

LA COMPETÈNCIA TEXTUAL A CICLE SUPERIOR DE PRIMÀRIA

Griselda Batlle Martínez
Mestra de primària

RESUMEN

La competencia textual en el Ciclo Superior de Primaria

Este artículo pretende ser una reflexión entorno a estrategias eficaces que pueden mejorar la competencia textual de los alumnos y alumnas de Ciclo Superior de Primaria. Las dificultades, carencias y habilidades observadas durante tres cursos como tutora de sexto sirven para describir una propuesta basada en la retroalimentación como modelo comunicativo entre maestros o maestras y alumno o alumna.

Se detallan tres ejes de intervención didáctica:

1. intervención en el proceso y contexto de producción.
2. intervención en el proceso de revisión textual.
3. utilización de textos producidos por terceros como modelos de referencia.

Los textos a los que se refiere la autora van del discurso oral, al escrito y deben ser fruto del contexto de cultura y ciencia que se crea en el aula.

La propuesta que se presenta para la producción textual incide en el registro de lo escrito y da valor añadido al hecho de retornar sobre lo escrito.

ABSTRACT

The textual competence in upper primary school

When the students' results guide the steps to be followed in the classroom

This article aims at reflecting about effective skills to improve the Upper Primary students' textual competence. All the difficulties, lacks and abilities observed along three years as sixth grade tutor have been used to describe a didactic proposal based on the feedback from the communicative model among teachers and students.

Three didactic intervention axes are described:

1. Intervention in the production process and context.
2. Intervention in the textual revision process.
3. Use of third parties texts as reference models.

The texts to which the author refers to can be either oral or written, and must be the result of the cultural and scientific exchange context created in the classroom.

The specific proposal presented focuses on the written process and emphasizes the need to give feedback about its results.

QUAN ELS RESULTATS DELS ALUMNES PROJECTEN I ORGANITZEN LES PASSES A SEGUIR A L'AULA

La motivació d'explicar aquesta experiència radica en les preguntes constants que hem anat veient que alguns dels mestres, amb qui hem tingut l'ocasió de compartir coneixements, ens anem qüestionant:

En un curs sobre *Esriptura creativa*[1] una companya plantejava: "què hem de corregir els mestres per no envair l'espontaneïtat dels nostres alumnes?". En un seminari de coordinació entre primària i secundària establim "tutors ortogràfics" entre alumnes de sisè i primer de la ESO amb criteris comuns extrets de les correccions de les proves de competències de sisè i les mancances amb les que arribaven els alumnes a primer d'ESO. Amb la paral·lela d'un curs de sisè varem continuar la seqüenciació de continguts ortogràfics que calia establir a l'escola: en diem "les faltes que ja no es poden fer". En una altra ocasió, tot un cicle ens plantejàvem la funcionalitat dels aprenentatges lingüístics en la concreció d'una publicació (confecció d'un diari)[2].

A més, les formacions de les escoles estan plenes de cursos orientats a la didàctica i

a les bones pràctiques amb la finalitat de millorar les habilitats comunicatives dels alumnes.

Totes aquestes circumstàncies i moltes altres converses informals entre col·legues, serveixen per justificar les consideracions d'aquest article.

Aquestes reflexions intenten: per una banda, ser una proposta per ensenyar a escriure textos de qualitat als nostres alumnes i potser, d'altra banda, donar respostes alguns dels nostres dubtes els quals ens fan avançar i millorar la pràctica docent del dia a dia.

La proposta didàctica que es presenta es basa en el posicionament comunicatiu necessari per a establir actes didàctics eficaços, front a actes didàctics ineficaços. Segons el concepte de Pecheux (1969)[3], quan defineix com un procés, "la recerca d'estat perfectiu dels actes semiòtics de la comunicació". Un plantejament bàsic que alimenta els esquemes interdisciplinaris que seran concretats més endavant com a acte didàctic entre mestre/a i alumne/a amb una significació d'interacció comunicativa en un context social.

Per continuar, es defineix que s'entén per text; des del discurs oral al discurs escrit. I quines són les dificultats dels alumnes observades per diversos autors i per la pròpia autora. En aquest apartat s'ha tingut també, com a referència, les dades estadístiques i criteris d'avaluació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.

Segons les necessitats d'intervenció que se'n deriven de l'anàlisi anterior, s'anirà introduint els eixos vertebradors de l'acte didàctic abans, durant i després de la producció textual. De manera que el final (el resultat observats dels textos dels alumnes) projecti i organitzi les passes a seguir a l'aula.

Dels eixos vertebradors d'intervenció anirà extraient propostes concretes per ensenyar a escriure textos a Cicle Superior que es basen en la incidència d'ensenyar a transformar el coneixement i de fomentar l'activitat de revisió; "le retour sur le texte" que anomena Anne Piolat[4].

La proposta doncs, radica en aquesta idea fonamental: tornar sobre allò ja fet. Ensenyar a revisar.

