



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

LA HISTÒRIA DE VIDA COM A RECURS DIDÀCTIC EN L'EDUCACIÓ D'ADULTS

Alumne: Lorena Porcar Marmaneu

Tutor: Maria Montserrat Ferrer Ripollés

Àrea de coneixement: Didàctica de la Llengua i la Literatura

Curs acadèmic: 2016/2017

INDEX

	PÀG.
0. RESUM DEL CONTINGUT DEL PROJECTE.....	4
1. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL: PER QUÈ S'HA FET AQUESTA PROPOSTA.....	5
2. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA. PRINCIPIS ORIENTADORS.....	5
2.1. L'ENFOCAMENT COMUNICATIU.....	5
2.2. COMPETÈNCIES QUE CAL TREBALLAR.....	6
2.2.1. La competència lectora.....	6
2.2.2. La competència escrita.....	9
2.2.2.1 Les operacions del procés de composició.....	9
2.2.2.2. Les propietats d'un text ben construït.....	11
2.2.3. La competència oral.....	13
2.3. ANÀLISI DELS LLIBRES DE TEXT.....	16
3. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA CENTRADA EN L'ÚS.....	19
3.1. LES HISTÒRIES DE VIDA.....	19
3.2. CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT NARRATIU.....	20
3.3. ELS PROJECTES PER APRENDRE LLENGUA.....	22
4. LA UNITAT DIDÀCTICA.....	24
5. BIBLIOGRAFIA.....	25
6. ANNEX.....	28
6.1. ACTIVITATS PER A TREBALLAR LA FASE DE PREPARACIÓ.....	28
6.2. ACTIVITATS PER A TREBALLAR LA FASE DE REALITZACIÓ.....	30
6.3. AVALUACIÓ:TASCA FINAL.....	46

Agraïments:

A la meua família per recolzar-me i animar-me al llarg del procés d'elaboració d'aquest projecte i, especialment, a la meua tutora Montserrat Ferrer per la seua ajuda, col·laboració i professionalitat en tots els processos de consulta per l'elaboració d'aquest.

0. RESUM DEL CONTINGUT DEL PROJECTE.

El present treball aborda la problemàtica que troben molts professors i mestres per desenvolupar la seua professió als Centres d'Educació d'Adults. Tot i que l'Educació d'Adults està dintre del nostre sistema educatiu, trobem que no respon a dues de les funcions que li han atorgat per llei: la formació sociocultural i l'educació compensatòria. Aquestes dues funcions van orientades, entre d'altres, a alumnes amb un perfil i característiques molt concretes: la nostra gent jubilada. Aquest projecte pretén oferir una eina didàctica per treballar les diferents àrees de coneixement amb aquest col·lectiu, com són la llengua i les ciències socials. En primer lloc, s'ofereix una perspectiva teòrico-argumentativa que estableix els aspectes de l'àrea de la llengua sobre els quals ens hem de centrar per a l'adquisició de la competència comunicativa. Com a fonamentació d'aquestes idees ens hem recolzat en diferents autors especialitzats en aquesta àrea de coneixement. En segon lloc, es proposa una eina diferent per treballar els textos narratius, com és la història de vida. Aquesta és especialment útil per la seua vinculació amb el vessant emotiu de l'alumnat, ja que ajuda a transmetre continguts molt específics de la llengua, com són la gramàtica pròpia del text narratiu i els mecanismes de producció de textos, però des d'una metodologia fortament motivadora.

Paraules clau: històries de vida, educació d'adults, unitat didàctica, narració.

1. JUSTIFICACIÓ DEL TREBALL: PER QUÈ S'HA FET AQUESTA PROPOSTA?

L'educació d'adults és la gran oblidada del sistema educatiu formal. Segons he pogut experimentar personalment, he trobat un gran buit en aquest àmbit educatiu en diferents aspectes. Per una banda, trobem molt poc material didàctic adequat a aquest col·lectiu i, d'altra banda, depenent de les competències que volem treballar, no trobem cap seqüència didàctica que respongui a la diversitat d'aquest tipus d'alumnat. Aquest fet s'accentua si analitzem els col·lectius que acudeixen al centre, no per obtenir un certificat acadèmic, sinó per realitzar altres tipus d'aprenentatge. Normalment, el perfil més estandarditzat que pateix aquest fet és el d'una persona major de 60 anys que té com un dels objectius formar-se com a persona.

Aquesta mancança ha fet que em plantege fer una proposta orientada a intentar pal·liar aquesta deficiència. Per conèixer amb més profunditat les carències, abans de realitzar la proposta, s'ha revisat la bibliografia didàctica que hi ha al respecte i s'ha fet una anàlisi de les mancances dels llibres de text.

El treball es divideix en dues parts:

1ª Part. Principis que orienten l'enfocament de la llengua.

2ª Part. Proposta d'unitat didàctica.

2. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA. PRINCIPIS ORIENTADORS.

2.1 L'ENFOCAMENT COMUNICATIU

El primer que ens hem de preguntar per orientar l'ensenyament que volem fer de la llengua és quins són els pilars bàsics sobre els quals hem de recolzar-nos. Aquest plantejament ha estat estudiat i definit per molts autors al llarg del segle XX, els quals han donat definicions sobre la fonamentació de l'ensenyament de la llengua. Tots coincideixen que aquest ensenyament s'ha de basar en la formació de persones competents comunicativament. Nosaltres ens quedarem amb la definició de Canale i Swain (1980). Segons aquests autors, la competència comunicativa està formada per quatre subcompetències:

- La competència gramatical. Aquesta fa referència a la capacitat de construir oracions gramaticalment correctes. En la pràctica estaria reflectida pel domini de la llengua com a sistema de signes.
- La competència discursiva o textual. És la capacitat de construir textos coherents des del punt de vista informatiu i que aquest siga un instrument ben cohesionat mitjançant recursos morfosintàctics i lèxics (connectors, mecanismes de referència...).
- La competència sociolingüística. Aquesta permet variar l'ús de la llengua respecte al tema, gènere, lector i finalitat del text per adaptar-se a la situació de comunicació i, per tant, elegir, per exemple, el gènere i registre adequat a la situació comunicativa.

- La competència estratègica. És el domini d'estratègies que permeten resoldre mancances en relació a les altres subcompetències. Així, parlem d'estratègies de lectura i d'estratègies d'escriptura (planificació, redacció i revisió).

La nostra legislació recull aquest enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua. Així, des de la LOGSE a la LOMCE passant per la LOE l'objectiu de la classe de llengua ha estat el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat. És a dir, el desenvolupament de la capacitat de comprensió i expressió oral i escrita en situacions de comunicació ben diversificades. Per tant, la classe de llengua no es pot limitar a l'estudi de la gramàtica.

En aquest sentit, el quadre següent presenta de forma resumida i comparativa els trets més significatius dels decrets vigents a la nostra comunitat:

LOGSE (Decret 20/1992)	LOE (Decret 111/2007)	LOMCE (Decret 108/2014)
La finalitat de l'aprenentatge és aconseguir un domini de la competència comunicativa.	La finalitat de l'aprenentatge de l'assignatura de Llengua Castellana i Literatura és aconseguir un domini de la competència plurilingüe i pluricultural.	L'objectiu principal de les assignatures de valencià i castellà al llarg de l'etapa de l'Educació Primària és el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat.
Estableix la competència comunicativa com l'adquisició de quatre habilitats: parlar, escoltar, llegir i escriure.	L'objectiu d'aquesta àrea és desenvolupar les habilitats lingüístiques de parlar, escoltar i conversar, llegir i escriure.	S'ha de facilitar el desenvolupament de les destreses bàsiques en l'ús de la llengua: escoltar, parlar, llegir, escriure i interactuar.
S'ha de prioritzar l'ús de la llengua escrita perquè l'alumne desenvolupe habilitats discursives.	L'ensenyament centrat en la competència comunicativa significa aprendre destreses discursives.	Per aconseguir el correcte coneixement de la llengua s'han d'usar les habilitats lingüístiques, i ha de ser competent en l'utilització dels usos discursius.

Segons aquesta comparació, trobem que les tres lleis principals d'educació que han estat vigents després de la LGE de 1970 tenen un objectiu comú: l'adquisició de la competència comunicativa. A més a més, totes la relacionen amb l'adquisició de les quatre destreses discursives: escoltar, parlar, llegir i escriure.

Si la competència comunicativa implica treballar la comprensió i l'expressió oral i l'escrita caldrà analitzar què són i com s'han de treballar aquestes competències bàsiques en la classe de llengua: la competència lectora, la competència escrita i la competència oral.

2.2. COMPETÈNCIES QUE CAL TREBALLAR.

En la unitat didàctica que presentarem integrarem el treball d'aquestes competències.

2.2.1. La competència lectora.

Si s'ha de donar una definició de competència lectora trobem que totes les fonts consultades coincideixen a afirmar que és un concepte molt complex i multifuncional. Però tots coincideixen a afirmar que implica conèixer i saber utilitzar de forma autònoma un conjunt d'estratègies cognitives i metacognitives que permeten processar els textos de manera diversa, en funció

dels objectius que orienten l'activitat del lector (Solé, 2012). Per donar una definició més exacta ens fixarem en la que proposa l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2000; 2009):

“La competència lectora és la capacitat de comprendre, utilitzar, reflexionar i comprometre's amb textos escrits per aconseguir els propis objectius, desenvolupar el coneixement i potencial personals i participar en la societat” (OCDE, 2009, p. 14).

Si analitzem aquesta definició trobem que és fortament ambiciosa, ja que no restringeix la lectura a motius tan sols instrumentals: la vincula a un projecte personal que implica desenvolupament, creixement i inserció social. Per tant, la competència lectora pot començar a construir-se molt aviat mitjançant la participació dels xiquets en practiques quotidianes tant a l'escola com a família (Solé, 2012). Però, també, cal desenvolupar-la al llarg de tota la vida i formar part, per tant, de l'educació de persones adultes. A més a més, si ens centrem en l'àmbit acadèmic, trobem que no hem de limitar l'ús de la lectura a la classe de llengua, ja que és utilitzada també en altres assignatures com geografia, història... (Ferrer, 2007).

La competència lectora s'assenta sobre tres eixos (Solé, 2004):

- Aprendre a llegir.
- Llegir per aprendre al llarg de la nostra vida.
- Aprendre a gaudir de la lectura fent d'aquesta una acompanyant discreta i agradable, divertida i interessant.

Altres autors com Wells (1987) i Freebody y Luke (1990) proposen diferents nivells a assolir per aconseguir una completa competència lectora:

- a) Nivell executiu. Aquest implica el coneixement i l'ús del codi escrit, el reconeixement de les lletres, paraules, frases i estructures textual. És a dir, estaria vinculat a la competència gramatical.
- b) Nivell funcional. En aquest nivell, la lectura permet respondre a les exigències que planteja la vida quotidiana.
- c) Nivell instrumental. Aquest fa referència al poder de la lectura per obtenir informació i accedir al coneixement d'altres.
- d) Nivell epistèmic o lectura crítica. En aquest nivell la lectura s'utilitza per pensar i contrastar el propi pensament. Condueix a comprendre que els textos representen perspectives particulars. Llegir és identificar, avaluar i contrastar aquestes perspectives (inclosa la pròpia) en un procés que condueix a qüestionar, reforçar o modificar el coneixement. Aquesta lectura fa possible la transformació del pensament i l'acumulació d'informació.

Com a conclusió, podem afirmar que la vinculació entre competència lectora i aprenentatge és obvia. Per poder aprendre s'ha de comprendre allò que es llegeix. Comprenem afegint un significat personal al nou contingut que, en aquest cas, estem llegint i per aconseguir-ho

necessitem relacionar-lo amb els nostres coneixements previs. És a dir, comprenem mitjançant l'ús d'estratègies. Què impliquen aquestes estratègies? (Solé, 1992):

- Dotar de finalitat personal a la lectura i planificar la millor manera de llegir per aconseguir-ho.
- Inferir, interpretar, integrar la nova informació amb el coneixement previ, i comprovar la comprensió durant la lectura.
- Elaborar la informació, recapitular-la, integrar-la, sintetitzar-la i, eventualment, ampliar-la sempre que la tasca ho permeta.

Aquestes estratègies que ajuden a la lectura i comprensió del text estan dividides depenent del temps d'aplicació. Trobem tres temps: abans de la lectura, durant la lectura i després de la lectura (Solé, 1992).

Estratègies d'abans de la lectura.

Solé estableix les següents estratègies:

- Activació dels coneixements previs: què sé sobre el text?
- Establir prediccions sobre el text.
- Promoure que els alumnes facen preguntes sobre el text; d'aquesta manera el lector és conscient d'allò que sap i d'allò que voldrà saber.

