, textual, sintàctica, morfològica, ortogràfica, etc.– resulten útils per tal de millorar l'ús. Per això, el treball de la seqüència afig al procés de producció d'un gènere determinat el treball explícit sobre alguns dels aspectes mencionats que redunda en la millora de la producció. En el marc d'aquests processos de producció, podem

actuar oferint les ajudes necessàries en cadascun dels aspectes de l'aprenentatge lingüístic.

3.3. Antecedents pedagògics de la seqüència didàctica

L'ensenyament de la llengua, en aquest cas, es basa també en un seguit de principis pedagògics i metodològics que es conjuguen amb la teoria de l'aprenentatge que explica la nostra tasca i amb la concepció de l'objecte d'aprenentatge. Aquests principis formen part tant de la concepció personal sobre la docència com d'un projecte d'escola compartit amb companyes i companys mestres en l'àmbit del centre educatiu. Però també sostenen i animen equips de treball en la recerca didàctica i la formació del professorat amb els quals he compartit reflexió, disseny i anàlisi de la tasca educativa.

La nostra proposta didàctica es caracteritza per:

- Propiciar l'activitat de l'aprenent, superant la mera transmissió de coneixements dels docents a l'alumnat, és la que produeix l'aprenentatge.
- Partir del nivell de desenvolupament de l'alumnat i dels seus aprenentatges previs.
- Procurar la construcció d'aprenentatges significatius a través de la mobilització dels coneixements previs i de la memorització comprensiva.
- Promoure l'autonomia personal, emocional i intel·lectual. Proposar per tant, situacions en què els alumnes puguin participar en la negociació dels objectius d'aprenentatge en les quals l'alumnat haja d'actualitzar els seus coneixements en cada nova situació.
- Atendre les intel·ligències i capacitats diverses de l'alumnat per tal que es produeixi un desenvolupament harmònic i eficient.
- Proporcionar situacions d'aprenentatge amb sentit per als alumnes, a fi que resulten interessants.
- Organitzar les tasques d'ensenyament i aprenentatge relacionades amb les exigències socials i ciutadanes.

Aquests principis són coherents amb les propostes pedagògiques que donen suport a la metodologia de Projectes de Treball, i de Seqüències Didàctiques que volem presentar. Ambdues propostes tenen arrels en els moviments de renovació de principis del s. XX tal com explica Anna Camps (1994b), i

recull també Carmen Rodríguez Gonzalo (2008). Segons les autores, els projectes de treball tenen les arrels en les propostes de l'Escola Nova que situava el centre de l'acció didàctica en l'activitat de l'alumnat seguint les teories del filòsof americà John Dewey, el qual buscava oferir significació als aprenentatges mitjançant la globalització. Afegiríem que aquest principi de l'activitat, promogut per Dewey, és coincident amb les investigacions de Vygostki (1977) i com explica Camps:

La idea fonamental que se'n pot destacar és que l'objecte d'estudi de les ciències socials, i específicament de la psicologia i les ciències de l'educació, és l'activitat humana caracteritzada fonamentalment per la intencionalitat que li donen els participants i que relaciona el procés amb el seu resultat. Les accions i operacions inherents a l'activitat esdevenen significatives en relació amb el tot. En aquest marc es podria considerar que el problema que es planteja l'ensenyament de la llengua és de conèixer de quina manera les activitats d'ensenyament i aprenentatge permeten els aprenents construir el seu coneixement lingüístico-comunicatiu, entès com la capacitat de dur a terme activitat lingüístico-comunicatives significatives. (Camps, 1994b, p. 11)

Tal com assenyalen les autores esmentades, la necessitat d'impulsar d'activitat en l'alumnat i de presentar els objectes d'aprenentatge en el context i de manera globalitzada, va guiar Kilpatrick, seguidor de Dewey, a definir el mètode de projectes. Amb aquest enfocament, es pretén donar protagonisme a l'alumnat en la selecció de les temàtiques de treball escolar, triant allò que es vol aprendre o allò que es vol fer. Ell seria qui va encunyar el terme Mètode de Projectes, tot i que, amb noms diversos, altres autors han seguit camins semblants. Destacarem Célestin Freinet amb les seues propostes treball cooperatiu i relacionades amb la composició de textos i la impremta escolar.

Aquestes aportacions van ser repeses en les dues darreres dècades del segle passat. Al centres educatius, van donar lloc a un treball integrat de la llengua amb altres àrees curriculars, en els anomenats *mètodes globals*⁵. Per exemple en els *centres d'interès*, que intentaven una globalització sumatòria de les matèries, de manera que no era la resolució d'un problema o la investigació d'un tema la que feia confluïr les disciplines sinó la decisió del professorat que intentava relacionar continguts d'àrees diverses amb un tema. Es pretenia que el coneixement adquirit en les primeres fases del treball, al voltant del tema seleccionat, tinguera una comunicació posterior a través de l'expressió amb diferents mitjans: el llenguatge oral, escrit, les matemàtiques, el dibuix, el treball manual, la cançó o la dramatització. Aquest plantejament partia d'Ovidi Decroly, tot i que molt adaptat per la pròpia acció pedagògica dels professionals de l'educació.

Les unitats didàctiques de les disciplines relacionades amb el Coneixement del Medi també

⁵ Zabala (1995) distingeix entre *mètodes globals* que integren àrees diverses i *enfocaments globalitzadors* que es plantegen des d'una única disciplina.

plantejaven un treball globalitzat. no tant en quant a la integració d'àrees diverses sinó al que s'anomena *enfocaments globalitzats* (Zabala, 1992, 1995, 1999). Aquestes unitats se solen organitzar al voltant de xicotets projectes d'investigació, en els quals el mateix projecte suposa la globalització, ja que conjuga tots els recursos per a donar resposta als problemes o als reptes que s'hi plantegen. Evidentment, la llengua té un paper fonamental en el treball de l'aula i hi apareixen de manera natural gèneres diversos, orals i escrits, que l'alumnat ha de manejar: discussió en grups de treball, participació en exposicions en comú, escoltar i donar explicacions, llegir textos d'àmbit acadèmic o informatiu en general, prendre notes, realitzar esquemes, escriure recensions i informes, etc.

Aquest maneig dels textos i la simple vivència de les situacions comunicatives que implica l'aprenentatge en l'aula, no assegura *per se* l'aprenentatge lingüístic. Al si de l'Equip de Reforma de Primària de la Comunitat Valenciana⁶, del qual formàvem part, es va introduir en aquest tipus d'unitats un treball més sistemàtic sobre la llengua: seleccionant i seqüenciant els gèneres que es podrien treballar en cada unitat i les habilitats lingüístiques que calia exercitar, fent explícits els objectius i els continguts relacionats tant amb els gèneres que s'hi utilitzaven com les estratègies i altres procediments relacionats amb les habilitats lingüístiques que convenia treballar. S'hi incloïa, de la mateixa manera, el treball de reflexió metalingüística que s'esperava que redundara en saber i saber fer en llengua. Una mostra d'aquest plantejament apareix en les unitats publicades en la *Caixa Roja*, i es presenta en els articles de Palanca i Marco (1994) i Sempere Broch (1993). Tal com diu Rodríguez Gonzalo referint-se a aquestes propostes "También (...) se ha desarrollado el trabajo por proyectos vinculando especialmente el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la realización de tareas discursivas como meta final." (Rodríguez Gonzalo, 2008, p. 34)

De manera simultània a l'elaboració d'aquest projecte curricular apareixien, en el nostre àmbit territorial, les primeres propostes de treball per Projectes de Llengua i Seqüències Didàctiques. (Camps, A. 1994b, Dolz, J. 1994, per exemple). Aquests enfocaments proposaven que es globalitzara des de la llengua, la definició d'un projecte d'escriptura o de producció oral presentada en un context real d'enunciació i amb una finalitat discursiva clara. Anna Camps plantejava:

L'aspecte del treball global que es destaca en el treball per projectes en diferència del que sovint s'ha entès com a globalització. Des del nostre punt de vista la globalització venia donada per la

⁶ Equip que es va constituir a la Conselleria d'Educació per tal de donar forma al Disseny Curricular Base de la LOGSE i hem citat en la introducció a aquest treball, i que va realitzar tasques de disseny, experimentació i difusió de materials didàctics.

unitat i la complexitat de l'objecte d'estudi que calia analitzar i des de les diverses ciències que se n'ocupaven, en el marc de la qual la llengua era només vehicle per a l'elaboració dels continguts de les altres matèries, però no objecte d'aprenentatge en ella mateix. En el treball per projectes de que tracta aquest article, la globalitat ve donada fonamentalment per la intenció del subjecte: és el que vol fer que dona caràcter global al treball. (...) L'ús de la llengua és una activitat intencional i és la intenció que es constitueix en el motor de les activitats discursives.(Camps, 1994b, p.12).

En el mateix sentit, tal com citàvem abans, Dolz posa en qüestió el treball per centres d'interès o en altres metodologies globalitzadores que li confereixen a la llengua un paper únicament instrumental, sense assegurar aprenentatge lingüístic.

Les seqüències didàctiques que nosaltres proposem són una resposta a la demanda del professorat que se sent insatisfet amb la situació que acabem de descriure. Les seqüències tracten d'articular de manera explícita els objectius, els continguts i les activitats en un projecte de treball. Aquest plantejament trenca amb la tradició que separa les activitats d'estructuració i d'alliberament de l'expressió.

Per poder anomenar seqüència didàctica un conjunt de mòduls d'activitat, la seqüència ha de correspondre a un projecte de lectura o de producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme. (Dolz, 1994, p.26).

En definitiva, es planteja la necessitat de vincular l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a la producció d'un determinat gènere discursiu –una "producció verbal vinculada a una acció que es du a terme" tal com diu Dolz o "una activitat intencional i és la intenció que es constitueix en el motor de les activitats discursives" en termes de Camps– (v. les dues cites anteriors).

Els projectes de llengua i les seqüències didàctiques, tal com expressa Zayas, recollint les aportacions de Camps i de Dolz i altres membres dels seus equips de treball, suposen dos tipus d'activitat: la composició d'un gènere discursiu i el treball sistemàtic d'alguns aspectes relacionats amb el gènere:

La secuencia didáctica se formula como la integración de dos tipos de actividades:

- Una tarea global consistente en la composición de un determinado género discursivo, es decir, de un texto situado en un contexto social, con una finalidad, un destinatario, etcétera.
- Unas actividades encaminadas a lograr unos aprendizajes de acuerdo con unos objetivos explícitos que están relacionados con la tarea global y que, por tanto, sirven de ayuda para la composición del texto y como criterios de evaluación.

Las actividades que conforman la secuencia se justifican por la naturaleza de la tarea global (la composición del género discursivo) y por el proceso que se ha de seguir para llevarla a cabo, que incluye operaciones diversas y numerosas interacciones verbales entre los alumnos y entre estos y el profesor. (Zayas, 2012 , p.72).

El model de treball per projectes a l'aula i de seqüències per treballar la llengua que ara presentem és deutor d'aquests plantejaments didàctics anteriorment descrits i s'emmarca en el paradigma general del socioconstructivisme i en els enfocaments discursius de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües.

4. Metodologia

La metodologia d'aquest treball es mou en el marc de les investigacions de tipus qualitatiu. Cook i Reichardt (1997) caracteritzen els mètodes qualitatiu de recerca amb els atributs següents:

- Fenomenologisme: “interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.
- Observación naturalista y sin control.
- Subjetivo.
- Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.
- Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista descriptivo e inductivo.
- Orientado al proceso.
- Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
- No generalizable: estudios de caso aislados. (Cook i Reichardt, 1997, p. 29)

L'interès d'aquesta perspectiva es basa en la descripció dels fets que observem per a interpretar-los i comprendre'ls en el context en què es produeixen. Per això analitzarem diverses mostres de la seqüència que hem treballat i intentarem donar sentit a les observacions que vam realitzar en el seu moment. Aquesta tasca es mourà en l'àmbit de l'estudi de casos. Seleccionarem un nombre reduït de mostres treballades amb els mateixos participants –alumnes del 2n cicle de Primària–, en situacions d'ensenyament i aprenentatge implementades amb la seqüència didàctica que presentarem.

La metodologia participa de la investigació-acció, que hem desenvolupat al llarg de la vida professional

- a) realitzarem una anàlisi detallada d'activitats concretes a l'aula
- b) contrastarem aquestes activitats amb les aportacions científiques al respecte de l'educació plurilingüe i del discurs multimodal.

Les conclusions que obtinguem serviran per a proposar algunes modificacions al treball amb la seqüència i per tal de definir noves línies d'investigació.

La metodologia es relaciona en part també d'allò que s'anomena històries de vida:

Les històries de vida de les persones són una forma de produir coneixement i comprensió sobre la societat i les persones que la formen. Han estat utilitzades com a tècnica per nombroses disciplines en el si de les ciències socials, com són la sociologia, la història oral, l'antropologia i la psicologia

social, però també en altres camps com són els reportatges periodístics, la narrativa de ficció, la psicologia clínica i la pedagogia, entre d'altres. Cada disciplina, i les diverses corrents en el si de cada una d'elles, han utilitzat els relats biogràfics des de perspectives teòriques i epistemològiques diverses, i per a una varietat de finalitats. (Alberich González, 2012, p. 7)

Tal com s'adverteix al principi, el treball vol ser una mirada reposada a la pròpia vida professional. Les fonts del relat són les vivències a l'aula, les anotacions realitzades com a mestre en la tasca diària, la planificació que hem utilitzat amb l'equip de companys i en la pròpia aula, els treballs dels alumnes, les decisions metodològiques que figuren en les programacions, etc. Com diu Hernández:

La cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente. (Hernandez *et alii*, 2011, p. 20)

El relat intenta això precisament, connectar amb altres contextos d'investigació, com és la Universitat en aquest moment. Conjuguar allò après en la vida diària com a mestre i, per què no, com a persona que fa de mestre, amb altres experiències que, d'alguna manera, són les aportacions científiques i vivencials que hem rebut al llarg del curs en el màster CIEL.

5. Model de seqüència objecte d'anàlisi

5.1. Presentació de la seqüència

En els apartats anteriors, ens hem referit als projectes de llengua i a les seqüències didàctiques que s'utilitzen en les propostes de Joaquim Dolz (Dolz, J. 1994) i Anna Camps (1994b, 2003a, 2003b). El nostre treball és deutor de les seues aportacions. El model proposat per Anna Camps respon a aquest esquema:

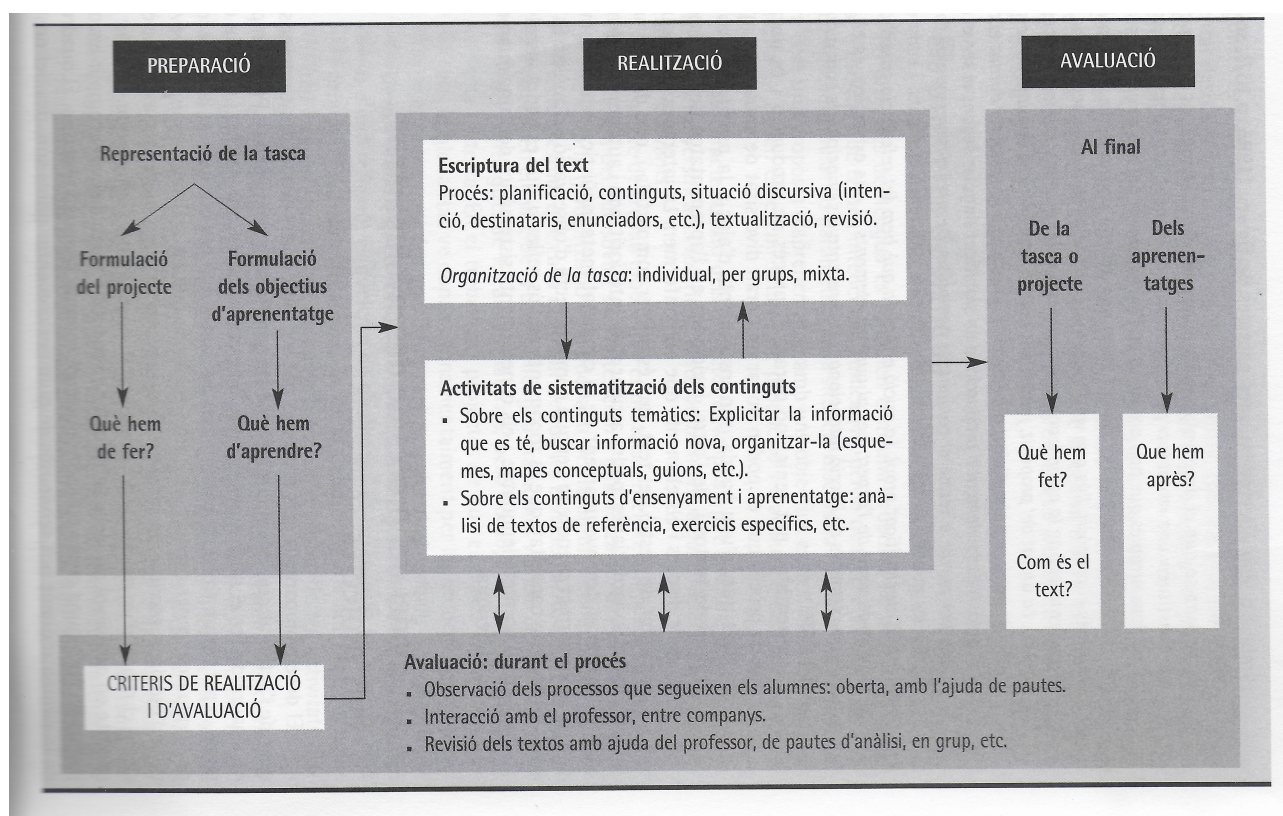


Fig. 1. Seqüència didàctica (Camps, 2003a, p. 40)

La base de la seqüència consisteix a conjugar un doble procés: el de composició del text i el d'ensenyament i aprenentatge lingüístic amb objectius explícits, activitats de sistematització i avaluació. Aquesta doble vessant permet que el procés d'aprenentatge prengui significat per a l'alumnat, ja que és la finalitat del text produït, els objectius discursius que es puguin formular els aprenents, els que guien la producció però també els que fan emergir necessitats d'aprenentatge per tal d'aconseguir els propòsits discursius a què ens referíem.

Joaquim Dolz presenta un esquema semblant, tot i que molt simplificat:

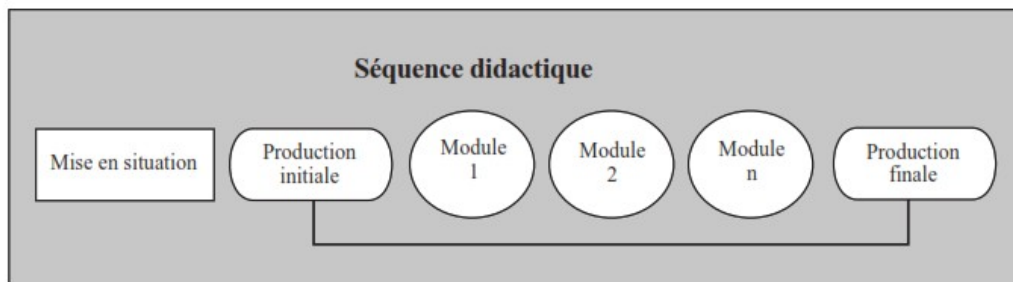


Fig. 2 Seqüència didàctica (Dolz, J. i Gagnon, R. 2008, p. 190)

En ambdós esquemes es presenta una fase inicial de preparació del projecte, que Camps anomena *preparació* i Dolz *mise en situation*, en la qual es planifica el projecte des del punt de vista pragmàtic –motiu, finalitat, espai social, enunciator, destinatari– i es presenten les condicions de treball sobre el projecte en l'aula. Hi ha una petita diferència quant a la manera de selecció dels objectius i els continguts didàctics. Mentre que Camps proposa la negociació inicial dels objectius, Dolz els selecciona atenent els coneixements previs de l'alumnat a partir de la primera producció del primer esborrany (*production initiale*):

Le projet est présenté au moment de la mise en situation. Ensuite, les élèves réalisent une première production textuelle dans le cadre du projet. Cette première production permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités initiales des élèves de manière à cerner les principales difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production d'un genre textuel.

Une série d'ateliers composés de diverses activités scolaires et d'exercices constitue la troisième étape. Chaque atelier est destiné à améliorer une des composantes du texte à rédiger ou à résoudre un problème d'écriture observée dans les productions initiales des élèves. Les ateliers visent à combler les difficultés apparues lors de la première production et touchent aux quatre niveaux de l'activité langagière. (Dolz, i Gagnon, 2008, p. 189 – 190)

No obstant això, les dues propostes són compatibles, ja que en la primera els objectius poden sorgir de les necessitats detectades pel professorat i l'alumnat en la negociació de la fase de preparació. A més, sempre apareixen com a fruit de necessitats d'aprenentatge que es detecten en observacions anteriors, en el transcurs del treball a l'aula i en relació amb el projecte curricular concret que s'estiga desenvolupant.

En Educació Primària, en concret en el segon cicle, aquesta fase de preparació és vital i, en la nostra

opinió, s'ha de referir també al contingut semàntic del text que es proposa produir. Si més no, al tipus de significats que es volen comunicar, a la temàtica. La inexperiència de l'alumnat així ho aconsella, ja que la tria del gènere textual depèn tant de la situació de comunicació com dels significats que es volen transmetre. Fer explícites les variables que es contempen en la tria de gènere que s'ha de produir es converteix en una necessitat front als aprenents, ja que desconeixen en moltes ocasions la varietat dels gèneres i el seu ús.

A més, creiem convenient relacionar els processos de preparació, realització i avaluació que presenta Camps, amb el procés de redacció del text i les seues fases: planificació, textualització, revisió – correcció. Sabem que aquests procediments són recurrents al llarg de la composició del text. No obstant això, en l'ensenyament i aprenentatge, amb alumnes menuts, resulta molt efectiu tractar planificació, textualització i revisió per separat perquè es faça palesa la seua importància i per tal de poder mostrar –ensenyar– determinades operacions de manera explícita. Evidentment el procés intern de cada alumne seguirà la recurrència de manera inevitable, perquè al llarg de d'escriptura del text es produiran canvis fruit de la revisió constant que cada redactor exerceix sobre el seu text.

L'ensenyament dels processos de composició escrita es va basar en primer lloc en els denominats models d'etapes, la finalitat dels quals era oferir als aprenents pautes i estratègies per a dur a terme de manera adequada els sub processos de planificació, escriptura i revisió. Molt aviat, però, l'interès es va desplaçar del procés observable a partir del producte que anava sorgint (plans, esborranys, text definitiu) a les operacions mentals que acompanyaven aquest procés i que sovint no es reflectien en la conducta externa. Els models cognitius explicaven les complexes interrelacions entre les diverses operacions que duia a terme l'escriptor (planificar, textualitzar, revisar), les quals no són seqüencials sinó altament recursives. (Camps, 2003a, p. 19).

Això que en altres nivells educatius, i potser en el camp de la recerca, és molt més productiu, a nivell de l'aula i en edats primerenques resulta complicat. Com veurem en el capítol 6, sí que es propicia aquesta recurrència en les operacions mentals a què es refereix Camps, sí que es té en compte en les observacions i en les intervencions del professorat, però el model d'etapes creiem que té un lloc en les aules de l'Educació Infantil i Primària. També recolza la decisió de conservar alguns trets del model d'etapes, el fet de treballar en un equip de professorat en formació permanent i que necessita un ritme, "cremar etapes", per tal de poder atendre totes les exigències de l'ensenyament de la composició. Aquest model permet que mestres amb menor coneixement sobre els processos de composició escrita es formen i analitzen cadascun dels sub processos i puguem millorar la seua intervenció i en el propi desenvolupament professional.

