

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

LA PRODUCCIÓ DE GÈNERES ESCRITS EN
ALUMNES DE CINCO ANYS: UNA PERSPECTIVA
DES DE L'ENSENYAMENT.

PAULINA RIBERA ARAGÜETE

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2006

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 12 de Juliol de 2002 davant un tribunal format per:

- D^a. Anna Camps Mundó
- D. Josep Ballester Roca
- D. Itziar Idiazábal Gorrotxategi
- D. Manuel Pérez Saldanya
- D^a. Isabel Ríos García

Va ser dirigida per:
D. Joaquim Dolz Mestre

©Copyright: Servei de Publicacions
Paulina Ribera Aragüete

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6594-6

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOLOGIA

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA
LITERATURA

Tesi doctoral

**LA PRODUCCIÓ DE GÈNERES ESCRITS
EN ALUMNES DE CINC ANYS:
UNA PERSPECTIVA DES DE
L'ENSENYAMENT**

PAULINA RIBERA ARAGÜETE

Àrea: Didàctica de la Llengua i de la Literatura

DIRIGIDA PEL
DR. JOAQUIM DOLZ MESTRE

València, abril de 2002

A mis padres por tantas cosas...

A les meues filles, per les hores robades.

AGRAÏMENTS

Vull manifestar el meu agraïment a totes les persones que d'una manera o una altra m'han ajudat a dur a terme aquesta tesi, i en especial

Al Dr. Joaquim Dolz, perquè sense ell la realització del treball haguera estat impossible i perquè en cada ocasió m'ha fet veure més enllà.

A les mestres, per la seua generositat en obrir-me les portes de l'aula i per haver fet créixer el meu respecte cap a la professió d'ensenyant.

A la Dra. Isabel Ríos, pel suport i l'amistat que m'ha donat en tot moment.

A la meua família, als amics i als companys que amb la seua paciència i ajuda m'han acompanyat en aquest llarg camí.

Les mestres i els col·legis que han participat en la investigació són:

Margarita Azcárraga Pascual (CP Rabí Sanxo d'Alfagar)
Empar Fernández Micó (CP Ausiàs March de Picanya)
Empar Hernáiz Usach (CP Gregori Maians de Xirivella)
Rosa Naranjo Ibiza (CP Miguel Hernández de Torrent)
Rosanna Navarro Benítez (CP El Patí de Silla)
Emília Olmos Gamón (CP Desemparats de Silla)
M^a José Sabater Renart (CP Pràctiques de València)
M^a Dolors Tomàs Bravo (CP S. Clemente de Sedaví)

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ.....	7
PART I. L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ: L'ESCRITURA DE TEXTOS DINS DEL MARC DE L'INTERACCIONISME SOCIAL.....	12
1. L'interaccionisme social.....	13
1.1 Origen i concepte.....	14
1.2 Els signes i el llenguatge verbal com a mediadors entre la cultura i la ment.....	15
1.3 Biologia i cultura humana: de l'exterior a l'interior.....	16
1.4 Interacció i mediació semiòtica.....	20
1.5 Els gèneres discursius com a mediadors semiòtics.....	22
2. Els gèneres discursius i els textos en la didàctica de la llengua.....	28
2.1 La noció de gènere a partir de Bakhtin.....	29
2.2 L'èmfasi en el text.....	32
2.3 L'assumpció del concepte de gènere.....	34
3. El paper de l'ensenyament en l'aprenentatge.....	38
3.1 Les relacions entre aprenentatge i ensenyament.....	38
3.2 Les perspectives de Piaget i de Vigotski.....	40
3.3 La zona de desenvolupament pròxim.....	43
3.4 Els conceptes de bastiment, préstec, consciència vicària, traspàs, regulació i autoregulació.....	45
3.5 Activitat i apropiació.....	48
3.6 Aprenentatge, ensenyament i cultura.....	50
3.7 El coneixement compartit.....	52
4. Els inicis de l'ensenyament de la producció escrita.....	55
4.1 Les necessitats socials de l'escriptura des d'una perspectiva historicocultural.....	57
4.2 L'escola com a institució on s'aprén a escriure.....	59