EDUCAR ÉS COMUNICAR. ELS MODELS EDUCATIUS, MODELS DE COMUNICACIÓ I AQUESTS, ACTES DIDÀCTICS

L'alumne es veu immers en successos escolars i extraescolars. Passa per moltes situacions al llarg del dia, de la setmana, dels mesos i dels nou cursos que arriba a estar a l'escola. En aquest fet tan senzill, mirant *amb ulls de nen* és important tenir present que els infants són els mateixos al llarg de la seva escolaritat i que som nosaltres, els mestres i els professionals que intervenim amb ells, els que anem canviant. Es fa evident doncs, que cal un disseny

global de finalitats educatives similars.

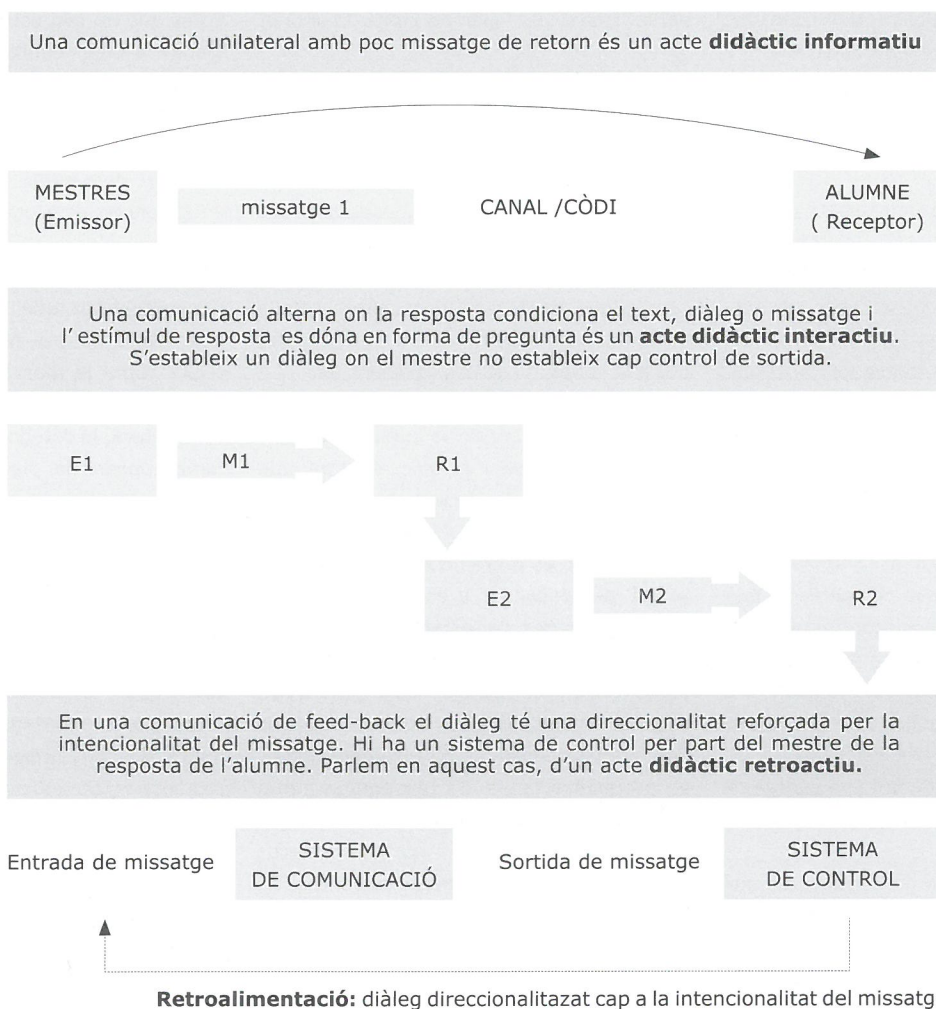
L'aula es converteix en un espai d'interacció i significació, un acte didàctic entès com una modalitat concreta, un tipus especial de comunicació. Una comunicació mediada per un text generat amb una específica intencionalitat. Un acte didàctic no només lingüístic.

Considerem també, que la lingüística forma part de la semiologia; farcida aquesta de símbols verbals, gesticulacions i icònics que apareixen a l'aula en la transmissió de

la ciència i de la cultura per mitjà d'un llenguatge.

De la interacció comunicativa entre mestre i alumne. Més ben dit: Entre mestres – alumne (amb tota la seva pluralitat) esdevé, segons l'estil de transmissió, tres models de comunicació constituint d'aquesta manera tres actes didàctics, que provocaran respostes d'aprenentatge molt diferents dels alumnes[5].

Veiem-ne l'esquema dels tres models de comunicació:



Tot i que es considera que hi ha moments per tot, l'experiència corrobora que l'acte didàctic retroactiu ha fomentat en els alumnes la verificació de la seves respostes com a bones o millorables; han estat segurs que els seus textos són missatge de comunicació i que la intencionalitat de la

comunicació que s'ha establert en el control d'aquests ha estat la direcció del seu aprenentatge.