Totes aquestes reflexions ens van dur a adaptar a la nostra pròpia idiosincràsia les propostes dels investigadors, a arribar a acords al si del nostre equip educatiu que facilitaren un treball compartit i una anàlisi posterior compartida. Per això el model de seqüència (Fig. 3) presenta alguna adaptació sobre les abans citades, tot i que el treball que es realitza en l'aula és pràcticament coincident i es respecten els principis metodològics que sustenten els models de Camps i Dolz. L'esquema següent dóna compte de la nostra proposta:

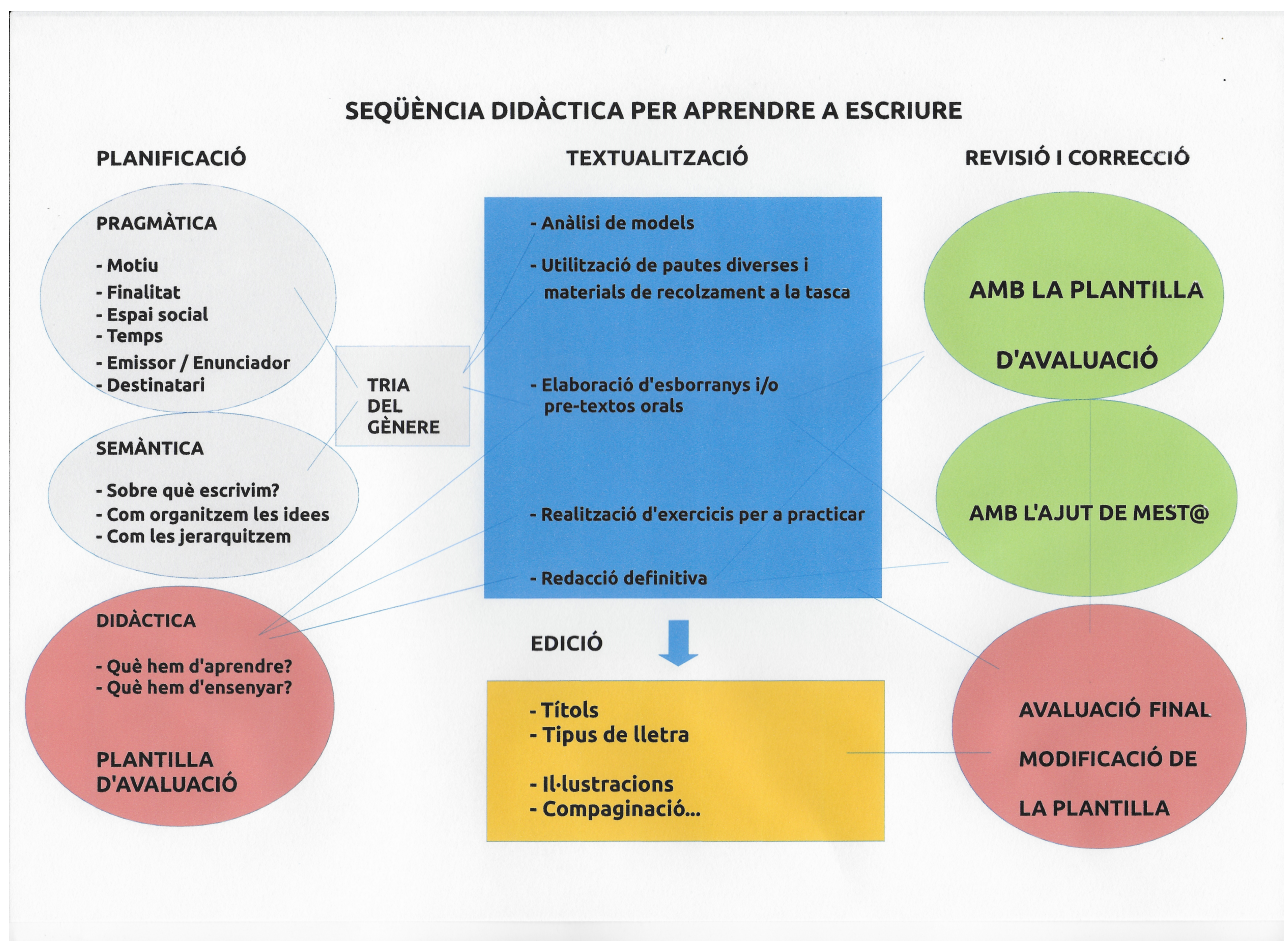


Fig. 3 Seqüència didàctica model que s'analitza.

La seqüència es desenvolupa en fases diverses.

A. *Planificació*: abans de decidir quin és el gènere a partir del qual treballarem l'escriptura, intentem una aproximació a la situació comunicativa i al tema que hem de tractar.

1. Es presenta a l'alumnat la necessitat de producció d'un text, oral o escrit i s'analitza la situació: Per què hem d'escriure? Què volem aconseguir? A qui escrivim? Qui és el que

escriu? etc. Es tracta d'una planificació pragmàtica del text, tractant de fixar i d'aclarir la situació discursiva.

2. A més es decideix sobre la temàtica que ha de tractar l'escrit i quins aspectes hauríem de treballar, quines coses serien més importants, quines caldria evitar, què convindria dir abans i què després, etc. Evidentment la planificació semàntica es concreta i es completa posteriorment. No obstant això, en aquest punt convé reflexionar sobre el contingut que ha de tenir el text, ja que el mateix contingut segons la finalitat que es pretén i la resta de variables pragmàtiques es pot concretar en un gènere o en un altre.
3. Segons aquestes variables, es proposa el gènere que s'ha d'escriure, contemplant sempre la participació de l'alumnat, que pot disposar de models per a triar o simplement fer ús del seu coneixement previ amb l'ajut del mestre per a proposar el gènere.
4. El mestre presenta els objectius que ens convé marcar, els continguts que cal aprendre i els trasllada a una plantilla que lliura a l'alumet. Aquesta plantilla haurà d'orientar el treball al llarg de la seqüència⁷.

B. *Textualització*: El procés de textualització es planteja com una etapa complexa que es pot realitzar de manera individual, però que també pot fer-se en parelles, en grup de 3-4 persones o en grup classe. Normalment es realitza de manera individual quan es tracta d'un gènere suficientment assajat o treballat en altres ocasions, o quan ho requereix la situació⁸. Aquest procés, que a més de complex pot ser llarg, es realitza d'acord amb les fases següents:

1. Lectura i anàlisi de models de textos semblants al que s'ha de redactar. Aquesta lectura es fa de manera guiada amb plantilles adequades o amb la intervenció directa del mestre, i sempre intentant destacar en el text els aspectes relacionats amb els continguts i els objectius didàctics que s'havien proposat. L'anàlisi dels models es tradueix en l'elaboració d'un esquema que guie la redacció posterior i que moltes vegades apareix en forma de silueta, esquema tipològic o etiquetes, o una combinació d'aquests elements, segons convinga al gènere que intentem escriure⁹. Hem pres aquestes denominacions de Josette Jolibert (1992):

Eines per a donar forma:

⁷ Podreu trobar alguns exemples en l'annex 1 Materials de suport.

⁸ Per exemple la participació en un concurs de redacció de contes.

⁹ Podreu trobar alguns exemples en l'annex 1 Materials de suport.

- la **silueta** d'un text són els contorns que els blocs de text formen en ocupar una pàgina. És una eina més adequada per una carta o una recepta de cuina que no pas per a una narració;
- l'**esquema tipològic** tret del relat i que adaptem als altres tipus text (inici, final, desenvolupament);
- les **etiquetes** corresponen al contingut semàntic dels blocs del text. Per exemple: en una carta de sol·licitud, es troba una etiqueta "adreça" a dalt a l'esquerra; hi ha almenys tres etiquetes més al cos de la carta, "presentació de la sol·licitud", "arguments" i "salutacions". (Jolibert, 1992, p. 46).

2. Una vegada definit l'esquema visual i tipològic del text oral o escrit que s'ha de produir, procedim a la documentació. Es tracta d'ampliar els coneixements sobre el tema sobre el qual s'haja d'escriure. Aquesta fase es desenvolupa mitjançant la lectura d'altres textos, la consulta a materials diversos, el visionat de material videogràfic, la consulta al web, escoltant les explicacions del mestre, compartint informació amb companyes i companys, etc. Si el tema és conegut o de creació i no necessita més informació, es treballa amb el mateix esquema, però s'omple la graella amb les aportacions dels propis alumnes.

És important destacar que tot això es fa de manera guiada amb les graelles (siluetes, etiquetes i altres) o materials diversos de recolzament per a organitzar la informació, de manera que, tot i que és un esquema inicial, ja queda recollida en l'ordre aproximat en què s'ha d'utilitzar després en la redacció.

3. A partir d'aquest treball previ, es pot procedir a l'elaboració de l'esquema del text, d'un guió, que pràcticament apareix elaborat en la fase anterior i una vegada revisat amb l'ajut del mestre es passa a elaborar el primer esborrany. Aquest pot ser total –del text sencer– o parcial. Segons el gènere, si es preveu un treball molt extens, es pot encarregar, per exemple, a grups diversos d'alumnes parts diferents d'un text comú que després es revisarà en gran grup.

Malgrat que hi haurà una fase final de revisió i correcció, en l'elaboració dels esborranys ja hi ha una revisió i reelaboració constant, o almenys això és el que s'espera i es fomenta. Els alumnes, redactors inexperts, escriuen de manera focalitzada, centrant-se més en la solució d'un problema local que de la globalitat del text. Per això adoptem tot el seguit de mesures que hem descrit en la fase de preparació mitjançant graelles i siluetes, per tal que puguem superar aquestes dificultats i aprenem a considerar el text com a una unitat.

4. L'esborrany dóna informació al mestre i als alumnes sobre els seus coneixements previs al respecte dels objectius fixats en la graella, de manera que es fa palesa –per a mestre i alumnat– la necessitat de realitzar alguns exercicis. La finalitat dels exercicis és millorar la producció i, en últim terme, redundar en l'aprenentatge lingüístic en tots els àmbits: aspectes discursius reflectits en la producció –per exemple maneres d'adreçar-se a una autoritat en una carta formal–; aspectes gramaticals en el plànol del text i de l'oració –com ara evitar repeticions amb l'ús de pronoms o l'el·lipsi– qüestions lèxiques –l'ús de vocabulari tècnic per a tractar temes científics–; morfològiques –observar els canvis que originen en les paraules els prefixos i els sufixos i aspectes ortogràfics–.

La intenció de generalitzar aquest aprenentatge condueix a finalitzar aquesta fase amb alguna mena de recapitulació: una definició aproximada d'un concepte, una anotació sobre l'ús de determinades expressions, un repertori d'adjectius classificats de manera temàtica, un esquema de text generalitzat que es pot reutilitzar en altres ocasions o la deducció d'una norma ortogràfica. D'aquesta manera, s'intenta fer una aproximació per tal de teoritzar dels aprenentatges que s'havia acordat en la definició dels objectius.

C. Revisió i correcció. En comentar els models d'etapes, ja hem advertit que tots els processos implicats en la producció són recursius i hem explicat els motius per a tractar-los de manera separada.

1. Una vegada s'han dut a terme els exercicis i s'ha sistematitzat el treball realitzat, es passa a la correcció de l'esborrany i la redacció definitiva atenent de manera especial els continguts que s'han treballat. Normalment tant el procés de redacció dels esborranys com el de revisió i correcció es realitza en parelles o en grup, tal com hem dit més amunt. Resulta especialment efectiva la correcció d'un únic esborrany per part de tota la classe, utilitzant projector interactiu i les eines del processador de textos com ara els marcadors o el corrector ortogràfic, etc. Es propicia el debat entre els alumnes i és una manera d'observar els seus avanços en la reflexió metalingüística.
2. El text revisat i corregit passa a l'edició. En aquest punt utilitzem l'ordinador amb certa freqüència per escriure el text final. A més, pren importància tant la compaginació del text com altres aspectes formals, per exemple, el suport en el qual ha d'aparèixer el text –un llibre, una targeta, un mural, la llibreta de classe.

3. Finalment, l'alumnat realitza una autoavaluació al respecte dels coneixements adquirits i del procés que s'ha seguit. Aquesta autoavaluació es contrasta amb companyes i companys i amb el mestre.

Si es tracta d'un text oral, el treball es realitza durant el procés de planificació del text objecte de la intervenció, ja que, en el moment de l'execució, l'acció didàctica ja no és possible més enllà d'una avaluació final. És la diferència principal respecte de les seqüències de gèneres escrits. Tal com recomana Montserrat Vilà (2002), citant treballs anteriors de l'autora realitzats amb Cros:

En canvi el plantejament que emfasitza la planificació del discurs com a eix de l'aprenentatge està estretament vinculat amb l'avaluació formativa i això fa que presenti un seguit d'avantatges en relació amb el procés d'aprenentatge, uns avantatges que detallem a continuació (Cros i Vilà, 1997, 1999):

- Aprendre durant el procés de composició (...)
- Fer i refer mentre es prepara el discurs (...)
- Ajudar durant els assajos (...)
- Atenuar la sobrecàrrega cognitiva (...) (Vilà, 2002, p, 132–133).

Normalment preveiem dues intervencions davant companyes i companys i del mestre. Així, els alumnes que estan preparant la intervenció reben retroalimentació sobre la consecució dels objectius fixats, abans de la intervenció final davant els destinataris efectius. Es planifiquen situacions en les quals els destinataris poden ser alumnes d'altres classes, o un públic més ampli –oients d'un programa de ràdio; assistents a unes jornades d'intercanvi escolar; familiars de l'alumnat, etc. En les primeres intervencions –assajos– són els companys els que anoten les mancances i errades que troben i les aporten a la persona que intervé, de manera que pugui millorar en la presentació definitiva. No obstant això, tal com es dedueix, el procés és molt semblant a les seqüències de treball escrit.

5.2. La planificació mitjançant seqüències didàctiques

La base de la intervenció educativa a l'aula respon a la metodologia general de Projectes de Treball. El projecte, triat per l'alumnat, és el marc en què es planteja aquest treball lingüístic sistemàtic, el context que emmarca la producció d'un determinat gènere de text. No obstant això, les situacions en l'aula que donen cabuda al treball de llengua són variades i les seqüències es desenvolupen en contextos diversos:

- Algunes formen part dels projectes de treball. És a dir, són textos que es produeixen per a treballar temàtiques relacionades amb altres àrees de coneixement: exposar davant dels companys alguna informació que s'haja de compartir; organitzar la informació compilada en un text expositiu; veure un documental en vídeo i extreure alguna informació; escriure un text històric; preparar un simposi sobre un tema que es tracta en el projecte; posar cartells explicatius en una exposició; contribuir a una presentació en diapositives (Power Point) sobre un tema; escriure una carta a una entitat per sol·licitar una visita o la participació en alguna activitat; escriure la història personal en relació amb el treball sobre l'ofici d'historiador, etc.
- L'organització de la vida en l'aula, la gestió de la convivència, també origina contextos adequats per al treball de les llengües: planificar l'activitat; acordar normes per a la classe i redactar-les; dinamitzar la biblioteca de l'aula utilitzant eslògans i molts altres
- En altres ocasions, l'escriptura o la preparació d'un text oral conforma un projecte per si mateix: redactar un conte original per tal de participar en un concurs; compondre poemes per elaborar una obra col·lectiva en la classe o preparar una secció en un programa de ràdio, per exemple.
- I en altres una situació emergent origina el treball de la seqüència: redacció d'una notícia sobre un fet d'actualitat que ha impactat l'alumnat i publicar-la en el mural de les notícies; escriptura d'una carta a un regidor de l'ajuntament sobre temes de la seua competència i altres.

Cal advertir que tots els textos que es produeixen en classe no originen el treball d'una seqüència. A classe s'escriuen textos a diari, es fa ús de la llengua oral en múltiples ocasions i amb múltiples propòsits, però això no significa que tots aquests gèneres que s'usen es treballen de manera sistemàtica. Per això cal una planificació, una selecció dels textos que es treballaran i una previsió de quins són els continguts que cal atendre. Aquesta selecció és realitza atenent les disposicions legals del currículum oficial i del projecte curricular del centre i del cicle.

Com diuen Pérez Esteve i Zayas en referència a la selecció de textos que s'ha de treballar a l'aula:

(...) la condició que debería tener la composición de textos (...): servir para la construcción de conocimientos y para progresar en la competencia en el uso del lenguaje escrito. Esta condición es que se defina la situación discursiva en la que el texto podrá tener sentido: un contexto real, un

destinatario definido y una intención discursiva. Si no existe un destinatario definido, el emisor no le puede dar sentido a su escritura: ¿A quién informa, explica o convence? Y por otra parte, ¿con qué criterio decidirá qué informaciones ha de utilizar si el escrito no tiene un propósito comunicativo real? ¿Cómo imaginar o prever los conocimientos que tiene el destinatario sobre el tema que se quiere explicar si no hay destinatario? (Pérez Esteve, i Zayas, 2007, p. 189)

Per tant, la selecció dels gèneres que es treballaran en seqüències ha d'atendre la diversitat de les finalitats comunicatives: explicar, narrar, exposar, opinar, informar, prescriure, incitar, entretenir, etc. Per això es procura que al llarg del cicle es treballi aquesta diversitat. Hem de dir que donem gran rellevància als textos que es relacionen amb l'àmbit acadèmic, ja que creiem que tenen gran importància en l'èxit escolar de l'alumnat.

El fet de treballar en contextos diversos en els quals se desenvolupen les seqüències didàctiques, aconsella una planificació prèvia que eviti la presència d'un repertori de gèneres que assegure el compliment del currículum oficial i que atengui l'aprenentatge de les diferents habilitats lingüístiques. Per això, volem mostrar ara alguns aspectes de la planificació que duem a terme:

1. Relacionar la diversitat dels gèneres que s'utilitzaran amb els objectius del nivell escolar en què treballarem.
2. Assegurar que les seqüències que es treballen atenguin els diferents àmbits lingüístics que considerem necessari treballar en l'escola, especialment l'àmbit acadèmic, el literari i el periodístic,
3. Preveure quins aspectes de les diferents habilitats lingüístiques treballarem.

5.2.1 Els objectius curriculars i els àmbits d'ús

A continuació presentem una mostra de la planificació prenent un a exemple de la relació entre el currículum oficial i els gèneres que es treballen en l'oral. Destaquem en negreta els gèneres treballats en seqüències didàctiques (Taula 1):

Comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars (currículum oficial)

Gèneres

- Explicacions de classe / Professor o companys. (text expositivo-explicatiu)
- Assembles d'aula (intervencions d'altres) (text argumentatiu)
- Documentals (relacionats amb el treball de Medi o celebracions) (text expositivo-explicatiu)
- Pel·lícula de cinema. (text narratiu dialogat)
- Explicacions fora de l'aula (visites a museu, Termet, monitors mas de Noguera, etc.) (Text expositivo-explicatiu)

Produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa (currículum oficial)

Gèneres

- **Text per a ser llegit en públic: ràdio activitat. (Secció en un programa de ràdio escolar: biografia d'un músic local)**
- **Exposició davant dels companys i /o familiars recolzat amb suport gràfic (en 3r) i digital en 4t. Seguint un guió. (3 al llarg de l'any).**
- **Simposium. Exposició d'un tema estudiat davant de la classe de 2n.**
- Intervencions en classe per aportar informació.
- Intervencions en classe per tal d'aportar opinió.
- Intervencions en classe per tal de narrar fets ocorreguts.
- Recitat de poemes.

Interactuar en situacions on intervé més d'un interlocutor, utilitzant estratègies que afavoreixquen la comunicació oral.
(currículum oficial)

Gèneres

- Desenvolupament de rols diversos en l'equip de treball: portaveu, coordinació, secretaria.
- Desenvolupament de rols diversos en l'assemblea d'aula. Secretaria, presidència.
- Participació en conversa de gran grup per a treballar.

Taula 1. Selecció de gèneres orals que es treballen al llarg del cicle en relació amb la proposta del Currículum legal.

D'una altra banda exposem el seguit de seqüències treballades en un curs en relació amb els projectes, treball literari i emergents, assenyalant la relació amb els àmbits d'ús: (Taula 2):

SEQÜÈNCIES D'ESCRITURA EN 4T NIVELL DE PRIMÀRIA

Projectes de llengua. (Àmbit lúdic i literari, àmbit periodístic i àmbit de relació de l'escola amb altres institucions)

- Els poemes i els cal·ligrames. (Creació d'un llibre de poesia i pintura titulat "Pinteratura")
- Conte par a participar en el concurs Sambori.
- Programa de ràdio escolar: "Els músics de Vila-real". Realització d'una secció radiofònica amb la biografia (vida i obra) d'un músic local.
- Ponència oral en una trobada de centres escolars sobre el treball que es realitza a l'aula en favor de la protecció del medi ambient. (Preparada en classe amb participació de tots els alumnes. Exposició de 10 minuts en la trobada, recolzats amb una presentació amb Prezi)

Relacionats amb els projectes de treball:(Àmbit acadèmic i àmbit de relació de l'escola amb altres institucions)

Estudi del cos humà (Mural i informe)

- Comparació amb animals i plantes. Elaboració de 3 murals grans amb cadascuna de les funcions vitals. Comparant humans, animals i plantes. Presentació oral a companyes i companys de 2n nivell.
- Les funcions vitals (Realització per grups d'un informe. Cada grup treballarà una funció vital en persones, en animals i en plantes, que haurà de compartir amb la resta de companys de la classe)
 - La nutrició
 - La reproducció
 - La relació

Estudi d'un ecosistema de ribera: la ruta botànica del Millars.

- Escriptura d'una carta demanant informació a l'Aula de Natura del Termet. (Només començar el curs).
- Realització d'un Power Point sobre el riu Millars. (geografia)
- Herbari: plantes més comunes de l'ecosistema de ribera assecades. Fitxa tècnica. Foto al camp. (Elaboració d'un herbari per a la biblioteca del centre).

Presentació oral del treball realitzat durant el primer trimestre a les famílies.

Emergents (Àmbit periodístic i àmbit de les relacions de l'escola amb altres institucions)

Escriptura d'una carta formal al Regidor de Normalització Lingüística per tal d'advertir una sèrie d'errades ortogràfiques que hem detectat en la pàgina web de l'ajuntament. Concretament en el que es refereix a la senda botànica del riu Millars que estàvem estudiant en aquell moment.

Escriptura d'una notícia sobre l'explosió d'un pot de fum en el transcurs d'un partit de futbol que va impressionar vivament els alumnes.

Taula 2. Seqüències didàctiques de llengua que es van treballar al llarg del curs 13/14 en 4t nivell. Produïdes en valencià.

5.2.2. Integració de les habilitats lingüístiques i de la reflexió metalingüística

Hem de destacar que aquestes seqüències comprometen en una tasca global, perquè és la intenció de l'emissor la que guia i orienta tot el treball, no és el professor el destinatari ni la finalitat merament escolar. Els gèneres que s'utilitzen, l'ús en l'aula, així com la pràctica d'exercicis sistemàtics i l'estudi de les qüestions relacionades amb la llengua, prenen sentit en funció de la producció discursiva final. De la mateixa manera remarcarem que en el procés de realització es veuen

compromeses totes les habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure. Tal com diu Rodríguez Gonzalo (2008, p. 40-41): "Se habla para escribir y para aprender a escribir, se lee y se escribe para elaborar discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee y se escucha."

Per això, siga quin siga el gènere textual objecte de la producció, siga oral o siga escrit, s'assegura el desenvolupament de l'aprenentatge en totes les habilitats lingüístiques. El treball de les estratègies relacionades amb cadascuna de les habilitats ha de formar part de la planificació de l'equip educatiu, tal com havíem indicat. Presentem una mostra en el Taula 3.