4.3	Els gèneres escrits a l'aula.....	62
4.4	L'entrada en el món de l'escrit.....	65
4.5	El sistema d'escriptura i el llenguatge escrit.....	67
4.6	Comunicació oral i comunicació escrita: l'absència del destinatari en la situació d'escriptura.....	69
4.7	La complexitat de l'escriptura: una activitat conscient i voluntària.....	72
4.8	La producció de textos des de la seua complexitat: les tasques globalitzades.....	75
4.9	El procés de composició del text.....	79
4.10	Diferències entre l'oral i l'escrit: el "llenguatge de diumenge".....	80
4.11	Escoltar el que els altres llegeixen.....	84
4.12	L'inici de la producció de textos escrits.....	85
4.13	El "dictat a l'adult".....	89
4	Les representacions dels professors i la didàctica de la llengua.....	93
4.11	El concepte de representacions socials.....	93
4.12	Les representacions en la didàctica de la llengua.....	95
4.13	El concepte d' <i>habitus</i>	97
4.13	Representacions, <i>habitus</i> i formació.....	98
5	Els estudis sobre les pràctiques d'ensenyament.....	100
5.11	Els continguts d'ensenyament: la transposició didàctica.....	100
5.12	El desenvolupament de la seqüència d'ensenyament/aprenentatge...	104
5.13	L'ajust didàctic en la zona de desenvolupament pròxim.....	107
PART II. METODOLOGIA.....		113
1.	Objectius i preguntes de la recerca.....	114
1.1	Definició de la temàtica i objectius de la recerca.....	119
2.	Característiques de la metodologia.....	123
3.	Dispositiu per a recollir les dades.....	126
3.1	Població.....	126
3.1.1.	Característiques i criteris d'elecció.....	126
3.1.2.	Procediment de contacte amb les escoles i els mestres...	127
3.2	Condicions de realització de l'experiència.....	128
3.2.1	Situació.....	128
3.2.2	Consignes.....	129
3.3	Etapas.....	129
3.3.1	Entrevista amb les mestres.....	129
3.3.2	Informació sobre les consignes i sobre els passos de la recerca.....	133
3.3.3	Desenvolupament de les pràctiques i enregistrament de les sessions.....	135
3.4.	Paper de l'investigador.....	135
3.5.	Normes per a les transcripcions.....	136
4.	Criteris per a l'anàlisi de les dades.....	137

4.1 Les entrevistes.....	137
4.1.1 Etapes d'anàlisi.....	138
4.1.2 Eixos temàtics per a analitzar les entrevistes.....	139
4.2 Les sessions pràctiques.....	145
4.2.1 L'estructura de les seqüències d'ensenyament.....	145
4.2.2 Les activitats discursives i les activitats escripturals.....	146
4.2.3 La intervenció de l'ensenyant.....	147
PART III. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES.....	150
1. Les representacions de les mestres a partir de les entrevistes.....	151
1.1 Descripció mestra per mestra.....	151
1.2 Anàlisi comparativa.....	213
2. Anàlisi de les sessions pràctiques.....	241
2.1 Estructura de les seqüències d'ensenyament.....	242
2.1.1 Presentació mestra per mestra.....	242
2.1.2 Comparació de les seqüències d'ensenyament (per gèneres).....	260
2.2 Les activitats discursives i les activitats escripturals.....	267
2.2.1 Presentació mestra per mestra.....	267
2.2.2 Comparació de les activitats discursives i escripturals (per gèneres).....	283
2.3 La intervenció de l'ensenyant.....	293
2.3.1 Presentació mestra per mestra.....	294
2.3.2 Anàlisi comparativa.....	387
CONCLUSIONS.....	409
ANNEXOS.....	439
BIBLIOGRAFIA.....	469

INTRODUCCIÓ

El nostre lligam personal durant anys amb el món de l'escola i amb la problemàtica d'aquells alumnes que no arriben a assolir uns resultats satisfactoris en els aprenentatges, forma part del naixement d'aquesta tesi. Un dels problemes que sempre ha ocupat la nostra atenció és el que mostren molts alumnes en relació amb la falta de coneixements i de nivell a l'hora de produir textos escrits.

Érem sabedors, per tant, com qualsevol professional de l'ensenyament, que els nivells d'ús i d'escriptura de textos en finalitzar l'escolaritat obligatòria no arriben, en bastants alumnes, als llindars que les comunitats actuals exigeixen perquè les persones s'hi integren socialment i laboralment. A més, intuïem i observàvem que, a les aules d'Educació Infantil, l'abordatge del llenguatge escrit entés en un sentit ampli, si bé hi existia, no rebia l'atenció que en la nostra opinió el tema mereix. Aquesta apreciació naixia, d'altra banda, del contrast amb les possibilitats oferides per les aportacions teòriques. Tot aquest conjunt de confluències van constituir, per a nosaltres, el repte i l'aposta. El repte de trobar personalment un espai per a participar en la tasca conjunta que ha de fer-nos avançar en els plantejaments didàctics. L'aposta per aprofundir en l'interés i la importància d'introduir la producció de textos escrits en les aules d'Educació Infantil.

Tenim la sort de trobar-nos en un moment en què la didàctica de la llengua disposa, per contribució pròpia i també d'altres disciplines, de nombroses aportacions que sustenten uns plantejaments veritablement suggeridors per als aprenentatges lingüístics. El conjunt de treballs que s'inclouen en la línia de l'interaccionisme social

ens ha proporcionat el marc general en què hem ubicat el nostre treball. Ens interessa aprofundir en una perspectiva que subratlla l'origen historicocultural del llenguatge, la necessitat que aquest siga adquirit a través dels intercanvis socials i la importància de la mediació dels membres de la societat per a fer partícips dels sabers els infants que han d'accedir-hi: en la institució escolar i des d'aquesta perspectiva, el paper de l'ensenyant emergeix com a mediador entre els sabers culturals i l'aprenentatge dels alumnes. En aquesta mateixa línia, en què la comunicació esdevé central per a explicar els aprenentatges lingüístics, sobreix el concepte de gèneres discursius per a referir-se a les formes d'ús de la llengua oral i escrita creades i utilitzades per les comunitats socials i que, en conseqüència, han d'esdevenir el punt de partida per a l'ensenyament de la llengua.