Estratègies durant la lectura.

- Tasques de lectura compartida. Els alumnes han de formular prediccions de forma conjunta, plantejar-se preguntes sobre allò que s'ha llegit, aclarir dubtes del text, resumir les idees del text.
- Lectura independent. Cada alumne ha de llegir individualment el text que ha llegit de forma compartida amb els companys. Una eina molt útil és intentar que els alumnes troben errades en els textos.

Després de la lectura

En aquest apartat Solé estableix tres estratègies:

- Identificació de la idea principal.
- Elaboració del resum.
- Formulació i resposta a preguntes.

Com s'incorporaria la competència lectora en la unitat didàctica?

A continuació, concretarem com treballar la competència lectora en la nostra proposta de treball. La competència lectora no es pot treballar de manera aïllada, sinó que, en la vida real, la lectura està lligada a l'expressió escrita. El model didàctic proposat dins de la formació d'adults estarà destinat a la gent que acudeix a un EPA amb altres motivacions que aquella d'obtenir un certificat acadèmic. Aquesta proposta estarà orientada al treball conjunt de la

lectura i de l'escriptura mitjançant la narració, més concretament, mitjançant la realització d'un llibre de vida. Al llarg del procés de creació del llibre, l'alumnat de l'EPA ha de realitzar una recerca de textos històrics, a més de realitzar lectures del període de la història que van viure. Les històries de les persones succeeixen en un temps determinat que inconscientment marquen la vida d'aquestes. Treballar amb textos històrics permetrà realitzar un treball més precís. Per tant, la proposta estarà basada en un treball interdisciplinari ja que, a més de treballar competències pròpies de la classe de llengua, també es treballaran les ciències socials.

Com es podria treballar la comprensió lectora amb aquest col·lectiu? A continuació s'han seleccionat una sèrie d'activitats que seran útils per a desenvolupar aquesta destresa:

- × Activitats destinades a establir hipòtesis sobre la temàtica d'un text de lectura mitjançant la lectura del títol, la visualització d'imatges que apareguen al text....
- × Activitats de lectura del text en grup.
- × Activitats de cerca d'informació del text mitjançant preguntes.
- × Activitats d'extracció d'una idea principal fent ús d'una frase.

2.2.2. La competència escrita.

Dins d'aquest apartat diferenciarem dos subapartats: les operacions del procés de composició de l'escrit i les propietats d'un text ben construït.

2.2.2.1. Les operacions del procés de composició.

La seqüència didàctica proposada se centra en la producció d'un text escrit: un llibre de vida. Ensenyar a escriure no és una tasca fàcil. És molt més que ensenyar ortografia. Saber escriure implica gestionar adequadament les diferents operacions que intervenen en el procés de producció d'un escrit: la planificació, la textualització i la revisió. Però, a més de dominar aquestes tres operacions, s'ha de fomentar en els alumnes actituds dirigides a crear escriptors competents. Segons Cassany (1991), un escriptor competent és aquell que:

- Concep el problema retòric en tota la seua complexitat, incloent-hi idees sobre l'audiència, el propòsit comunicatiu i el context.
- Adapta l'escrit a les característiques de l'audiència.
- Té confiança en l'escrit.
- Normalment queda poc satisfet amb el primer esborrany. Revisa extensament l'estructura i el contingut.
- Està preparat per dedicar-se selectivament a les diverses tasques de la composició, segons l'etapa del procés.

a) La planificació.

Hi ha dos tipus de planificació:

La planificació pragmàtica. En aquest tipus de planificació es valora tant el paper de l'enunciador com el del destinatari. A més de tenir en compte les relacions que hi ha entre ells. Però l'enunciador té un paper fonamental, ja que pressuposarà els coneixements que té el destinatari sobre el tema que vol escriure. D'acord amb tots aquests components, l'enunciador triarà el gènere discursiu (periodístics, acadèmics, jurídics, judicials, administratius, comercials, científics, literaris, etc...) que ell considera adequat a la situació de comunicació i triarà en quin tipus de suport ho transmetrà (diaris de premsa, butlletins oficials, fullet informatiu...).

La planificació semàntica. Aquest tipus de planificació implica la selecció de la informació adequada a més d'adoptar un punt de vista sobre el tema a tractar. Aquest punt de vista dependrà de la finalitat del text i del context de comunicació. En aquesta part és important definir un esquema textual que organitzi les idees que es volen transmetre.

b) La textualització.

La textualització consisteix a donar forma lineal al text de manera que el text respongui a la planificació prèviament feta. Implica la utilització de mecanismes de referència, de connectors i d'elements modalitzadors, entre d'altres. És l'operació més complexa per la gran quantitat d'elements que l'escriptor ha de gestionar alhora. Per aquest motiu, es pot produir una "sobrecàrrega cognitiva", que es solucionarà mitjançant l'automatització de diferents habilitats (com ara l'ortografia). I, sobretot, tenint ben clar que un text és el producte de successives revisions i que, per tant, es poden deixar els aspectes més superficials (com ara l'ortografia) per a un moment posterior (la revisió).

c) La revisió.

El procés de revisió no es pot limitar als aspectes ortogràfics o de lèxic sinó que ha de tenir en compte tots els aspectes implicats en la producció de l'escrit: la selecció de les idees, l'organització en paràgrafs, els connectors, els mecanismes de referència (pronominalització, el·lipsi de subjecte...), relació entre temps verbals, lèxic, ortografia, puntuació, etc.

La revisió és una operació especialment important, que no sols s'ha de produir davant del producte acabat, sinó al llarg de tot el procés de composició; l'escriptura ha de ser un continu fer i refer de successius esborranys abans de donar el text per acabat. La revisió permetrà que l'escriptura esdevingui una activitat reflexiva, controlada per l'alumne. És a través de la revisió com es pot integrar la reflexió lingüística i el treball gramatical en les activitats discursives (M. Ferrer, 1994).

2.2.2.2. Les propietats d'un text ben construït.

Tal com s'ha dit abans, un text ben construït ha de ser un text adequat al context comunicatiu, coherent i cohesionat.

Un text compleix la propietat d'**adequació** quan s'adapta al context comunicatiu, és a dir, l'escriptor ha de saber escollir aquelles solucions lingüístiques que permeten al text ser inscrit en un context de comunicació específic.

Un text compleix la propietat de **coherència** quan respecta dos trets: selecciona la informació rellevant i selecciona les idees que han de ser adequades depenent de qui parla, a qui, quina és la intenció comunicativa o quin és el gènere triat. Ens permet diferenciar quina és la informació que s'ha de comunicar i com fer-ho. També fa referència a com organitzar-la. Hi ha una sèrie d'aspectes que cal complir perquè un text siga coherent. Aquests estan relacionats amb:

- a) Les regles de coherència.
 - Regla de repetició. La informació ha d'anar eixint de forma recurrent al llarg del text. Els mecanismes que podem gastar per aconseguir-ho són la pronominalització o l'el·lipsi.
 - Regla de progressió. El text no pot dir sempre el mateix. Al llarg d'aquest ha d'eixir nova informació.
 - Regla de no-contradicció. En el text no poden incloure's elements semàntics contradictoris.
 - Regla de relació. Els continguts han d'estar relacionats amb el món que ens rodeja.
- b) L'estructura. Fa referència a la forma d'organitzar el text. El text s'organitza al voltant de dos conceptes: la macroestructura i la superestructura (T. A. Van Dijk, 1977, 1978, 1980). La macroestructura constitueix l'estructura semàntica del conjunt del text i la superestructura representa la forma com s'organitza la informació en el text.

L'última propietat que cal abordar és la **cohesió textual**. Són molts autors els que ens parlen de la cohesió textual. La cohesió textual és el conjunt de mecanismes lingüístics que sustenten i condueixen la congruència lògico-comunicativa del text (García Izquierdo, 1998). Fer enunciats coherents és necessari perquè els nostres alumnes aconseguisquen una millor elaboració dels seus textos. Aquesta propietat permet que el text siga vist com un tot, no com una sèrie d'oracions inconnexes. Per treballar aquesta propietat haurem de considerar dos aspectes: els mecanismes de referència i els connectors.

- × Els **mecanismes de referència** eviten l'aparició repetitiva de referents mitjançant la substitució per un element lingüístic com pot ser un pronom, un determinant, un nom.... Cal distingir entre dos mecanismes: els gramaticals de referència i els lèxics de cohesió.

Els **mecanismes gramaticals de referència**. També son anomenats mecanismes anafòrics. És la relació que estableixen entre un element de significat gramatical, el qual fa referència a un element que anteriorment ha sortit al text. Aleshores, podem diferenciar entre l'element gramatical (element A) i un antecedent (element B). Hi ha diferents tipus:

- L'el·lipsi. Consisteix en la supressió d'un dels elements del text que pot resultar redundant. Però aquesta supressió no afecta el significat de la frase.
- L'ús de demostratius. És l'ús de demostratius per fer referència a elements apareguts dins del text. És a dir, l'element A es substituït per l'element B (demostratiu).
- La pronominalització. En aquest cas, l'element B és substituït per un pronom.

Els **mecanismes lèxics de cohesió**. Aquests mecanismes fan referència a mots amb significat lèxic, és a dir, a noms, adjectius i verbs. Hi ha diferents tipus de mecanismes lèxics: les relacions lèxiques de referència i les relacions lèxiques de sentit.

➤ Les **relacions lèxiques de referència**:

- La repetició. Es dona quan tenim més d'una vegada el mateix mot al text.
- Reiteració. Es produeix quan no hi ha identitat en la forma (paraules diferents) però sí en el contingut (mateix significat o molt relacionat).
 - La sinonímia. Dos mots responen al mateix referent (*cotxe-auto*).
 - Hiperonímia-hiponímia. Dos o més mots mantenen una relació d'inclusió on el més concret és l'hipònim i el més general l'hiperònim (*cotxe-vehicle*).
 - Noms o mots generals / proformes. Es corresponen amb paraules com ara *cosa, fet, succés, idea, proposta*, etc. Aquests substantius reprenen un nom, un sintagma, una oració, una unitat superior amb una significació menys precisa, més genèrica.

➤ Les **relacions lèxiques de sentit**:

- Contrast. Hi ha tres tipus:
 - Complementarietat (*mascle-femella*). Fa referència a una oposició no graduable on els dos termes cobreixen tot un camp hipònim. La negació de l'un implica l'afirmació de l'altre.
 - Antonímia (*fred-calent*). Remet a una oposició escalar, graduable d'una mateixa característica.
 - Inversió (*comprar-vendre*): Es produeix quan un mot ha de ser definit o parafrasejat en relació amb l'altre (algú ven perquè algú compra).

- Relació enciclopèdica. Es tracta de relacions semàntiques establertes per grups de mots que formen part d'una mateixa situació comunicativa coneguda pels parlants (*llums, foscor, joventut, moviment, alcohol...*)
- × Pel que fa als **connectors**, podem definir-los com paraules o grups de paraules que cohesionen el text i guien la lectura. D'una banda, estructuren (organitzen i relacionen) paràgrafs i oracions dins del text; de l'altra, fan de senyals textuais per al lector perquè assenyalen la distribució de les idees en tot el text. Cal diferenciar entre els connectors gramaticals, lèxics i gràfics.
 - Els connectors gramaticals. Dins d'aquest grup estan les *conjuncions o nexes primaris* (que, però, i, perquè...); els *nexes secundaris* (*tanmateix, a més, per tant, en conseqüència...*); i les *interjeccions* (*eh?, oi?, home!, bé, uf!, vaja! o mira!*).
 - Els connectors lèxics. Dins d'aquest grup estan els noms (*conclusió, resum...*) ; adjectius (*previ, anterior, últim... .*); verbs (*afegir, seguir, concloure...*).
 - Els connectors gràfics. Dins d'aquest grup trobem els signes de puntuació (*punts, parèntesis, dos punts, punt i coma...*); signes gràfics (*lletres, nombres, guions...*); elements paralingüístics (*espais en blanc, marges, tabulacions...*).

2.2.3. La competència oral

La necessitat que l'educació desenvolupi la comunicació discursiva oral de l'alumnat és un principi que ningú qüestiona. Però, si ens fixem en la realitat que ens envolta, en la pràctica, l'educació oral és la gran absent a les nostres aules. Podem afirmar que en el nostre dia a dia, usem més freqüentment la llengua oral que l'escripta (Nuñez, M, 2000). L'oralitat no pot treballar-se independentment de la lectura i de l'escriptura. Aquest fet queda clar si agafem la afirmació de Camps (2005):

“El lenguaje oral se erige como instrumento de desarrollo de habilidades lingüísticas tales como saber leer y escribir, esto es, saber interpretar y comprender, y también saber producir”.