Escolta de textos orals en documentals. Comprensió global. En el visionat del documental, obtenció de dades puntuals sobre els temes fixats amb un qüestionari.
Lectura de textos expositius d'àmbit científic. Organització de les dades obtingudes en esquemes i mapes conceptuals.
El procés de producció escrita: planificar, redactar, revisar i corregir. Planificació a partir d'un text: utilització d'un esquema conegut. Revisió de la coherència. Ordre de general a particular. Informació anecdòtica al final. Revisió de les repeticions. La sinonímia, els pronoms. Revisió gramatical i ortogràfica.
El paràgraf com a unitat de significat.
Parlar i conversar per treballar junts: Distingir entre informació rellevant i anecdòtica. Compartir informació amb companyes i companys, Acceptar la informació que ofereix el grup de treball, Desenvolupar rols diversos en el grup de treball. Centrar-se en el tema que s'està treballant al grup,
Oferir i rebre ajuda del professorat o de companyes i companys; Seguir un esquema elaborat prèviament per redactar un text

Taula 3. Continguts en relació amb les habilitats lingüístiques treballats en una seqüència sobre el text expositiu en 3r nivell

De l'observació dels tres quadres anteriors es dedueix la manera de planificar el treball de l'aula. L'alumnat pren decisions sobre les temàtiques que volen treballar i plantegen qüestions sobre el que volen aprendre, seguint l'enfocament per projectes de treball. Això no impedeix que el professorat decideixca, o ajude a decidir, sobre quins són els gèneres discursius que cal treballar, sobre les habilitats lingüístiques que cal desenvolupar i també sobre el treball gramatical que s'ha de realitzar.

A tal fi s'usen els criteris que hem vingut revisant:

- Utilitzar les propostes curriculars oficials i les orientacions de les institucions públiques.
- Relacionar els treballs de les seqüències amb els diferents eixos que es desprenen dels

àmbits lingüístics que es consideren adequats per al treball escolar: científic-acadèmic, lúdico-literari, periodístico-informatiu, als quals sumem un àmbit organitzatiu escolar que té relació amb la gestió de l'aula i de la convivència i la relació de l'escola amb altres institucions.

- Seleccionar els gèneres més adients en relació amb els àmbits anteriors i amb l'edat de l'alumnat i amb els seus coneixements previs.
- Combinar seqüències didàctiques de llengua que es relacionen amb el treball integrat amb altres matèries amb altres estrictament de llengua.
- Integar el treball de les diferents habilitats lingüístiques i de la reflexió metalingüística al voltant del treball de producció i sistematitzar els coneixements elaborats en la seqüència.

5.3. Relació amb les competències bàsiques

En relació amb la planificació que hem mostrat, en els darrers cursos hem anat reflexionant al voltant de les competències bàsiques que s'han situat com un "nou" eix de treball tant en els currículums com en les propostes editorials i en la planificació de la formació del professorat, de manera que s'han convertit en un element d'actualitat en el debat escolar. Com les incorporem? Com treballem les competències? Són preguntes que suren a l'ambient escolar des de fa uns anys. Per això hem cregut adequat dedicar un espai en aquest treball per reflexionar sobre elles. Carlos Monereo i Juan I. Pozo començaven amb el paràgraf següent un article que titulaven *Competencias para (con)vivir con el siglo XX*:

Si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que otras, y por tanto queremos que nuestro alumnado sea más competente y más capaz, un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices. (Monereo i Pozo, 2007, p. 12)

Els autors van prendre el paràgraf que hem citat per a iniciar un nou article (Monereo i Pozo 2001), en el qual relacionen el terme competència amb el de capacitat i el de felicitat. No és una qüestió menor. I probablement per això la preocupació per les competències bàsiques apareix com a emergent en el debat pedagògic, més enllà de les recomanacions de l'OCDE (UE, 2005).

Els autors assenyalen la necessitat de referir-se a elles, ja que una competència és la capacitat d'utilitzar unes habilitats determinades en una situació en què es puguin necessitar. Per la qual cosa, allò après amb l'activitat escolar s'ha de poder aplicar quan es plantegen "nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido" (Monereo i Pozo, 2007, p. 13). En el mateix treball, els autors apunten que des d'una perspectiva vygostkiana les competències suposen la internalització de constructes socials a través de l'educació. Afirmen que per tal de demostrar competència cal encadenar una sèrie d'estratègies de manera coordinada. Proposen una definició de competència que en certa manera ve a corroborar el tipus de treball que hem proposat amb les seqüències didàctiques a què ens estem referint, ja que la presenten com a "un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve." (Monereo, i Pozo, 2007, p. 16). Els propis autors exemplifiquen aquesta definició amb el paràgraf següent:

Ser competente leyendo, hablando y escribiendo debería significar que esa persona puede resolver problemas complejos a través de esas conductas, no sólo de su vida cotidiana, también frente a nuevos desafíos: leer distintas versiones de una misma noticia en diferentes periódicos para formarse una opinión; hablar con distintos registros: con un amigo a través del teléfono móvil, en una presentación con Power Point o en una entrevista de trabajo; escribir un texto argumentando una posición personal, a partir de fuentes de información localizadas en Google, etc. (Monereo i Pozo, 2011, p. 15-16)

El fet de treballar amb gèneres textuais, de presentar les tasques com a complexes i en els contextos adequats d'ús, facilita que es desenvolupen les competències tal com es proposa en l'article que ens serveix de referència. De fet, en el decàleg que reproduïm, podem observar com amb la nostra proposta ens movem en el camí recomanat per Monereo i Pozo (Taula 4):

Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI
1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.
8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Taula 4. Decàleg de competències. (Monereo i Pozo, 2007, p. 14)

Al final del treball, enumeren els tipus de competències que caldria desenvolupar amb l'educació, amb les quals la nostra proposta presenta una coincidència plena, veiem el llistat:

En cuanto a las competencias que deben enseñarse, aun a riesgo de simplificar, creemos que casi todos los autores, estudiosos y políticos estarían de acuerdo en considerar las siguientes macrocompetencias:

- Relacionadas con el escenario educativo, competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje: ser un aprendiz permanente.
- Respecto al escenario profesional y laboral, competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional: ser un profesional eficaz.
- En cuanto al escenario comunitario, competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales: ser un ciudadano participativo y solidario.
- En relación con el escenario personal, competencias para la autoestima y el ajuste personal: ser una persona feliz. (Monereo i Pozo, 2007, p. 17)

Pel que fa al primer grup –gestionar el coneixement i l'aprenentatge–, les seqüències didàctiques ofereixen un marc que permet aprendre a aprendre: obtenir informació, organitzar-la, reformular-la i comunicar el coneixement adquirit. Això suposa la manipulació d'un gran nombre de materials escrits, visuals, digitals, etc., saber cercar-los, trobar-los i seleccionar aquells que serveixen als propòsits; convertir la informació en coneixement mitjançant la verbalització en discussions compartides amb companyes, companys i el mestre, ajudats de les eines de bastida adequades i amb la redacció de textos diversos. A més, aquestes operacions es donen en el context adequat, siga un projecte de treball o la realització d'un projecte de llengua, de manera que totes prenen

significativitat.

Els alumnes són responsables d'aportar part de la informació necessària i de gestionar-la, amb el grup de treball o de manera individual. Però hem de remarcar que, en aquest sentit, el mestre també es transforma en aprenent. En un treball per projectes, hi ha qüestions que el mestre aprèn junt als alumnes i en el mateix moment. En fer-ho explícit, el mestre presenta una actitud davant del coneixement que pot resultar especialment interessant a l'alumnat, ja que s'entén el coneixement com a alguna cosa que es construeix dia a dia. Això facilita que l'alumnat aprenga a mantenir una actitud de recerca permanent.

En el segon grup de competències, les referides a l'escenari laboral, l'escola només pot aportar una aproximació. Ensenyar i fomentar la col·laboració en equips, la necessitat de ser responsable respecte de les pròpies tasques, la capacitat d'adaptació a les situacions noves, el tracte freqüent amb les tecnologies de la comunicació i la informació, entre altres. Aquestes habilitats estan relacionades amb competències implicades en un món professional que ens hem de representar com a canviant. Probablement, tal com ja comença a ocórrer, en un futur proper les persones realitzaran professions diverses al llarg de la seua vida i hauran d'estar preparades per a exercir-ne de noves que apareixen dia a dia.

En aquest sentit, amb el treball en seqüències es fomenta el treball cooperatiu planificant la tasca, col·laborant en la fixació d'objectius comuns i individuals, assolint la responsabilitat d'aportar materials i la informació de què es dispose, participant en la decisió sobre quin gènere cal produir. Al llarg del desenvolupament, el treball cooperatiu, siga en parella o en grup, és imprescindible, ja que la bona realització de la tasca depèn del propi esforç i de l'assumpció de les pròpies responsabilitats al si de l'equip de treball. La familiarització amb les tecnologies és un repte diari en l'aula: utilització del projector interactiu, de l'ordinador per treballar amb processadors de text, presentacions en diapositives, arxiu de documentació i de les pròpies produccions, visites a les pàgines web, wikis, etc.

El tercer escenari que citen Monereo i Pozo (2007) fa referència a la convivència, les relacions interpersonals i la participació com a ciutadans. Aquest bloc de competències s'atén amb el plantejament educatiu general previst en el projecte curricular, que posa en el centre d'atenció valors com la responsabilitat en la cura del medi ambient, la igualtat de gèneres, la pluriculturalitat i el plurilingüisme; la participació en activitats ciutadanes diverses que es proposen des de fora del

centre, la solidaritat, la defensa de la pau, etc. Totes aquestes temàtiques impregnen la vida escolar però, a més, es veuen reflectides en el treball de les seqüències tal com s'observa, de manera parcial, en la selecció que hem presentat en la Taula 2.

I en quant a l'escenari relacionat amb la vida personal satisfactòria i feliç, els mateixos autors indiquen que això ha estat considerat més un estat més que no un procés. Amb aquesta consideració, es facilita la intervenció promocionant la vida saludable i emocionalment sòlida. Això depèn també d'un plantejament educatiu general i propi del Projecte Educatiu del Centre i de l'aula. Facilitar i ensenyar a expressar les emocions, treballar l'autoestima de l'alumnat, etc. són objectius que es contemplan tant des de la selecció temàtica del que es treballa a classe, com des de la pròpia participació de l'alumnat en tots els processos en l'aula, i de la valoració que s'atorgue al seu esforç, als seus mèrits i a les seues consecucions.

5.4. Integració de llengües

El model de seqüència que estem presentant es treballa en un centre d'Educació Primària urbà de Vila-real, situat a un barri perifèric amb alumnat bàsicament castellanoparlant, que compta amb una proporció inferior al 25% de valencianoparlants i un 30% d'alumnat de famílies estrangeres de procedències diverses. Els programes lingüístics del centre han anat evolucionant des del PEV al PIP fins arribar al PIL (Programa d'immersió lingüística) passant per un PILE (Programa d'immersió lingüística enriquida amb anglès), programa en el qual es treballava en el moment que ara analitzem. Ens trobem per tant en un context multilingüe, tal com en l'actualitat ocorre en qualsevol lloc. El que resultaria estrany és trobar un ambient estrictament monolingüe.

En el període a què ens referim, les assignatures de castellà i valencià les impartien professors diferents, per qüestions organitzatives del centre, i la d'anglès, la professora especialista. A més, part del professorat valorava, en aquell moment, que era preferible respectar el principi d'“una persona una llengua” i que cada mestre treballara sempre en la mateixa llengua amb el mateix grup d'alumnes. No obstant això, els projectes de treball i les seqüències didàctiques de llengua, ofereixen un marc idoni per treballar les llengües de manera integrada, és un fet pràcticament inevitable. Això fa referència a fets diversos:

1. D'una banda a la necessària utilització del català i del castellà en el procés del treball, ja que els materials de consulta apareixen de manera natural en les dues llengües en qualsevol

suport: paper, audiovisual o digital. Cal, malgrat això, posar una cura exquisida en incorporar materials en català, ja que per la situació de minorització d'aquesta llengua les aportacions de materials per part de l'alumnat són majoritàriament en castellà. Aquest fet, afavoreix notablement les ocasions d'establir relacions entre les llengües diverses en pro d'una competència plurilingüe. Evidentment no basta l'ús d'ambdues llengües per tal d'assegurar un treball integrador.

2. A més, treballar amb els gèneres discursius com a base, afavoreix el desenvolupament d'un coneixement que transcendeix el codi lingüístic posant l'accent en aquells coneixements que són transferibles entre les llengües: les variables del context comunicatiu capaces de deixar empremta en els enunciat, els esquemes textuais que són comuns en cultures properes, les habilitats i estratègies per a llegir, escriure, parlar i escoltar, la capacitat per reflexionar sobre la llengua i el fet comunicatiu. Si parlem del català i el castellà, fins i tot les diferències lèxiques i gramaticals són mínimes, de manera que aquesta similitud es pot utilitzar com a avantatge per tal de treballar-les de manera integrada.
3. En aquell moment, introduïem de manera anecdòtica la lectura de textos en anglès per tal d'obtenir informació sobre alguns temes dels projectes. Fins i tot, alguna alumna romanesa havia aportat documents en la seua llengua com a informació en alguna seqüència didàctica. Malgrat que no realitzàvem cap treball específic amb aquests materials, només els posàvem a l'abast de l'alumnat que tenia una idea bàsica de lectura en la seua llengua, servia per tal de fer constatar a la resta de la classe que els gèneres són iguals en moltes llengües.
4. Molt més ocasional era la utilització de textos en francès o en àrab, tot i que se'ls donava cabuda en alguna de les propostes de treball: recital de poemes, cançons, etc. L'únic objectiu que proposàvem com a mestres era perdre la por a les llengües i presentar-les com al que són: vehicles de proximitat amb els altres. Vull dir que no hi havia una planificació sobre el treball integrat d'aquestes llengües, es tractava més d'un treball relacionat amb les actituds. Tot i que resulta merament anecdòtic, m'agradaria citar la sorpresa de l'alumnat perquè eren capaços d'entendre la lletra d'una cançó francesa amb molt poca ajuda, i la facilitat de tota la classe en aprendre una cançó de bressol que cantaven els companys en àrab, sense que s'haguera proposat.
5. També fèiem ús de la comparació entre llengües per tal de treballar alguna qüestió

morfològica, ortogràfica o semàntica. En algunes ocasions, observàvem les diferències i semblances entre alguns prefixes especialment, en francès, italià, castellà i català o comparàvem lèxic romanès, francès, italià, català i castellà com a recurs per a observar algunes qüestions ortogràfiques o semàntiques. Posarem per exemple el treball amb prefixes numerals: *mono, bi, tri...*; l'ortografia amb el *blau, blu, bleu // azul, azzurro // albastru; verd, vert, verde; blanc, blanco, bianco*; però també la semàntica contrastant el significat d'*azul / azurro / atzur* o el *alb* romanès amb el terme *alba*.

Considerem que el treball d'integració de llengües que realitzàvem estava en un estadi incipient, en el moment que ara analitzem. Només teníem en compte aquestes qüestions.

- Distribució de gèneres entre les dues llengües. En aquelles aules en les quals jo mateix impartia la classe de castellà, duiem a terme projectes de llengua que no tingueren relació amb altres àrees d'aprenentatge: elaborar un fullet turístic sobre Vila-real o realitzar un llibre de receptes de cuina, per exemple.
- Intentàvem distribuir continguts gramaticals de manera que no es produïren repeticions innecessàries. Per exemple, el treball sobre la referència pronominal, l'elipsi i la sinonímia, com a mecanismes de cohesió però també com a procediments per a evitar repeticions en el text. Si el treball es plantejava en una seqüència en valencià, no calia un taller per a introduir el problema en castellà, però sí que es podia plantejar com a element a tenir en compte en les revisions.

La integració de llengües és un dels eixos que pot ser objecte de millores en el nostre treball amb les seqüències didàctiques.

5.5. Integració d'altres matèries

Ja hem parlat en un altre punt d'aquest escrit (v. punt 1.1.4) de la integració d'algunes seqüències en el treball d'altres àrees de coneixement, de manera especial amb les ciències socials i les ciències naturals. No volem ser repetitius i resumim el nostre punt de vista dient que cal un treball reflexiu sobre la llengua, més enllà d'un ús funcional dels gèneres que serveixen per a aprendre, si volem que l'alumnat, a més de ciències, aprenga llengua. Les condicions són que les produccions tinguin una intencionalitat comunicativa explícita i un destinatari efectiu, que existesquen objectius formulats al respecte de la llengua, que es treballen de manera explícita i que s'efectue una

sistematització d'allò que s'ha après i una reflexió sobre com s'ha fet per aprendre.

També volíem destacar les possibilitats que ofereixen les àrees d'Expressió Plàstica i Musical i la d'Educació Física, per encabir algunes seqüències, per exemple treballant sobre biografies de pintors o músics; escrivint cartellots explicatius en una exposició sobre l'obra d'un autor o el mateix cartell anunciador; fent de guia de l'exposició durant la visita de les famílies; o treballant textos per a ser representats. D'aquesta manera, gèneres que no són habituals en altres àrees, apareixen amb la seua funcionalitat de manera natural.

Però el que ens sembla més interessant és com la redacció d'un text o la preparació d'una intervenció oral dóna lloc a l'aprenentatge dels continguts de la resta de matèries; i això ocorre per motius diversos:

1. Per a escriure cal conèixer el contingut sobre el que s'escriu: consultar, prendre notes resumir, elaborar esquemes, és a dir, posar en funcionament estratègies diverses de comprensió lectora. Aquestes estratègies permeten l'assimilació comprensiva dels continguts que es treballen. Així, en la fase d'obtenció d'informació sobre el tema motiu del text, es produeix un aprenentatge de continguts d'altres àrees.
2. La planificació del text també suposa un esforç d'estructuració del coneixement, seleccionant el coneixement adequat i analitzant les seues relacions i la jerarquització de les idees. La redacció o textualització compartida ajuda a contrastar idees i a compartir informació i els processos de revisió també atenen els continguts del text. Per això no és només amb la lectura, també en el procés d'escriptura que es realitza l'aprenentatge del contingut d'altres àrees.

Aquesta incidència en l'aprenentatge sembla evident en el cas de la lectura, l'adquisició d'informació nova i la seua elaboració. No obstant això, hem incidit en el treball escrit com a font de coneixement ja que com diu Daniel Cassany:

D'entre les diverses funcions que pot exercir la llengua (...) l'anomenada heurística (Halliday 1973) o també epistèmica (per a l'escriptura Wells, 1987) designa els casos en què un acte d'ús lingüístic oral o escrit facilita al seu autor el desenvolupament de coneixements que no posseïa abans d'emprendre aquesta acció i que no provenen d'una font externa d'informació. Per desenvolupar coneixement nou entenem un ventall molt variat de possibilitats de transformació reiterada d'informacions, que va des de la reorganització de dades ja conegudes fins a la formulació d'una idea nova a partir d'altres conegudes, passant per tots els graus de matisació, enriquiment, interrelació o desplegament de coneixements encapsulats, implícits o subconscients. (Cassany, 1997, p. 91)

Scardamaglia i Bereiter (1992, p. 44) expliquen que "numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición". Escriure implica doncs un procés de reestructuració del coneixement i un nou aprenentatge. Però els mateixos autors adverteixen que:

Cuando los niños abordan este problema durante los primeros años escolares, tienen desventajas debidas a su limitado conocimiento y al hecho de que sus habilidades con la escritura, la propia caligrafía y la ortografía, no son todavía automáticas y, por lo tanto, hacen que su esfuerzo mental se aparte de aquellos aspectos de la producción de un texto que poseen un nivel más alto. En consecuencia, cualquier solución al problema de generar un discurso escrito, será la que implique menos conocimiento y la que economice esfuerzos mentales. Economizar esfuerzos mentales significa: ocuparse de la menor cantidad de aspectos de la tarea, reducir los procedimientos a rutinas, evitar los procedimientos recursivos en favor de los lineares que permiten procesar los datos una vez y luego ignorarlos, y evitar el análisis en función de medio y fines. (Scardamaglia , M. i Bereiter, C. 1992, p.50).

Aquest és el problema que cal evitar, la producció en línia o en llista: escriure un seguit d'idees sense elaborar i sense relacionar. Intentem incidir en aquest problema mitjançant la seqüència didàctica. Intervenir en la complexitat l'acte d'escriptura i afavorir una producció que relacione les dades, que intente l'elaboració del coneixement. Tal com hem vist en la descripció del procés de treball en el punt 5.1 d'aquest escrit.

5.6. Com avaluem?

En el treball amb seqüències, l'avaluació forma part del procés mateix de producció del text. Ens movem en l'àmbit de l'avaluació formativa. En fixar uns objectius a l'inici del treball, mitjançant la negociació amb l'alumnat, es pretén que aquests siguin els criteris que guien tota la tasca. Els objectius es lliuren als alumnes en una graella que servirà per realitzar una autoavaluació final.

A més, en cada fase del procés hi ha una interacció entre companyes i companys i amb el mestre sobre les activitats que s'estan realitzant. D'aquesta manera s'aconsegueix una retroalimentació constant sobre els continguts d'aprenentatge i sobre la producció del text. Recordem que la seqüència suposa aquest doble procés, el de producció d'un determinat gènere i el d'aprenentatge. La producció compartida incideix en la valoració d'allò que s'està produint i vetlla perquè els objectius es tinguin en compte de manera permanent. Les errades o mancances que van apareixent tenen una resposta immediata, o almenys això intentem, per tal que siguin resoltes en el mateix procés de treball.

D'una altra banda, l'alumne i el mestre disposen d'un seguit d'instruments¹⁰ que faciliten aquesta activitat reflexiva i recurrent: graelles que ajuden a la planificació del text; models de textos del gènere que es treballa i que poden servir com a contrast d'allò que s'està produint; esborranys successius que permeten l'autoavaluació i l'avaluació del mestre; qüestionaris per tal d'observar la tasca realitzada per altres companyes i companys, etc. D'aquesta manera cada alumne, a més de ser actor en el seu propi aprenentatge, és converteix en agent de la pròpia avaluació i de l'avaluació del grup.

Pel que fa a l'avaluació final, la considerem fonamental i forma part del procés d'aprenentatge, ja que per a l'alumnat es tracta de fer consciència d'allò que s'ha après però també de com s'ha treballat per a aprendre. Per part del mestre, les anotacions diàries sobre els processos i sobre les habilitats que es van desenvolupant, així com una reflexió compartida amb l'alumne sobre els resultats de la tasca, donen informació suficient tant per a tindre coneixement del progrés de l'alumnat com per a preveure nous objectius en seqüències posteriors. Tal com diu Teresa Ribas:

Conseqüentment amb l'objectiu de millora de l'ensenyament i l'aprenentatge, l'avaluació formativa és entesa (...) com un instrument al servei de l'autoregulació cognitiva de l'alumne. Totes aquelles activitats que es proposen establir mecanismes de relació entre les actuacions del professorat i pes concepcions de l'alumnat formen part de l'avaluació. (...)

Una altra idea (...) és el component de presa de consciència que conté l'avaluació formativa, el qual permet exercir un control sobre el propi aprenentatge i sobre els processos de producció i comprensió lingüístics. (...)

L'avaluació formativa de la llengua s'interessa pels productes aconseguits amb l'activitat lingüística, però considera aquests productes com a fruit d'un procés, moltes vegades complex, que és en mateix també objecte d'aprenentatge i d'avaluació. Sovint és justament l'observació i la comprensió d'aquest procés el que permet tant a professor com a alumnes obtenir millores en els resultats de l'aprenentatge. (Ribas, 1997, p. 6)

Per tal de d'anar concloent aquest apartat, direm que tal com figura a l'esquema de la seqüència (v. Figura 3), la plantilla d'objectius que es lliura a l'alumnat al principi del treball serveix com a instrument senzill per tal d'efectuar la reflexió. La plantilla, junt al text definitiu i algun esborrany que es considere interessant, passen a formar part del Portafoli de l'alumnat.