Així, ha anat bé evitar tota aquella possibilitat d'error com a conseqüència de l'absència d'una informació o activitat en el precís

moment que podria interferir el correcte desenvolupament de l'objectiu pretès: producció de missatge oral, lectura, revisió, producció parcial, total ... del text. Més en davant ens entretindrem a detallar el què i el com de la correcció- revisió d'aquest com activitat separada de la producció.

Algunes estratègies per al sistema de control[6]

Quan utilitzar la pregunta.

- Iniciar la conversa amb missatge informatiu.. No iniciar conversa amb pregunta
- Precisar una informació amb un aclariment o explicació. No amb pregunta.
- No fer preguntes de comprovació de sentiments i experiències
- No preguntar per buscar la resposta que el mestre pre-estableix; per això millor esperar i reconduir el fil de la conversa o iniciar-ne una altra amb explicació.
- Si, utilitzar el recurs pregunta com a tècnica de comprovació de la memorització.
- Si, utilitzar la pregunta quan el mestre necessita informació per que està perplexa; per què no, fer evident la ignorància i confusió en algunes qüestions plantejades a l'aula.
- Si, per assegurar que estan escoltant i per reprendre una explicació.

Tècniques per no preguntar.

- Fer afirmacions
- Reconstruir què ha dit un alumne en comptes de tornar a preguntar-li a un altre o a ell mateix.
- Manifestar sorpresa si hi ha quelcom que no s'entén o no es coneix.
- Promoure l'elaboració de més discurs dins el grup amb expressions del tipus "m'agradaria sentir més opinions sobre..."
- Fomentar preguntes entre ells.
- Fomentar preguntes quan hi hagi dubte sobre el discurs.
- Mantenir silenci quan un alumne ha intervingut amb la finalitat de fomentar la reflexió i la posterior elaboració de més discurs.

Resumint: El mestre utilitza el mecanisme de control per avaluar les condicions que l'alumne rep/capta el missatge animant-lo a convertir-se a ser un nou emissor amb un missatge corregit i més correcte.

DE QUÈ PARLEM QUAN ES DIU TEXT O MISSATGE

El text és un aparell translingüístic. Sota el nostre parer, qualsevol fenomen que busqui interacció a l'aula és text. És una unitat comunicativa. I com a tal, se li fa necessària una coherència, una clausura semàntica i de comunicació, una cohesió en si mateix i per últim i no menys imprescindible, una intencionalitat.

El temps que s'ha observat l'alumnat i s'ha pogut comprovar la seva competència textual[7] hem arribat a vàries conclusions: una d'elles és que els alumnes que tenen fets i experiències per explicar han mostrat una competència textual major que els infants que llurs vivències no han estat tan riques. Tenen domini de la matèria i una imatge de si mateixos que els ajuda a generar discurs.

Un segon aspecte que s'ha observat que ha ajudat a millorar la competència textual dels alumnes amb qui hem treballat, ha estat la funcionalitat del seu missatge; de manera que l'espera d'un interlocutor o espectador ha fomentat la millora de la qualitat dels seus discursos. Els ha calgut domini del missatge i, estar segurs de si mateixos ja que els estaven escoltant i es dipositava en ells bones expectatives.

És en aquest sentit que treballa la lingüística sistèmica. Kress (1976) anomena tres autors que defensen que el terme lingüístic i

per tant, textual, depèn del context cultural.

També Vigotsky va aportar el terme d'escriptura com a instrument cultural.

Darrerament, som molts els mestres i autors que defensem els principis de la pedagogia sistèmica com la necessitat de treballar en l'ordre natural i l'ordre jeràrquic d'on venim cadascun de nosaltres com a individu i com a membres d'un grup social, per a la contextualització referencial.

De la mateixa manera, la cultura transforma el funcionament psíquic, en tant que treballa la memòria i la voluntat.

Amb tot això es pretén transmetre un missatge: per ensenyar a escriure textos als nostres alumnes cal establir una sèrie de categories que relacionin la lingüística i el context cultural, atrevint-nos a generar un context concret de l'ara i aquí[8]. A través de la transformació del coneixement que es va produint a l'aula. És per aquest motiu que es fa necessari dotar l'aula d'espais per a l'expressió oral de l'alumnat repercutint en una major competència textual en la producció escrita. Aquestes espais ajuden als alumnes a generar discurs a partir del context de l'escola (penso en situacions com: l'obra de teatre, l'exposició de treballs, l'acompanyament als més petits, tècniques com l'"expert", altres tècniques de treball cooperatiu ...).

Per aconseguir aquest plantejament els esquemes interdisciplinars de l'aprenentatge han estat una bona estratègia d'ensenyament al llarg dels temps: Projectes de treball i reflexions, observacions... Altres

àrees que no són estrictament de llengües ajuden a crear contextos de coneixement comú de tots els nens i nenes de l'aula, nivell, cicle, escola, interescoles...