Ser bons comunicadors en competència oral consisteix a haver desenvolupat un domini de les habilitats comunicatives del llenguatge integrat oral (Ramírez Martínez, J, 2002). Segons Ramírez, valorar aquesta competència no és fàcil ja que no és tan sols l'emissió de sons organitzats en signes lingüístics. A més a més, cobren importància els contextos comunicatius en els quals es dona la conversa, la interpretació dels missatges i les intencions comunicatives de l'emissor. Però, d'altra banda, no tan sols és interpretable la paraula emesa, sinó altres elements, com són els silencis, els ritmes, la intensitat de la veu, la velocitat del parlar o l'anomenada comunicació no verbal.

Parlar és relacionar-se, intercanviar informació i el més important: saber escoltar. Com definiríem un bon oient? Seria aquell que és un bon receptor dels signes que percep, els

descodifica correctament i els reorganitza amb esperit crític, classifica la informació mentre capta les intencions comunicatives. Aquell que interpreta correctament els tons, que coneix i practica les actituds relacionades amb el domini de les normes d'intercanvi comunicatiu que contempen el respecte cap a l'emissor i els altres interlocutors.

I, com definiríem el bon parlant? El mateix autor ens diu que és un bon emissor de tots els signes que siguen necessaris per transmetre informació, i que té en compte el receptor. Analitza el grau de complexitat del tema i elabora un discurs eficient en un marc físic adequat a la situació comunicativa. L'enunciat ha d'utilitzar un tipus de text, registre i clau comunicativa adequada (Sperber, D i Wilson, D, 1986).

Per a altres autors, l'expressió oral no té sentit sense la comprensió, el processament i la interpretació d'allò que s'està escoltant, ja que parlar implica interacció i bidireccionalitat en un context compartit amb una continua negociació de significats. Parlar és relacionar-se, intercanviar comunicació, compartir idees, sentiments. És intentar aconseguir punts d'encontre, aconseguir acords i desacords (Barolo M, 2000).

En el quadre següent es poden veure les condicions i comportaments propis de les persones preocupades a desenvolupar una competència comunicativa oral acceptable (Cassany, 1994).

ALGUNES CARACTERÍSTIQUES DEL COMPORTAMENT D'UN BON COMUNICADOR	
Un bon oient	Un bon parlant
<ul style="list-style-type: none"> • Adopta una actitud activa. • Mira i interactua amb l'orador i el respecta. • Intenta ser objectiu amb allò que escolta. • Connecta amb la intenció de l'emissor però amb esperit crític. • Descobreix les principals idees, les secundàries i les jerarquitzada. • Descobreix les intencions. • Valora allò que escolta. • Aprecia la intervenció de l'orador. • Reacciona al missatge. • Maneja els torns de parla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Té en compte l'audiència i la relació amb el tema. • Planifica el discurs. • Centra el tema i adequa el to. • Respecta els principis de textualitat. • Cuida els principis de cooperació comunicativa. • Cuida la pròpia imatge, els gests i tots aquells signes que formen el discurs. • Observa les reaccions de l'audiència. • És ètic i sincer. • Cuida els principis de cortesia.

Un altre aspecte a tenir en compte són els tipus de textos orals que podem trobar. Podem trobar textos autogestionats i plurigestionats (Cassany, 1994). En el quadre següent podem veure les característiques d'aquests textos:

AUTOGESTIONADES	PLURIGESTIONADES
Exposició, conferència, discurs... .	Diàleg, conversa, entrevista, debat... .
Una única persona elabora el text. Hi ha tan sols una veu.	Diverses persones participen en la gestió del text. Hi ha diverses veus. Hi ha intercanvi de rols entre emissor i receptor.

L'emissor gestiona el text (tema, to, temps...).	Tots els interlocutors negocien el text (tema, intervenció, to, temps...) .
La modalitat és bàsicament enunciativa.	Canvis freqüents de modalitat: afirmacions, negacions, preguntes... .
Característiques més aproximades al text escrit (gramaticalitat, elaboració, pronunciació cuidada...)	Característiques típiques de les interaccions orals: pronoms, reduccions, el·lipsis... .

Taula: Comunicacions autogestionades y plurigestionades (Cassany, 1994)

D'aquests dos tipus de textos orals, a l'escola predominen els autogestionats.

A l'hora d'ensenyar aquesta competència haurem d'escollir un model didàctic que ens oriente. Agafarem el de Cassany (1994). Aquest estableix que hi ha cinc destreses generals en el discurs oral:

- Planificació del discurs. Consisteix en la preparació de la situació o tema mitjançant notes, escollint el to de veu, el llenguatge, l'estil de la interacció...
- Conducció del discurs. Aquesta destresa consisteix a escollir temes adequats a cada situació, portar la conversa cap a un tema determinat o evitar un tema, donar per acabada una conversa....
- Conducció de la interacció. Ací, allò més important és saber escollir el millor moment per participar, saber gestionar i aprofitar correctament el torn de paraula, saber marcar l'inici i el final...
- Producció del text. L'orador ha de produir el text, ha de facilitar, compensar i corregir el seu discurs oral. Com fer-ho? Cal saber utilitzar frases d'estructura simple, saber resumir el que es vol dir amb allò més rellevant, usar una articulació clara...
- Atenció a la comunicació no verbal. En tot procés d'interacció la comunicació no verbal és fonamental. Per exemple, s'han de controlar els gestos corporals o realitzar mirades pertinents.

Una vegada analitzades les característiques dels bons comunicadors, les destreses que han de tenir i els tipus de textos orals que hi ha, ens podem fer una pregunta: quin tipus d'activitats treballarem a l'aula d'un centre EPA per aconseguir bons oients i parlants?. Agafarem com a referència dos tipus d'interaccions orals que es donen a l'aula (M. Vila 2008):

- a) Parlar per gestionar la interacció social a l'aula (gèneres orals espontanis propis del dia a dia). La llengua oral apareix habitualment a l'aula. Es parla contínuament per gestionar el dia a dia en classe: aclarir instruccions, comentar exercicis... En aquest cas, la intervenció didàctica estaria enfocada a la correcció de les formes de comunicació i dels aspectes pragmàtics i lingüístics (respectar torns de paraula, l'actitud d'escoltar, la correcció articulatòria...).

b) Parlar per construir coneixements acadèmics (comentari i discussió oral prèvia a la producció dels gèneres escrits propis de l'àmbit acadèmic). La interacció oral té una doble funció: constitueix una primera base per a l'aprenentatge de coneixements acadèmics al mateix temps que constitueix un pas per escriure textos coherents. A més, els alumnes posen en comú els resultats d'un treball, parlen per resoldre activitats, exposen les conclusions d'un treball, etc. Mitjançant la conversació el professors podem adonar-nos de les carències dels alumnes, dels seus coneixements previs, de les seues expectatives. Tots aquests aspectes són la base per construir conjuntament nous coneixements.

2.3. ANÀLISI DELS LLIBRES DE TEXT.

Analitzats els elements que han d'orientar el treball en la classe de llengua, ens plantegem la pregunta següent: són els llibres de text de llengua adequats per orientar una programació basada en aquest enfocament comunicatiu que ens marca el currículum oficial?

El llibre de text sempre ha tingut un pes significatiu en el treball a l'aula. De fet, avui en dia continua ocupant un lloc central a les aules. A més a més, és un element de selecció i transmissió d'aquells valors culturals i socials que els poders dominants volen transmetre. Antigament, va jugar un paper fonamental en el sistema educatiu per la falta de recursos per aconseguir informació. Però avui en dia, tenim a la nostra disposició moltíssima informació que podem fer servir, com són les noves tecnologies o les biblioteques. Ha anat el llibre de text evolucionant amb la nostra societat? O el que és més important: ajuda el llibre de text a aconseguir una formació a tots els nivells tal i com ens demana el currículum? I ja concretament en el cas de la llengua, aconsegueix el desenvolupament de la competència comunicativa? Podem afirmar que el llibre de text presenta moltes mancances. Però abans d'exposar-les farem una comparativa de dos unitats didàctiques: una de l'editorial Teide (5é curs) i l'altra de l'editorial Santillana (6é curs):

	Teide	Santillana
Estructura	Lectura	Lectura
	Text Narratiu	Text narratiu
	Comprensió lectora	Comprensió lectora i lèxic
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulari. ✓ Preguntes de comprensió lectora. ✓ Preguntes de correcte/incorrecte sobre la lectura. ✓ Preguntes d'opinió sobre la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocabulari. ✓ Preguntes de comprensió lectora. ✓ Preguntes d'expressió escrita. ✓ Preguntes d'opinió sobre el text. ✓ Text en que s'explica la importància del temps en la narració
	Lèxic	Gramàtica
	Ús del diccionari però amb paraules que no pertanyen al text.	Els numerals. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercicis sobre numerals però desconnectats del text original i de la narració.

Expressió escrita	Ortografia
Es dona un text descriptiu. <ul style="list-style-type: none"> Exercicis per descriure personatges i gent coneguda. 	La titlla als hiats. <ul style="list-style-type: none"> Exercicis independents al text.
Gramàtica	Comunicació oral
Explicació del procés de comunicació. <ul style="list-style-type: none"> Exercicis per treballar el concepte de comunicació però sense connexió amb el text original. 	Expressió oral. <ul style="list-style-type: none"> Exercici per parlar del text. Comprensió oral. <ul style="list-style-type: none"> Audició amb una temàtica relacionada amb el text.
Ortografia	Expressió escrita
Treball de la d/z amb un text nou. <ul style="list-style-type: none"> Exercicis de z/d però sense cap connexió amb el text per treballar la d/z. 	Exercicis d'escriptura relacionats amb el text o amb la temàtica del text.
Comprensió i expressió oral	Treball de competències bàsiques
Exercici d'àudio de comprensió oral però també sense cap connexió amb cap apartat de la resta de la unitat didàctica.	Es treballen les competències amb un text relacionat amb la temàtica.
Resum	Activitats de repàs.
Autoavaluació	

Després d'haver analitzat aquestes dos editorials trobem que no hi ha coherència interna entre els subapartats de cada unitat. Es treballen habilitats lingüístiques, però d'una forma inconnexa. D'altra banda, ens adonem d'una altra errada referent al treball de la competència comunicativa. Trobem que les unitats didàctiques treballen d'una manera més profunda uns aspectes de la competència comunicativa que d'altres. Així, la competència gramatical és la més treballada, deixant de costat les competències sociolingüístiques, discursives i estratègiques. D'altra banda, en els llibres de l'editorial de Santillana hi ha un subapartat que treballa les competències bàsiques. La pregunta a formular-se seria: no han de treballar-se al llarg de tota la unitat didàctica?

D'altra banda, les unitats didàctiques del llibre de text estan pensades perquè totes siguin treballades en el mateix període de temps. Normalment, dues setmanes per unitat didàctica. Ací podríem plantejar-nos una reflexió: si els continguts són diferents en cadascuna, no haurien de ser unes més llargues que altres depenent de la dificultat del contingut a aprendre? Així, per exemple, quan els alumnes han d'elaborar un escrit, no poden dedicar el mateix temps a la planificació, que a l'elaboració o que a la revisió. La tasca més difícil és l'elaboració del text, per tant, aquesta activitat hauria de tenir més sessions que les altres.

Per fer una anàlisi més exhaustiva de les mancances del llibre de text ens centrarem en l'autora M. Ferrer (2007). Ferrer diferencia entre les mancances relatives a l'enfocament discursiu i les relatives a l'ús i reflexió lingüística. Respecte a les primeres enumera les següents:

- No són vertaderes unitats de treball ja que no hi ha un fil conductor que les structure.
- No desenvolupen seqüències didàctiques que incorporen la reflexió lingüística i discursiva sobre els elements característics necessaris per a la construcció del text proposat.
- L'espai reservat en cadascuna de les unitats als continguts gramaticals de l'àmbit oracional impossibilita el disseny d'activitats de producció discursiva més guiades i sistematitzades. Són molt més extensos els apartats dedicats a les activitats d'ortografia i morfosintaxi que els dedicats a la lectura i a la producció discursiva.
- No incorporen la reflexió lingüística en relació a les dificultats que planteja la comprensió i producció de discursos. Cadascun dels apartats gramaticals podrien incloure's en altra unitat i no ens adonaríem del canvi.
- La compartimentació de cada tipus de contingut dificulta la consulta i repàs posterior i impedeix que el llibre realitze la seua funció de font d'informació.
- S'oblida que la lectura i l'escriptura, l'oral i l'escrit, no es poden separar a l'aula, perquè no es donen separats en la vida real.