En la fase final, en què es valora la tasca que s'ha dut a terme i els aprenentatges fets, l'avaluació té una funció molt important perquè permet recordar i prendre consciència del que s'ha fet i contribueix, doncs, a la recuperació metacognitiva dels procediments seguits, dels seus resultats i dels conceptes utilitzats. Des d'aquest punt de vista, l'avaluació no s'entén només com a judici dels resultats assolits individualment per cada alumne o alumna, sinó del que ha assolit el grup incloent-

10 Se'n poden veure alguns models en l'Annex 1.

hi, per descomptat el professor o la professora. (Camps, 1994, p, 17).

Aquesta darrera aportació de Camps condueix a una reflexió concisa sobre la diversitat de l'alumnat: els resultats són individuals i grupals. La mateixa seqüència pot permetre nivells de realització diversos i, fins i tot, que determinats alumnes tinguin objectius que vagen més enllà del que el grup pugui treballar i altres objectius adequats a nivells inferiors de coneixements.

6. Anàlisi, discussió i noves aportacions

A continuació, analitzarem quatre seqüències per tal de mostrar el treball dels aspectes contextuals o pragmàtics, textuais i lingüístics, tot i que en algun moment es donen de manera integrada. Es tracta de veure una concreció de tot allò que hem dit en el capítol anterior amb una tria seqüències que hem treballat a l'aula. Les mostrarem de manera parcial, destacant en cadascuna un tipus de treball diferent o almenys adreçat a aspectes diversos. Intentarem d'aquesta manera mostrar alguns avanços de l'alumnat i assenyalar determinats aspectes que resulten problemàtics en Educació Primària. Després realitzarem una discussió crítica dels resultats obtinguts en l'anàlisi i per tancar el capítol, reflexionarem sobre noves vies d'avanç en el treball amb la seqüència.

6.1. Anàlisi de quatre seqüències

Les seqüències pertanyen al treball realitzat amb dos grups de 4t nivell de Primària, durant els cursos 2013-2014 i 2015-2016, en un centre de Vila-real. Els grups presentaven característiques semblants. Estaven formats per 19 i 22 alumnes respectivament. En ambdós grups hi havia un percentatge baix d'alumnes catalanoparlants, 4 en cada grup. En el primer hi havia 7 alumnes d'origen estranger i en el segon 9. També eren grups semblants en quan a nivell d'aprenentatge, amb presència de 2 i 3 alumnes respectivament amb atenció a les aules de Pedagogia Terapèutica i en Audició i llenguatge. Havien seguit un PILE (Programa d'immersió lingüística Enriquida amb Anglès).

En cada seqüència, presentarem el motiu que origina la seqüència, el gènere textual que es produeix i una enumeració dels tallers que s'han treballat dins de la seqüència, en termes de Dolz (1994, 2008), i mostrarem el treball realitzat en un d'ells, i si hi ha altres treballs en relació amb la seqüència que valga la pena mostrar. Hem procurat que els tallers seleccionats en les seqüències mostren diferents tipus de treball. El primer sobre el context, el segon sobre l'estructura semàntica i textual, el tercer sobre qüestions estrictament lingüístiques i en la quarta mostra hem volgut mostrar la virtualitat de la seqüència en una situació d'"improvisació" i la possibilitat d'adaptació a la diversitat de l'alumnat.

6.1.1 Carta al regidor de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de Vila-real

Motiu	En el transcurs d'un projecte de Coneixement del Medi sobre el riu Millars i l'ecosistema de ribera, visitem una pàgina web municipal en la qual hi ha informació sobre una ruta botànica a la vora del riu. L'alumnat s'adona que hi ha moltes faltes d'ortografia. Aquest problema apareix com a emergent, dóna lloc a una sessió de correcció ortogràfica del text i a la decisió d'escriure a l'Ajuntament per tal que ho revisen. Els alumnes insisteixen en enviar la correcció que nosaltres hem fet.
Gènere	Carta formal.
Tallers	
Taller 1	Les etiquetes de la carta formal. L'esquema.
Taller 2	L'enunciador i el destinatari. Tractament a una autoritat.
Taller 3	Ús del corrector ortogràfic del processador de textos per a la carta.

Taula 5 Seqüència de treball sobre una carta formal.

La carta formal ja s'havia treballat per la qual cosa es va prendre com a model la que ja s'havia escrit en dates anteriors. Els alumnes van extreure la silueta i les etiquetes, en termes de Jolibert (1992), analitzant la carta escrita per ells¹¹. Cal advertir que ja s'havia realitzat un taller al respecte de les parts i la distribució formal amb ocasió de l'escriptura d'una carta als responsables d'una aula de natura.

Així es podria observar la capacitat de transferència d'aprenentatges a noves situacions i només caldria tractar alguna qüestió específica com el tracte distanciat a les autoritats i prendre decisions sobre quina representació es feia de l'enunciador. Com que es tracta d'una seqüència afegida a la planificació didàctica inicial, no s'afegeix nou contingut i el tractament de l'ortografia es recolza amb el corrector del processador de textos.

El taller 2 (taula 6), al qual ens volem referir, consistia en intentar distingir entre allò que són les persones físiques i el que són els rols comunicatius d'enunciador i destinatari: veure com una carta formal pot adreçar-se a una institució des d'una altra institució i que aquest fet condiciona el tractament que s'estableix entre els participants en l'acte comunicatiu. Es van realitzar 3 activitats:

¹¹ La carta model i la silueta de la carta es pot veure en l'Annex 2.

Taller 2	L'enunciador i el destinatari. Tractament a una autoritat.
Activitat 1	<p>Activitat en parelles. Anàlisi de 4 models per tal d'identificar l'emissor i el destinatari. Entre els models hi ha una carta personal i 3 formals. Respondre les preguntes següents.</p> <ul style="list-style-type: none">• Qui escriu? És una persona? És una entitat? Una persona en nom d'una entitat?• Posada en comú.
Activitat 2	<p>Activitat en grup classe. Qui escriu la nostra carta? A qui escrivim?</p> <ul style="list-style-type: none">• Consultem la pàgina web de l'ajuntament per saber qui és el regidor de normalització lingüística.• Escrivim a la persona amb el seu nom o al regidor que és el seu càrrec? Qui és el responsable? Imaginem que coneixem aquesta persona. Quins temes li contaríem a la persona i quins al regidor?<ul style="list-style-type: none">• <i>He tingut un germanet.</i>• <i>M'agradaria que un rètol en el parc on vaig a jugar s'escriguera en valencià.</i>• <i>Estic de vacances en un poble i t'envie una targeta.</i>• <i>Alguns familiars nostres necessiten aprendre valencià.</i>• Sobre la pàgina web, a qui li escriurem?• Qui escriurà una xiqueta o un xiquet o la classe de 4tB?
Activitat 3	<p>Activitat individual. Fer una llista de persones a les quals nosaltres parlem de vosté o hem sentit que els parlaven de vosté.</p> <ul style="list-style-type: none">• Fer el llistat.• Discussió amb tota la classe. Intentar explicar perquè es parla de vosté.

Taula 6. Planificació del taller sobre l'enunciador i el destinatari.

A partir d'aquest treball, es passa a la redacció de l'esborrany. En altres activitats, l'esborrany precedeix els tallers, però en aquesta ocasió, com que unes dates abans s'havia realitzat un treball semblant, no calia partir de la identificació dels problemes. L'esborrany es treballa en parelles i es poden consultar les cartes que han servit com a models en el treball d'anàlisi.¹² A continuació es comparteix amb els companys i s'elabora un esborrany definitiu amb les aportacions de la classe.

¹² Veure la carta completa en Annex 2.

Algunes valoracions

El segon paràgraf, que tal com es preveia en les etiquetes de la silueta es refereix als motius de la carta, va quedar redactat com segueix¹³:

Li remetem aquesta carta perquè vam trobar errades ortogràfiques. Les vam corregir i després vam tindre aquesta idea per a informar-vos. L'objectiu d'aquesta carta és dir-vos que no passa res. Sabem que ha sigut l'ordinador, però vos aconsellem que abans d'enviar-la podríeu llegir-la.

En la redacció d'aquest paràgraf, es va produir un fet que mostra que l'alumnat havia comprés que la representació del destinatari ha de marcar la producció. La finalitat de la carta, presentar una reclamació dels ciutadans a l'administració, es veu matisada en el text per la utilització del verb "informar" que va triar el grup després de discutir, ja que hi havia alguns que formulaven propostes més dures en la redacció. D'aquesta manera, la discussió es va centrar en la modalització dels escrits, en aquest cas provocada perquè el destinatari és una autoritat. Malgrat la feblesa incriminatòria del verb informar, hi havia alguns alumnes que no estaven satisfets i els seguia semblant dur, els semblava que:

- posava en evidència que hi havia errades ortogràfiques en un document publicat per una institució;
- responsabilitzava, d'alguna manera, un regidor municipal de les errades.

Per això una alumna va proposar excusar al destinatari, tot introduint alguns canvis en la redacció "L'objectiu d'aquesta carta és dir-vos que no passa res. Sabem que ha sigut l'ordinador". No li sembla suficient la utilització del verb "informar", i vol fer explícit que no hi ha una acusació i intenta exculpar el regidor. Tanmateix no se n'adona, que tampoc resulta adequat "aconsellar" en aquesta situació discursiva. A més, amb aquest tancament del paràgraf, el grup aporta una informació molt valuosa al mestre, ja que estan incorporant en el seu consell el coneixement sobre el procés de producció d'un text: "us aconsellem que abans d'enviar-la, podríeu llegir-la". Rellegir els texts que es produeixen i corregir-los és una consigna permanent en l'aula.

13 En la seqüència anterior que es menciona s'havia treballat un taller sobre l'ús de la segona persona del plural en el tractament de vostè en contextos formals i especialment en les cartes. Com es pot veure al text següent, els alumnes dubten en algun moment sobre l'ús de la tercera persona del singular: "Li remetem" mentre que després utilitzen el tractament de vos.

6.1.2. Cartells informatius per a una exposició sobre la Prehistòria

Motiu	En el transcurs d'un projecte de Coneixement del Medi sobre la Prehistòria s'organitza una exposició que tindrà lloc al corredor del centre. Per tal d'informar els visitants sobre les èpoques de la Prehistòria es distribueix la tasca entre les dues classes de 4t. En cada classe els grups de treball elaboraran un cartell sobre aspectes diversos del tema. A la nostra classe li corresponen: La Prehistòria (en general), El Paleolític inferior i mitjà, L'economia depredadora i El Neolític: l'economia productora.
Gènere	Cartell informatiu. Text expositiu.
Tallers	
Taller 1	Les parts del text: el paràgraf com a unitat de significat.
Taller 2	Ortografia: la v en l'imperfet i en el perfet perifràstic, ja que es preveu un text redactat en passat.

Taula 7. Seqüència de treball sobre una carta formal

El text expositiu i explicatiu s'han treballat de manera freqüent al llarg dels dos cursos del cicle. Seqüències expositives i explicatives apareixen en múltiples gèneres discursius que serveixen per fixar i comunicar el coneixement obtingut en períodes de treball. Una de les dificultats més recursives entre l'alumnat d'aquesta edat és la distribució temàtica en els paràgrafs. El motiu pot estar en una producció en llista: anar afegint idees a l'escrit tal com es va escrivint. Aquesta mena de producció té com a resultat textos molt poc elaborats. Per això, el treball sobre els paràgrafs compleix una doble funció: organitzar el contingut del text de manera coherent i ajudar a l'aprenentatge dels continguts del tema que es treballa.

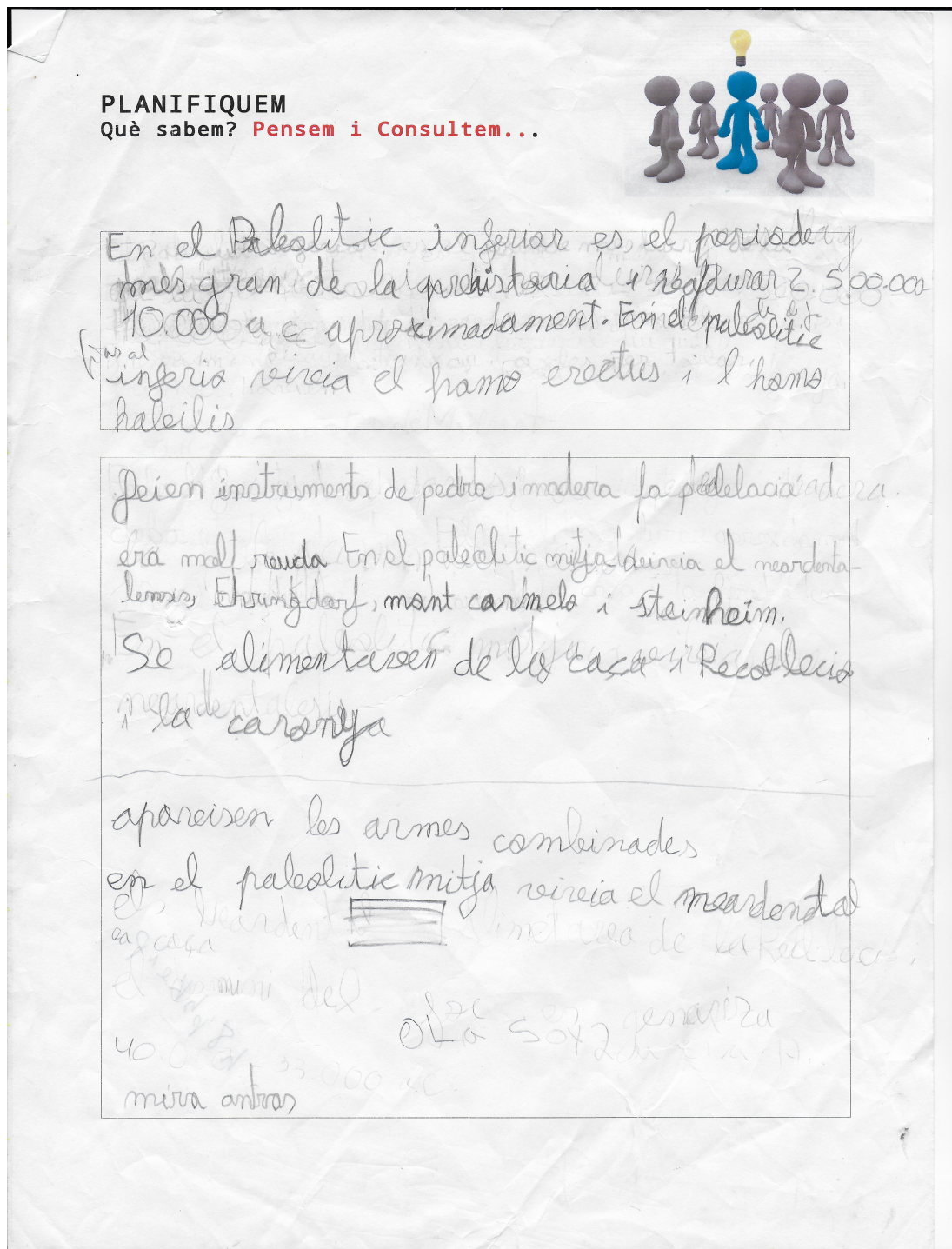


Fig. 4. Plantilla per a anotar informació ja distribuïda en parts.

En aquesta ocasió, vam proposar l'escriptura d'un text amb dos o tres paràgrafs com a màxim, separant clarament les temàtiques. Vam proporcionar una plantilla per tal de seleccionar informació de dos textos escrits abans de realitzar el taller sobre els paràgrafs. Els alumnes van consultar textos

diversos i van seleccionar la informació que resultava més rellevant per a escriure en el cartell. La instrucció que havien de complir era agafar idees, sense redactar. Posarem una mostra (v. Fig. 4) en la qual un grup de tres alumnes ha intentat agrupar la informació per a distingir el Paleolític superior del Paleolític inferior.

Podem observar una certa dispersió de les dades, malgrat que estava indicada la distribució en dos paràgrafs en la plantilla per a planificar. A continuació es va realitzar el taller següent:

Taller 1	Les parts del text: el paràgraf com a unitat de significat
Activitat 1	<p>Revisar dos textos de contingut diferent al que es treballa (la truita de riu), des del punt de vista de la distribució de la informació en els paràgrafs.</p> <ul style="list-style-type: none">• El primer text es revisa de manera col·lectiva amb el projector interactiu. S'utilitza el marcador del processador de textos per tal de senyalar les temàtiques diferents i veure com apareixen mesclades.• S'ordena el text amb l'ajut d'un suport. Revisar dos textos de contingut diferent al que es treballa (la truita de riu), des del punt de vista de la distribució de la informació en els paràgrafs.• El primer text es revisa de manera col·lectiva amb el projector interactiu. S'utilitza el marcador del processador de textos per tal de senyalar les temàtiques diferents i veure com apareixen mesclades.• S'ordena el text amb l'ajut d'un suport.
Activitat 2	<p>A continuació es proporciona un altre text semblant (sobre el tauró). Es realitza la correcció en grups i s'ordena el text de manera individual amb el suport adequat.¹⁴</p>
Activitat 3	<p>Separar els paràgrafs d'un text manipulats¹⁵.</p> <ul style="list-style-type: none">• Es proporciona a cada alumne un text sense paràgrafs per tal que separen amb signes els paràgrafs.• Correcció.
Activitat 4	<p>Definició de paràgraf per tal d'anotar-la en la llibreta.</p> <ul style="list-style-type: none">• Què és?• Per a què serveix?

Taula 8. Taller sobre el paràgraf

¹⁴ Veure el resultat de la primera correcció i el suport per a fer la segona de manera individual en Annex 1.

¹⁵ Veure el text en l'Annex 1.

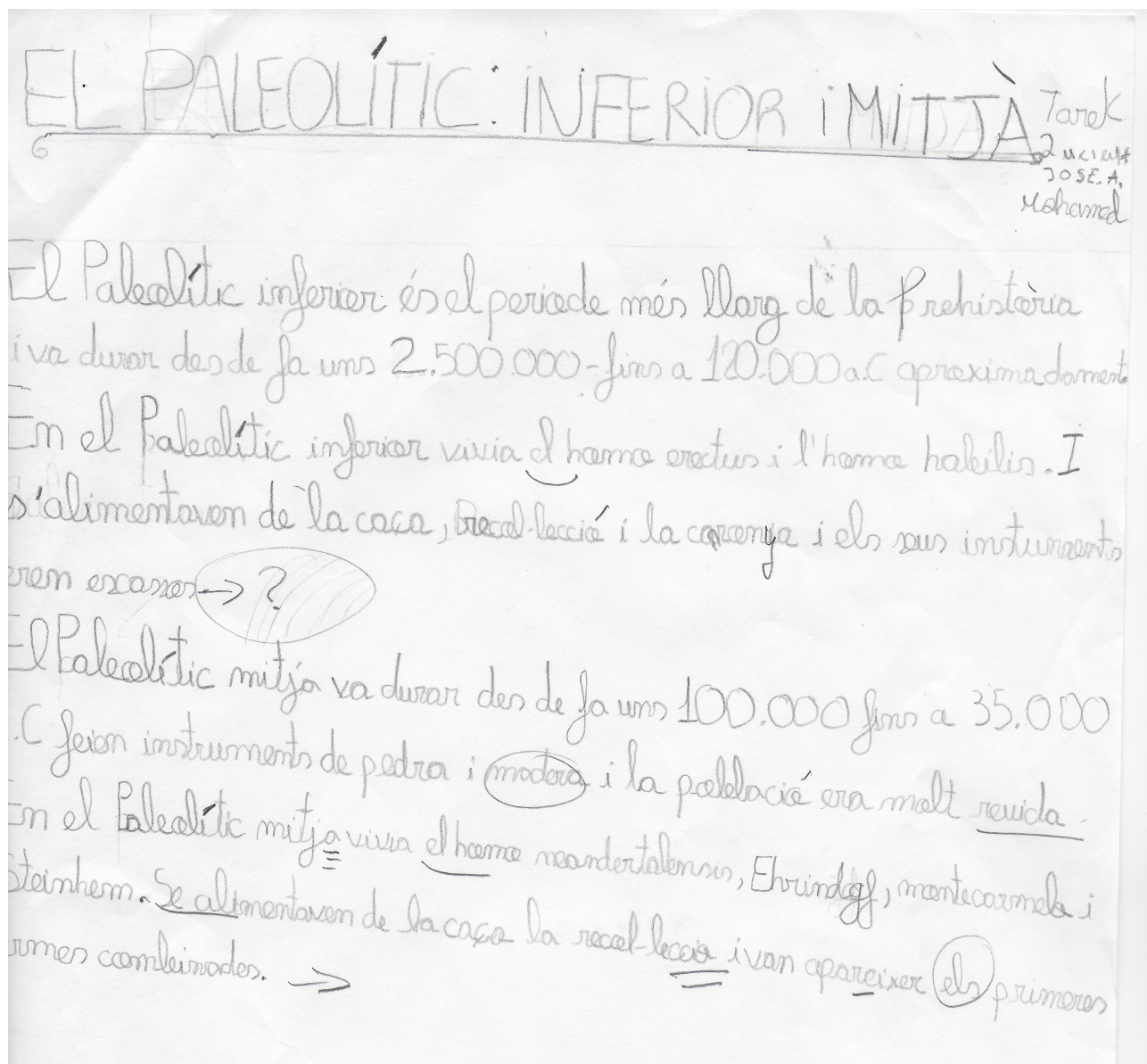


Fig. 5. Esborrany del cartell per a l'exposició.

Algunes valoracions

Una vegada realitzat el taller sobre els paràgrafs, i un altre sobre l'ús de la *v*, vam procedir a l'elaboració d'un esborrany (v. Fig. 5). Com podem veure s'aconsegueix l'objectiu de la distribució temàtica en paràgrafs en el text sobre el Paleolític del qual havíem mostrat la planificació. Només veiem algunes indicacions de correcció de la normativa fetes pel mestre que se solucionen en el cartell definitiu¹⁶.

¹⁶ Veure el text definitiu en l'Annex 2

Per tal de valorar el treball, volem mostrar també el cartell d'altres alumnes (v. Fig. 6): tot i que van un pas més enllà i aconsegueixen un paràgraf inicial que presenta el tema de manera general, a continuació intenten desenvolupar el tema en dos paràgrafs. En intentar reprendre algun aspecte i desenvolupar-lo, no arriben a superar el problema de la redacció, incorren en repeticions temàtiques, probablement perquè han donat massa informació en el paràgraf introductori: "També van començar a domesticar animals i a criar-los als xicotets poblats on vivien" és el mateix que "Els humans es van fer sedentaris i van aprendre a domesticar els seus propis animals." (v. Fig. 8) Malgrat això, es veu un avanç molt significatiu en l'organització temàtica i en la redacció dels paràgrafs: un paràgraf de presentació i un dos que intenten desenvolupar-lo. L'estructura del text és més complexa.

Aquest tipus d'observacions formen part de les anotacions del mestre, de l'avaluació i permeten planificar noves seqüències en les quals es tinga en compte aquestes mancances.