Com diu Bernádez (1982, pag. 290) "... en el context es produeix la comunicació".

DEL DISCURS ORAL AL TEXT ESCRIT

L'espontaneïtat que té el discurs oral o l'escriptura natural (és a dir, pensar i escriure sobre la marxa) es perd en el text normatiu. Però es crea un altre potencial: l'estructura, la categorització i la disciplina. Sense oblidar la planificació, la intencionalitat i l'audiència del discurs que també tenen un efecte en l'organització d'aquest i emfatitza la diferència entre discurs oral espontani i el text escrit.

Halliday[9] insisteix en l'efecte del registre escrit sobre el discurs d'aquesta manera: "l'escriptura encadena la llengua, la deté, per fer d'ella quelcom sobre el que es pugui reflexionar. D'aquí que modifiqui la forma que s'utilitza la llengua per significar".

No obstant, els docents caldrà que incideixin, de forma conscient i programada, en els seus actes didàctics per a que aquests efectes de modulació entre el discurs oral i el text escrit siguin possibles. I, els caldrà també, dotar a l'Infant, des dels inicis de l'aprenentatge de l'escriptura, introduir les estructures necessàries en el discurs simple per tal de frasejar-lo en un text dotat de cohesió i intencionalitat.

És a dir, deixar clar que s'espera d'ell, del seu text. Si aquest desconeix que volem que afegeixi lèxic variat i recursos lingüís-

tics, possiblement, no apareixeran aquestes construccions en el seu discurs.

Sovint a la classe ens hem aturat per demanar: "ara diguem-ho per escrit" i ple-gats, hem pogut experimentar que escriure és més lent que parlar. El discurs es deté i es consciència; permet el retorn immediat facilitant l'ampliació i la millora del text seleccionant alternatives lexicals, afavorint la depuració de la varietat, a més de peculiaritats sintàctiques com la utilització de passives, nominacions...

Per tant, tot i donar les consignes i dotar l'aula i els actes didàctics de significació, es fa evident que no és suficient per a ensenyar a escriure als nostres alumnes textos de qualitat, així el següent dubte que se'ns presenta és l'apartat de l'article que continua:

LA PRODUCCIÓ DE TEXTOS EXCEPCIONALS EXIGEIX UNA COMPETÈNCIA ESPECIAL? EN QUÈ ES DIFERENCIA AQUESTA DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ORDINÀRIA?

Per donar resposta a aquestes qüestions el plantejament, ajudarà explicitar la diferenciació que hi ha entre un text literari i qualsevol altre tipus de text. És curiós com experiències de varis autors demostren que ja des de ben petits els infants quan escolten diferents tipologies textuales són capaços de contextualitzar-les. Hi ha dualitats narratives trobades en textos infantils de 5 a 9 anys[10].

És precisament la transgressió permesa de la norma fonològica, lèxica, sintàctica i pragmàtica el que sembla constituir una

explicació a la diferència entre la producció d'un text ordinari i un text literari.

Així, transgredir la distinció habitual de gèneres o precisions als problemes escolars matemàtics o transgredir completament les normes ortogràfiques i morfosintàctiques són formules utilitzades per varis autors. Un altre exemple és la forma com escriptors de novel·la utilitzen en la seva narrativa precisions pròpies de l'estil periodístic i/o es nodreixen de lèxic matemàtic en un text que no ho és:

Veiem alguns exemples de textos escrits en castellà:

- Camilo José Cela va escriure "Cristo Arizona" sense signes de puntuació.
- (...) Como Angel no se encontraba en su cuarto, hecho absolutamente demostrado por la ausencia de respuesta a tres series de golpes sucesivos, fue a probar com el mismo método en otras habitaciones, y llegó a la conclusión que el interesado había salido (...).
- (...) Unos decámetros más adelante se veía un grupo de personas ocupadas en lo que parecía un asunto complicado (...)[11]

Tal i com diu Lilita Tolschinsky, segons aquesta concepció, la competència literària consisteix en la capacitat de produir i reconèixer aquestes "transgressions" com a productes literaris, però diferenciant-los

d'aquells produïts per una ruptura de regles, el resultat del qual seria inacceptable. Seguint amb els exemples, la competència literària permet diferenciar entre:

- Uns decàmetres més endarrere caminava la seva estimada sense fer-li gens de cas.
- Els decàmetres més endarrere caminava la seva estimada sense fer-li gens de cas.

La intuïció lingüística que comentàvem uns paràgrafs més amunt, que els infants des de ben petits tenen, ens diu que en el primer cas, estem enfront d'una transgressió permesa. Tot i que original. I que en el segon, en front d'una ruptura no permesa.

També és text literari aquell que utilitza un estil ric en formes verbals, rima, figures retòriques o la combinació de totes aquests recursos.