Respecte a la reflexió lingüística estableix les següents mancances:

- El coneixement gramatical no s'orienta cap a la millora de les produccions.
- Es limita a l'àmbit oracional sense introducció suficient de l'àmbit textual.
- El pes de la gramàtica tradicional supera l'espai dedicat al treball amb textos.
- Hi ha una desconexió absoluta entre els apartats dedicats a la comunicació i els dedicats a la gramàtica.
- El treball amb textos no inclou una reflexió explícita i un treball guiat sobre els mecanismes lingüístics característics, com ara l'ús de connectors, els mecanismes de repetició i substitució per garantir un estil ben cohesionat, o la correlació de temps verbals en la construcció de relats, per exemple.
- Les activitats gramaticals no es basen en l'experimentació i el raonament, sinó en procediments transmissius que no condueixen a la construcció de conceptes gramaticals coherents.

Com s'ha dit al principi, aquestes mancances dels llibres de text, la inexistència de material per treballar amb un col·lectiu molt específic dels Centres EPA (el poc material que hi ha no s'adequa a les característiques d'aquest col·lectiu) ha fet que ens plantegem una proposta didàctica específica. Proposta que passarem a explicar a continuació.

3. PROPOSTA DIDÀCTICA CENTRADA EN L'ÚS.

Com s'ha dit anteriorment, la proposta didàctica que volem proposar està centrada en l'elaboració d'un text narratiu: una història de vida. Abans d'exposar el recurs didàctic proposat en aquest treball, s'hauria de tenir clar què és una història de vida i què és un text narratiu. Una volta exposats aquests punts, es passarà a detallar els tipus d'activitats per treballar aquesta seqüència didàctica, així com els seus continguts.

3.1. LES HISTÒRIES DE VIDA.

Una història de vida és una tècnica narrativa que consisteix en l'elaboració d'un relat autobiogràfic amb finalitat terapèutica, educativa o d'investigació. En el vessant investigador, és una estratègia de recerca encaminada a generar versions alternatives de la història social a partir de la reconstrucció d'experiències personals. És un recurs de primer ordre per a l'estudi dels fets humans en un moment determinat. Com a instrument per a la labor investigadora, ha sigut utilitzada per diferents disciplines socials, com són l'antropologia o la sociologia. Proporciona una lectura social a través de la reconstrucció del llenguatge, mitjançant el qual s'expressen els pensaments o els desitjos. És per aquest motiu que constitueix una eina per al coneixement dels fets socials, per a l'anàlisi dels processos d'integració cultural i per a l'estudi dels successos presents en la formació d'identitats.

Si ens fixem en el vessant terapèutic, la història de vida tracta de resumir els esdeveniments més importants de la vida de la persona, narrats amb les paraules del protagonista. Terapèuticament és interessant aquesta recopilació perquè es poden captar els sentiments i formes de pensar de la persona. Mitjançant açò s'intenta identificar els períodes crítics que influeixen en les situacions conflictives que el subjecte té en el seu present.

Hi ha diferents tipus d'històries de vida. Les més difoses són:

- ✓ Biografia i autobiografia. Una biografia és la història d'una persona narrada en un text més o menys breu, des del seu naixement fins a la seua mort, donant detalls sobre fets, assoliments, fracassos i altres aspectes significatius que vulguen destacar-se de l'individu en qüestió. La paraula ve del grec i significa "escriure la vida". Majorment, existeixen dos tipus de biografies: aquella que és explicada per una tercera persona amb un estil narratiu que cerca consignar les dades més rellevants de l'esdevenir del protagonista, i aquella que és narrada en primera persona pel mateix protagonista, explicant la seua pròpia història des de la seua perspectiva, freqüentment amb detalls i anècdotes més personals; aquesta última es classifica com a "autobiografia". En aquest últim cas, a voltes adopta la forma de diari personal o diari d'aventures, explicant en forma cronològica allò que va ser viscut per l'autor. Un altre cas serien les memòries, que són una ressenya detallada de la vida de l'autor, freqüentment quan aquest ja es troba més proper a la vellesa. Dins de

l'autobiografia hi ha una altra variant en què es narra la vida lingüística de la persona. Aquest tipus d'escrit s'anomena autobiografia lingüística.

- ✓ Bildungsroman. També denominada novel·la d'aprenentatge. És un tipus de novel·les en les quals es mostra el desenvolupament físic, psicològic, moral o social d'un personatge generalment des de la infància fins a la maduresa. Aquest gènere s'ha relacionat amb la novel·la autobiogràfica.
- ✓ Documents personals. És tot aquell escrit o manifestació verbal del propi subjecte que ens proporciona, intencionalment o no, informació relativa a la vida d'aquest. Alguns autors inclouen les autobiografies dins dels documents personals. Però amb tota seguretat pot incloure's en aquest grup els diaris personals i anotacions diverses, les cartes, els qüestionaris lliures (no estandarditzats), manifestacions verbals obtingudes en entrevistes i declaracions espontànies.
- ✓ Documents de vida.
- ✓ Història oral i etnohistòria. És una tècnica mitjançant la qual es recopila informació de forma oral. Ha de fer-la un entrevistador professional. Per tant, és un procés de comunicació que ha de recolzar-se en altres fonts (lletres, escriptures...) perquè siga fiable.
- ✓ Autoetnografia. És una modalitat de recerca etnogràfica que utilitza els materials autobiogràfics de l'investigador com a dades primàries. A diferència de l'autobiografia, les memòries o els diaris, l'autoetnografia emfasitza l'anàlisi cultural i la interpretació dels comportaments dels investigadors, dels seus pensaments i experiències, habitualment a partir del treball de camp, en relació amb els altres i amb la societat que estudia.

Tanmateix, en aquest TFG volem destacar una altra funció de la història de vida: la finalitat educativa. Una història de vida és una classe de gènere narratiu, que comparteix característiques amb altres tipus de narracions i que, per tant, pot ser útil per treballar dins de l'aula determinats continguts curriculars, tant de tipus discursiu (en relació als elements implicats en tota narració) com gramaticals. D'altra banda, la implicació emotiva de l'alumne (ja que està reconstruint la seua vida) facilita la motivació. Per últim, una història de vida ens permet integrar l'estudi d'altres àrees de coneixement (geografia, història, música, art...) en la classe de llengua.

3.2. CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT NARRATIU

Narrar vol dir referir-se a esdeveniments del passat, present o futur. Aquest fets narrats poden ser imaginaris o reals i es desenvolupen en un espai i en un temps.

Els elements del text narratiu són:

- ✓ El narrador. És la veu que explica al lector el que va succeint en la narració. Presenta els personatges i situa l'acció o seqüència dels esdeveniments en un espai i en un temps determinat.

En la història de vida, el narrador és la pròpia persona; per tant, utilitzarem un narrador.

- ✓ Els personatges. N'hi ha generalment un de més important: és el protagonista. Els altres són secundaris. Amb les seues intervencions i actuacions dins de la narració, els personatges revelen una norma de conducta, és a dir, el seu caràcter.
En la història de vida els personatges són reals. A més, són familiars o amics de la persona que narra.
- ✓ El temps. Podem parlar de temps des de dos punts de vista: el temps en el qual s'emmarca la narració (temps extern) i el temps que transcorre durant la narració (temps intern).
En el primer cas, el temps equival a l'època o moment en què se situa una acció: un any, una època determinada...
El segon tipus de temps és el que transcorre al llarg d'una narració. L'obra comença en un moment determinat i va avançant: poden passar hores, dia, mesos..., fins al desenllaç. A aquest tipus l'anomenarem temps narrat.
En el cas de la història de vida usaríem el temps explicat en el primer cas. A més, una altra característica del temps de la història de vida és que és lineal (des d'un principi fins a un fi).
- ✓ L'espai. La nostra existència està unida a espais, a llocs on transcorre l'acció. Hi ha espais de la nostra infància, espais de la nostra casa, del nostre carrer...
En la història de vida hi hauria tot el conjunt d'espais on ha transcorregut la vida del narrador.
- ✓ Les accions. Són tots els esdeveniments i situacions que formen una història. En el cas de la història de vida serien els esdeveniments de la vida de les persones que la narren.

En referència als trets lingüístics propis del text narratiu cal destacar els següents:

- Abundància de verbs.
- Ús del passat simple o perifràstic (*pretérito perfecto simple* en castellà).
- Predomini de les oracions enunciatives.
- Ús de complements circumstancials de temps i lloc.
- Utilització de verbs d'acció i moviment.

D'altra banda, també s'hauria de parlar de forma molt breu del text descriptiu. En qualsevol text narratiu s'utilitza la descripció; per tant, també treballarem la seqüència descriptiva. Les seues característiques principals:

- ✓ Predomini dels adjectius i substantius.
- ✓ Ús de l'imperfet.
- ✓ Utilització d'adverbis i locucions adverbials per ordenar l'espai.
- ✓ Ús d'enumeracions i comparacions.

3.3. ELS PROJECTES PER APRENDRE LLENGUA

Per dissenyar la nostra seqüència didàctica seguirem les propostes d'unitats didàctiques orientades cap a la producció d'un gènere discursiu concret, dissenyades i experimentades des de fa ja vint anys per autors com Anna Camps, Montserrat Vilà o Joaquim Dolz. Camps, per treballar els diferents gèneres, proposa *els projectes de llengua*, que són formulats 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 (Camps, A, 1994).

Camps (1994) estableix una sèrie de fases que s'han de seguir per a l'elaboració de qualsevol projecte de treball de producció textual:

- a) Fase de preparació. En aquesta fase decidim les característiques del projecte que es durà a terme. Establirem els paràmetres de la situació discursiva: què s'escriurà, amb quina intenció, quins seran els destinataris o els objectius d'aprenentatge.
- b) Fase de realització. En aquesta fase hi ha dos tipus d'activitats:
 - Les activitats orientades a la producció del text. És en aquest moment quan apliquem les operacions de planificació, de textualització i de revisió. A més, d'una banda, la interrelació verbal amb els companys i el professor i d'altra les reflexions fonamentades en la lectura de textos i la capacitat de crítica de l'alumnat són aspectes importats a desenvolupar dins d'aquestes activitats.
 - Les activitats orientades a aprendre les característiques del text que s'ha d'escriure i de les seues condicions d'ús.
- c) Fase d'avaluació. Al parlar d'avaluació, Camps es refereix a l'avaluació formativa que es dona al llarg de la producció del text i que té una funció reguladora. L'avaluació de cada alumne no es fonamenta només en l'èxit o fracàs finals, quan ja no hi ha remei, sinó en els productes que escriu, en els processos que segueix i en els progressos que va fent.

Una seqüència didàctica s'ha d'estructurar de forma que tinga sentit per als alumnes i que totes aquestes activitats no estiguen presentades de forma incoherent (Camps, 2006). És a dir, no hem de cometre les mateixes errades dels llibres de text. El material presentat per fer les activitats ha de ser significatiu per a l'alumnat i, a més, ha d'estar presentat de forma lineal i amb sentit, enllaçat en un continu. No s'han de presentar activitats inconnexes. Sols d'aquesta manera s'aconsegueix un aprenentatge significatiu i durador al llarg del temps.

La seqüència didàctica ha d'integrar tasques de producció i comprensió de textos, i tasques específiques dirigides a l'aprenentatge de les formes de la llengua, el que direm "aprenentatge gramatical" (Camps, 1998). Per tant, hem de lligar tres tasques en la nostra intervenció:

- Les tasques relacionades amb la producció del text narratiu: la història de vida.

- Les tasques relacionades amb la comprensió lectora dels textos treballats per aconseguir la producció del text narratiu: història de vida (textos informatius).
- Les tasques específiques mitjançant les quals es treballen els textos narratius.

Agafant com a referència Anna Camps establim els **tipus de tasques** que centraran aquest projecte:

- ✓ Tasques orientades a una activitat final.
- ✓ Tasques que permeten orientar dos àrees de coneixement (llengua i ciències socials).
- ✓ Tasques que integren les diferents habilitats lingüístiques: comprensió lectora, expressió escrita i expressió oral.
- ✓ Les tasques de comprensió lectora es centraran en la lectura de textos informatius de l'àmbit de les ciències socials.
- ✓ Les tasques d'expressió oral es treballaran a través de la interacció al voltant de les diferents activitats que configuren el projecte.
- ✓ Les tasques orientades a treballar els continguts gramaticals, com ara el treball amb els temps verbals, es seleccionaran en relació amb el tipus de text que han de produir: el text narratiu.
- ✓ Els continguts discursius que es treballaran són els propis de la narració. Se n'han seleccionat alguns.
- ✓ Al llarg de la seqüència hi ha activitats d'escriptura guiada per treballar la planificació i la revisió com a estratègies d'escriptura.
- ✓ Les tasques permeten treballar de manera interdisciplinària continguts de l'àmbit de l'educació cívica i social.