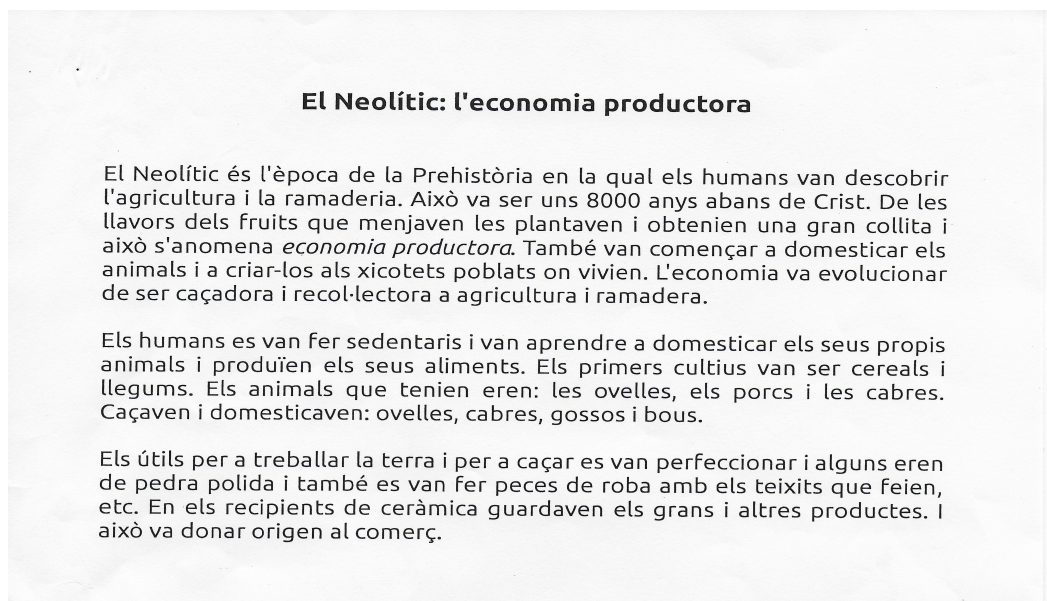


Fig. 6. Text definitiu per a una exposició. Manca l'edició en suport cartell.

Aquest tipus de treball sobre els paràgrafs, donada la importància que li atorguem des del punt de vista de la composició escrita, però també en l'ajut a la comprensió lectora i a l'aprenentatge en general, es realitza en repetides ocasions al llarg del cicle, en una progressió que s'inicia amb una simple distribució temàtica, que pot ser molt propera a la producció en llista, en la qual cada paràgraf és ben bé una única oració, com el que segueix escrit per alumnes de tercer nivell (Fig. 7):

L'atmosfera

L'atmosfera és la capa de gasos que envolta la Terra. Està formada per 5 capes: la troposfera, l'estratosfera, la mesosfera, la termosfera i l'exosfera.

En la troposfera ocorren quasi tots els fenòmens meteorològics: la pluja, la neu, els núvols, els llamps... També hi volen els avions i els globus tripulats.

L'estratosfera conté la famosa capa d'ozó i és on s'acaben desintegrant les estrelles fugaces i on volen els avions supersònics.

Les ones de ràdio arriben a la mesosfera des de les emissores i reboten cap als nostres receptors.

En la termosfera també hi reboten les ones de ràdio, poden volar satèl·lits artificials i es produeixen algunes aurores polars.

Altres satèl·lits volen a l'exosfera i la majoria de les aurores es produeixen allí.

Fig. 7. Text produït per alumnes de 3r. Inici del treball dels paràgrafs.

En successives seqüències al llarg del cicle, s'atenen aspectes diversos dels paràgrafs, de manera que aparega la necessitat de relacionar-los mitjançant els connectors. Malgrat el treball explícit sobre aquesta qüestió, en 4t nivell la utilització dels connectors entre els paràgrafs resulta difícil. Són capaços de fer-ne ús quan es planteja el problema de manera aïllada en exercicis o quan hi ha una producció col·lectiva i el mestre planteja la necessitat de cohesionar millor el text. Quan s'enfronten a la redacció en solitari, només un nombre reduït d'alumnes és capaç d'utilitzar-los ocasionalment.

Mitjançant aquest treball sobre els paràgrafs, intentem superar la producció en llista, tal com hem dit anteriorment. Però, a més, entre els objectius que es proposen en cada nova seqüència solem incloure'n alguns relacionats amb el propi procés de redacció. Per exemple, "Tenir en compte el que ja he escrit i el que escriuré després, consultant l'esquema o el guió". El fragment que reproduïm és un exemple de com els alumnes incorporen aquest tipus de reflexió, almenys els més avançats (v. Fig. 8).

El text que hem seleccionat mostra el control que està exercint l'alumne sobre el procés de producció. Es tracta d'una situació d'escriptura individual, en la qual s'ha de produir un text de ciències sobre el sistema circulatori destinat a formar part d'un dossier sobre la nutrició per a la classe. El text que analitzem diu: "Com que ja he dit que fa la sang, explicare que fan els vassos sanguinis. El cor anira despres"¹⁷ (sic). A més de mostrar un procés de revisió permanent durant la

¹⁷ Hem de dir que es proposa a l'alumnat realitzar la correcció ortogràfica en finalitzar la redacció, ja que així s'evita

redacció, si ho avaluem com a procés d'aprenentatge, veiem com l'alumne està intentant establir relacions entre les parts del text. Això assenyalava un èxit, ja que l'escriptor novell ha arribat a interioritzar el mecanisme de planificació i revisió permanent i, probablement, suposa la clau de la qualitat dels escrits d'aquest alumne i del seu aprenentatge en altres àrees.

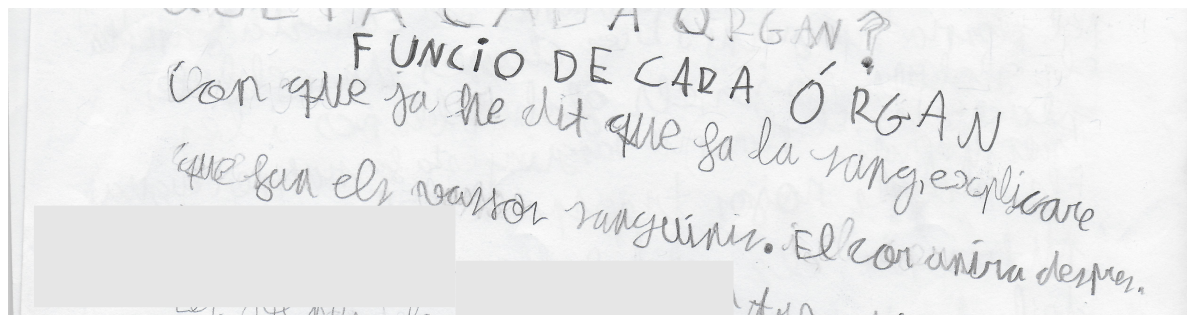


Fig.8. Mostra del control del procés de producció en un alumne de 4t nivell.

Scardamaglia i Bereiter (1992) afirmen que la representació que es fa l'escriptor de la situació retòrica té incidència en la selecció i en la organització dels continguts que s'han de traslladar al text. En aquest procés es reformulen els coneixements i se'n produeixen de nous en intentar estructurar-los en escriure. En el cas que analitzem, –explicar com ho faria un científic per a compartir la informació amb les companyes i companys en un dossier col·lectiu sobre la nutrició–, l'auto-representació de l'alumne com a "algú que sap més que els altres" i que ha de transmetre el seu coneixement, el du a fer l'esforç d'ordenar el text. Creiem que el fet de treballar amb els paràgrafs ajuda a superar el problema cognitiu que suposa ordenar les idees, a transformar el coneixement mentre s'escriu i incideix en la millora del text i de l'aprenentatge de les altres àrees.

sobrecàrrega cognitiva i permet centrar-se en problemes menys puntuals.

6.1.3. Un poemari. Els poemes de la Lluna

Motiu	Iniciativa del mestre que proposa escriure un poemari. Alguns alumnes havien manifestat el seu gust per la poesia. Havien llegit una antologia de poemes infantils on van trobar versions de la lletra de la cançó popular <i>La lluna, la pruna</i> i ho van compartir amb la resta de la classe. Vam plantejar si serien capaços d'escriure versions de la mateixa estrofa i amb ella fer un llibre de poemes. El vam titular <i>Pinteratura</i> ¹⁸ perquè s'havia d'acompanyar el poema amb un dibuix.
Gènere	Poema
Tallers	
Taller 1	Com és un poema?
Taller 2	Comptem síl·labes
Taller 3	Canviem el poema i escrivim el nostre.

Taula 9. Seqüència sobre poemes.

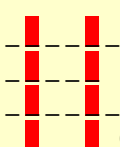
La seqüència es va desenvolupar per tal de treballar un projecte de literatura que incloïa l'escriptura de cal·ligrames, poemes visuals i la redacció d'un poema curt, una estrofa. En aquest cas, una vegada plantejat el projecte i els objectius, vam passar a analitzar els models, sense escriure prèviament cap esborrany. Es va utilitzar com a recurs transformar l'estrofa de la cançó *La lluna, la pruna* perquè és molt coneguda, però a més vam trobar versions de la lletra i vam comprovar que es podia cantar amb la mateixa música. Vam dissenyar un seguit de tallers per ajudar a la redacció.

El primer consistia a distingir allò que són poemes del que no ho són per tal d'arribar al concepte de vers i observar la rima, si n'hi havia. A continuació ens vam centrar en comptar les síl·labes, vam observar les sinalefes i les síl·labes tòniques. El taller 3 pretenia donar recursos a fi de transformar el poema. El joc consistia a canviar progressivament només una paraula, un vers, mantenir el primer vers i canviar els tres següents i finalment mantenir només el tema "la lluna", conservant l'estructura mètrica i rítmica del poema. Per això, en l'última s'havia de cantar les estrofes que havien escrit, perquè la condició era que es poguera cantar amb la mateixa música. Aquest recurs ajudaria a mantenir la mesura del vers i el ritme.

Ens detindrem en el treball del dos tallers, el segon sobre el recompte de síl·labes i l'observació de la situació dels accents i el tercer sobre els recursos per canviar el poema. Les activitats 1 i 2

¹⁸ El recull contenia, a més, un conjunt de cal·ligrames i poemes visuals sobre la pau.

d'aquest taller es realitzen en grup classe. La tercera, de manera individual i es posa en comú en l'activitat 4 en finalitzar-la.

Taller 1	Comptem síl·labes
Activitat 1	Comptem les síl·labes dels versos de l'estrofa La lluna, la pruna vestida de dol son pare la crida sa mare no vol
Activitat 2	Comptem les síl·labes dels versos de l'estrofa La lluna, la pruna i el sol mariner son pare la crida sa mare també. Observació de la sinalefa (i el).
Activitat 3	Separar les síl·labes de cada vers. <ul style="list-style-type: none">• Subratllar cada síl·laba de les estrofes• Representar el poema amb una ratlleta per cada síl·laba• Marcar amb un accent la ratlleta que corresponga a una síl·laba tònica.
Activitat 4	Correcció i fixació del patró rítmic del poema:  (Marcades les síl·labes tòniques)

Taula 10. Taller sobre la síl·laba.

Aquest taller introdueix el problema de la síl·laba mètrica amb la sinalefa i revisa els conceptes de síl·laba i de síl·laba tònica. Es va obviar el problema de la tonicitat dels monosíl·labs, tot i que de manera intuïtiva molts alumnes els senyalaven com a tònics (Sol, vol, dol). Malgrat això algun alumne va preguntar sobre la qüestió.

El taller següent pretenia donar recursos per a escriure el poema, a partir de la introducció de canvis en l'estrofa popular i realitzar una primera aproximació als problemes de la rima i la mesura dels versos. Les activitats es realitzen de manera individual i es revisen en grup classe.

Taller 3	Canviem el poema i escrivim el nostre
Activitat 1	Canviem només una paraula del final del vers, sense canviar el nombre de síl·labes. <ul style="list-style-type: none">• Del primer vers. Observem què passa.• Del segon vers. Observem què passa. (El canvi pot incidir en la rima)• Arreglem el poema. (És possible que calga introduir canvis al 4t vers per mantenir la rima).
Activitat 2	Canviem el segon vers. <ul style="list-style-type: none">• Canviem el segon vers i observem què passa. Observem si encara rima i si el vers nou té la mateixa mesura que el que hem llevat.• Cal canviar alguna cosa més? (Rima del 4t vers i potser introduir més canvis per donar un cert significat al poema).
Activitat 3	Canviem tres versos i mantenim el primer seguint el patró sil·làbic o canviem tots els versos i mantenim el tema de la lluna.
Activitat 4	Cantem les nostres estrofes.

Taula 11. Taller sobre la rima i la mesura del vers.

Algunes valoracions

En aquest cas, s'uneix la realització del darrer taller amb el procés de textualització del poema. La rigidesa de la norma per a crear el poema aconsellava seguir una producció més guiada tot oferint recursos per a escriure. Es preveu també l'avaluació final del producte en la darrera activitat: cantar. Si les estrofes que s'han escrit es poden cantar amb la música sense fer estranys, és que hem aconseguit el que ens havíem proposat. La decisió de realitzar les activitats de manera individual permet l'atenció del mestre a cada alumne, de manera que es pot ajudar-los a identificar els problemes que tenen en la composició –sobren síl·labes, no rima, no s'ha canviat la paraula corresponent, etc.–. Aquesta situació permet, a més, oferir més informació als alumnes avantatjats. Per exemple, treballar l'accentuació aguda del vers català de manera que només comptem les síl·labes fins la darrera tònica, les sinalefes o la diferència entre rima assonant i rima consonant. Això permet a determinats alumnes anar un poc més enllà en les seues estrofes.

Tot seguit mostrarem un repertori ampli d'exemples de les estrofes produïdes pels alumnes, per tal de mostrar com són capaços de resoldre el problema que es planteja i alguns van fins i tot un poc

més enllà, utilitzant sinalefes i rima assonant.¹⁹:

La Lluna, la pruna,
se'n va amb Arnau,
sa mare la crida
s'estampa i cau.

La Lluna, la pruna,
està enamorada
del príncep Solet
i es fica arreglada.

La Lluna, la pruna,
li agrada cantar.
El seu amic Sol
la vol escoltar.

La Lluna, la pruna,
saltant a la pluja
es divertix molt
i cap al cel puja.

La Lluna, la pruna,
se'n va a París,
veu la torre Eiffel
i puja feliç.

La Lluna, la pruna,
se'n va a Madrid
sa mare la crida
que s'alce del llit.

La Lluna, molt llesta
és molt divertida
que tot el sant dia
dormida, la tia!

La Lluna de dia
va cap al bressol
son pare la crida
i fora la son!

La Lluna, la ploma
s'adorm cada dia
de nit es desperta,
i passa la vida.

La Lluna llegeix,
llegeix per a mi,
de dia s'adorm,
s'adorm en el llit.

La Lluna i el Sol
molt junts de la mà
un vals infinit
van junts a ballar.

Hem triat aquest taller per tal de mostrar com es treballen qüestions microlingüístiques al fil del procés d'escriptura d'un determinat gènere. La reflexió sobre la síl·laba i l'accentuació troben un espai en el treball d'una seqüència d'escriptura. També hem volgut mostrar com el treball en seqüències permet el tractament de la diversitat dels alumnes de la classe, oferint els ajuts que cadascú necessita i presentant-los nous reptes a aquells que són capaços d'assolir-los. Mentre que alguns alumnes es ceneixen al patró de conservar el vers inicial, altres exploren altres inicis de l'estrofa. A més, mentre que uns recorren a la rima fàcil utilitzant els verbs –infinitius i participis– al

¹⁹ En l'Annex 2 podreu trobar alguns originals. El projecte d'escriptura es combinava amb un d'Educació Plàstica en el qual es treballava l'ús del compàs per tal de dibuixar la lluna.

final del vers per trobar la rima, altres s'atreveixen a buscar altres recursos més complicats.

Per a finalitzar aquesta anàlisi, mostrarem també el treball d'alguns alumnes que no van ser capaços de seguir les indicacions del treball i van optar per escriure de manera lliure, tot i que conservant el tema de la Lluna.

Salta d'un bressol, vestida de dol,
amb una pruna, es troba la lluna
com és la Lluna, en un bon bressol
hi ha només una, amb un molt bon Sol.

Aquest alumne ha optat per escriure un seguit de rodolins units pel fil temàtic i centrat més en el problema de la rima que en trobar una certa coherència al que escriu. Probablement, es va ancorar en el coneixement previ sobre el tipus de poemes, treballats en el Cicle Inicial, i no va ser capaç d'arriscar en la nova proposta. L'alumne concret no presentava cap dificultat afegida que li ho impedira, és tracta d'un alumne que normalment obtenia bons resultats en altres seqüències. Va ser l'únic que no va aconseguir els objectius que ens proposàvem.

Un altre recurs que vam utilitzar per tractar la diversitat amb una alumna que treballava amb una adaptació curricular significativa, va ser oferir-li ajuda més directa. Aquesta va consistir a donar-li a triar opcions diverses per als tres primers versos, de manera que ella decidira la composició que li agradava i deixar que escriguera l'últim vers. Així va quedar:

La pruna, la Lluna
ja se'n va el Sol,
sa mare la crida
i se'n vola molt!

6.1.4. Redacció d'una notícia

Motiu	Es tracta de l'aprofitament d'un fet emergent, i per tant un projecte de llengua. Dilluns al matí, el grup va arribar a classe molt alterat per l'explosió d'un pot de fum durant un partit de futbol. Es va decidir posar la notícia al mural en el qual recollíem fets d'actualitat que ens interessaven.
Gènere	Notícia
Tallers	
Taller 1	Treball oral sobre els fets. Narració oral.
Taller 2	Esquema de la notícia. Repàs.
Taller 3	Correcció del mestre.
Taller 4	Correcció ortogràfica en parelles.

Taula. 12. Seqüència improvisada per a redactar una notícia.

Amb aquesta seqüència, volem mostrar la utilització d'un fet emergent i l'aplicació de la metodologia de manera gairebé improvisada. Va durar només un matí. Després de dedicar una estona a ordenar la informació de què disposàvem en gran grup, vam passar a analitzar alguns models de notícia i repassar les parts mitjançant les etiquetes. Amb les aportacions de l'alumnat vam dibuixar a la pissarra la silueta del text: titular, entrada i cos de la notícia que ja s'havia treballat en altres ocasions. També vam recordar l'esquema textual que respon a les preguntes clàssiques (què, qui, on, quan, com) i ordena la informació en piràmide invertida.

Amb aquestes indicacions es va passar a redactar el text i el mestre va anar donant indicacions per a la correcció –deixant a banda la correcció ortogràfica– tal com es van anar finalitzant els esborranys. La revisió de l'ortografia la van realitzar els alumnes treballant per parelles. Cada parella corregia dos esborranys treballant conjuntament.

A continuació mostrarem tres esborranys per veure com han utilitzat els alumnes el treball sobre l'esquema que havíem previst. Hem seleccionat mostres de tres nivells, un que podem considerar baix, un mitjà i un alt. Cal dir que la majoria de l'alumnat aconsegueix ordenar la informació de manera adequada al gènere. Són molt pocs els que no aconsegueixen el propòsit i hi ha alguns que obtenen resultats realment brillants, considerant el nivell de l'alumnat.

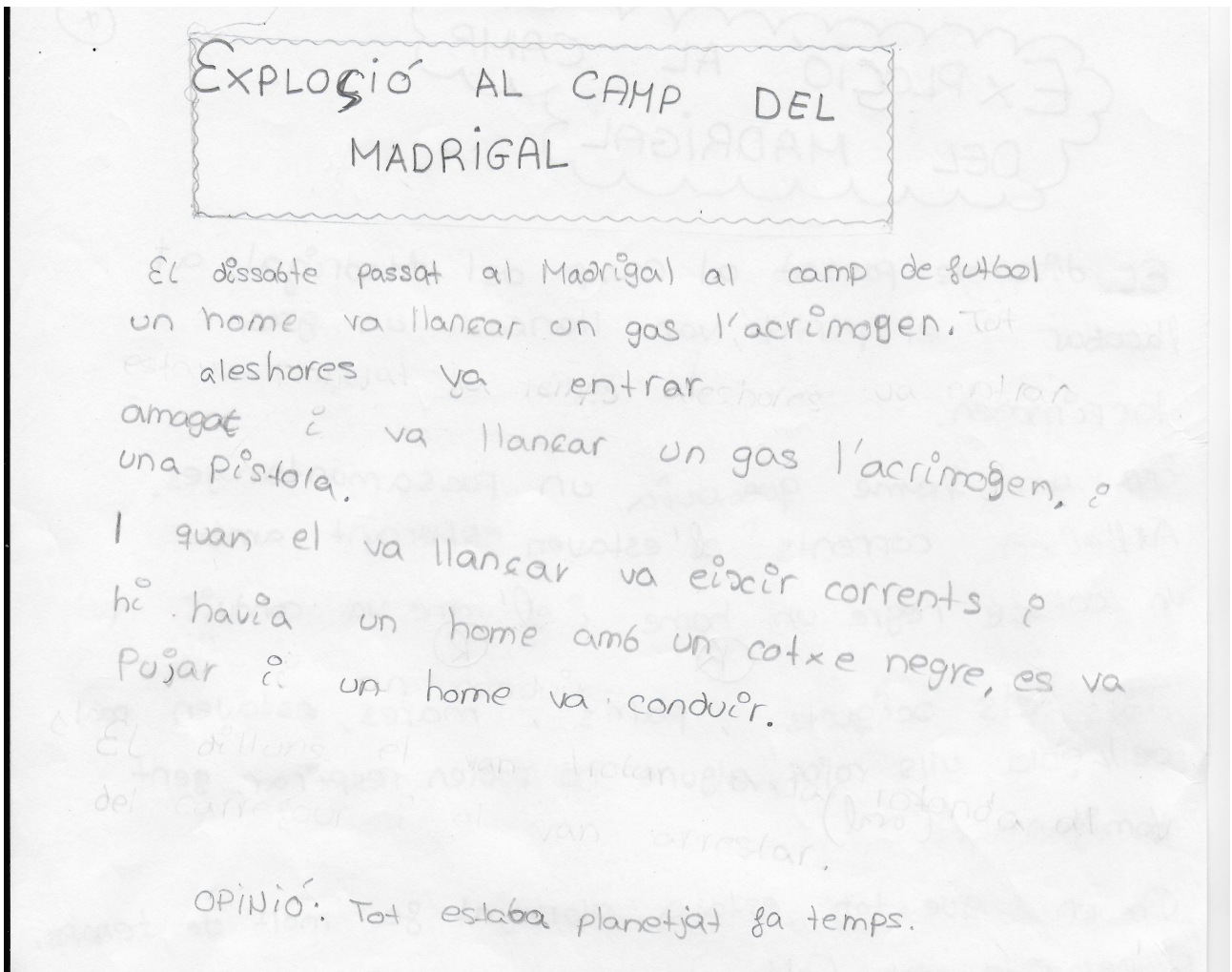


Fig. 9. Esborrany de notícia de nivell baix.

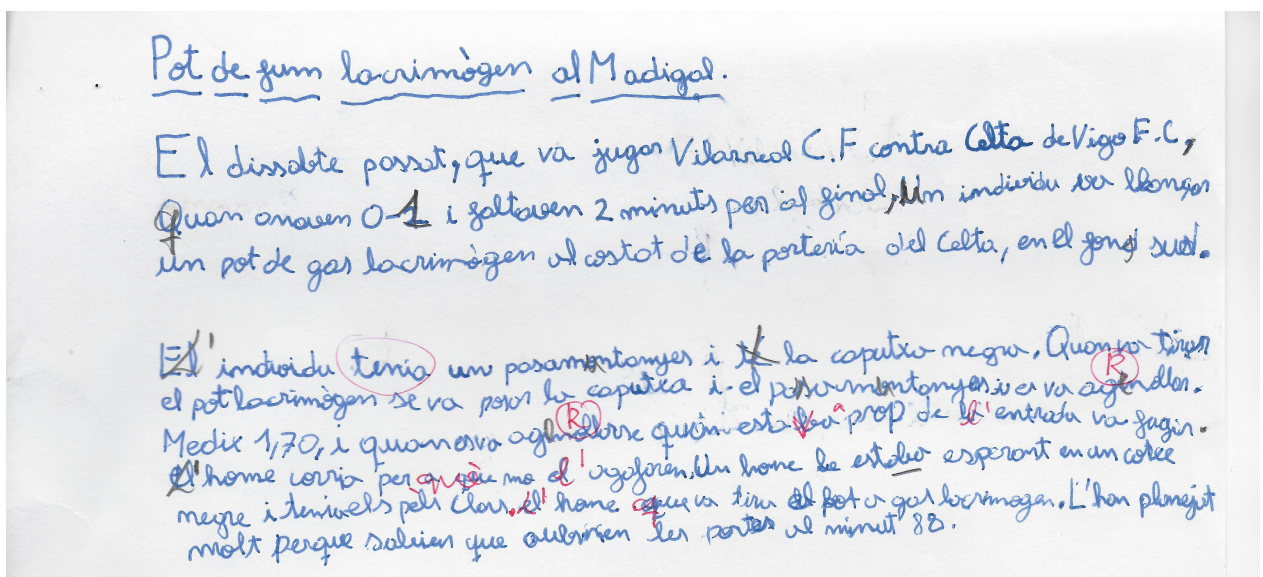


Fig. 10. Esborrany de notícia, nivell mitjà.