Aquestes definicions metalingüístiques considerem que són tasca d'intervenció didàctica, si volem dotar els nostres alumnes de competència textual i literària. En termes curriculars, competència comunicativa.

EL PROCÉS DE PRODUCCIÓ I REVISIÓ TEXTUAL

Que la producció textual és un procés no diu res de nou; no es coneix cap mestre/a que no ho entengui així. La qüestió radica en analitzar les dificultats en les que arriben els alumnes a Cicle Superior de Primària per ajudar a superar-les des dels primers textos.

La següent taula n'és un exemple:

<p>Sense oblidar els processos evolutius, treballem l'ortografia, la coherència, l'estructura morfosintàctica i la revisió des de ja!</p> <p>La capacitat d'analitzar les tires fòniques i adonar-se que a cada so de la llengua oral ha de correspondre una lletra a l'hora d'escriure que correspon cap als 5-6 anys (escriptura alfabètica) permet iniciar la sistematització de l'ensenyament de l'ortografia. Els infants ja poden observar-ne les regularitats i plantejar-se la convencionalitat de la llengua escrita.</p> <p>Fins a quart el control del text es fa pas a pas, per mitjà d'una gestió local. L'enunciat anterior funciona com a base o punt de partida de l'enunciat següent. Abunden les juxtaposicions i manquen estructures sintàctiques més complexes.</p> <p>No obstant, cal anar treballant amb la intenció de dotar l'alumne d'aquesta competència.</p> <p>Cal a més, un treball intencional, conscient i controlat, ensenyar a aprendre a revisar.</p>	
<p>CICLE INICIAL</p>	<p>Treballar les frases per separat.</p> <p>(accions, valoracions i emocions)</p> <p>MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR: Plantejament de situacions d'escriptura col·lectiva on els alumnes puguin textualitzar les aportacions del grup. <i>Vosaltres dicteu, diu la mestra (...)</i></p>

pràctica educativa

CICLE MITJÀ	Treballar la unió de les frases a través dels nexes connectors diferenciats: causa, finalitat, temporal, d'espai, de condició, de concessió, de manera i de contrast. (accions, emocions, valoracions i opinions) MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR Planificació amb models de referència coneguts. Ús de siluetes i elaboració d'esquemes.
CICLE SUPERIOR	Incloure les valoracions, opinions i emocions en les produccions textuais. Treballar la connexió d'idees en paràgrafs. MODELATGE, AJUTS I SUPORTS PER REVISAR Quadres de comprovació per centrar la revisió.

A continuació es presenta una altra taula-resum amb actuacions didàctiques eficaces basades en les dificultats, mancances i habilitats detectades en alumnes de sisè del Vallès Occidental durant els cursos 2008-09, 2009-10, 2010-2011. Els quals pretenen ser els fonaments per a l'ensenyament d'escriptura de textos de qualitat.

Dificultats, mancances i habilitats detectades en alumnes de sisè	Objectius didàctics	Actes didàctics
La majoria coneix i diferencia tipologies textuais.	Reconèixer les transgressions lingüístiques dels textos literaris.	Lectures i posteriors reflexions.
	Transgredir els gèneres.	Escriptura cooperativa. Parafrasejar.
Escriuen l'esquema bàsic.	Dir i transformar el coneixement.	Seguir model de producció de Bereiter i Scardamalia (1987).
No pensen en recapitular diferents ordres a l'hora d'explicar un succés. Acostumen a escriure a mida que van recordant.	Anticipar el succés en oracions prèvies. Utilitzar la presència absència del narrador.	Escriure històries conegudes amb diferents ordres sense perdre la trama.
Els resulta difícil fer aclariments al lector. Bàsicament descripcions i opinions sobre paisatges situacions i personatges.	Preocupar-se en donar detalls aclaridors més enllà de l'enunciació dels fets. Contextualitzar: utilització de la citació.	Exercicis concrets parafrasejant.
Els costa subjectivitzar el text: explicar com es senten els personatges.	Utilitzar formes verbals que passin de consumir l'acció a formes verbals que determinin reaccions emocionals dels personatges: transformacions simples a complexes dels verbs. Ús del subjuntiu.	Exercicis concrets parafrasejant. Ami i Tami no van trobar el camí. Ami i Tami no saberen trobar el camí.
Expliquen amb diàleg que diuen els personatges posant en boca d'aquests els sentiments, les intencions i les reflexions.		Transformar els diàlegs de les històries en narració d'emocions, reflexions i intencions.
Pocs alumnes estan acostumats a reconèixer, recordar i per tant, reproduir estats emocionals.	Identificar i expressar emocions. Evidenciar allò que es diu i que no es diu en certes situacions.	Tècniques de dinàmiques de grup. Expressió oral de situacions concretes: del que fem i del que sentim quan ho fem. Contracte d'aula i assemblees de classe. Treball de diccionari.
Utilitzen poca varietat de verbs: dimensionen l'ús del verb ser i estar.	Conèixer verbs que determinen accions que donen pas als plans o intencions dels personatges.	Exercicis concrets parafrasejant. Treball de diccionari.
Pocs nens fan invencions de successos.	Transformar i tergiversar les accions de seqüència esperada.	Exercicis concrets a partir de textos referencials. Trencar guions.