Quan als continguts, hem seleccionat continguts relacionats amb cinc aspectes de l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu: la narració com a gènere, els continguts gramaticals propis de la narració, la comprensió lectora, l'expressió escrita i l'expressió oral.

A. Continguts relacionats amb la narració com a gènere discursiu		El temps verbal: passat perifràstic. Identificació de personatges, lloc i temps del text.
B. Continguts gramaticals propis del text narratiu i descriptiu	Gramaticals textuais	Mecanismes de referència: l'el·lipsi i la pronominalització.
	Gramaticals oracionals	Alternança de temps verbals: passat perifràstic i passat imperfet.
C. Estratègies de comprensió lectora relacionades amb els textos narratius i expositius (informatius)		Activitats de lectura del text en grup. Activitats d'extracció d'una idea principal fent ús d'una frase. Activitats de cerca d'informació del

	text mitjançant preguntes
D. Estratègies d'expressió escrita.	Activitats de planificació pragmàtica. Activitats de planificació semàntica. Activitats de textualització. Activitats de revisió.
E. Estratègies d'expressió oral	Activitat per contar la seua experiència. Debats.

4. LA UNITAT DIDÀCTICA

Com hem dit abans, per desenvolupar la seqüència didàctica seguirem el model de seqüència didàctica d'Anna Camps:

- 4.1. Fase de preparació. On presentarem el treball a realitzar. Hem de tenir en compte que molts alumnes pot ser que no sàpiguen què és una història de vida, per tant, hem de preparar activitats orientades cap aquest fi.
- 4.2. Fase de realització.
 - 4.2.1. Activitats orientades a la producció del text: de planificació, de textualització i de revisió.
 - 4.2.2. Activitats orientades al treball de les característiques del text narratiu així com de la gramàtica.
- 4.3. Fase d'avaluació. En el nostre cas, aquesta fase es centrarà en l'elaboració d'una activitat final.

Aclarir que les parts de la seqüència didàctica seran establertes per nosaltres però no seran tancades. És a dir, l'alumne és lliure per poder afegir informació que per a ell siga rellevant. Cadascú té una història de vida i, per tant, cadascú atorga importància a uns aspectes d'aquesta o a d'altres. Per tant, el treball s'estructurarà en les següents parts però, és important que a l'hora d'aplicar aquesta seqüència didàctica el professor o mestre tinga clar que l'alumne podrà incorporar modificacions:

- En primer lloc, l'arbre genealògic.
- En segon lloc, la descripció dels seus pares i de la forma de vida d'aquestos.
- En tercer lloc, el seu naixement i infància.
- En quart lloc, la seua adolescència.
- En cinquè lloc, la seua vida adulta (matrimoni, fills, nets...).
- En sisè lloc, explicació de com són en l'actualitat.

5. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

Álvarez, M. (1988). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco-Libros.

Canale, M y Swain M (1980). *Fundamentos teóricos en los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua , I y II*. SIGNOS. Teoría y práctica de la educación, números 17 y 18.

Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Centro Virtual Cervantes. Revista Comunicación, lenguaje y educación.

Camps, A (2005). *La lengua oral formal objeto de enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.

Camps, A (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)*. Barcelona: Editorial: Grao.

Cassany, D (2009): *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Editorial Graó.

Conca Etalii, M (1988). *Text i Gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Editorial Teide.

Extret de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Javi/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaExpresionOral-498271.pdf> (Consultada el 8,9 i 15 d'abril de 2017)

Corral Moreno, C (1994) . *La expresión oral en educación primaria*. Universidad de La Rioja. Extret de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000720.pdf (Consultada el 15, 22 d'abril de 2017 / 6 maig de 2017)

Ferrer, M (1994). "L'ús com a eix organitzador de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua. La producció i la revisió dels escrits". *Ensenyament/aprenentatge de llengües*. AMD Usó (Ed).

Ferrer, M (2007). "Llibres de text: trets lingüístics que en condicionen la comprensió". *Artículos de Didáctica de la lengua i literatura*. Núm. 41. Ed. Graó.

Ferrer, M (2001). "Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones". *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Ed. Graó.

García Izquierdo, I (1998). *Mecanismos de cohesión textual, los conectores ilativos en español*. Universitat Jaume I DL.

Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gobierno Vasco. *Competencia en la comunicación lingüística. Marco Teórico*. Departamento de Educación, Universidades e investigación. Extret de https://nuevocurriculoycompetencias.wikispaces.com/file/view/Comunicacion_linguistica_eus_y_cas.pdf/385986638/Comunicacion_linguistica_eus_y_cas.pdf (Consultada el 22, 29 d'abril de 2017).

Gregorio de Mac, M. I. y Rébola de Welti, M. C. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Ediciones Plus Ultra.

Güemes Artilles, RM (Curs 1992/94). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos*. Servicios de publicaciones Universidad de la Laguna. Extret de

<ftp://veda.bbt.ull.es/ccssyhum/cs15.pdf>

Izquierdo magaldi, B (2014). *Procesos guiados de elaboración textual*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria. Extret de

https://books.google.es/books?id=l3irBAAAQBAJ&pg=PA89&lpg=PA89&dq=como+ser+competent+en+el+proceso+de+escritura&source=bl&ots=y5qM7DWCV0&sig=0_a60q6vcggXz4IH2I5QQpjxMic&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiPx-HFye_SAhUGcRQKHVDpA9AQ6AEIJjAC#v=onepage&q=como%20ser%20competente%20en%20el%20proceso%20de%20escritura&f=false (Consultada el 23, 29 d'abril de 2017)

Mckernan, J (1999). *Investigación, acción y currículum. Métodos y recursos para profesores reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, SL.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Extret de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Consultada el 6, 7 de maig de 2017)

Meneses Benítez, G. (2007): *El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico*. NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad. Universitat Rovira i Virgili. Extret de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf> (Consultada l'1, 2, 15 d'abril de 2017)

Ministerio de Educación y Ciencia CIDE (1995): *El sistema educativo español*. Editorial: Centro de Publicaciones. Secretaria General técnica.

Núñez, M.ª P (2002). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica*. Lenguaje y Textos, 16: 155-172

OCDE (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Extret de

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheaderna me1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DPISA2006_MT_03LECTURA.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220388215422&ssbinary=true (Consultada l'1, 2, 15 d'abril de 2017)

Puyana V, Y, Barreto G, J. *La historia de vida. Recurso de investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas.* Departamento de Trabajo Social. Editorial: Universidad Nacional de Colombia.

Solé, I, (2012) *Competencia lectora y aprendizaje.* REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 59, pp. 43-61 (ISSN 1022-6508)

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Javi/Mis%20documentos/Downloads/rie59a02.pdf>

(Consultada el 22, 23 d'abril de 2017)

Solé, I (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Ediciones Grao.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario.* Barcelona: Editorial Paidós.

6. ANNEX.

6.1. ACTIVITATS PER TREBALLAR LA FASE DE PREPARACIÓ.

6.1.1. A continuació llegirem de forma conjunta el següent text. Després de llegir-ho reflexiona sobre aquest amb els teus companys mitjançant la contestació de les preguntes que et proposem.

Antonio Machado va néixer el 26 de juliol de 1875 a Sevilla. Fou el segon de tres germans d'una família d'ideologia liberal. El seu pare, Antonio Machado y Álvarez, amic de Joaquín Costa i de Francisco Giner de los Ríos, publicà nombrosos estudis sobre el folklore andalús i gallec. La seva mare fou Ana Ruiz. El seu avi, Antonio Machado Núñez, era metge i professor de ciències naturals.

El 1883, el seu avi és nomenat professor de la Universitat Central de Madrid i tota la família s'hi trasllada. Antonio Machado completa llavors la seva formació a la cèlebre *Institución Libre de Enseñanza*, fundada per Francisco Giner de los Ríos.

Machado interromp diverses vegades els seus estudis, afectat pels problemes econòmics de la seva família després de la mort del seu pare per tuberculosi el 1893, i la del seu avi, el 1895. L'influx familiar i el seu centre d'estudis van marcar el seu camí intel·lectual.

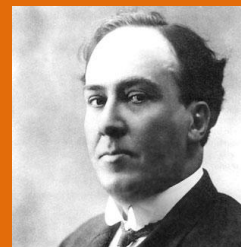
El 1899, Antonio Machado viatja a París, on viu el seu germà Manuel, i treballa de traductor a l'editorial Garnier. Allí entrarà en contacte amb Oscar Wilde i Pío Baroja. Torna a Espanya i treballa d'actor mentre cursa el batxillerat.

El 1902 torna a París i coneix a Rubén Darío. De tornada a Madrid es fa amic de Juan Ramón Jiménez, que és redactor en cap de la revista modernista *Helios*, en la qual Machado col·labora. Participa en nombroses tertúlies i entra en contacte amb els joves grups literaris.

El 1907 guanya les oposicions a una plaça de catedràtic de francès de l'institut de Sòria, on es fa amic de Vicente García de Diego que era catedràtic de llatí i grec del mateix institut. Coneix Leonor Izquierdo, que treballava a casa de Vicente García de Diego, amb la qual es casarà dos anys després. Ella tenia quinze anys i ell trenta-quatre. El 1911 van tots dos a passar un any a París, ja que havia aconseguit una beca per ampliar els seus estudis. Allà assisteix a les classes d'Henri Louis Bergson, però Leonor cau malalta de tuberculosi el mateix juliol i mor un any més tard, l'1 d'agost del 1912. Això provoca una gran depressió a Machado i sol·licita el seu trasllat a Baeza (Jaén), on viurà durant set anys amb la seva mare dedicat a l'ensenyament i a l'estudi, i amb poca activitat per l'escriptura poètica.

El 1917 coneix Federico García Lorca i el 1919 es trasllada a Segòvia. El 1927 va ser elegit membre de la Reial Acadèmia Espanyola de la Llengua, tot i que va abandonar el càrrec. El 1932 se li concedeix un lloc de professor a l'institut Calderón de la Barca, de Madrid.

Amb l'esclat de la Guerra Civil marxa a Rocafort (València). El 1937 publica la seva última obra *La guerra*. El 1939, amb la derrota de l'Exèrcit Popular de la República fugiu d'Espanya acompanyat pel periodista i escriptor Corpus Barga i, passant per Barcelona, s'exilia a Cotlliure (Catalunya Nord), on poc després es produeix la mort del poeta i la de la seva mare amb només tres dies d'interval. A la seva butxaca es troba el seu últim vers escrit: "Estos días azules y este sol de la infancia".



Comenta amb els teus companys les preguntes següents:

- De qui parla el text?
- De què ens parla?
- Quin gènere penseu que és? Per què?
- Sabeu què és una història de vida? Fiqueu-vos en parelles i debateu-ho amb el company. Intenteu donar una definició del que penseu que és. Després compartiu-la amb la resta de la classe.

6.1.1.B Ara ompliu els espais buits del següent text amb informació vostra o inventada. Després llegeix-lo als vostres companys.

Vaig néixer el dia _____ a la ciutat/poble de _____. Fui el _____ de _____ germans. El meu pare, _____, treballava en _____ i la meua mare, _____, treballava en _____.

Vaig estudiar a _____. Vaig acabar els estudis amb _____ anys i després em vaig ficar a treballar. Vaig treballar de _____. En aquesta feina feia tasques de _____.

Als _____ anys vaig conèixer a la meua parella. Aquesta s'anomenava _____. Ens vam casar el dia _____. Hem tingut _____ fills. Dels _____ meus _____ fills _____ podria dir _____

Ara estic jubilat i com tinc temps lliure tinc altres aficions com són _____

6.1.1.C. A continuació hi ha fragments de la biografia de Juan Ramón Jiménez. Aquests estan desordenats. Ordena'ls per ordre cronològic.