El reconeixement del discurs com a unitat lingüística prioritària coincideix amb les propostes provinents de diversos corrents com ara la pragmàtica, la lingüística textual, l'anàlisi del discurs o l'enfocament comunicatiu en la didàctica de la llengua, que han coadjuvat a convertir el text i el seu ús en la base del procés d'ensenyament/aprenentatge. Ara ens trobem amb el fet que la reforma educativa de la LOGSE va introduir fa uns anys en els currículums oficials de l'ensenyament obligatori del País Valencià i també en l'etapa d'Educació Infantil, un conjunt de propostes en què el text és prioritari. Al mateix temps, la reforma educativa va fer arribar als mestres d'Educació Infantil de les nostres escoles els plantejaments de Ferreiro i Teberosky sobre l'aprenentatge del sistema d'escriptura convencional en la perspectiva del constructivisme, que es proposa vinculat a la idea que aquest aprenentatge ha de tenir lloc a partir de l'ús social dels textos escrits. La proposta es troba molt estesa en el moment actual, ja que ha constituït el nucli de la formació permanent del professorat d'Educació Infantil en els darrers anys. La conjunció de l'enfocament comunicatiu i del constructivisme s'ha estés, per tant, en les nostres aules i ha esdevingut una situació generalitzada en la qual haurien de quedar lluny les pràctiques en què habitualment els alumnes aprenen primer el codi i, solament quan dominen aquest, són introduïts en la lectura i l'escriptura de textos. Si bé la manera de procedir que acabem de descriure roman encara en moltes escoles, no hi ha dubte que s'hi ha produït un avanç important en el primer ensenyament del llenguatge escrit.

Buscant una confluència entre la introducció d'aquests plantejaments a les nostres escoles, d'una banda, i l'estat d'aportacions sobre el tema, de l'altra, ens hem preguntat: Què ocorre quan es posa els alumnes en situació d'haver de produir els seus primers textos escrits? És una tasca habitual a l'aula? Com es plantegen els mestres l'entrada en el text? Què fan en concret? Quins instruments posen a disposició dels alumnes per a aprendre sobre l'escriptura de textos i sobre l'escriptura de gèneres discursius diversos? Quins continguts treballen? Ensenyen els distints gèneres de manera diferenciada? Què pensen els professors sobre tots aquests temes? Quins indicis podem trobar per a millorar-ne l'ensenyament? Ens preguntem, en definitiva, sobre les possibilitats en relació a la producció de gèneres textuais escrits amb alumnes del final de l'Educació Infantil, i ens interessa especialment el pol de l'ensenyament. Volem conjuguar el que puguem extraure de les publicacions sobre el tema amb el que ens puguen aportar el pensament i la pràctica dels ensenyants. Som conscients que, en la bibliografia sobre l'ensenyament de la producció de textos amb alumnes d'Educació Infantil, s'hi troben propostes intuïdes o derivades de la pràctica i que, en canvi, s'ha fet molt poca investigació sobre el tema.

Ens ubiquem, per tant, en la línia de recerca en didàctica de la llengua que, des de la perspectiva que atorga l'estat dels coneixements teòrics, tracta de comprendre el que succeeix en la realitat de l'aula, amb l'objectiu de crear nou coneixement didàctic. Les dades empíriques s'hauran d'extraure de l'observació de sessions pràctiques en què l'ensenyant duga a terme amb els alumnes la tasca de produir un text i, a més, de la realització d'entrevistes amb els mestres. El nostre propòsit consisteix a analitzar aquestes dades i a reflexionar-hi, amb el desig d'incidir, mitjançant les conclusions que puguem obtenir, en l'avanç dels plantejaments didàctics sobre l'escriptura de gèneres discursius.

No intentem obtenir unes conclusions generalitzables a tot el sistema educatiu; aquesta no és la finalitat de la nostra recerca. Intentarem comprendre el pensament i la pràctica d'un conjunt de mestres¹, vuit en concret, buscant les coincidències i les diferències entre el que ens diguen sobre el seu pensament i la seua pràctica, d'una banda, i el que facen en el transcurs de les sessions pràctiques amb els alumnes, de l'altra. Usant com a instrument una anàlisi qualitativa de les dades, el propòsit és

¹ En haver sigut dones totes les mestres implicades en la recerca, emprem habitualment el gènere femení per a referir-nos-hi.

detectar-hi no solament les mancances i els problemes, sinó també allò que funciona adequadament amb l'objectiu de ressaltar-ho.

El recull del treball portat a terme en la investigació de les fonts teòriques que fonamenten la nostra tesi i que ens serveixen com a suport a l'hora d'interpretar les dades empíriques, queda exposat en la Part I ("L'estat de la qüestió: l'escriptura de textos dins del marc de l'interaccionisme social"). L'hem elaborat a partir de la recerca i selecció del que ens podia ser útil, especialment en relació amb els conceptes implicats, però també amb els instruments d'anàlisi. La revisió d'un conjunt d'idees sobre l'interaccionisme social constitueix el punt de partida per a estudiar el concepte de gèneres discursius i la relació entre ensenyament i aprenentatge. Hem centrat l'atenció especialment en la revisió de les aportacions sobre els inicis de l'ensenyament de la producció escrita, tema que constitueix el nucli del nostre interès. Tot seguit recollim diversos conceptes al voltant de les representacions dels professors i finalitzem amb diversos punts relacionats amb els estudis sobre les pràctiques d'ensenyament.