Molts alumnes obvien el que sap el receptor; no tenen en compte la intenció del missatge.	Evidenciar què s'escriu i que no, i per a què.	Creació d'espais de treball per a cada procés de producció.
Molts alumnes detecten errors orogràfics i d'accentuació quan revisen.	Detectar com s'escriu. Revisar els missatges. Transferir els coneixements sobre el funcionament de la llengua en les seves produccions textuals de l'àrea que sigui i en la situació i context que es realitzi.	Esriptura cooperativa.
La majoria puntua inadecuadament o simplement, no puntua.		Treball d'atenció individualitzada per a la revisió-correcció. Sistematització de la Correcció col·lectiva. Coavaluació.
Alguns alumnes utilitzen un registre lingüístic inadequat.	Discriminar les característiques del llenguatge oral i escrit en diferents contextos.	Transformació de textos i contextos de referència.

ACTES DIDÀCTICS EFICAÇOS PER A L'ENSENYAMENT DE TEXTOS DE QUALITAT

Els Eixos d'intervenció didàctica són tres:

1. intervenció en el procés i context de producció.
2. intervenció en el procés de revisió textual..
3. utilització de textos produïts per altres com a model de referència.

PARAFRASEJAR	Produir un text a partir d'un altre referencial: la invenció pot produir-se més fàcilment contant amb models antercedents. "L'alumne està fent gramàtica, ja que ha de categoritzar, substituir i reconèixer l'organització sintàctica del que ha de parafrasejar; però no està resolent un exercici, sinó utilitzant el llenguatge reflexivament per complir amb un altre propòsit comunicatiu". Liliانا Tolschini 1993.
MODELS DE PRODUCCIÓ DE Bereiter i Scardamalia (1987).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un model de "dir coneixement" on a partir de tòpics de gèneres i estructures de les diferents tipologies textuals es van succeint les idees que es van plasmant. 2. Un model de "transformar el coneixement" on anteriorment a la producció es <i>planteja la possibilitat del lector</i>, qüestionaments retòrics que donen lloc als aclariments, exemples, comparacions...
ESCRITURA COOPERATIVA. Socis de producció.	<ul style="list-style-type: none"> • Dos o tres alumnes escriuen un únic text. • amb tema, • Un text sense tema. • Un text amb estructura tancada. • Dictats tradicionals i altres tipus de dictats: dictar paraules, omplir espais,.... • Escriure seguint indicacions precises d'espai. • Canviar l'ordre dels successos del text d'un company/a. • <i>Endevina quin conte és?</i> Trencar guions de textos coneguts i/o treballats. (literatura clàssica, articles de notícies,...). • Revisió de textos dels companys/es.
CONTEXTUALITZAR	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de noms i verbs que busquen al diccionari • A partir de situacions creades,... afegir els recursos literaris acordats. <p>La utilització de la gramàtica en si mateixa sempre va acompanyada de l'explicació de la finalitat del què s'està fent; de la pràctica reflexiva sobre l'escriptura.</p>
IDENTIFICACIÓ I EXPRESSIÓ D'EMOCIONS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>i la caputxeta que sentia?</i> Descripció oral i després escrita d'emocions detectades en textos referencials. • <i>Què has fet el cap de setmana? Com t'has sentit?</i> Expressió de sentiments en situacions viscudes dins i fora de l'escola. • Tècniques de dinàmica de grup. • Roll -play. • Tècniques de mediació escolar. <i>Contractes d'actitud.</i> • Assemblea de classe. <i>Contracte d'aula.</i>