Núm.	Paràgraf
	Va néixer el 23 de desembre de 1881 a la ciutat de Moguer, població situada a la província de Huelva.
	El 1900 va publicar els seus dos primers llibres de textos. La mort del seu pare aquell mateix any i la ruïna familiar li van causar una profunda preocupació, viscuda intensament a causa del seu caràcter hiperestèsic.
	L'any 1936 es va veure obligat a abandonar Espanya en esclatar la Guerra Civil Espanyola i s'establí a l'illa de Puerto Rico
	Retornà al seu poble natal i sis anys més tard es traslladà a Madrid.
	Va estudiar a la Universitat de Sevilla la carrera de Dret per exigència del seu pare, encara que no va finalitzar els seus estudis.
	El 1946 roman hospitalitzat vuit mesos a causa d'altra crisi depressiva. El 1956, tres dies després de ser-li concedit el Premi Nobel, morí la seva esposa a conseqüència d'un càncer, detectat ja el 1931. Jiménez mai es recuperà d'aquesta pèrdua i morí el 29 de maig de 1958 a la ciutat de Santurce, situada a Puerto Rico. Posteriorment les seves restes foren traslladades a Espanya.
	Ingressà a causa d'una forta depressió en un sanatori a la ciutat francesa de Bordeus, on va tenir una aventura amorosa amb la dona del seu psicòleg.

6.2. ACTIVITATS PER TREBALLAR LA FASE DE REALITZACIÓ.

6.2.1. Activitats orientades a la producció del text.

5.2.1.A. Planifiquem la nostra història de vida.



Ara reflexionarem de forma individual sobre aquestes dos preguntes.

- Qui volem que siga el destinatari de la nostra història de vida?
- Què volem transmetre a aquesta persona amb la nostra història de vida?
- Pensa en cinc aspectes dels quals t'agradaria parlar i escriu-los a continuació:
 - Aspecte 1:
 - Aspecte 2:
 - Aspecte 3:
 - Aspecte 4:
 - Aspecte 5:
- Ara estructurarem la història de vida en uns apartats. Inclou els aspectes anteriors en l'apartat més apropiat segons el teu criteri i afegeix més idees de les quals t'agradaria parlar.

1r: L'arbre genealògic de la meua família.

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

2n: Descripció dels meus pares i de la forma de vida d'aquests.

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

3r: El meu naixement i infància.

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

4t: La meua adolescència.

✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____

5é: La meua vida adulta (matrimoni, fills, nets...).

✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____

6é: Explicació de com sóc a l'actualitat.

✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____
✓ _____

6.2.1.B. Parlem de la nostra infància a l'escola.

A continuació et proposem preguntes que et poden orientar per fer la teua història de vida. A més de les preguntes que et donem, pensa'n tres més i proposa-les als teus companys.

- A quina edat vas començar l'escola?
- Cóm es deia l'escola?
- Portaves uniforme?
- Els xiquets i les xiquetes estudiaven junts o separats?
- S'ensenyava el mateix a un xiquet que a una xiqueta?
- Teníeu llibres? Recordes algun d'ells?
- Recordes què hi havia a les parets?
- Hi havia lavabos? I biblioteca?
- Com era el pati?
- Quin horari fèieu?
- Quina llengua fèieu servir a classe?
- Recordes algun mestre?
- Com ensenyava?
- Fèieu excursions?
- A què jugàveu al pati?

A continuació proposa les teues preguntes:

- _____?
- _____?
- _____?



6.2.1.C. La textualització: mecanismes de referència: l'el·lipsi i la pronominalització.

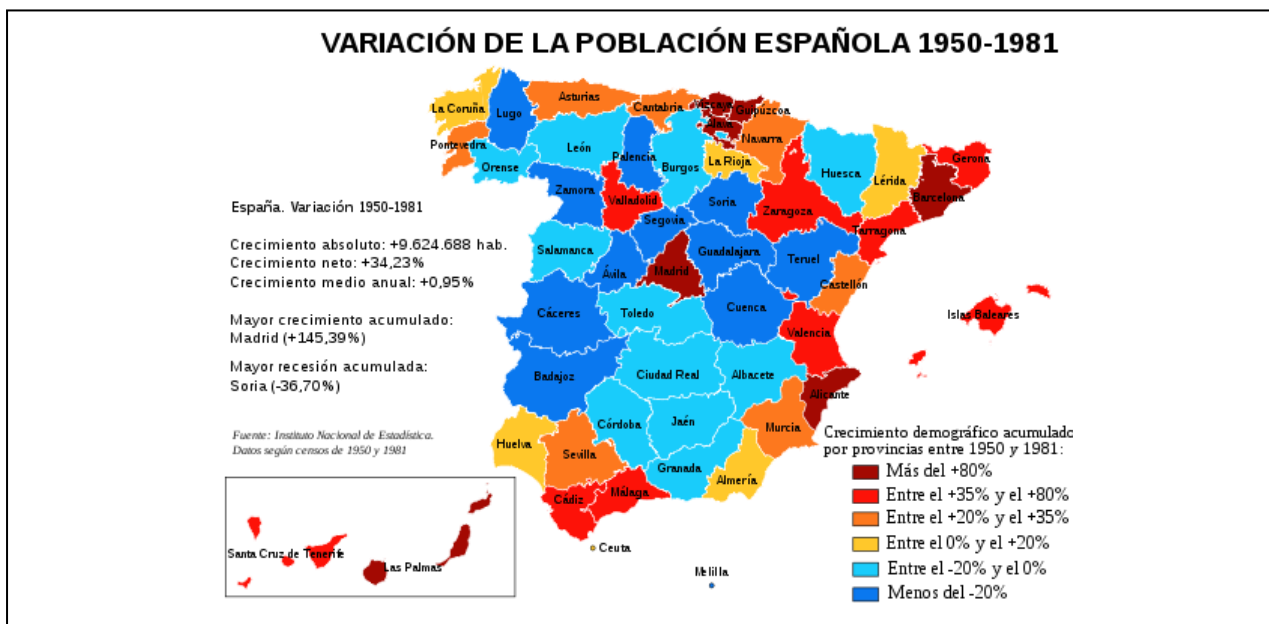
C.1. Contesta a les següents preguntes i després fes una xicoteta narració de 6 o 7 línies. Si vols, pots incloure-les en la part de la teua història de vida en què parles dels teus pares.

- ✓ Has viscut sempre a Castelló?
- ✓ A quines ciutats has viscut?
- ✓ Vas traslladar-te amb els teus pares de xicotet/a o quan ja eres més major? Per què et vas traslladar?
- ✓ Van els teus pares emigrar a algun lloc? Quin? Per què?
- ✓ I els teus germans o altres familiars?
- ✓ Abans de fer la redacció, posa-ho en comú amb els teus companys.

C.2. Assenyala en el següent mapa d'Espanya els moviments migratoris que han aparegut a l'exercici anterior. Fes-ho mitjançant fletxes. Així, per exemple, si el pare d'un company teu ha emigrat des de Jaen fins a Castelló faràs una fletxa que comence a Jaen i acabe a Castelló.



C.3. Fixat en el següent mapa d'Espanya. En parelles comenteu la informació que ens dóna i contesteu a les preguntes que us fem més avall. Després comenteu-ho amb la resta de classe.



- Quin tipus d'informació penseu que ens dóna aquest mapa?
- Què significats tenen els diferents colors?
- On hi ha més concentració d'habitants? Per què penseu que la gent va cap a aquestes poblacions?
- A continuació us mostrem alguns dels motius per què la gent emigrava als anys 60. Compareu-los amb el vostre cas particular si veniu de famílies migrants. Comenteu-ho amb els companys.
 - ✓ La manca o escassetat de fonts d'ocupació.
 - ✓ Escassetat d'institucions d'ensenyament.
 - ✓ Escassetat de serveis.
 - ✓ El desenvolupament tècnic de l'agricultura.
- Llegiu en veu alta el següent fragment sobre els moviments migratoris a Espanya. Coincideix amb les idees que heu debatut a classe?

En la dècada de 1960, la població espanyola va experimentar la taxa de creixement anual més important de tot el segle XX, passant de 30,4 milions d'habitants el 1960 a 33,8 el 1970. El creixement demogràfic espanyol va anar acompanyat d'importants moviments de població. En aquest sentit, el procés de reconversió, mecanització i modernització agrària va deixar sense treball a molts pagesos, els quals van veure en l'emigració la possibilitat de trobar un treball que ja no existia en el seu punt d'origen. Això va produir, durant la dècada de 1960, un intens èxode rural que buscava fugir d'unes condicions de vida miserables i de la manca de perspectives de futur. Andalusia, Extremadura, les dues Castelles, Múrcia i Galícia van ser les principals proveïdores d'aquests moviments migratoris. En conseqüència, l'any 1957 el règim va haver de liberalitzar definitivament els moviments de població pel territori i cap a l'exterior – França, Suïssa, Alemanya, Bèlgica, etc.–. El nou fenomen demogràfic va prendre importància a partir de 1959, inserint-se dins d'un corrent que, fins el 1965, portaria cap als països industrialitzats de l'Europa occidental a més d'un milió de ciutadans espanyols.

Però les migracions interiors van ser encara més espectaculars: entre 1962 i 1973 quatre milions de persones van canviar de residència. Així, procedents de les regions agrícoles, els immigrants van instal·lar-se en les zones de més dinamisme econòmic de l'Estat: Madrid, el País Basc, València i Catalunya. Aquest procés migratori va realitzar-se sense cap tipus de planificació i va tenir importants conseqüències socials, a la vegada que va provocar forts desequilibris territorials. Així, la immigració va tendir a assentar-se de manera molt concentrada en algunes àrees del país: a la província de Barcelona van instal·lar-se prop del 90% dels immigrants, especialment a les comarques més industrialitzades.

C.4 Llegeix el següent text sobre l'emigració espanyola i després fes els exercicis que et proposem

LA IMMIGRACIÓ ESPANYOLA

Es diu de l'emigració espanyola que és la gran oblidada, ja que Espanya va passar a ser un país receptor d'immigrants. Aquesta va oblidar el seu passat i omet el seu present emigrant i, de nou, la realitat ha tornat a mostrar als espanyols l'emigració.

Aquesta ha estat present al llarg de la història espanyola, fins al punt que es podria dir que la població espanyola naix aprenent a emigrar.

En 1924, es va aprovar un Reial Decret. En ell es creava la Direcció General d'Emigració i es reorganitzaven les funcions que havia d'exercir per protegir i tutelar els emigrants espanyols. Una de les atribucions d'aquest va ser exercir l'acció tutelar i fiscalitzadora que correspon a l'Estat sobre els emigrants i se li va dotar d'un grup d'Inspectors d'Emigració en les regions espanyoles. En aquelles es generava seriosos problemes de despoblació. Aquests inspectors havien de controlar, inspeccionar i executar els preceptes de la llei.

Les múltiples barreres i controls desplegats per les autoritats espanyoles resultaven infructuoses i l'emigració va continuar creixent a causa especialment de les necessitats de la població, les sequeres, la falta d'ocupació, l'escassa industrialització del país, la pressió demogràfica i la nul·la projecció de futur que funcionaven com a factors d'expulsió. Però també s'havien de donar unes condicions d'acolliment per tancar el cercle. Aquestes estaven en les antigues colònies ultramarines.

Del migrant espanyol es deia que era ignorant, pobre i de baixa qualificació professional. És cert que ells posseïen baixa qualificació, en canvi no eren analfabets pobres. El nivell d'alfabetització de la població espanyola en aquells dies rondava 70 per cent. Una mica més baix que el del països veïns. Tampoc es corresponia amb l'idea de pobra, ja que un passatge era costós i en molts casos venien les seues propietats o sol·licitaven suport familiar per emprendre l'aventura. És més, quan el poder adquisitiu de les famílies espanyoles va patir un increment en la primera dècada del segle XX, l'emigració va créixer considerablement. Com tot procés d'aquestes dimensions, va haver-hi espanyols emigrants analfabets i pobres, però també qualificats.

Després de la Guerra Civil Espanyola, com a conseqüència de la situació política i econòmica pocs espanyols van eixir del territori, a excepció del mig milió d'exiliats. La pobresa va deixar a Espanya en una situació complexa: un país devastat, reducció de salaris, fam, escassa ocupació, etc. El govern del General Francisco Franco va optar per implantar un Pla d'Estabilització adoptant mesures com la reducció de salaris de la massa obrera i la tecnològització del camp, amb el subsegüent desplaçament dels camperols a les ciutats cercant ocupació, la qual cosa no solament va afavorir l'emigració, sinó que fins i tot la va fomentar.

Fixat en els pronoms subratllats al text i cerca a quin nom substitueixen.



6.2.2 ACTIVITATS ORIENTADES AL TREBALL DE LES CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT NARRATIU I DE GRAMÀTICA.

6.2.2.A: La comprensió lectora/ Els pronoms possessius/ El passat perifràstic/ L'imperfet d'indicatiu

A.1. A continuació teniu un fragment d'una novel·la de Maria Dueñas. A partir del títol, deduïu de quin ofici es parlarà en la novel·la. Llegiu-la i comproveu si heu encertat.