Tot seguit, en la Part II ("Metodologia"), partim de la definició de la temàtica, els objectius i les preguntes de la investigació i, tot seguit, exposem les bases metodològiques que sustenten la nostra recerca i, també, el dispositiu per a recollir les dades mitjançant les entrevistes i les sessions pràctiques. La presentació dels criteris per a l'anàlisi de les dades clou aquesta part.

Dediquem la Part III ("Presentació i anàlisi de les dades") a mostrar, en primer lloc, la informació rellevant obtinguda en les entrevistes sobre les representacions de les mestres, i arribem a una anàlisi comparativa dels resultats obtinguts en totes elles per a trobar-ne les coincidències i les diferències. En segon lloc, presentem els resultats obtinguts en les sessions pràctiques, tot distingint la presentació de les estructures desenvolupades en les seqüències d'ensenyament, l'estudi específic de la dedicació a les activitats discursives i a les activitats escripturals i, finalment, l'anàlisi de les dades relatives a la intervenció de les mestres; cadascun d'aquests apartats acaba amb la comparació dels resultats obtinguts per part de les distintes professores.

El treball finalitza amb les conclusions a què hem arribat, i igualment amb una sèrie d'annexos —que completen l'exposició del dispositiu per a recollir les dades i de la presentació i l'anàlisi de les dades— i de les referències de la bibliografia consultada.

No volem acabar aquesta introducció sense ressaltar que el nostre treball no s'ha d'entendre com una valoració del pensament i la pràctica de les mestres de la recerca, essent conscients, a més, que cap professor no pot controlar tot el que succeeix a l'aula, ja que ha de vigilar els múltiples aspectes que configuren la complexitat d'aquesta. Amb el nostre estudi volem aprofitar l'oportunitat de ser observadors privilegiats del que esdevé en una aula quan s'ensenya a produir textos, per a intentar comprendre el que hi succeeix. Som de l'opinió que tot està en joc: el pensament i la pràctica de les mestres, però també els currículums, les propostes didàctiques, els materials publicats... i, com no, igualment la investigació. En tots aquests àmbits es produeixen encerts i, també, alguns desencerts. Però, sense dubte, el treball en conjunt és imprescindible per a poder avançar.

PART I

L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ:

L'ESCRITURA DE TEXTOS DINS DEL MARC DE L'INTERACCIONISME SOCIAL

1. L'INTERACCIONISME SOCIAL

“Si conec el Sàhara i Mart, però mai no he sortit del meu país ni he mirat per un telescopi, és evident que la meua experiència té el seu origen en l'experiència de les altres persones que han estat al Sàhara i que han mirat per un telescopi” (Vigotski, 1925, citat en Vila, 1987).

“Qui està parlant?. Des d'una perspectiva bakhtiniana, la resposta seria sempre: Com a mínim, dues veus” (Werstch, 1993).

Per intentar comprendre els processos que tenen lloc en l'ensenyament/aprenentatge inicial de la llengua escrita, ens volem remetre primerament al marc en el qual ens volem ubicar, l'*interaccionisme social*. Recordarem els autors que, en la nostra opinió, en constitueixen les fonts principals: Vigotski (1981, 1996) i Bakhtin (1997), el primer des de la psicologia i el segon des de la lingüística. També mencionarem les aportacions d'uns altres investigadors que han desenvolupat el camí que ells encetaren: Bruner (1981, 1987), Werstch (1988, 1993), Schneuwly (1992, 1995a) i Bronckart (1996), entre altres. Seguint-los, ens referirem a conceptes com ara signe, mediació semiòtica, apropiació, interacció, format, enunciat, gèneres discursius, veu o dialogicitat, entre altres. Tots ells ens ajudaran a comprendre com el ser humà adquireix el llenguatge verbal i, dins d'ell, el llenguatge escrit. Volem aprofundir en el coneixement d'aquest marc i d'aquests conceptes per a disposar d'elements que ens ajuden a comprendre, en essència, com els infants arriben a aprendre els gèneres escrits, com i amb quins mitjans les altres persones els ajuden a aconseguir-ho i quines són les característiques dels gèneres en el seu ús social. Les aportacions existents sobre aquests temes, des de la perspectiva de l'interaccionisme social, ens ajudaran a comprendre el que succeeix a l'aula quan s'intenta ensenyar a produir gèneres escrits amb infants de cinc anys, objectiu central de la nostra tesi. Els conceptes d'interacció i de gèneres discursius, especialment, ens seran d'utilitat en aquesta tasca.

1.1 ORIGEN I CONCEPTE

Partim de la consideració que els llenguatges naixen per a facilitar la comunicació dels humans i que, a través dels segles i igualment ara, aquesta continua sent la seua funció primordial. Ens situem en la línia d'aquells que afirmen que el llenguatge verbal té l'origen en els intercanvis socials entre les persones i que, per tant, la seua funció primària és la comunicació.