<p>TREBALL DE DICCIONARI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'encarregat de les paraules!</i> La utilització del diccionari es transforma en una eina essencial per a la reflexió sobre la llengua. A partir de jocs sistemàtics l'alumne va generalitzant el lèxic que es va introduint segons les situacions creades a l'aula. <p>L'organització d'un espai a la classe (cartellera, diccionari de la classe, caixa de paraules...) del vocabulari treballat ajudarà a tenir-les disposades per tal de poder recordar-les i utilitzar-les en les produccions textuals segons les indicacions concretes que es donin per a ajudar a utilitzar-les per part de l'alumne.</p> <p><i>En aquest text cal que surtin</i></p>
<p>ESPAIS DE TREBALL PER A CADA ETAPA DEL PROCÉS DE PRODUCCIÓ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologies organitzatives i estratègies que ajuden a l'alumne a identificar pel moment que passa la seva producció. (senyals, racons de treball, fulls de diferents colors, color del bolígraf, treball sistemàtic de composició, atenció individualitzada de revisió...) • ◆ PREVENCIÓ DE DIFICULTATS: La pràctica de fer bé les coses s'inicia fixant les expectatives lingüístiques que s'espera del text que els alumnes han de produir. • ◆ COMPOSICIÓ <i>Abans d'escriure. Precomposició.</i> Penso, explico i escric: Què he d'escriure (registre). El tema sobre el què he d'escriure Quin tipus de text he d'escriure i quina en serà l'estructura. Què espera el receptor del meu text. Que sap ell i que no. Quines són les idees principals que vull transmetre i les que no. Ordre de les idees: cronològic, espacial, d'importància de les idees,... <i>Durant l'escriptura. Composició.</i> Quantitat d'informació: repetició, redundàncies, pressuposicions, dades implícites... Respectar els aspectes formals: cal·ligrafia, línies rectes i marges. Rellegir el text tants cops com faci falta mentre es va escrivint. <i>Després d'escriure. Revisió.</i> Rellegir el text repassant, cadascun i per separat, els aspectes següents: Utilització de connectors de frases i organitzadors de les idees. Utilització de les normes d'ortografia. Utilització de sinònims i pronoms. Utilització de grups semàntics Utilització de morfosintaxis correcta. Utilització de la puntuació. <i>Reescriptura i millora.</i> Reescriure el text afegint, traient i millorant cadascun dels aspectes repassats individualment • ◆ EXPOSICIÓ. Els socs de producció llegeixen el text i valoren els aspectes de revisió. (racó de revisió com espai creat a l'horari dels alumnes. Sempre el mateix dia a la mateixa hora i de la mateixa manera). El mestre/a li dona el vist i plau per publicar, arxivar,...a través del sistema de control. (atenció individualitzada). • ◆ PUBLICACIÓ. El text cal deixar-lo correcte. Donarem per acabada la producció quan hagin acabat tantes reescriptures i millores siguin necessàries.
<p>SISTEMATITZACIÓ DEL SISTEMA DE CONTROL</p>	<p>La correcció només és efectiva quan dona elements de reflexió sobre l'errada comesa. No cal corregir errades que després no hi haurà ocasió de comentar.</p>

<p>DEL PROCÉS DE REVISIÓ TEXTUAL[1]</p>	<p>El vist i plau dels textos dels nostres alumnes ha de ser sistematitzat.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'alumne es troba en el procés d'exposició. 2. es senyala amb un comentari sense corregir ni marcar els errors constructius que ells poden resoldre sols. 3. l'alumne torna a la fase de reescriptura i millora. 4. tornem a la fase d'exposició. 5. els senyals de les errades, aquest cop, són explícits especificant de quin tipus es tracta.[2] <ul style="list-style-type: none"> • Errors de lèxic i interferències de vocabulari marcats amb un requadre. • Errors ortogràfics amb un cercle. • Errors morfosintàctics amb un subratllat: concordances gramaticals, ús correcte de temps verbals, subordinacions i coordinacions, interferències estructurals i puntuació. 6. l'alumne torna a la fase de reescriptura i fa les correccions a sobre[3] dels errors comesos. 7. repetim el procés fins que el text està a punt per passar a net i a punt de publicació, arxiu,...
<p>ATENCIÓ INDIVIDUALITZADA EN EL PROCÉS DE REVISIÓ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organització metodològica per racons de treball. • Utilització del "docs" del correu electrònic per a garantir l'atenció individualitzada. • Organització de recursos personals.
<p>REVISIÓ COL·LECTIVA L'encarregat de l'ortografia de la setmana!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observació i comentari col·lectius del text de referència 2. observació de regularitats no consolidades per tot l'alumnat amb l'ordre anteriorment anomenat (fase de revisió) 3. formulació i exposició de les normes ortogràfiques, gramàtiques i morfosintàctiques. (encarregat) 4. exercitació d'aquestes normes. 5. treball memorístic a la setmana següent: dictat, fem memòria, ...de les normes treballades.
<p>AVALUACIÓ COAVALUACIÓ AUTOAVALUACIÓ</p>	<p>Els controls són eines per avaluar i en aquest cas proposo una fórmula per a que serveixin a més, per orientar el procés d'ensenyament – aprenentatge que han funcionat per consolidar aprenentatges.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exàmens que ensenyen.</i> <p>FEM UN CONTROL! Les preguntes dels controls són les elaborades pels propis alumnes amb la supervisió i adequació del mestre/a. (Controls de qualsevol àrea) En el moment de retornar els controls corregits i amb la nota donada, es demana als alumnes que facin preguntes sobre ell. Es comenten les respostes i si s'escau, les recullen per escrit.</p> <p>ARA, REPETIM-LO! Es repeteix el control incloent-hi alguna d'aquelles preguntes i comentaris que s'han fet en la primera correcció. La repetició es farà primer, a casa. Després, a la classe de nou.</p> <p>EXAMEN INDIVIDUAL, CORRECCIÓ EN GRUP. Les dues repeticions són corregides en petits grups. La tendència a buscar ha de ser la d'igualar la puntuació de la prova realitzada a casa a la puntuació d'aquella realitzada a l'escola. La segona nota serà la mitjana de totes dues repeticions i si hi hagut un bon aprenentatge acostuma a ser superior a la primera nota.</p> <p>PER TERCERA VEGADA! Encara tenim un altre oportunitat d'aprenentatge i els resultats han estat, els cops que ho he provat, molt bons! L'autoavaluació acabarà de consolidar els objectius del control.</p>
<p>Notes: [1] Sistematització de la revisió textual adaptada de diferents models originals <i>Model de revisió textual</i> d'Hayes (1996), <i>Modèle des différents modes de contrôle cognitif</i> d'après Richard (1995) incloses en el citat article de Piolat, A. [2] Criteris generals de correcció segons Consell d'Avaluació Superior del Sistema Educatiu de Catalunya. [3] Pauta d'actuació donada en un assessorament per a alumnes amb TDH. Impartit per Dra. Teresa Vilardaga de la UNVED. Unitat neuropediàtrica de la Vall d'Hebrón. Sant Cugat 2009.</p>	