EL TEMPS ENTRE COSTURES

No eren en realitat grans projectes els que jo vaig atresorar en aquells dies. Es tractava tan sol d'aspiracions properes, quasi domèstiques, coherents amb les coordenades del lloc i el temps que em va correspondre viure; plans de futur assequibles per poc que estirara les puntes dels dits. En aquells dies, el meu món girava lentament al voltant d'unes quantes presències que jo creia fermes i imperibles. La meua mare havia configurat sempre la més sòlida de totes elles. Era modista, treballava com a oficiala d'un taller de noble clientela. Tenia experiència i bon criteri, però mai va ser més que una simple costurera assalariada; una treballadora com tantes altres que, durant deu hores diàries, es deixava les ungles i les pupil·les tallant i cosint, tallant, rectificat peces destinades a cossos que no eren el seu i a mirades que rarament tindrien per destinació a la seua persona. Del meu pare sabia poc llavors. Mai el vaig tenir a prop; tampoc em va afectar la seua absència. Mai vaig sentir excessiva curiositat per saber d'ell fins que la meua mare, als meus vuit o nou anys, es va aventurar a proporcionar-me alguna informació.

El temps entre costures
Maria Dueñas



A.2. Feu una llista amb tres oficis que considereu especialment durs i tres oficis que considereu especialment interessants. Per parelles, comenteu-los amb el company i arribeu a un acord per triar-ne tres i tres. Per últim, justifiqueu davant de la classe la vostra tria.

Oficis durs	Oficis interessants
La nostra tria	

A.3. Llig el text i subratlla els verbs, els pronoms i els possessius en primera persona del singular, que ens indiquen que el narrador que conta la història és un dels personatges.

A.4. El tex és una narració en passat, en què els fets es narren en passat perifràstic (jo vaig atresorar), mentre que s'usa l'imperfet d'indicatiu (es tractava) en els moments descriptius.

a) Subratlla de color roig els verbs en passat perifràstic i en color blau els verbs en imperfet d'indicatiu.

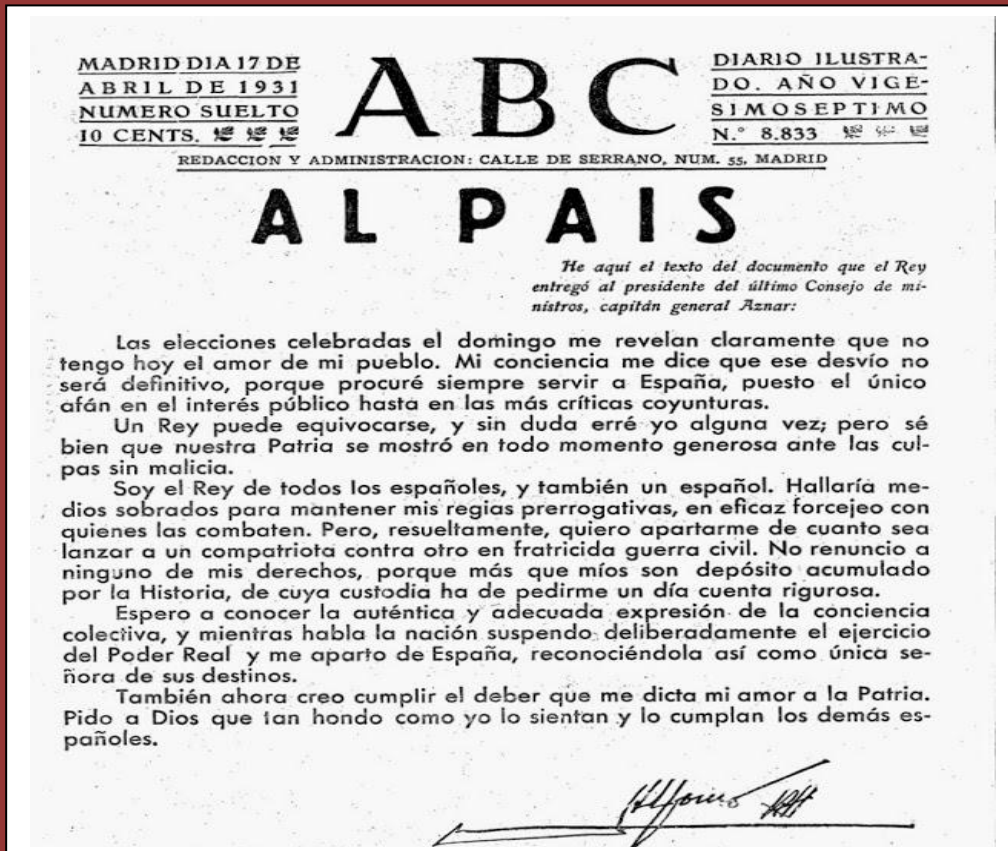
b) Posa en passat perifràstic els verbs en infinitiu que apareixen en aquestes frases estretes del llibre "El temps entre costures".

- Al dia següent _____ (jo esperar) que ma mare isquera a fer encàrrecs.
- _____ (jo omplir) una safar per a llavar-me, em _____ (jo ruixar) amb aigua d'espígol, _____ (jo planxar) la meua única brusa de seda i _____ (jo despenjar) les mitges del filferro on havien passat la nit eixugant-se.
- Per a ell, _____ (jo decidir) deixar-me els cabells solts.
- Es _____ (ell, dirigir) cap a l'eixida agafant el barret.
- Ell _____ (buscar) una taula i em _____ (convidar) a seure'm.
- Un grup sorollós d'estudiants _____ (entrar) al cafè.
- _____ (ells, destrossar) la màgia del moment, com qui rebenta una bombolla de sabó.
- Ignasi i ma mare _____ (sospitar) que alguna cosa em passava.

6.2.2.B: La comprensió lectora

B.1. Et proposem un text per llegir però abans de llegir-lo has de:

- Intentar esbrinar a quina època pertany.
- Intentar esbrinar a quin esdeveniment fa referència.
- Comenta-ho amb els teus companys i després llegiu-lo en grup.



Ens trobem davant un text de caràcter polític, ja que es tracta d'un fragment del manifest de comiat d'Alfonso XIII. Datat el 13 d'abril de 1931, un dia després de la celebració de les eleccions municipals en les quals els republicans van resultar guanyadors en les principals ciutats espanyoles. Aquest text marca, per tant, el final de la monarquia donant pas a la II República. L'últim govern de la monarquia presidit per Juan Bautista Aznar va convocar eleccions municipals que l'oposició va considerar com una consulta a favor de la monarquia o la república. El resultat d'aquestes eleccions, en el seu conjunt, va suposar el triomf de les candidatures monàrquiques, però en les grans ciutats van vèncer les candidatures republicanes. Aquests resultats van demostrar la falta de suport a la monarquia ja que es va donar més importància al vot de les ciutats, ja que es considerava que el vot rural estava condicionat pel caciquisme. En el text, el rei Alfonso XIII admet que, després dels resultats obtinguts en les eleccions celebrades el 12 d'abril de 1931, no compta amb el suport del seu poble. Reconeix que un rei pot equivocar-se i ell sens dubte va errar. En dir açò es refereix al suport a la dictadura de Primo de Rivera, encara que tracta de justificar-se que sempre va actuar amb bona fe, fins i tot, com ell diu en les males conjuntures, referint-se a les tres greus crisis del seu regnat com van ser la Setmana Tràgica de Barcelona de 1909, la crisi de 1917 i el Desastre d'Annual de 1921. Un altre dels motius de la seua renúncia era evitar una fratricida Guerra Civil i diu que no renuncia a cap dels seus drets al tron, ja que els considera com un dipòsit acumulat per la història. Aquest afirmarà que marxarà a l'exili però que confia a tornar quan se celebren eleccions generals i el poble així ho decidisca, ja que considera la sobirania nacional com a "única senyora de la seua destinació". A més, també pot veure's reflectit el descoratjament del rei davant la situació creada a Espanya, perquè es trobava sol ja que tots l'havien abandonat, inclosos els militars.

El rei va llegir el seu manifest davant el seu consell de ministres, la vesprada del 14 d'abril abans de marxar-se a l'exili i l'endemà va ser publicat en el periòdic monàrquic ABC i, posteriorment, en els principals periòdics del país per al coneixement de tots els espanyols.

Després de llegir el text d'Alfons XIII intenta contestar aquestes preguntes sobre la teua vida. Després incorpora la informació a la teua història de vida:

- Vas viure aquest fet històric?
- Si no el vas viure, te'l van contar els teus pares?
- Saps d'algun esdeveniment històric que va passar l'any que tu vas néixer?
- En tota la teua vida hauràs viscut fets històrics rellevants. Escull-ne tres per incloure'ls a la teua història de vida.

B.2. Llegeix aquest text que ens descriu com era una vivenda típica rural, com és el mas. Després contesta les preguntes de comprensió lectora que et proposem.

De xicotet vivia en un poble, Catí. Al voltant hi havia molts masos. La majoria dels masos eren de reduïdes dimensions. El mas representava tota una manera de viure. Aquest va ser durant molts anys el centre de la vida del poble. Tot girava al voltant d'ell. Actualment, m'omple de tristesa l'estat en el qual es troben molts d'ells. Estan en un procés de decadència. Ells formen part de la història del nostre poble, del nostre país i del món rural mediterrani.

No podem oblidar la importància d'aquesta forma de poblament dispers que ha anat evolucionant i que ara es troba en greu perill d'extinció (sinó és que ja ho està definitivament). Podem dir que cada mas que perdura en els nostres dies és una pàgina oberta a la nostra història i identitat. Els masos van tenir el seu període d'apogeu al voltant del segle XIX i primeres dècades del segle XX. Era una edificació rural, una unitat aïllada del territori, lligada sempre a una explotació agrícola o ramadera de tipus familiar, la majoria dels casos allunyada de la població i amb comunicacions difícils a causa d'una orografia accidentada (Mas de la Serra) i uns mitjans de comunicació molt deficients sobretot en els caserius més allunyats del poble o de les vies de comunicació (Mas d'Eixemenó, Puig Cabrer, etc). Els masos se situen en els llocs amb aigua suficient (Mas de la Font, Mas de la Serra ...) i amb terres més o menys cultivables.

La família de masovers era una unitat de producció i de consum i seguia el tipus d'economia tradicional del món rural de l'època; amb una vida més dura que al poble atès que les condicions eren més extremes. Era concebut com una unitat d'explotació agrícola familiar basada en la producció de cereals (blat, ordi, civada, dacsca etc) amb el complement necessari de la ramaderia (ovelles, cabres, porcs, vaques, aus, etc). Però els masos no podien ser autàrquics, és a dir, autosuficients; no podien existir per si mateixos. Necessitaven el poble on els masovers intercanviaven o venien els seus productes i compraven el vestit, el calçat, les eines del camp i podien accedir a alguns serveis necessaris (metge, guareix, veterinari, practicant, etc).

La base del mas era normalment quadrangular o rectangular. La majoria dels masos no tenien més de dues plantes. En la planta baixa estava l'entrada, el corral del mascle, la cuina, la llar del foc, el menjador, el forn i el celler. El primer pis estava destinat a l'allotjament dels masovers amb una distribució d'habitacions diferents segons les necessitats de cada família. En alguns casos trobem una segona planta on estava el terrat, per guardar les collites d'ametles, olives o dacsca. També es penjaven els embotits en canyes amb la finalitat d'assecar-les. També podem trobar un espai per a la cria de conills, perdius, gallines o altres aus. Així, algunes de les parts dels masos eren:

- Entrada: Part de la casa on se situava el carro, eines de conreu, etc. Es tractava d'una dependència gran que permetia emmagatzemar la producció de les collites i que en alguns casos s'utilitzava com a graner provisional.
- La cuina: Part de la masia on es cuinava, es calfaven, feien conserva i es reunien per xerrar una estona o per fer algunes tasques individuals o col·lectives (fer formatge, cosir, pelar panotxes, etc.). Podem dir que al voltant de la llar girava tota la vida de la casa. Els masos més grans i més allunyats dels pobles solien tenir fleca, algunes vegades es tractava de forns comunals.
- El corral: Zona del mas on se situaven les aus domèstiques com les gallines o també es podien situar les conilleres. Aquesta part de la casa solia no tenir sostre i les parets es construïen amb pedra en sec, sense argamassa.
- La porquera: Part de la casa per a la cria dels porcs. Solia estar una mica separada del corral i de la quadra. Per a la matança del porc utilitzaven algunes eines característiques com la caldera per bullir ceba, la maquineta de trinxa, la maça, etc.
- Terrat: Zona del mas situada en el primer o segon pis que permetia guardar o emmagatzemar productes del camp (dacsca, blat, raïm, cibulets, etc).
- Paller: Lloc per guardar la palla (aliment per al mascle i ramats) així com les eines bàsiques per llaurar: forquetes, collaret, coixinets, forçat, tascons, etc. Solia estar orientada al sud-est/sud-oest per permetre una correcta ventilació i lluminositat.