Si Vigotski i Bakhtin van ser pioners en exposar les seues idees, en el seu moment aquestes no van ser suficientment conegudes i valorades pels estudiosos del tema, com a mínim en la mida que devia correspondre a l'interés que emanaven. Indubtablement la causa s'ha de buscar, en part, en les circumstàncies històriques de la Rússia en què tots dos van viure. Serà unes dècades més tard quan la rellevància de l'obra d'ambdós autors es reconeixerà de manera progressiva. Referint-se a Vigotski, del Ríó i Álvarez (1990) opinen que quan aquest desapareix el 1934, als 38 anys d'edat, no deixa a la psicologia un sistema acabat, sinó que deixa més bé una nova perspectiva paradigmàtica, un reenfocament metodològic i social i un immens programa de treball. I sobre l'obra de Bakhtin cal recordar que va ser pràcticament desconeguda fins quasi el final de la seua vida; si bé va viure durant quasi

l'interaccionisme social tracta les condicions en què s'han desenvolupat les formes particulars d'organització social al mateix temps que les formes d'interacció amb caràcter semiòtic i, és més, amb la influència d'aquestes.

Tornem als orígens d'aquest paradigma, és a dir, a les aportacions de Bakhtin (1997) i de Vigotski (1981, 1996). En contra del *dualisme* —dominant en la psicologia de la seua època i provinent de la filosofia de Descartes—, que distingeix com a substàncies distintes i independents la part física i la part psíquica de l'individu, Vigotski s'inscriu en els posicionaments *monistes*, derivats de Spinoza (Bronckart, 1996). L'epistemologia monista considera que l'univers és mostra d'una substància única i en activitat perpètua, i que els aspectes físic i psíquic són propietats d'aquesta substància. Per a Vigotski, la psicologia ha d'explicar l'articulació entre ambdós fenòmens considerant la persona com a un organisme viu, dotat de propietats biològiques, però també com a un organisme conscient que disposa de capacitats psíquiques. Arribats a aquest punt, la pregunta que es genera és sobre les condicions evolutives i històriques de l'aparició d'aquest tipus de fenomen i, en especial, de l'emergència del pensament conscient dels organismes humans, és a dir, l'estudi de la consciència com la forma més elaborada de la matèria.

1.2 ELS SIGNES I EL LENGUATGE VERBAL COM A MEDIADORS ENTRE LA CULTURA I LA MENT

Tant Vigotski com Bakhtin partien de la premissa de concebre les persones dins del conjunt de les relacions socials. Havien d'explicar, en conseqüència, per mediació de quins mecanismes els factors socials modelen la ment i construeixen el psiquisme i el llenguatge verbal: en aquest punt se'ls va tornar ineludible una perspectiva semiològica, ja que és el *signe*, en si mateix un producte social, el que aconsegueix aquesta funció generadora dels processos psicològics i lingüístics (Silvestri i Blanck, 1993).

Per a Bakhtin (1992), el signe és un objecte que representa un altre objecte o esdeveniment distint d'ell mateix. Les paraules són signes que, per la seua base acústica i fisiològica, són objectes materials. Però un so articulat és un signe solament si reflecteix una cosa distinta d'ell mateix, un fenomen de la realitat objectiva, ja siga natural o cultural. En el mateix sentit es defineix Vigotski (1996) quan afirma que la significació és la creació i l'ús de signes, és a dir, de senyals artificials. L'individu

reflecteix la realitat emprant els signes com a mitjans: els signes funcionen com a mediadors en la seua relació amb la realitat. Dit d'una altra manera, el signe és un objecte material que té un doble caràcter: la relació inseparable entre el significat material i el significat.

A diferència de l'animal, que no se'n pot eixir de la seua experiència immediata, la persona pot operar amb eines que comporten una *mediació* en la mesura que són mitjans per a dirigir el comportament cap a una altra cosa, i en la mesura que impliquen una ruptura de la relació immediata amb la realitat (Silvestri i Blanck, 1993). En la relació entre les persones, els signes són també instruments, la funció principal dels quals és la comunicació: comporten una mediació interpersonal.

Les funcions mentals superiors, les que conformen la consciència, són processos mediatitzats, i els signes són els mitjans que els organitzen i dirigeixen. Per tant, la realitat de la consciència és la realitat del signe (Silvestri i Blanck, 1993). Però no es naix posseint els signes. Prova d'açò és el que s'ha comprovat quan s'ha descobert els anomenats infants salvatges: aquests han demostrat una vegada i una altra que fora del contacte amb els humans no s'adquireixen els signes creats per la comunitat i, entre ells, el llenguatge verbal. Al contrari, el signe i el llenguatge són producte de l'activitat humana i social i s'adquireixen durant el desenvolupament ontogenètic de la persona: la consciència solament pot formar-se en societat. És Vigotski qui mostra com té lloc aquest procés.

1.3 BIOLOGIA I CULTURA HUMANA: DE L'EXTERIOR A L'INTERIOR

Vigotski explica amb molta cura l'origen extern dels signes en relació amb l'ésser humà i el procés mitjançant el qual aquests arriben a ser interns en la consciència. Segons l'autor, en el desenvolupament cultural de l'infant qualsevol funció apareix dues vegades: primer a nivell social i, més endavant, a nivell individual; primer entre persones (interpsicològica) i, després, a l'interior de l'infant mateix (intrapsicològica). Totes les funcions superiors s'originen com a relacions entre éssers humans. Per a ell, en la mesura que el pensament verbal és una transferència interna de la parla i la reflexió és una transferència interna de l'argumentació, la funció mental de la paraula solament es pot explicar mitjançant un sistema més ampli que no el de l'ésser

humà individual (Vigotski, 1996). Aquest procés d'interiorització s'ha d'entendre com a reconstrucció interna d'una operació externa, procés que implica un canvi en l'ús dels signes: de reguladors de la conducta social, de la conducta per als altres, esdevenen reguladors de la conducta individual, de la conducta per a un mateix (Vila, 1987). Esdevé així la mediació interior a partir de la mediació exterior. Per a Vigotski, en fer-se interns, els signes es converteixen en instruments subjectius de la relació amb un mateix, en tant que autodirigeixen i regulen la pròpia conducta i el propi pensament. Aquesta dimensió serà desenvolupada per Lúria, el seu deixeble.