EXPLOTA UN POT DE GAS
LACRIMOGEN AL MADRIGAL

Un individu llança un artefacte lacrimogen al mig del camp del Madrigal. ^{quasi al final del partit.}
Després de 7 minuts es va desallotjar el camp sense lamentar cap dany.

El passat dissabte ~~5 de febrer de 2017~~, l'afició del Vila-real s'endugué una desagradable sorpresa. Quan faltaven dos minuts per a finalitzar el partit de futbol Villarreal - Celta al Madrigal, un individu encara no identificat, disparà amb una pistola un pot més gran del normal, amb gas lacrimogen, al mig del camp, des de la portua del Celta. L'individu, que aconseguí escapar amb un passamuntanyes, que ningú l'atraparia, ^{darrere} el camp va ser desallotjat sense lamentar cap dany. Encara que l'equip mèdic atenyé a 75 persones. Als 25 minuts es reanuda el partit. És sospita que l'artefacte va ser llançat des de l'exterior al sospitós, que ja estava dins. El Villarreal perquè ~~el~~ però el que vertaderament lamenta el seu poble no és aquest resultat, sinó haver perdut la bona reputació de ser el camp de futbol millor considerat en tota Espanya.

Fig. 11. Esborrany de notícia, nivell alt.

Algunes valoracions

Tal com hem dit, havíem treballat la necessitat d'ordenar la informació, destacant la resposta a les

preguntes que configuren la macroestructura semàntica i l'ordre en piràmide invertida deixant la informació anecdòtica al final. A més, havíem d'utilitzar les etiquetes tal com havíem acordat: titular, entradeta i cos de la notícia.

En les tres mostres, podem veure com trobem el fet ocorregut, l'autor, el lloc, el temps i una aproximació al com van transcórrer els fets. Tanmateix, en el primer text (v. Fig. 9) només es diferencia de manera clara el titular, mentre que el que segueix s'aproxima a una narració oral, tot i que hi ha un intent d'utilització del connector que resulta fallida. És interessant no obstant, la distinció que es fa de manera explícita de la informació que està contrastada amb l'opinió. L'autor no encerta en incloure aquesta valoració "tot estava planejat fa temps" que havien fet els alumnes en la conversa inicial en el cos del text, de manera que opta per fer un apartat.

El segon text (v. Fig.10), a més de presentar el contingut rellevant de la notícia, ho fa de manera ordenada d'acord amb les etiquetes que havíem previst. Hi ha un titular, una entradeta i el cos de la notícia que la desenvolupa. L'entradeta ocupa el primer paràgraf com ocorre en molts periòdics que no la destaquen del cos. Però si observem la redacció del cos, podem veure com l'autor utilitza una producció en llista. Cada frase té escassa relació amb l'anterior si exceptuem les dues primeres. "L'individu tenia un passamuntanyes i la caputxa negra. Quan va tirar el pot lacrimogen se va posar la caputxa i el passamuntanyes i es va agenollar". L'alumne, que va presenciar els fets, es perd potser en alguns detalls i intenta recordar pas a pas els fets, cosa que fa que s'allunye del problema de redactar una notícia. De manera que mentre que en l'entradeta aconsegueix una redacció semblant a la periodística, en el segon paràgraf s'aproxima més a una narració oral més o menys espontània.

El tercer text (v. Fig. 11) aconsegueix els objectius que s'havien proposat, tant pel que fa al contingut semàntic, com a la distribució en el text i la presència de les etiquetes que es demanaven. A més, l'alumne fa un ús d'expressions i modalitzacions pròpies del llenguatge periodístic. Només destacarem el temps verbal present del titular, l'ús del perfet simple al cos del text o de la passiva, "En tan sols 7 minuts el camp va ser desallotjat". El perfet simple no és propi del parlar de Vila-real, l'alumne l'utilitza perquè està en situació de narració formal. Però el que sembla més interessant és la presència de fragments del text ratllat i altres signes que hi apareixen. Les correccions del propi autor ens donen indicis d'allò que està valorant durant la textualització.

En primer lloc, elabora un titular complex amb dos subtítols, però acaba per eliminar el segon i

passar-lo al cos de la notícia. Això indica que està revisant l'estructura que havíem acordat. D'una altra banda, elimina la data i afirma que ho fa perquè a les notícies "la data no es posa, que està en el diari". També atén a la distribució en paràgrafs i utilitza signes que sol usar el mestre quan indica en els esborranys dels alumnes aquesta mena de correccions (v. Fig. 12). Hem destacat amb els cercles la presència de dos símbols de punt i a part que posa l'alumne abans d'escriure el text final²⁰, en el qual apareix la divisió en paràgrafs que indica.

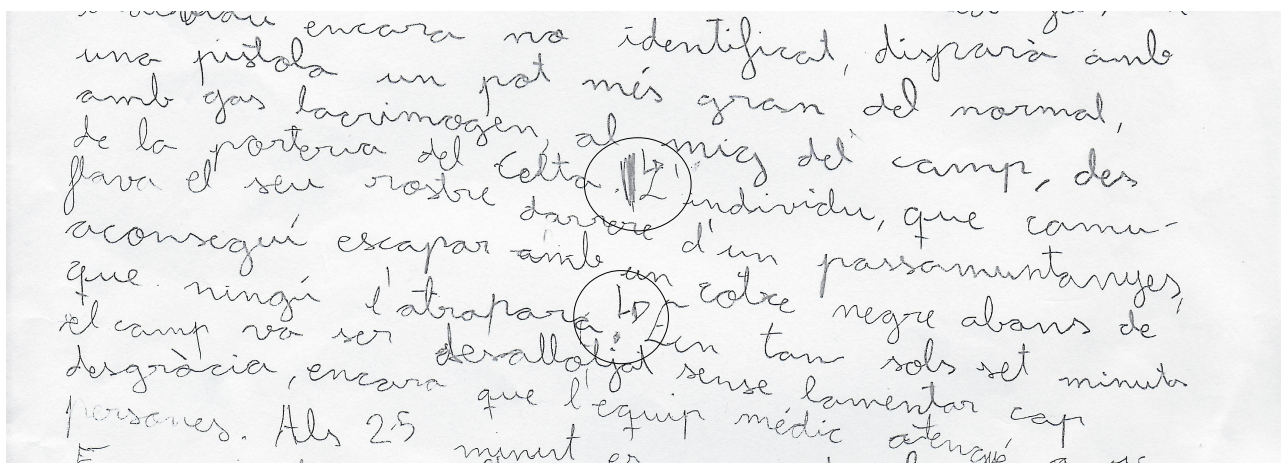


Fig. 12. Correccions d'un alumne sobre el seu propi text.

L'anàlisi dels esborranys és una tasca especialment productiva per a intentar saber com està treballant cada alumne, per a conèixer quins són els seus coneixements i quins aprenentatges ha consolidat en el procés. Més enllà de la mera correcció o d'oferir instruccions a l'alumnat perquè millore les seues produccions, el paper del mestre en una seqüència didàctica és la de l'investigador que observant, amb tots els recursos al seu abast, les accions i interaccions de l'alumnat, intenta explicar-les, explicar-se-les, i reformular la pròpia teoria didàctica en interacció amb companyes i companys i les aportacions científiques.

6.2. Discussió crítica

Al llarg de l'anàlisi que hem realitzat d'algunes mostres de seqüències, hem pogut observar com s'integra el treball dels aspectes diversos de la competència comunicativa en el treball de producció d'un determinat gènere discursiu, com una sèrie de tallers ajuden a posar de relleu les mancances dels textos que es produeixen i ajuden a realitzar pràctiques que incideixen en la seua millora.

En la primera mostra, hem plantejat un problema relacionat amb qüestions pragmàtiques i hem

²⁰ Veure text definitiu en Annex 2.

observat com l'alumnat ha sigut capaç de representar-se la situació d'intercanvi amb una autoritat i ha trobat solucions per tal d'aconseguir els seus objectius discursius utilitzant fórmules lingüístiques pròpies d'un tracte distanciat, però a més introduint matisacions i comentaris relacionats amb la modalització del discurs. També, hem vist com incorporen coneixements sobre el procés de producció escrita i reconeixen la revisió del text com a eina necessària en la publicació de qualsevol escrit.

En la seqüència sobre textos expositius, hem observat com treballem els aspectes organitzatius de la informació en el text d'acord amb les exigències del gènere. La reflexió i l'activitat sobre els paràgrafs ajuda l'alumnat en sentits diversos. Aquest treball contribueix d'una banda a l'organització de la informació en els textos, i es planteja amb dificultat creixent. Per altra banda, hem vist com la redacció dels textos col·labora en l'elaboració de nou coneixement. Per això, fixar objectius al respecte de l'organització dels paràgrafs, sembla vital i ajuda l'alumnat a passar d'una producció en llista a l'elaboració de coneixement. Es treballa també en la connexió dels paràgrafs tot i que existeix una certa dificultat en la majoria de l'alumnat.

La composició d'un poema com a projecte, integrant altres àrees com ara l'educació plàstica, ens ha servit per a veure el treball d'alguns aspectes literaris com ara el vers, l'estrofa o la rima, però també d'alguns altres estrictament lingüístics com la síl·laba o l'accent. També hem volgut mostrar com des de les seqüències didàctiques és possible atendre la pluralitat de l'alumnat, fins i tot marcant objectius diferents atenent les capacitats diverses, o utilitzant recursos bàsics com la interacció directa entre alumnes o amb el mestre.

El treball de la notícia, aprofitant una situació emergent, ha servit per a mostrar la necessitat d'improvisar en determinades situacions. En aquests moments inesperats, tenir clara una metodologia de base com la seqüència didàctica, serveix per a orientar la pràctica i poder realitzar un treball ordenat i efectiu. Hem treballat en aspectes diversos: macroestructura semàntica, esquema textual i ordre de la informació. Hem vist com determinats alumnes són capaços d'incorporar trets estilístics propis de la notícia a les seues produccions i com incorporen els recursos que utilitza el mestre per a corregir al seu procés de treball. Això mostra, una vegada més, com van adquirint coneixements procedimentals capaços de millorar el seu procés de producció escrita.

6.3. Noves aportacions

No seriem conseqüents amb la nostra pròpia concepció sobre l'ofici de mestre si no ens plantejarem ara nous interrogants o noves hipòtesis. L'estudi en el màster CIEL ens ha fet repensar algunes qüestions molt interessants al respecte del treball amb la seqüència. De manera permanent, al llarg del treball d'aquest curs, hem estat reflexionant sobre la pràctica educativa que hem realitzat al llarg dels anys. La revisió ha posat de relleu algunes necessitats d'adequar als coneixements adquirits la nostra proposta didàctica.

Una de les qüestions més interessants és la integració real del treball en llengües diverses. Pensem que seria possible un plantejament més ambiciós que deixara de banda les creences del professorat, el mite de la separació de llengües, i que comptara amb una planificació sòlida de base. Estem convençuts que les seqüències didàctiques són part de la solució i també avançarem propostes a continuació.

Una altra qüestió que tampoc no acaba d'estar ben resolta és el treball gramatical estricte. Costa d'encabir la gramàtica de l'oració de manera significativa en un treball per seqüències d'escriptura o de producció oral, sense que resulte un poc arbitrària. Altres qüestions en la relació de la gramàtica i l'ús formen part del capítol millorable de la seqüència o del nostre treball amb les llengües en general. De moment ho deixem en aquesta reflexió. Més endavant, farem referència a algunes propostes d'avanç en aquest sentit, fruit de les darreres lectures i reflexions.

Al respecte del discurs multimodal, hem de dir que només ens hem arriat a ell com a usuaris. Les consultes, visites a webs, wikis, blogs, periòdics digitals, etc. han estat constants, però ara estem convençuts que amb això no basta. També reprendrem aquest tema com a proposta d'avanç.

Intentarem, doncs, aprofundir en allò que trobem millorable en el treball amb les seqüències com ara (1) la integració en el treball del tractament les llengües del currículum i altres llengües presents a l'aula de manera planificada; (2) els possibles avanços pel que fa al tractament gramatical tant dins de les seqüències que hem analitzat com en noves propostes i (3) la incorporació del discurs multimodal.

6.3.1. Integració de llengües

Les recerques de Cummins (2007) aconsellen la integració de les llengües en el procés d'ensenyament i aprenentatge, en replantejar algunes conviccions que formen part de l'ideari del

professorat, ja que les estratègies que mantenen la validesa d'un tractament diferenciat de cada llengua sembla que no tenen un suport científic consistent.

Three inter-related assumptions regarding best practice in second/foreign language teaching and bilingual/immersion education continue to dominate classroom instruction. These assumptions are that: (a) the target language (TL) should be used exclusively for instructional purposes without recourse to students' first language (L1); (b) translation between L1 and TL has no place in the language classroom; and (c) within immersion and bilingual programs, the two languages should be kept rigidly separate. Research evidence provides minimal support for these assumptions and they are also inconsistent with the instructional implications of current theory in the areas of cognitive psychology and applied linguistics. Based on current research and theory, a set of bilingual instructional strategies are proposed and concrete examples are provided to illustrate how these strategies can be used together with monolingual strategies in a balanced and complementary way. (Cummins, 2007, 221).

És cert que en aquest aspecte hem iniciat un camí des de fa molt de temps. Havíem treballat en programes d'educació bilingüe enriquits (PILE), però manteníem les concepcions que Cummins posa en tela de judici. No obstant això, els darrers anys, hem introduït algun canvi en el treball de les seqüències que procurava la integració del castellà i del valencià, tot i que observem encara algunes mancances que passe a enumerar:

- Falta de coordinació amb el professorat d'anglès. És cert que al centre s'han realitzat alguns projectes puntuals de llengua que posaven en relació les tres llengües curriculars, però de manera anecdòtica.
- Tractament integrat del castellà i del valencià poc aprofundit. En aquest aspecte, només s'arribava a una distribució de determinats continguts entre les llengües per tal d'evitar les repeticions.
- Atenció puntual a les llengües no curriculars, quan la presència d'alumnat estranger al centre és molt elevada.

També és cert que s'ha tractat amb molta rigorositat la presència del valencià a l'aula i a totes les activitats escolars i s'ha afavorit el seu ús en tot, tal com hem explicat al llarg de la presentació de la seqüència. S'ha considerat la situació de minorització social de la llengua i s'ha intentat compensar amb una discriminació positiva coherent amb el programa lingüístic del centre.

No obstant això, seguint Ruiz Bikandi (2006), ens podem plantejar la necessitat d'incorporar de manera sistemàtica la reflexió entre les llengües.

Hem defensat el valor que presenta la reflexió lingüística contrastiva pel que fa a l'educació plurilingüe, per poder dominar més bé cada llengua i perquè els parlants en controlin els perfils. (...) Un treball comparatiu que creiem que pot oferir moltes possibilitats de reflexió metalingüística i que obliga a centrar-se en certs aspectes formals, relacionant-los directament amb significat i funció.

Creiem que aquesta és una tasca que es pot dur a terme de manera sistemàtica a partir del darrer cicle de primària i que a l'ensenyament secundari ofereix una gran potència aclaridora i explicativa (...)

el contrast guiat de les distintes maneres de dir les mateixes idees en les distintes llengües que coneix, farà que l'alumne s'acostumi a observar-les en la seva dinàmica i transformació, elevi el seu coneixement dels mecanismes idiomàtics i, amb això, controli millor les seves pròpies produccions. (Ruiz Bikandi, 2006, 64 – 65).

Les millores podrien vindre de la mà de la integració del treball de les llengües en la planificació tal com proposa Vicent Pascual (2006), analitzant quins són els continguts comuns i quins poden tenir un tractament simultani i paral·lel segons les llengües. Aquest tipus de treball de planificació es pot concretar a l'aula, per exemple amb la realització de tallers que permeten les anàlisis contrastives (Ruiz Bikandi 2006) al llarg de la seqüència didàctica.

En el màster, en l'assignatura de *Programació integrada de llengües*, vam realitzar, junt a dues companyes, un treball que posa en relació les tres llengües del currículum i l'àrab en algun moment de la seqüència (Espejo, Monlleó i Sempere, 2017). En ell es presenta una seqüència didàctica sobre la producció d'un conte per a participar en un concurs, i conjuga treball sobre el context, sobre el text i treball estrictament lingüístic. Aquest últim aspecte s'adreçava a l'observació dels adjectius en les tres llengües del currículum des d'una perspectiva sintàctica, però també semàntica i pragmàtica. La taula 12 mostra la integració de les tres llengües curriculars.

CONTINGUTS	COMUNS	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS
SITUACIÓ DE PRODUCCIÓ	-Rol del Narrador -Rol del narratori (per a qui escrivim) -Propòsit i contingut			
SILUETA	-Títol, sagnat, marge, il·lustració etc.			
ORGANITZACIÓ INTERNA	1.Situació Inicial 2.Conflicte 3.Desenvolupament 4.Resolució 5.Amillorament			
TIPUS DE DISCURS	-Narratiu, discursiu i dialogat			
ESTRATÈGIES	-Anàlisi de models -Consulta d'eines de producció: -Planificació -Textualització -Revisió -Correcció			
TECNOLOGIA	-Suport textual: paper en blanc -Eina d'escriptura: processador de textos (opcional)			
MECANISMES DE COHESIÓ	-Continuïtat del referent, (hipònim, hiperònim) ús de la sinonímia per evitar repeticions	El·lipsi del subjecte		No pot haver una el·lipsi del subjecte

CONTINGUTS	COMUNS	VALENCIÀ	CASTELLÀ	ANGLÈS
	Connexió temporal	“Hi havia una vegada”, “Després”, “més tard”, “al dia següent”, “conte contat ja s’ha acabat” etc.	“Erase una vez”, “después”, “más tarde”, “al día siguiente”, “y fueron felices y comieron perdices” etc.	“Once upon a time”, “then”, “later”, “Next day”, “They lived happily forever and ever”.
REGISTRE	Formal	∅	∅	∅
ELEMENTS LINGÜÍSTICS	-Adjectivació	-Adjectivació per tal de millorar el text en la textualització. -Observació de la diferència del valor de l'adjectiu segons la posició davant o darrere del nom.		Observació de la posició de l'adjectiu en anglès.
	-Correcció ortogràfica i morfosintàctica			

Taula 12. Mostra de integració dels continguts de tres llengües en una seqüència (Espejo, Monlleó i Sempere, 2017)

Amb tota seguretat, aquesta és una de les millores que pot experimentar el treball amb les seqüències en el futur i reflexionar sobre el nostre treball en contrast amb noves aportacions, ja que en la investigació didàctica comencen a presentar-se propostes que van en aquest camí. Per exemple Santolaria i Ribera (2017), membres del grup GIEL (Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües de la Universitat de València), presenten un treball realitzat des d'aquesta perspectiva, en el qual es poden trobar seqüències didàctiques que integren les llengües que es treballen en Educació Infantil i en Primària.

El treball de les professores de la Universitat Jaume I, Anna Marzà i Glòria Torralba (2017), en el projecte *Llengües de casa, llengües d'escola* proporciona un marc molt interessant per tal de reflexionar a propòsit del tractament de les llengües curriculars i les llengües de l'alumnat que no estan presents en el currículum. Des d'un enfocament de projectes de llengua, integren les llengües de l'alumnat nouvingut en el treball d'aules d'Infantil i de Primària. Mostren com la incorporació de les llengües no curriculars incideixen de manera positiva en l'aprenentatge de les llengües del currículum. Que l'alumnat que parla a casa una llengua diferent a les curriculars veja reconeguda la seua llengua a l'escola, augmenta la seua autoestima. Aquest fet junt a la reflexió interlingüística que es desencadena poden ser les claus en les millores observades.

En un altra publicació, Marzà i Ríos (2016) aporten la seua recerca a propòsit de la reflexió interlingüística en l'aprenentatge inicial de la lectura i de l'escriptura. Tal com conclouen les mateixes autores:

La incorporació de l'anglès a infantil des d'una perspectiva multilingüe pot fomentar actituds positives envers totes les llengües de l'aula i reforçar els recursos que desenvolupen els xiquets i les xiquetes per a acostar-se a la llengua escrita. L'actitud i les estratègies de la mestra esdevenen clau per a introduir la llengua estrangera des d'aquest tipus d'enfocament integrador. (Marzà i Ríos, 2016, p. 45)

Des de fa un temps, tornant al nostre treball, en la integració del castellà i del valencià en el treball de les seqüències, havíem procurat el tractament unificat del metallenguatge i també la metodologia, fins i tot vam poder integrar els continguts referits als gèneres textuais. Havíem utilitzat la reflexió interlingüística de manera puntual i anecdòtica, però creiem que pot constituir una gran aportació aquesta nova visió que integra la mirada multilingüe. Aquestes darreres reflexions de Marzà i Ríos (2016) i Marzà i Torralba (2017) es poden incorporar al treball amb les seqüències de maneres diverses. Entre altres:

- Plantejar projectes de llengua en els quals s'utilitzen també les llengües dels nouvinguts,
- Fer-les servir en determinats moments en anàlisis contrastives.
- Utilitzar materials, orals o escrits, en aquestes llengües amb funció documental.

6.3.2. La reflexió metalingüística

En relació amb la reflexió metalingüística, el problema fonamental és el tractament de la gramàtica entesa com a incorporació d'aquest procediment reflexiu a l'activitat lingüística dels alumnes. En el treball per seqüències d'escriptura hi ha dificultats en encabir tot allò que els cal per tal d'adquirir la capacitat metalingüística que millore l'ús lingüístic en general. Crec que el treball és susceptible de millores, tot i que això no estiga exempt de dificultats. El principal problema que ens trobem és el que planteja Fontich (2012)

Uno de los interrogantes planteados es si la enseñanza de la gramática tiene que tomar como modelo de referencia los estudios lingüísticos o tiene que desarrollar su propio modelo. En el contexto catalán las dos obras básicas que nos sitúan en esta situación son Desclot (1977) y Camps (1986).

En este sentido, por lo tanto, hay que continuar señalando que la escuela y la lingüística tienen objetivos diferentes. Los objetivos de una gramática escolar y de las teorías científicas no son ni pueden ser coincidentes. La teoría es un modelo de la realidad que no es la realidad. La escuela tendrá que recurrir a la teoría no en bloque sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, el más básico de los cuales es la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos.

Para lograr este objetivo el conocimiento gramatical es imprescindible, pero entendido como un

conocimiento orientado no tanto al estudio del sistema gramatical *per se* como a la reflexión gramatical (Fontich, 2012, p. 52)

La gramàtica escolar, la reflexió que han de fer els alumnes per tal d'aprendre, és un camp en el qual queda molt per definir i considerem que se li ha de dedicar esforços en el futur de la investigació en didàctica de la llengua. Rodríguez Gonzalo (2011) en la seua tesi, en les consideracions finals indica que:

(...) ni la transferencia del saber declarativo al uso lingüístico es automática ni es imposible. Entre ambos extremos se encuentra el trabajo didáctico en determinadas condiciones: selección de contenidos gramaticales con transposición adecuada, secuencias didácticas que permitan la reflexión y el diálogo de los estudiantes sobre los contenidos gramaticales en torno a tareas con sentido, mediaciones didácticas que establezcan puentes entre el análisis y la producción, como la revisión con objetivos gramaticales establecidos. (Rodríguez Gonzalo, 2011, 394).