La majoria dels masos tenien la façana principal orientada cap al sud per tractar d'aprofitar al màxim les hores de sol i evitar els vents freds del nord / oest sobretot el cerc, vent predominant en tot el terme. La teulada, a dues aigües, amb teula àrab de Traiguera, es construïa amb les canalitzacions per aprofitar l'aigua de la pluja que es guardava en cisternes. Algunes masies disposaven d'un pou o sènia.

Busca la següent informació en el text:

- Quins cereals es cultivaven?
- Quina orientació solia tenir el paller?
- Per a què servien les canalitzacions de la teulada?

Fes preguntes per a aquestes respostes:

- _____? Al voltant del segle XIX i primeres dècades del segle XX.
- _____? Era una unitat de producció i de consum i seguia el tipus d'economia tradicional del món rural de l'època.
- _____? Part de la casa per a la cria dels porcs. Solia estar una mica separada del corral i de la quadra.

Ara fes una descripció de com era la vida al teu barri i com era ta casa. Inclou-la a la teua història de vida. Decideix amb el teu company quins 3 aspectes vos agradaria descriure de la vostra casa de la infància.

Aspecte 1 _____

Aspecte 2 _____

Aspecte 3 _____

B.3. A continuació et proposem algunes preguntes que poden orientar-te per fer la teua descripció del barri i de la casa:

- A quina ciutat vivies?
- A quin carrer vivies?
- Quina relació tenies amb els teus veïns?
- Com era la vida al carrer?
- Hi havia en la casa aigua corrent? Com aconseguíeu l'aigua?
- Tenies banys a la casa?
- Com es cuinava?
- Tenies llum elèctrica?
- Tenies animals? Quins?



6.2.2.C: Identificació dels personatges, lloc i temps/ Els complements circumstancials de temps i lloc.

C.1. Recordem els nostres contes:

- ✓ Quins contes recordes que et contava ta mare o ton pare quan eres menuda/menut?.
- ✓ Coneixes alguna anècdota, història o llegenda del teu poble? Conta-la als teus companys.
- ✓ Si n'hagueres de triar un, quin conte contaries als teus fills, nebots o néts? Poseu-vos en grups de tres i tria el conte o història que has triat als teus companys. Després elegiu-ne una i conteu-la a tota la classe.

C.2. Llegeix aquest conte. Després contesta les preguntes.

LA FONT DE LA JOVENTUT

Hi havia una vegada un vell carboner que vivia amb la seua esposa, que era també vellíssima. El vell es deia Yoshiba i la seua esposa Fumi. Els dos vivien en l'illa sagrada de MijaJivora, on ningú tenia dret a morir.

Quan una persona emmalaltia l'enviaven a l'illa veïna i, si per casualitat moria algú sense símptomes, enviaven el cadàver de presa i corrents a l'altra ribera.

L'illa, la més xicoteta del Japó, és també la més bella. Està coberta de pins i salzes i en el centre s'alça un bell i solemne temple, la porta del qual sembla que s'endinsa en el mar. El mar és blau i transparent, i l'aire és molt nítid i diàfan.

Els dos ancians eren admirats per la resta del llogarets, a causa de la seua resignació i persistència a l'hora d'acceptar i superar els avatars de la vida, i a l'amor mutu que s'havien professat durant més de cinquanta anys. El seu, com uns altres a Japó, havia sigut un matrimoni concertat pels seus pares. Fumi no havia vist mai a Yoshiba abans de les noces, i aquest només l'havia entrevist un parell de vegades a través de les cortines, i s'havia quedat admirat pel seu rostre ovalat, la gentilesa de la seua figura i la dolçor de la seua mirada. Des del dia del casament, l'admiració i adoració va ser mútua. Tots dos van gaudir de l'alegria del seu enllaç que es va multiplicar amb escreix amb tres bells i forts fills, però tots dos també es van veure sacsejats per la tristesa de perdre als seus tres fills, una nit de tempesta en el mar.

Encara que dissimulaven davant els seus veïns, quan estaven sols ploraven abraçats i eixugaven les seues llàgrimes en les mànigues dels seus quimonos. En el lloc central de la casa, van construir un altar en memòria dels fills i cada nit portaven ofrenes i resaven davant ell. Però últimament una nova preocupació havia retornat l'angoixa als seus cors. Tots dos eren majors i sabien que ja no els quedava molt de temps. Yoshiba s'havia convertit en les mans de la seua esposa i Fumi en els seus ulls i els seus peus, i no sabien com podrien superar la mort d'un d'ells. Oh! Si tinguérem una llarga vida per davant! Una vesprada, Yoshiba va sentir la necessitat de tornar a veure el lloc on havia treballat durant més de cinquanta anys. Però en arribar al clar del bosc i observar els arbres, tan coneguts, es va adonar que hi havia alguna cosa de nova. Tants anys treballant allí i mai s'havia fixat que sota l'arbre major hi havia una deu d'aigua clara i cristal·lina, que en caure semblava cantar, i el seu cruixit, com el de fulles de paper arrugades, es barrejava amb el murmur de les fulles en ser mogudes pel murmur de la brisa al capvespre. Yoshiba va sentir una terrible set i es va acostar a la font. Va agafar una mica d'aigua i va beure. En fregar els seus llavis, va sentir la necessitat de beure més, però en anar a agafar-la va observar el seu reflex en l'aigua i va veure que havien desaparegut les arrugues del seu rostre, el seu cabell era una altra vegada una bella i negra cabellera, i el seu cos semblava més vigorós i enfortit. L'aigua tenia un poder misteriós que l'havia fet rejuvenir. Llavors va sentir la necessitat d'anar corrent a dir-li-ho a la seua esposa. Quan Fumi el va veure arribar no va reconèixer a aquell mosso que de sobte s'acostava a la casa, però en estar al costat d'ell va observar els seus ulls i el va reconèixer. Va caure desmaiada en recordar els seus anys de joventut, però Yoshiba la va alçar i li va explicar el que havia ocorregut en el bosc. Va decidir que ella anara al matí, perquè ja era de nit i no desitjava que es perdera. Al matí següent Fumi se'n va anar al bosc. Yoshiba va calcular dues hores, perquè encara que a l'anada tardaria més per la seua edat i la falta de força, a la volta arribaria de seguida perquè hauria recuperat la seua joventut. Però van passar dues hores, i tres, i quatre, i fins a cinc, per la qual cosa Yoshiba va començar a preocupar-se i va decidir anar ell mateix al bosc a cercar la seua esposa. Quan va arribar al clar, va veure la font, però no va trobar a ningú. Entre el murmur de les fulles i el cruixit de l'aigua va sentir un lleu so, com el que fa qualsevol cria d'animal quan està sol. Es va acostar a uns esbarzers, les va apartar, i va trobar una xicoteta criatura que li tendia els braços. En agafar-la, va reconèixer la mirada. Era Fumi, que en la seua ànsia de joventut havia begut massa aigua, arribant així fins a la seua primera infància.

Yoshiba la va lligar a la seua esquena i es va dirigir cap a casa. A partir de llavors, hauria de ser el pare de la que havia sigut la companya de la seua vida.

(Conte popular japonès)

- On succeeix el conte?
- Quins són els personatges principals?
- S'anomena altres personatges?
- En quin temps penses que es desenvolupa l'acció?



C.3. Localitza en les següents oracions extretes del conte els complements circumstancial de lloc (CCL) i de temps (CCT). Subratlla'ls i després classifica'ls en el quadre.

- Els dos vivien a l'illa sagrada de MijaJivora.
- Si una persona emmalaltia l'enviaven a l'illa veïna.
- S'havien processat amor mutu durant més de 50 anys.
- Enviaven el cadàver a tot córrer a l'altra ribera.
- Des del dia del casament, l'admiració i adoració va ser mútua.
- En el lloc central de la casa, van construir un altar en memòria dels fills.
- Yoshiba va sentir una terrible set i es va acostar a la font.
- Mai s'havia fixat que sota l'arbre major hi havia una deu d'aigua clara i cristal·lina.
- Fumi se'n va anar al bosc al matí següent.

CCLL	CCT

C.4. Fa uns quants anys, hi havia oficis que avui en dia han desaparegut o estan a punt de desaparèixer. Et proposem que inventes un xicotet conte agafant com a referència la imatge de més avall. Abans de començar el conte has de tenir clar els personatges que apareixeran, el lloc on succeeix i el temps on transcorre l'acció. Per fer-ho no has d'escriure molt, sinó que l'has de contar mitjançant imatges que et proporcionarà el mestre o bé dibuixant-ho tu mateix. Ha de tindre un total de 6 vinyetes.



6.2.2.D. Tasques de revisió

Revisem el nostre escrit.

Ara que ja hem après moltes de les característiques del text narratiu i de producció textual, anem a repassar el text que hem escrit de l'escola:

1er. Dóna-li al mestre el teu escrit perquè el corregisca.

2º. El mestre et donarà un full amb la teua redacció escrita per ell de forma correcta.

3er. Compara el teu escrit i el del mestre i troba les errades que has comés. Per fer-ho ompli la següent rúbrica i marca quin tipus d'errades són:

TIPUS D'ERRADA	ESCRIU AQUESTES ERRADES	ESCRIU COM HO CORREGIEX PROFESSOR
No faig les el·lipsis i per tant el paràgraf presenta moltes vegades la mateixa paraula.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
No faig les substitucions amb pronoms i per tant el paràgraf presenta moltes vegades la mateixa paraula.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
He fet servir verbs en un temps verbal incorrecte, no adequats per al text narratiu.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
He fet servir pocs CCL necessaris per a una correcta explicació de la meua història de vida i per tant moltes frases han quedat incompletes.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
He fet servir pocs CCT necessaris per a una correcta explicació de la meua història de vida i per tant moltes frases han quedat incompletes.	1. 2. 3.	1. 2. 3.

4t. Parla amb els teus companys de les teues errades.

5é. Torna a escriure altra vegada el teu text sense aquestes errades.

6.3. AVALUACIÓ: TASCA FINAL

Revisa tot l'escrit del teu llibre de vida i auto-avalua't segons la graella següent:

ASPECTE A AVALUAR	SÍ	NO	OBSERVACIONS
Estàs satisfet amb la narració que has fet de la teua història de vida?			
Has inclòs tota la informació que volies?			
Tota la informació que has inclòs és rellevant per a tu?			
Ara que ja has escrit el text, trauries alguna informació que penses que no hauries d'haver inclòs?			
La teua història de vida, ha quedat ben estructurada en apartats clars?			
Has aconseguit donar-li a la teua redacció el to que volies (emotivitat, subjectivitat...)?			
En cadascuna de les parts de la teua narració, has diferenciat entre el nus, el desenvolupament i el desenllaç?			
Has dividit el text en paràgrafs?			
Has utilitzat els temps verbals correctament depenent de si feies narració o descripció?			
Has tingut cura de no fer repetició de paraules mitjançant l'ús de sinònims?			
Has tingut cura de no fer repetició de paraules mitjançant l'ús de l'el·lipsi?			
Has tingut cura de no fer repetició de paraules mitjançant l'ús de pronoms?			
Has identificat i explicat clarament quines són les persones que anomenes al teu escrit?			
Has utilitzat la primera persona del singular per narrar (jo)?			
Has tingut cura de situar les accions al lloc on han passat?			
Has tingut cura a aclarir el temps en el qual transcorrien els fets que has narrat?			

A continuació, farem una exposició oral als nostres companys en la qual parlarem de la nostra història de vida. Per fer-ho seguirem aquests passos:

- a) Intercanvia amb el teu company la teua història de vida.
- b) Llegeix en veu baixa la història de vida del teu company.
- c) Quina part t'ha agradat més i per què? Comenta aquests aspectes amb el teu company.
- d) Explica als teus companys les idees principals de cada apartat que has escrit. Així, hauràs d'explicar-los:
 - ✓ Per a qui has adreçat la teua història de vida i per què.
 - ✓ Explica en quines parts l'has dividida.
 - ✓ Resumeix breument el més important de cada part.
- e) Llegeix en veu alta a la classe la part que li ha agradat més al teu company.