La coincidència de Vigotski amb Bakhtin en aquest tema és absolut. Per a Bakhtin (1997), els processos que defineixen bàsicament el contingut de la psique no es produeixen dins sinó fora de l'organisme individual, encara que impliquen la participació d'aquest: un fenomen psíquic resulta explicable solament en funció dels factors socials que determinen la vida concreta de l'individu en les condicions del seu entorn social. Dit d'una altra manera, el fet de posseir un cervell humà no garanteix l'activitat psíquica de la persona ja que, sense existència social, el cervell és incapaç de generar cap activitat específicament humana. El procés d'acumulació de l'experiència de l'espècie és extern en relació al subjecte: configura el patrimoni historicocultural. L'*apropiació* per aprenentatge social d'aquest patrimoni, construirà el psiquisme de l'individu.

Per a Vigotski (1996), si en l'esfera privada els éssers humans conserven el funcionament de la interacció social, el desenvolupament de l'infant no pot ser explicat com un procés que sorgeix autònomament de l'interior de l'individu per a interrelacionar-se amb l'entorn. Com va indicar Lúria (1980), per a explicar les formes altament complexes de la consciència humana, cal anar més enllà de l'organisme humà, cal esbrinar en les condicions externes de vida i no en les giragonses del cervell humà ni en les profunditats de l'esperit. Açò significa, sobretot, que s'han de buscar aquests orígens en els processos externs de la vida social, en les formes històriques i socials de l'existència humana.

Aquesta posició es contraposa, per tant, a la que va defensar Piaget (1961, 1976), el qual va emfatitzar el caràcter simbòlic del llenguatge i, per tant, la seua naturalesa representativa. Segons l'autor, no és possible utilitzar els signes i els símbols en l'àmbit social si, prèviament, en l'àmbit individual no s'ha construït la capacitat que

permet operar amb ells: la funció representativa del llenguatge és prèvia per tal que aquest pugui accomplir la funció comunicativa. Vila (1999), en canvi, explica que el llenguatge, en estar constituït per un material de caràcter simbòlic, per signes que han de ser negociats entre els parlants de cada comunitat lingüística perquè la comunicació siga possible, implica la representació en la mesura que el llenguatge reflecteix i generalitza la realitat. Així, aquest es converteix també en representació i permet un ús individual en el sentit de conformar realitats absents, passades o futures. En aquesta perspectiva, en conseqüència, s'entén la funció representativa del llenguatge com a obligatòriament necessària perquè el llenguatge pugui accomplir la funció comunicativa, i s'afirma la unitat entre ambdues funcions. Com diu Rivièrè (1984), el subjecte no es fa de dins a fora, no és un reflex passiu del medi ni un esperit previ al contacte amb les coses i les persones, sinó més aviat al contrari: és un resultat de la relació. I la consciència no és, per dir-ho així una font que origina els signes, sinó que n'és el resultat. Les funcions superiors no són només una exigència de la comunicació, sinó que en són el resultat.

Vigotski (1996) ressalta el paper de l'experiència social en tenir en compte que l'individu no posseeix únicament les connexions formades per ell mateix, sinó que és capaç d'establir innumerables connexions a través de les experiències d'altres persones. Igualment, l'autor considera que la conducta humana es recolza sobre l'experiència històrica, és a dir, sobre l'experiència de les generacions precedents, la qual, gràcies a nombrosos procediments, serà adquirida per l'ésser humà al llarg del seu desenvolupament ontogenètic. Per tant, en la conducta de les persones hem de distingir un component històric i un component cultural que no existeixen en la conducta animal. Compartint la idea, Vila (1987) explica que la naturalesa dels signes és social en un doble sentit; d'una banda, s'han construït en el decurs de l'evolució sociohistòrica de l'espècie humana amb l'objectiu de regular i de controlar els intercanvis socials entre les persones; de l'altra, en la mesura que responen a sistemes arbitraris i convencionals, únicament poden ser adquirits en situacions d'interacció social, és a dir, en situacions en les quals el manteniment de la interacció exigeix l'ús d'aquests sistemes, com ara el llenguatge verbal. El domini progressiu de la conducta individual residirà en la seua incorporació a la cultura, és a dir, en l'aprenentatge de l'ús dels sistemes de signes que l'espècie humana ha elaborat al llarg de la seua evolució sociohistòrica, el més important dels quals, com assenyala Vigotski, és el llenguatge verbal.