CONCLUSIONS FINALS

El context dóna elements de comunicació. Cal fomentar a l'aula la producció d'aquesta comunicació a partir del discurs oral i dels actes didàctics retroactius; per després, passar al missatge escrit amb la intencionalitat clara d'un emissor-alumne que escriu per al seu públic amb la finalitat de compartir certa informació experimental.

Potenciem, doncs, l'audiència i la interacció entre iguals per a una bona transformació del coneixement.

Ensenyar a produir textos de qualitat no només passa per mostrar a utilitzar i identificar les restriccions normatives. Passa per un procés on el mestre/a no corregeix, orienta sistemàticament a l'alumne per a que aquest **revisi i millori coordinadament** les seves produccions textuais.

I per últim, considerar que sigui quina sigui l'àrea avaluada, el domini de la matèria afavorirà un reforçament per a millorar la competència textual. Haurem creat un context de coneixement per compartir. A partir d'aquí, les exposicions, publicacions periodístiques, murals... seran l'espai idoni per a la transferència de la competència comunicativa adquirida.

Notes:

[1] "Seminari; Jocs d'escriptura". Formadora Car-

me Serret. St. Cugat del Vallès. Curs 2010-2011. Per a més informació: <http://xtec.cat/crp-santcugat/jocsd'escriptura.htm>

[2] Escola Gerbert d'Orlhac. Sant Cugat del Vallès. Cicle Superior. Cursos 2009-10/ 2010-2011.

[3] "...hablamos de acto didáctico eficaz, frente al ineficaz, dependiendo que reduzca o bien no reduzca las distancias" en el proceso de dicho acto en tanto que perfecto. (Pecheux, 1969 pp. 16-25)

[4] Roussey, J.Y, and Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50, 3 pp. 351-372.

[5] Les conclusions exposades estan basades en l'esquema clàssic dels elements de la comunicació de Pecheux i la consideració citada de la comunicació com a acte sèmic, de Rodríguez Dieguez 1985, pp84.95)

[6] Varis autors, (1989): Como aplicar estrategias de enseñanza I. Aula Practica Ediciones Ceac 1989. Sabadell.

[7] Entesa la competència textual com la capacitat de generar cert tipus de coherència i atribuir sentit de clausura i intencionalitat a determinat text.

[8] Els principis de l'Escola de la Gestal treball amb la psicomotricitat més profunda aquests aspectes, des del parvulari.

[9] Halliday 1989.

[10] Tolschinsky 1993 (pàg. 89).

[11] Voris Vian, *El Arrancacorazon*

Referències Bibliogràfiques:

AAVV (1989): *Como aplicar estrategias de enseñanza I*. Aula Práctica. Ediciones Ceac S.A. Sabadell.

AAVV (1989): *Como aplicar estrategias de enseñanza II*. Aula Práctica. Ediciones Ceac S.A. Sabadell.

Departament d'Ensenyament (1999): *Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i escriptura*.

Escobar, C. (2004): ¿qué quiere decir un "siete"? Sobre la retroalimentación en las clases de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 129 pp 33-36.

Maruny, Ll.; Ministrall, M.; Miralles, M. (1995): *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años I, II y III*. Coeditan Centro de publicaciones del MEC y EDELVIVES. Madrid, 1995.

Rodríguez Dieguez, J.L. (1985): *Currículum, acto didáctico y teoría del texto*. Ediciones Anaya S.A. Madrid 1985.

Tolschinsky Landsmann, L. (1995): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Editorial Anthropos, Barcelona, 1993.

WEBS CONSULTADES

<http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/membres/enseignants/apiolat.html>.

És la web d'aquesta autora. Hi ha penjades les seves publicacions en francès i anglès.

Web del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

En ella hi ha totes les informacions relacionades amb les proves de competències que s'han realitzat a Catalunya, els sistemes d'indicadors i els criteris de correcció emprats.