Les interaccions entre alumnes i entre l'alumnat i el professor durant el treball amb aquestes seqüències han estat el corpus utilitzat per a estudiar la construcció de saber metalingüístic en la tesi de Xavier Fontich (2010). Però també Camps i Ribas (2017) han avançat propostes concretes que sense dubte marquen un camí de recerca per a l'Educació Primària, en la qual hi ha un buit major al respecte. El mateix Fontich assenyala alguna de les possibles vies per tal de definir la gramàtica escolar:

Hace falta redimensionar aspectos diversos, como los siguientes: 1) Saber que no podemos capturar con una sola mirada la complejidad del sistema gramatical; 2) Identificar claramente los objetivos del estudio y los aspectos parciales que los alumnos tienen que conocer (la correlación temporal, la relación entre verbo y complementos, etc.); 3) Hacer participar a los alumnos en la recogida de datos que posteriormente serán observados y que nos permitirán contrastar, por ejemplo, el oral y el escrito; 4) mostrar que la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino que también intervienen en ella aspectos de semántica y pragmática, es decir aspectos ligados al significado de las palabras y a las intenciones del hablante. (Fontich, 2012, p. 54)

En Educació Primària, com dèiem, hi ha poca recerca sobre quina és la reflexió metalingüística que ajuda a aprendre l'ús. Per això són especialment interessants els treballs del grup GREAL. De manera especial, el disseny de les seqüències per a treballar gramàtica (SDG) en l'escola, tal com es proposen en Camps (2005), Camps i Zayas (2006), Fontich (2010 i 2012) o Milian (2005). La SDG, comparteix amb la que hem presentat en aquest treball algunes característiques: (1) la interacció entre l'alumnat i de l'alumnat amb el professor, (2) l'avaluació formativa i (3) ser un instrument de

reflexió professional. Podem, doncs, afirmar que és coherent amb la nostra manera d'entendre l'ensenyament de la llengua en general. Fontich manifesta que aquestes condicions s'han d'exigir al treball gramatical:

Que posi els alumnes en situació de comunicar-se per aprendre i alhora constitueixi per al docent un instrument d'avaluació formativa i un espai de reflexió. Aquest model serà per a nosaltres el de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG), que busca combinar la necessària sistematització del saber gramatical, el seguiment del professor i la participació dels alumnes. Ha estat ideat per A. Camps i el seu equip (Camps i altres, 2005) i ha estat desenvolupat en estreta col·laboració amb professors de secundària (Camps i Zayas, 2006), al si del grup GREAL. (Fontich, 2010, p. 122)

Aquests autors citats, preveuen una triple via d'entrada a la reflexió gramatical en l'escola. Una és la que hem plantejat, la reflexió metalingüística a través del treball de projectes d'escriptura en les quals es plantegen tallers relacionats amb la gramàtica i s'elabora coneixement de manera explícita. No obstant això, com hem advertit en l'anàlisi de la seqüència, poden existir alguns problemes gramaticals que no apareguen de manera fàcil en relació amb la producció del text i que es consideren necessaris per tal ajudar l'alumnat a reflexionar sobre la llengua. Per això Fontich planteja:

El sistema gramatical pot ser objecte d'estudi interessant prenent-lo momentàniament fora de les seves relacions amb la realitat si se segueix una metodologia en la qual l'alumne manipula, recull, contrasta i sistematitza dades lingüístiques; o com ara que la verbalització hi tingui un espai preeminent, de tal manera que l'alumne parli dels fenòmens gramaticals i de com els entén i, d'aquesta manera, vagi assimilant un metallenguatge compartit amb els companys i el professor. (Fontich, 2010, 125).

Des d'aquesta anàlisi, el grup GREAL ha proposat una possible triple via d'entrada a la reflexió gramatical: la producció de textos, el plantejament de preguntes sobre problemes gramaticals i l'anàlisi de fragments de textos per tal de buscar la generalització de normes o de funcions dels elements lingüístico-comunicatius. En l'esquema següent s'explica aquest triple enfocament (Fig. 13).

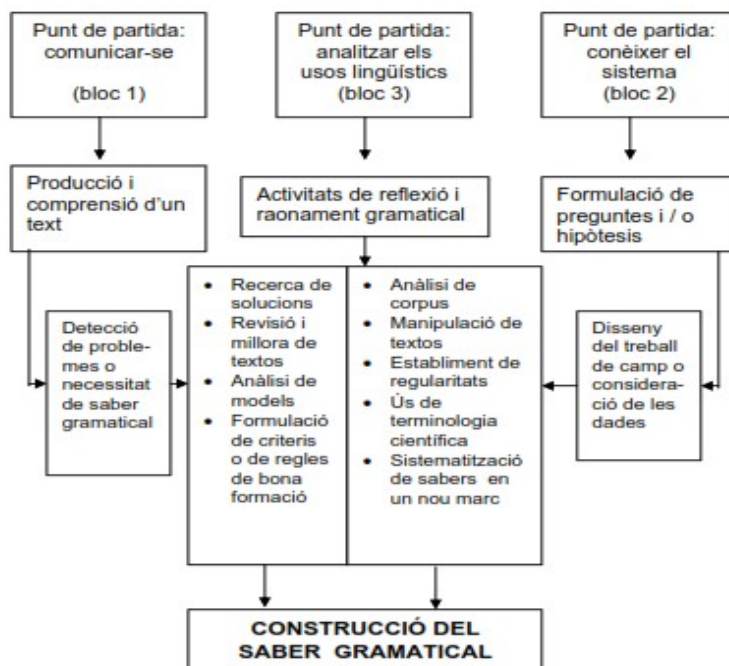


Fig. 13. Ensenyament i aprenentatge de la gramàtica. (Camps (coord.) 2005, 167)

Tal com explica Rodríguez Gonzalo:

La investigación didáctica sobre las formas de intervención en el aula apunta a modelos que permitan a los alumnos un aprendizaje gramatical significativo, partiendo de la observación de los usos para llegar a la explicación gramatical, planteando actividades de comprensión de textos metalingüísticos (diccionarios, gramáticas, libros de estilo) o la revisión razonada de los propios textos. Para ello es necesario un papel activo del estudiante, lo que implica considerar la interacción en el aula, el trabajo cooperativo y la composición escrita como instrumentos indispensables en el aprendizaje (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 109)

En general, les tres vies d'entrada al coneixement gramatical mantenen una seqüència en tres fases:

1. Negociar, clarificar i compartir amb l'alumnat la tasca i establir els objectius, a més del procediment de treball.
2. Realitzar una sèrie d'activitats per tal de treballar els aspectes programats.
3. Elaborar alguna mena d'escrit: informe, definició, fitxa, etc. que done compte d'allò que s'ha après i de com s'ha après.

Aquestes fases coincideixen amb les de la seqüència objecte d'aquest treball. La nova qüestió ens

volem plantejar és utilitzar la resta de vies d'entrada per tal de complementar-la i millorar l'aprenentatge de l'alumnat: observació dels usos per tal d'arribar al coneixement gramatical i el plantejament de qüestions directament relacionades amb l'anàlisi i comprensió de textos relacionats amb la gramàtica. Aquesta és una primera línia de treball per tal de millorar la intervenció en l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües.

6.3.3. El discurs multimodal.

La definició de “persona alfabetizada” es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la “cultura escrita” de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. [...] Por lo tanto, los requisitos para considerar actualmente a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, “llegaron para quedarse”. (Ferreiro, 2007)

Tal com apunta Ferreiro en la cita anterior, en l'actualitat cal situar també l'alfabetització en el món d'Internet, ja que no es podria parlar d'aquesta sense un domini de totes les habilitats lingüístiques també en la xarxa.

Això, tal com afirmen Villanueva, Luzón i Ruiz Madrid (2008), comporta tant la problemàtica de l'ús d'un nou mitjà en el qual la comunicació es produeix de manera multimodal, com el coneixement dels nous gèneres textuais que ja no es poden concebre com a estàtics i definitivament tancats, sinó com a textos dinàmics que es creen amb la participació del lector. Per això hui es parla de *writers* per tal de designar els lectors en Internet, ja que cada lector participa en l'escriptura del text mitjançant la seua activitat de navegació per l'hipertext.

Aquesta manera d'entendre l'alfabetització, incloent els gèneres que apareixen en Internet, i en general l'ús de la xarxa com a biblioteca (biblio, fono, vídeo, mediateca...), com a impremta o com a espai de comunicació, obliga a plantejar-nos l'ensenyament de les llengües incloent aquests gèneres.

A l'espai web trobem 3 grans tipus de gèneres:

- Reproduccions de gèneres ja existents en la comunicació no electrònica (qualsevol en PDF, per exemple)
- Gèneres ja existents adaptats a la xarxa: notícies digitals, receptaris de cuina amb suport electrònic multimèdia...

- Nous gèneres: blogs, xats, wikis, xarxes socials, etc.

És convenient incorporar al treball amb la seqüència aquests nous gèneres, no resulta suficient el treball que veníem realitzant fins ara, en el qual acudíem a la xarxa com a recurs. Hem d'incloure els nous gèneres com a objecte d'aprenentatge i desenvolupar noves competències, de manera especial la utilització de l'hipertext.

No obstant això, més enllà del treball amb els gèneres textuais nous, caldria potser realitzar seqüències didàctiques específiques per tal d'adquirir els conceptes i els procediments necessaris per a la competència digital que tingueren vies d'inici diferent a la producció d'un gènere, de la mateixa manera que s'ha proposat en l'apartat 6.3.2. Per exemple, anàlisis d'algunes webs, o d'hipertextos i realització de xicotets informes o definicions d'allò que s'ha analitzat. Aquestes seqüències podrien tenir el següent esquema:

- Anàlisi de mostres del gènere o de la pàgina que es treballa sense utilitzar cap terminologia específica, només a partir dels coneixements que ja tenen els alumnes. A continuació caldria centrar l'atenció en algun aspecte: funcionament de l'hipertext; organització de la informació d'una pàgina web; detecció dels diferents codis que utilitza la pàgina o el text; relacions dins de la pàgina o fora; paper dels diferents apartats... Aquest treball caldria realitzar-lo en grups i participant de manera activa l'alumnat, sense aportacions del professorat, que hauria de centrar el tema únicament.
- Aproximació al concepte que es treballa. S'hauria de fer mitjançant el contrast entre les aportacions de l'alumnat, utilitzant les seues observacions. En dur a terme aquestes activitats, el professorat pot introduir la terminologia necessària i alguna explicació sobre allò observat. Caldria completar aquesta fase amb la realització d'exercicis que ajudaren a comprendre allò que es treballa: seguir una ruta determinada en un hipertext; anotar la quantitat de codis diferents utilitzats en una pàgina o en l'objecte analitzat; comprovar la funció dels menús; observar les funcions de l'ús dels signes "", +, en els buscadors; etc. S'haurien d'anotar els conceptes i procediments treballats.
- Elaboració d'una valoració en grup i definició dels conceptes i els procediments treballats de manera que es poguera construir un xicotet manual de consulta particular.

Per tal de dissenyar les seqüències proposades, ens hem basat com dèiem en les propostes de treball

gramatical que havíem explicat en l'apartat 6.3.2, d'aquesta manera aconseguim una coherència metodològica i aprofitem el coneixement de l'alumnat sobre els procediments de treball que traslladem al camp del discurs multimodal.

7. Conclusions i propostes d'investigació futura

Començarem aquest darrer capítol amb una referència a Marta Milian que situa el procés d'observació i reflexió sobre la pròpia pràctica com a eina de construcció de teoria didàctica:

La observación y la investigación sobre el funcionamiento del sistema didáctico es un terreno particularmente fértil para la reflexión y la construcción teórica. (...) Si la observación se concibe como un punto de partida para la reflexión y para el intercambio con otros profesionales, se pone en evidencia su perspectiva interna, es decir, la implicación de los agentes que intervienen en ella. Los puntos claves de esta observación implicada son la autonomía respecto de otras disciplinas, la voluntad de construcción del saber didáctico y la voluntad de intervención en esta elaboración del saber en el sentido de comunicar, contrastar e intercambiar resultados con observaciones paralelas en un constante camino de la práctica a la teoría para volver a la práctica con nuevas preguntas y nuevas hipótesis, en un proceso recursivo, innovador y dinámico. (Milian, 2001, p. 23)

La cita es correspon amb el que hem intentat al llarg de molts anys en l'exercici de la professió de mestre: observar l'aula, observar altres aules i reflexionar sobre el que passa en elles, no parar de preguntar-nos sobre l'activitat observada, plantejar sempre noves hipòtesis que ens permeteren avançar i construir coneixement didàctic de manera permanent.

Amb l'anàlisi i les reflexions realitzades al llarg d'aquest treball, contrastant la nostra pràctica amb el nou coneixement adquirit, hem realitzat una avaluació del model de seqüència didàctica que hem utilitzat, fruit de la interacció entre la pràctica de l'aula i les aportacions de la ciència. Hem pogut concloure que aquest model ens ha sigut útil i s'ha revelat com un instrument molt potent en l'ensenyament de la llengua per motius diversos:

- Atén el fet comunicatiu de manera global i la globalització la dona el treball amb una finalitat discursiva concreta i amb la presència d'un destinatari efectiu, condició exigida pels investigadors tal com hem vist.
- Integra el treball de totes les habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure.
- Permet l'aprenentatge dels processos de comprensió i de producció de gèneres diversos.
- És una eina potent en el tractament de la diversitat a l'aula.
- Constitueix un marc idoni per al treball de les competències bàsiques.
- Implica la participació de l'alumnat com a protagonista del seu propi aprenentatge, en

participar en la tria de temes, en la fixació dels objectius, en el control del propi procés i en l'avaluació dels coneixements adquirits i del procés seguit per aprendre.

- Crea un espai de reflexió per al professorat perquè és testimoni i col·laborador en els processos de producció, cosa que permet l'observació directa de l'activitat dels alumnes i no només dels productes de l'activitat, i per això incideix directament en el desenvolupament professional i en la millora de la pràctica diària.

Probablement, la relació no és exhaustiva, però no volem deixar d'apuntar una altra de les virtuts del treball en seqüències: implica vivament l'alumnat i el fa gaudir la majoria de les ocasions.

El Treball Final del Màster, en definitiva, ens ha permès avaluar el model tal com ens havíem proposat als objectius. Després de realitzar un repàs ràpid del camí personal que ens ha dut a treballar amb aquesta metodologia, hem justificat el treball amb la seqüència fent un repàs pels suport teòric en el socioconstructivisme i el els enfocaments discursius d'ensenyament de la llengua que posen els gèneres com a eix fonamental de l'activitat didàctica. Hem revisat també els antecedents pedagògics que basen els mètodes de projectes i la seua evolució.

A continuació, hem presentat i hem descrit àmpliament el model que hem utilitzat, basat en les aportacions del grup GREAL amb Anna Camps al front i de la Commission Pédagogie du Texte, de la Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra, que ens han arribat especialment a través de les propostes de Joaquim Dolz. Hem pogut descriure les adaptacions a la nostra pròpia manera de treballar a l'aula i a les condicions concretes del centre escolar en què hem treballat. Amb això donàvem compliment al primer dels objectius concrets que ens havíem plantejat.

Posteriorment, hem analitzat quatre seqüències que hem implementat a l'aula per tal de determinar la seua potencialitat en relació al desenvolupament de reflexions en l'alumnat sobre aspectes discursius, textuals i lingüístics en sentit restrictiu, però a més la seua incidència en l'ús dels gèneres que hem treballat i la transferència de coneixements a situacions noves, finalitat última del treball i índex crític en l'avaluació. Una competència s'avalua mitjançant l'aplicació d'allò que s'ha après a situacions noves. Hem vist com la seqüència proporciona informació valuosa al mestre i també a l'alumant sobre el seu aprenentatge i sobre la manea d'aprendre, en favor de l'autonomia intel·lectual i del aprenentatge permanent. A més hem posat de relleu la capacitat de les seqüències en donar informació al docent sobre els progressos i les dificultats de l'alumnat, ja que es produeix

una interacció permanent entre alumnat i amb el mestre. En definitiva, hem atès l'objectiu d'analitzar la seqüència.

D'aquesta anàlisi es deprenen una serie de necessitats d'actualització i/o de complementació del treball. Per això en l'apartat 6.3, hem realitzat un contrast amb allò que hem après al llarg del treball del màster CIEL i hem observat possibilitats d'incorporar noves mirades que suposen la posada al dia de la seqüència i alternatives que resolguen alguns entrebancs. Com ja hem dit en un altre lloc, la investigació – acció necessita el replantejament d'hipòtesis sobre allò que és millorable en el treball a l'aula i de contrast amb les aportacions de la ciència. En aquest cas, hem proposat vies d'avanç pel que fa a tres aspectes concrets: la integració de llengües imprescindible en una escola multilingüe, cercant el plurilingüisme de cada alumne; la necessitat de definir una gramàtica escolar i d'ampliar el treball que relacione la reflexió metalingüística amb l'ús lingüístic i per fi incorporar les noves manifestacions de la llengua i dels llenguatges diversos en els nous mitjans al treball escolar. Les propostes que hem avançat constitueixen un nou repte. Hem aconseguit l'objectiu de proporcionar propostes de millora, en particular, al treball amb les seqüències.

Tot i que comencen a aparèixer un nombre considerable de propostes que tenen relació amb el que acabem de plantejar com a millores, el camp de la recerca en aquest sentit està molt obert. Per això em propose realitzar estudis de doctorat i intentar contribuir de manera humil, però no exempta d'ambició, en una tasca que em sembla absolutament necessària. Es tracta de la definició de la gramàtica escolar. Es tracta de conèixer quina és la reflexió gramatical i metalingüística en general que necessitem per millorar la multiplicitat dels usos lingüístics. Aquesta és una línia d'investigació a la qual em vull dedicar: quina gramàtica? Com es desenvolupa la capacitat de reflexió metalingüística en les xiquetes i xiquets més joves? Sabem que els alumnes de Infantil i els primers cursos de Primària reflexionen sobre la llengua. Segons Xavier Fontich:

Gil y Bigas, profesoras de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en recientes estudios sobre la gramática en el aula, muestran como niños de 2º de primaria son capaces de generar una reflexión rica, original e interesante

(Gil i Bigas, 2009; Gil, 2010). Una de las actividades propuestas es un dictado en pareja en el que las palabras no están segmentadas. Comparan la reflexión desencadenada con la de niños y niñas de 4º y 6º en la misma actividad y remarcan que a medida que se sube de grado la reflexión metalingüística deviene más pobre y menos exploratoria. Los alumnos más pequeños muestran iniciativa y curiosidad y avanzan posibles explicaciones, pero esto se pierde cuando son mayores.

Las autoras se interrogan sobre las causas de este fenómeno, con preguntas del tipo “¿Por qué pasa esto?”, “¿Por qué cuesta tanto la reflexión gramatical?”, “¿Por qué en ciclo superior no se mantiene el grado de implicación que podemos encontrar en ciclo inicial?”, “¿Que hacemos mal?”, “¿Qué

podemos hacer para mejorar?" (Fontich, 2012, p. 51)

Sabem també, com es diu en la cita que la reflexió costa més en cursos superiors. Què ha passat perquè la reflexió desaparega? Una via ambiciosa de recerca però que considere molt necessària.

En aquest treball final de màster, hem descrit part de la nostra tasca professional, potser la part que més ens ha apassionat perquè les passions i les emocions han de tenir lloc a l'escola, perquè ser mestre és ser mestre de llengua.

Bibliografia citada

- Alberich González, N. (2012). *A propòsit de l'educació social*. UOC . En:
[https://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/62025/2/Històries de vida i educació social_Mòdul 2_A propòsit de l'educació social.pdf](https://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/62025/2/Històries%20de%20vida%20i%20educaci%C3%B3%20social_M%C3%B2dul%202_A%20prop%C3%B2sit%20de%20l'educaci%C3%B3%20social.pdf) (En octubre 2017).
- Badia, D., Vilà, M. i Vilà, N. (1984). *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Ribas, T. (coords.) (2016) *El verbo y su enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A i Zayas F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Camps, A, Guasch, O., Milian, M. I Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3 – 19.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994b). Projectes de Llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. N 2. 7 – 20.
- Camps, A. (2003a). *Text, procés, context, activitat discursiva: punts de vista diversos sobre l'activitat d'aprendre i d'ensenyar a escriure*. En Camps, A. (coord.) *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó. 13 – 30.
- Camps, A. (2003b). *Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica*. En Camps, A. (Coord.) *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó. 33 – 50.
- Cassany, D. (1996). Idees per aprendre escrivint. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 13. 91 – 100.
- Cole, M. (1984). La ZDP donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*. 25. 3 – 18.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de

Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Cook i Reichardt. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 21 – 34.

Dolz, J. i Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 138, 179 –198.

Dolz, J. i Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 10, 163 – 179.

Dolz, J., Moro, C. i Pollo, A. (2000). De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 39 – 60.

Espejo, M., Monlleó, I. i Sempere, J.V. (2017). "Escrivim un conte per als premis Sambori" treball realitzat en el Màster CIEL en l'assignatura Programació integrada de llengües.

Ferreiro, E. (2007). Entrevista con Emilia Ferreiro. *El monitor*, 13. En: <http://goo.gl/iJVw3I> (En juny 2017).

Ferreiro, E. i Teberoski, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesi doctoral presentada al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. En: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4684> (En abril 2017).

Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de La Llengua I de La Literatura*, 54, 68 – 75.

Fontich, X. (2012). Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy. *Revista Espaço Pedagógico*, 50–57. En: <http://www.upf.com.br/seer/index.php/rep/article/view/2065> (En maig 2017).

- Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esports (1990). *Disseny Curricular. Educació Primària*. València. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- Generalitat Valenciana. (1992). *DECRET 20/1992, de 17 de febrer, del Govern Valencià pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana*. DOGV. València.
- Govern d'Espanya (1970). *Ley 12/1970 Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE)*, En: <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> (En juliol 2017)
- Gil, R. (2010). Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible. *Guix*, 363, 20 – 25.
- Gil R.; Bigas, M. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 48, 67 – 77.
- Hernández, F. Et alii (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona En: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323> (En octubre, 2017).
- Jolibert, J. (cd) (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marzà, A. i Torralba, G. (2017). "Llengües de casa, llengües de l'escola", ponència presentada al Seminari L'aula com a espai d'ensenyament i aprenentatge de llengües, Universitat de Vic. En: <http://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llengua/files/2015/12/TorralbaMarza.pdf> (En novembre 2017)
- MEC. (1971). Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de la Educación General Básica. *Escuela Española*, 1892. En: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/escuela/obra/escuela-espanola-830/> (En juny 2017).
- MEC. (1981). *Real Decreto 89/1981 de 9 de enero, de ordenación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial*. En: <http://www.boe.es/boe/dias/1981/01/17/pdfs/A01096-01098.pdf> (En juliol 2017).
- Milian, M. (2001) *Interacción en contextos en la investigación sobre la composición escrita*. En

- Camps A. (coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó. 23 – 36.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50 – 55.
- Monereo, C., i Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12 – 18.
- Palanca i Marco, O. (1994). El trabajo de lengua en una unidad globalizada del tercer Ciclo de Primaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 1, 119 – 129.
- Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València. Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Pérez Esteve, P i Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ribas, T. (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S.A.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). *La organización del trabajo lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo*, en Rodríguez Gonzalo, C. (coord.) *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. 19 – 42 València: Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Universitat de València. Servei de publicacions. <http://global.tesisenred.net/handle/10803/81311> (En juliol 2017).
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 87 – 118. En : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771180> (juliol 2017).
- Rujas, J. (2017). La construcción del fracaso escolar en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociología*, (102/3), 477–507. En:

<http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/327387/417921> (En juny 2017)

Santolària, A., Ribera, P. (coord.) (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. València: Del Bullent.

Scardamalia, M., i Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia Y Aprendizaje*, 58, 43–64. En:
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332> (En octubre 2017).