Bruner (1996) resumeix el plantejament explicant que “la principal premissa de la formulació de Vigotski és que l’individu està subjecte al joc dialèctic entre la natura i la història, entre les seues qualitats com a criatura de la biologia i com a producte de la cultura humana”. Per a explicar el pas des d’allò natural a allò cultural, Vigotski (1996) distingia entre els processos psicològics superiors i els processos psicològics inferiors: el desenvolupament natural o biològic possibilita funcions psicològiques elementals, mentre que el desenvolupament cultural les transforma en funcions psicològiques superiors.

Si bé Vigotski va deixar clar que els orígens de la consciència humana s’han de buscar en la vida social i en la història de l’existència humana, en canvi els seus estudis empírics sobre els processos socials es van limitar sobretot a les funcions interpsicològiques. Deixava un buit en no explicar les relacions entre el sistema social i les funcions psicològiques. No obstant això, Vigotski suggeria que per a formular una aproximació sociocultural a les funcions mentals més àmplia, s’han d’identificar *les formes d’acció mediada* situades històricament, cultural i institucional, i especificar com el seu domini condueix cap a formes particulars de l’acció mediada en el planol intrapsicològic: dit d’una altra manera, és el caràcter sociocultural de l’acció mediada la que proporciona el nexa essencial entre l’escenari cultural, històric i institucional, d’una banda, i les funcions mentals de l’individu, de l’altra. En la seua anàlisi de l’aproximació vigotskiana, Minick (1985, citat en Werstch, 1993) opina que les relacions entre les interaccions diàdiques en grups reduïts i el sistema sociocultural més ampli han de ser identificades i explorades, ja que les accions són al mateix temps components de la vida de l’individu i del sistema social. I en arribar a aquest punt cal recordar dos blocs importants d’aportacions. D’una banda, les idees d’alguns autors, com ara Bruner (1987) o Rodríguez i Moro (1998a), que estudien, en les primeres edats de vida, les característiques de la interacció de l’infant amb els altres atorgant l’èmfasi a la mediació semiòtica. D’una altra, l’aportació que encapçala Bakhtin, qui ens descobreix els gèneres discursius com a mediadors semiòtics.

1.4 INTERACCIÓ I MEDIACIÓ SEMIÒTICA

Com té lloc la interacció amb els altres? Com aquesta permet l'adquisició del llenguatge verbal i, a més, l'apropiació de la cultura? Aquesta qüestió és el que ha ocupat bona part dels estudis de Bruner (1987). Per a l'autor, el vehicle principal n'és el *format*, és a dir, un patró d'interacció estandaritzat, inicialment microscòpic, a partir de la tríada infant-adult-objecte i que implica uns papers ben delimitats. L'adquisició del llenguatge no comença quan l'infant emet la primera paraula, sinó quan adult i nen creen un microcosmos per a comunicar i per a bastir una realitat compartida. Segons l'autor, quan en aquests contextos els infants intenten usar el llenguatge per aconseguir uns objectius, fan molt més que dominar simplement un codi: estan negociant uns procediments i uns significats que els permet aprendre els camins de la cultura i també els de la seua llengua.

Bruner (1987) opina que la competència humana és biològica per l'origen i cultural pels mitjans a través dels quals s'expressa: mentre que la capacitat de dur a terme una acció intel·ligent té unes profundes arrels biològiques i una història evolutiva perceptible, l'exercici d'aquesta capacitat depèn que l'home s'apropie de maneres d'actuar i de pensar que no estan en els gens sinó en la cultura. Per a l'autor, el que permet que l'individu domine el llenguatge oral és la necessitat d'utilitzar la cultura. El llenguatge és l'instrument per excel·lència per a interpretar i regular la cultura: com que la interpretació i la negociació comencen en el moment que l'infant entra a l'escena humana, és en aquest moment on se situa l'adquisició del llenguatge. Conseqüentment, Bruner es contraposa a Piaget en dir que els infants comencen a utilitzar el llenguatge oral no perquè tinguen la capacitat d'usar-lo, sinó perquè necessiten fer-hi coses.

En un plantejament similar se situen C. Moro i C. Rodríguez (1991, 1998a, 1998b), si bé l'objecte de la seua recerca no és el llenguatge verbal com a mediador semiòtic, sinó que els interessa la mediació semiòtica en un sentit més ampli. Per a les autores, que s'han centrat especialment en l'estudi d'una etapa anterior a l'aparició del llenguatge verbal en l'infant, el pensament d'aquest no pot créixer pel seu compte, al marge de les convencions en les quals els infants s'introdueixen gràcies als intercanvis semiòtics amb altres persones. En referència a la visió de Piaget, per a qui el

coneixement es construeix a partir de la interacció subjecte-objecte, i per a qui les representacions del subjecte resulten d'aquesta interacció, Moro i Rodríguez opinen que aquesta visió és asemblada en tant que considera els infants en relació amb els objectes fora de tot intercanvi comunicatiu amb les altres persones. Per a les autores, els subjectes solament es poden trobar entre sí i amb els objectes semiòticament, a través dels signes que són els organitzadors dels intercanvis entre el subjecte i el medi i, com a conseqüència, els organitzadors de la ment.