Sempere Broch, J.V., (1993). La lengua como instrumento y como objeto de aprendizaje en unidades didácticas globalizadas. En *Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]*. *Revista Aula de Innovación Educativa 14*

UE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. *DeSeCo*, 1–20. En:
http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005_dscexecutivesummary.sp.pdf (En juliol 2017)

Vilà, M. (2002). *La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal*. En Vilà, M. (coord.) *Didàctica de la llengua oral formal*. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. 127 – 139. Barcelona: Graó.

Villanueva, M., Luzón, M.J. & Ruiz-Madrid, N. (2008) Understanding digital genres as semiotic artefacts: meaning and cognition beyond standardised genres. *Computers and Composition online*, Spring 2008 issue. (Material proporcionat al Màster CIEL)

Vygotski, L. (1977). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. (1979). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Zabala, A. (1992). Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza / aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 8, 17 – 23.

Zabala, A. (1995). Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i vàlidesa actual. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 3, 85 – 89.

Zabala, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i la intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63 – 85.

Annex 1. Materials de suport

Annex 1. Materials de suport.

En aquest annex, trobareu materials diversos que serveixen d'ajuda a l'alumnat en el procés de composició de cada gènere.

- Plantilles per ajudar a planificar i esquemes de textos.
 - Com parlar per a explicar? (inclou avaluació)
 - Què sabem de la mar? Consultem. (Orienta sobre l'esquema del text que es preveu)
 - Planifiquem. Prenem notes per a elaborar un informe (Inclou esquema de text)
 - Escrivim la biografia. Planifiquem. (Cronologia i esquema de text).
- Plantilles per ajudar a redactar i en l'avaluació, tant sobre els objectius acordats com sobre el procés de treball
 - Avaluació del text expositiu
 - Avaluació del conte
 - Avaluació de la biografia
- Un material de consulta que havíem elaborat de manera col·lectiva sobre els connectors.
- Text revisat col·lectivament per tal de treballar els paràgrafs (la truita de riu) i un suport per fer de nou d'exercici de manera individual (el tauró).
- Text manipulats sense paràgrafs per tal de separar-los.



Avaluació del text expositiu

Abans de redactar el text		Si	No
1	He pensat les preguntes que he de respondre?		
2	He planificat el text fent un guió?		
3	He ordenat la informació que tinc?		
Mentre escric		Si	No
1	Tinc en compte el que ja he escrit i el que escriuré després, consultant el guió?		
2	Les definicions responen als apartats què és?, com és? I què fa?		
3	Vaig posant epígrafs?		
4	La informació està ben repartida als paràgrafs?		
5	Estic controlant que no hi haja repeticions?		
Hem après coses de llengua?		Sí	No
1	He definit amb claredat i d'acord amb l'esquema?		
2	Després de cada paràgraf hi ha un punt i a part?		
3	Les frases comencen amb majúscula i acaben amb un punt?		
4	Has utilitzat els termes científics adequats?		
5	Has revisat els apòstrofs?		
6	Has revisat les paraules que porten mb o mp?		

Com parle per a explicar?



	Mai	De vegades	Sempre
Parle prou fort			
Pronuncie clar			
Explique el que vull dir			
Hi ha coordinació entre el que diuen tots els membres de l'equip			

Aprenc	Molt poc	Poc	Molt
Preparant l'exposició, he après?			
He millorat en la manera de explicar			

Coses que he après de parlar en públic que abans no sabia _____

Alguna cosa que he de millorar _____

Avaluació del conte

Abans de redactar el conte		Si	No
1	He pensat en un personatge principal?		
2	He pensat on vivia, com i quan?		
3	Tinc decidit si el conte serà fantàstic, real, de por, de ciència-ficció, de rissa...		
4	He pensat en el guió? (Situació inicial, conflicte, desenvolupament, solució i millorament)		
Mentre treballa el conte		Si	No
1	Queda clara la situació inicial? Qui era? On passa la història? Com vivia el personatge? Quan ocorre la història?		
2	Queda clar quin és el conflicte? (Què va passar?)		
3	Hi ha un antagonista? Hi ha un ajudant?		
4	Estan clares les complicacions per resoldre el conflicte?		
5	Queden clares les ajudes?		
6	Has explicat com se soluciona el conflicte?		
7	Després de solucionat el conflicte, com ha millorat la situació del principi?		
Hem après coses de llengua?		Sí	No
1	He utilitzat les frases i fórmules per començar i acabar el conte?		
2	Estan ben repartits els paràgrafs?		
3	Les marques del diàleg les he posades on cal?		
4	Has revisat l'ortografia dels verbs i és correcta?		

5	He comprovat que les companyes i els companys comprenen la història?		
---	--	--	--

PLANIFIQUEM



Què sabem de la mar? **Consultem...**

Què és la mar?

La formació del mar

Com es va formar?

D'on ve l'aigua? (Dos teories)

Quan es va formar?



Un experiment

Planifiquem. **Prenem notes per a fer un informe.**

Obtenció de la sal

Materials

Instruments

Procés

Hipòtesi

Conclusions



Escrivim la biografia (planifiquem)

Per a poder escriure la biografia de **Gauguin**, necessitem **organitzar** les dades de la seua vida que anem trobant:

- Investigant en els llibres o en Internet
- Mirant fotografies i llegint els peus de foto

Les dades organitzades cronològicament formen la **cronologia** de la seua vida.

Per a fer aquesta tasca, haurem d'ordenar els fets en aquesta graella

DATA	FET, SITUACIÓ, ETC.

El text haurà de tenir 5 parts diferenciades:

Primera època, quan encara viu a França fins a l'anada a Dinamarca i tornada a Normandia.

Vida al Carib: Panamà i Martinica.

Tornada a França. Estada a Bretanya.

Vida a Tahití.

Obres més interessants.



Avaluació de la biografia

Abans de redactar la biografia		Si	No
1	Has recollit les dades sobre l'autor? Naixement, en quins llocs va viure, per què es va canviar de lloc, com vivia a cada lloc...		
2	Has anotat amb quins pintors i altres artistes es va relacionar?		
3	Has anotat les obres més importants de cada període de la seua vida?		
Mentre treballa la biografia		Si	No
1	Vas seguint un ordre temporal?		
2	Vas escrivint a la vegada el que li passa en la seua vida i les persones amb què es relaciona?		
3	Has deixat clars els avanços o invencions en la pintura de Gauguin?		
4	Has parlat de les seues obres al final?		
Hem après coses de llengua?		Sí	No
1	Estan ben repartits els paràgrafs?		
2	Has utilitzat connectors temporals variats?		
3	Les dates estan ben escrites?		
4	Has revisat l'ortografia dels verbs i és correcta?		

CONNECTORS TEMPORALS

Són paraules o expressions que serveixen per unir les parts de les frases o dels textos unes amb altres. Serveixen per organitzar millor el que escrivim i el que diem, però també per comprendre millor quan llegim.

Alguns exemples de connectors temporals són:

Abans	En acabant
Ahora / Aleshores	Immediatament
Anteriorment	Mentre
A continuació	Mentrestant
A l'inici de	Més endavant
Al cap de ...	Més tard
Al mateix temps...	Paral·lelament
A partir de (data)	Poc abans
Després	Quan
Durant	Simultàniament
En (data)	Tot seguit
En el moment de...	
En el mateix moment	

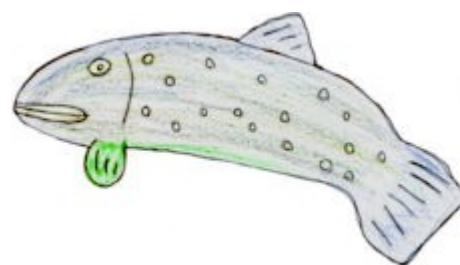
Text revisat col·lectivament per a corregir. Els colors indiquen els temes que poden anar després en un mateix paràgraf. Es tracta d'un text autèntic trobat en Internet.

La truita de riu

El color de la truita de riu varia. Té taques negres o roges a la part de dalt.

Quan marxa de l'aigua dolça i arriba al mar es torna platejada i amb molt poques taques fosques.

Es d'esquelet ossi. Té taques negres o roges per defensar el seu territori o per atreure la parella. Una truita de riu gran pot menjar peixos i algunes amfibis. Les petites s'alimenten de peixos petits, crustacis, larves, insectes i petits invertebrats.



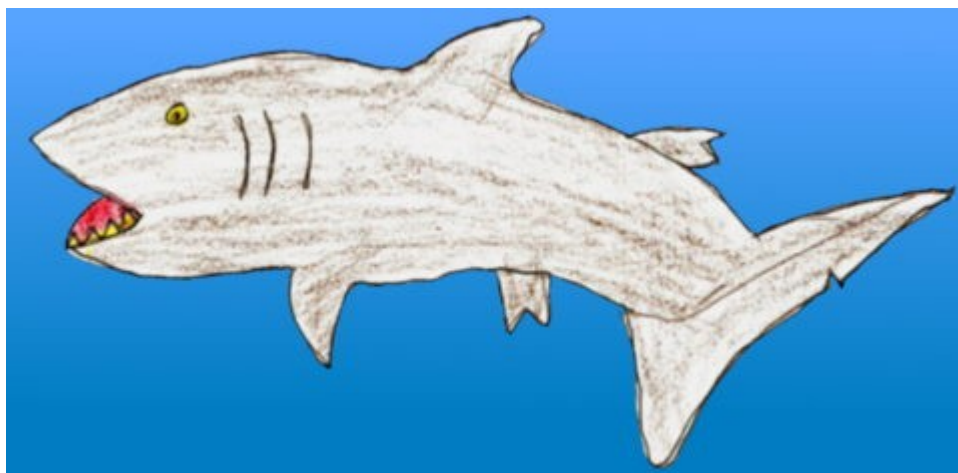
Es reproduïxen durant la primavera i també a la tardor. Des del mar emprenen un viatge al riu per reproduir-se.

Té unes dents planes i petites per poder menjar insectes. La truita de riu és de la família dels Salmónides. La majoria viuen al riu.

Té un cos ple d'espines però la seva carn és saborosa. Amida uns vint centímetres de longitud, s'han pescat exemplars d'un metre.

El tauró

El seu cos es allargat i cilíndric. La forma del seu cos el permet desplaçar-se amb rapidesa per l'aigua. Tenen 2 ulls petits i una boca en forma de mitja lluna.



La majoria fan 1 o 2 metres de llargària i tenen un esquelet fet de cartílag.

Hi ha diferents taurons com el peix martell, el tauró blanc, el tauró blau... S'alimenta de foques, lleons marins, petites balenes...A de menjar molta quantitat d'aliments hi ha taurons que mengen 4 tones de menjar al dia.

Respira per brànquies. La majoria de taurons tenen mandíbules i unes quantes files de dents.

Les utilitzen per xafar les preses ho arrencar trossos de carn. El tauró té molt bon olfacte. Es ovípar i també hi ha de ovovivípars, i d'altres son vivípars.

Als taurons encara que les dents els hi caiguin més de dues vegades els hi tornen a créixer.

Solen tenir el cos en forma de torpede, fosc per la part superior i clar per la inferior.

REVISEM I CORREGIM

El tauró

Què és?

Funcions vitals

Curiositats



PENSEM

Separem els paràgrafs d'aquest text.

Posa marques  darrere dels punts per on separaries els paràgrafs.

Christine Nöstlinger és l'escriptora de literatura infantil i juvenil en llengua alemanya més reconeguda internacionalment! I per què escriu en llengua alemanya i no en valencià? Doncs perquè va néixer a Viena i no a Vila-real. Viena és la capital d'Àustria i allà es parla alemany. Son pare era rellotger i sa mare era mestra. Quan Christine Nöstlinger va arribar al món era l'any 1936 i si en aquell moment algú haguera dit que aquell bebè arribaria a escriure més de 60 llibres per a xiquets i joves segur que ningú no se l'hauria cregut. Doncs això és exactament el que va passar! Tot i que ella volia ser pintora, resulta que ho feia millor amb els bolígrafs que amb els pinzells. I tan bé se'n va sortir que li va agafar una mania i es veu que encara no ha parat d'escriure. Les històries que explica agraden tant que ha rebut molts premis, entre ells el Premi Hans Christian Andersen, l'any 1984, i els seus llibres han estat traduïts a centenars d'idiomes de tot el món. Us sona algun d'aquests títols?: *Cop d'escombra al rei Cogombre*; *Konrad o el nen que va sortir d'una llauna de conserves*; *Estimada Susi, Estimat Paul*; *Mini, La Llargaruda*; *Històries de Franz*. Doncs tots aquests, i molts d'altres, són de Christine Nöstlinger. Ja ho sabeu, quan vulgueu llegir un bon llibre, no ho dubteu: escolliu-ne un d'aquest tros d'escriptora. Segur que us agradarà.

Annex 2. Alguns textos definitius

Annex 2. Alguns textos definitius

En aquest annex, presentem alguns dels textos resultat de les seqüències que hem citat en el punt *6.1. Anàlisi de la seqüència*.

- Cartell definitiu del qual havíem vist la plantilla per a planificar i un esborrany en l'apartat 6.1.2
- Carta a l'Aula de Natura, produïda en una seqüència anterior i que serveix per extreure una silueta de carta formal.
- Silueta de la carta, amb les etiquetes.
- Carta al Regidor de Normalització Lingüística.
- Notícia de nivell alt definitiva. Recull les correccions que l'alumne s'havia marcat en la revisió que hem observat en l'apartat 6.1.4.
- Originals d'alguns poemes que havíem citat.

El paleolític inferior i mitjà

**José A., Mohamed, Tarek, Lucía
comerç**

El paleolític inferior és el període més llarg de la prehistòria, va durar des de fa uns 2.500.000 fins a fa uns 120.000 anys, aproximadament. En el paleolític inferior, vivien l'*homo erectus* i l'*homo habilis*. S'alimentaven de la caça, de la recol·lecció i de la caronya. Els seus instruments eren escassos per exemple: destrals bifaç, estris dentats, ascles per colpejar i trinxar...

El paleolític mitjà va durar, més o menys, des de fa uns 120.000 anys fins al 35.000 aC. Feien instruments de pedra i fusta. La població era molt reduïda. En el paleolític mitjà, vivien diferents espècies del gènere homo: l'*homo neanderthalis*, *Ehrindagf*, *Montecarmelo* i *Steinheim*. S'alimentaven de la caça i la recol·lecció i van aparèixer les primeres armes combinades. Les armes combinades són instruments com la llança i el destrial fetes amb fusta i pedra o ossos i banyes. Comencen a existir els primers soterraments humans i les primeres creences religioses.

Vila-real, 18 de setembre de 2013

AULA DE NATURA
EL TERMET

Vila-real

Sr. responsable de l'aula de natura:

Som la classe de 4tB del CEIP de Carlos Sarthou. El curs passat vam estudiar la Terra, el seu interior i les capes exteriors; com es representa, i el cicle de l'aigua i el seu aprofitament a les ciutats. També vam poder observar els elements del relleu i del paisatge.

Però el cas és que vam visitar la Ruta Botànica del riu Millars i ens va quedar pendants d'estudiar més a fons el nostre riu i els seus voltants per a tindre més informació i conèixer la natura: la vegetació, els animals i la vida.

Per això, necessitem que ens proporcione algun tipus d'informació mitjançant fotografies, vídeos, àudios, fullets, etc. perquè puguem treballar. A més, voldríem saber les dates i horaris disponibles per a poder visitar amb la vostra companyia el riu, perquè ens explicara el paisatge. Com vosté treballa en l'aula de natura volem que ens done aquesta informació.

Li agraïm la col·laboració. Atentament,

La Classe de 4tB.

(Silueta i etiquetes d'una carta formal)

Data

Destinatari

Salutació

Presentació de l'emissor

Motiu de la carta

Petició

Comiat

Signatura

Vila-real, 8 d'octubre de 2013

Regidoria de Normalització lingüística.
Ajuntament de Vila-real.

Sr. Regidor:

Som la classe de 4t B del col·legi Carles Sarthou. Estem estudiant el riu Millars i vam entrar en la pàgina web de l'ajuntament per a buscar informació. Vam trobar un text sobre la Senda Botànica molt interessant.

Li remetem aquesta carta perquè vam trobar errades ortogràfiques. Les vam corregir i després vam tindre aquesta idea per a informar-vos. L'objectiu d'aquesta carta és dir-vos que no passa res, sabem que ha sigut l'ordinador, però us aconsellem que abans d'enviar-la podríeu llegir-la.

Vos adjuntem un text corregit perquè comproveu les errades.

Aprofitem l'ocasió per saludar-vos cordialment

La classe de 4t B

EXPLOTA UN POT DE GAS LACRIMOGEN AL MADRIGAL

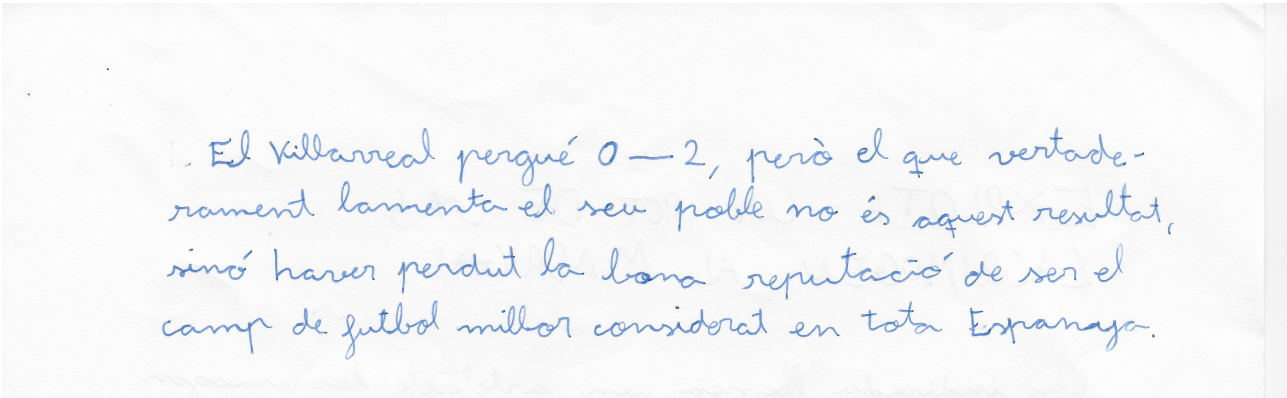
Un individu llança un artefacte lacrimogen al mig del camp del Madrigal quasi al final del partit.

El passat dissabte, l'afició del Vila-real s'endua què una desagradable sorpresa. Quan faltaven dos minuts per a finalitzar el partit de futbol Villarreal-Celta al Madrigal, un individu encara no identificat disparà amb una pistola un pot més gran del normal, amb gas lacrimogen, al mig del camp, des de la porteria del Celta.

L'individu, que camuflava el seu rostre darrere d'un passamuntanyes, aconseguí escapar amb un cotxe negre abans ~~de~~ que ningú l'atrapara.

En tan sols set minuts, el camp va ser desallatjat sense lamentar cap dany, encara que l'equip mèdic atengué a quinze persones. Als 25 minuts es reanuda el partit.

Es sospita que l'artefacte va ser llançat des de l'exterior al sospita, que ja estava dins.



El Villarreal perquè 0-2, però el que vertaderament lamenta el seu poble no és aquest resultat, sinó haver perdut la bona reputació de ser el camp de futbol millor considerat en tota Espanya.

La lluna, la pruna
se'n va a Madrid
la mare la crida
que s'alce del llit!

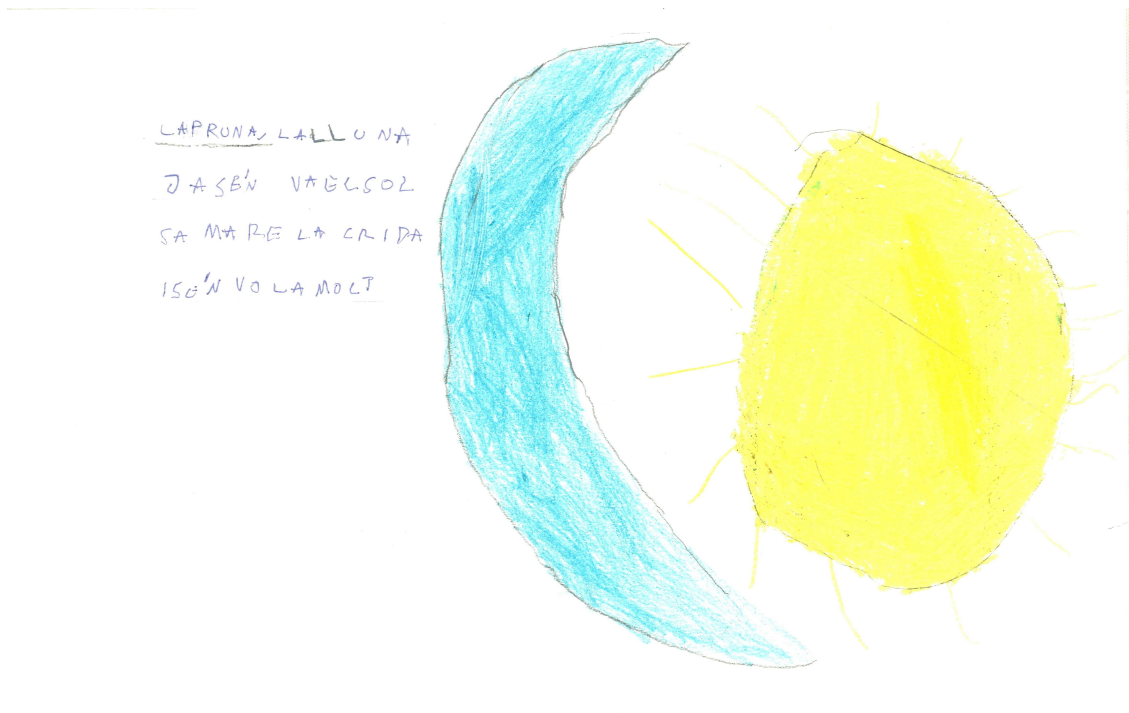


ZAIRA

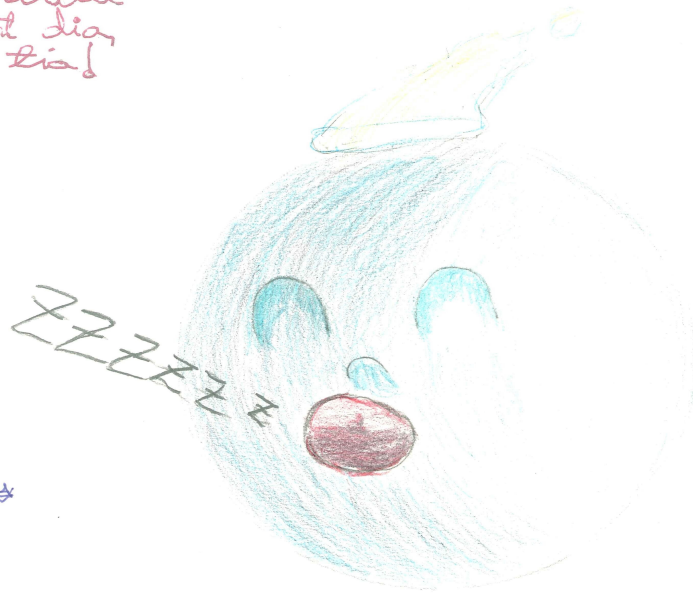
La lluna la prama
se'm va amb Arnau
la mare la crida
d'estampa i cau.

lluna
!!!





La lluna, molt llesta,
és molt divertida
que tot el sant dia,
dormida la té!



La lluna, la flama
s'odorm cosa fà
de nit es desperta.
I passa la vida



Angel B.

ME

La Lluna

Salta d'un bressol , Vestida de dol
amb una pruna , es troba la Lluna
com és la Lluna , en un bon bressol
hi ha només una. amb un molt bon Sol.