Moro i Rodríguez (1991, 1998a, 1998b) expliquen que els significats són culturals perquè fem amb els objectes no tan sols allò que físicament permeten, sinó allò que per convenció social ha de fer-se: els objectes, a més de característiques físiques, també posseeixen característiques socials, perquè els usem no sols en funció del que físicament permeten, sinó del que per convenció cal fer amb ells. Aquesta consideració implica que el coneixement no és un mer reflex de la realitat quan el xiquet es troba amb el món i, a més, que tampoc no és el resultat de l'acció d'un subjecte solitari, sinó d'una construcció complexa i subtil. Cal recórrer, expliquen les autores, a la mediació semiòtica, als intercanvis comunicatius que es produeixen entre l'infant i els adults, situant l'objecte en el centre d'aquests intercanvis intersubjectius. Dit d'una altra manera, els infants no poden fer usos canònics, convencionals, a partir d'un contacte directe i solitari amb la realitat, sinó que han de passar a través del filtre interpretatiu, i per tant semiòtic, d'una altra persona, que mostre, que guie, que indique, que corregisca, que diga com usar de manera culturalment adequada, canònica, allò que l'envolta. Per això s'interessen les autores per les *interaccions triàdiques* que inclouen tres pols (l'adult, l'infant i l'objecte), com a unitat mínima d'anàlisi. L'única alternativa raonable, per a Moro i Rodríguez, és considerar que els infants construeixen el seu pensament passant a través del filtre semiòtic de les altres persones intermediàries entre ells i el món. El coneixement, per tant, no pot ser directe, sinó mediat semiòticament. D'una altra manera la interpretació és impossible.

Volem remarcar la coincidència d'aquestes consideracions amb l'anomenat *triangle didàctic* utilitzat per a fer referència als tres elements essencials en les situacions d'ensenyament/aprenentatge: l'alumne (en el pol de l'aprenentatge), el professor (en el pol de l'ensenyament) i el contingut (o objecte d'aprenentatge). El triangle didàctic, desenvolupant les relacions entre els tres pols i amb els elements

externs a ells, explica el funcionament del sistema didàctic amb l'intent de deixar fora la possibilitat de plantejaments reduccionistes des d'algun dels pols implicats. El llenguatge verbal —per tant també el llenguatge escrit—, com a objecte, és après per un individu amb la participació d'una altra persona, i açò ocorre tant en els contextos escolars com en les situacions no escolars. Ens situem en aquesta perspectiva allunant-nos d'aquelles posicions que, centrades en el punt de vista piagetian, opinen que els sabers s'adquireixen essencialment a través de la interacció subjecte-objecte.

1.5 ELS GÈNERES DISCURSIUS COM A MEDIADORS SEMIÒTICS

La segona aportació a què havíem al·ludit abans se centra en la figura de Bakhtin. Aquest autor, lluny dels teòrics del llenguatge que s'han ocupat de la forma lingüística i del significat abstracte de les condicions reals d'ús, centra els seu interès en l'*enunciat*, “la vertadera unitat de la comunicació verbal”. Per a ell la parla pot existir realment tan sols en la forma d'enunciats concrets de parlants individuals, subjectes de la parla: la parla està sempre moldejada en la forma d'un enunciat que pertany a un determinat subjecte parlant, i fora d'aquesta forma no pot existir (Bakhtin, 1997). L'autor opina que la lingüística, en tant que se centra en unitats tals com paraules i oracions —és a dir, unitats abstractes del seu ús concret— no pot proporcionar per ella mateixa una explicació adequada dels enunciats.

Bakhtin, en tant que considera allò extraverbal com a part constitutiva dins del procés d'enunciació i, igualment, el signe amb una naturalesa ideològica i amb una dialecticitat interna, opina que no pot haver una “gramàtica” de la situació i de l'ús: en el llenguatge verbal, el signe no té un caràcter estable i autoequivalent, sinó adaptable i sempre canviant (Bakhtin, 1992). I la pregunta que es planteja és: com explicar el fenomen comunicatiu quan hi ha aquest canvi continu que fa que els enunciats siguin irrepetibles? Bakhtin ofereix la seua resposta en considerar, com a principi organitzador, la praxi humana: el llenguatge és el que és en funció del que fa.

Per a l'autor les diverses esferes de l'activitat humana estan totes relacionades amb l'ús de la llengua i per això el caràcter i les maneres d'usar aquesta són tan multiformes com les esferes de l'activitat humana: l'ús de la llengua es duu a terme en forma d'enunciats (orals i escrits) concrets i singulars que pertanyen als participants d'una o altra esfera de la praxi humana. Cada enunciat separat és, òbviament, individual, però cada esfera de l'ús de la llengua elabora els seus tipus relativament estables d'enunciats, als quals denominem *gèneres discursius* (Bakhtin, 1997). Considera l'autor que en cada esfera de la praxi humana existeix tot un repertori de gèneres discursius que es diferencia i creix a mida que es desenvolupa i complica l'esfera mateixa. Els gèneres discursius són, doncs, els usos socials que les persones fan del llenguatge oral i escrit: una carta, un article d'opinió, una nota o un relat, en constitueixen exemples que sorgeixen lligats a accions i necessitats comunicatives diverses.

Els gèneres són múltiples i heterogenis, però la seua estabilitat introdueix certa regularitat en la comunicació: encara que admeten una gran variació i creativitat, els enunciats no són combinacions absolutament lliures sinó que el parlant o l'escriptor ha d'optar per un gènere que resulte adequat per a cada circumstància. Com expliquen Silvestri i Blanck (1993), no solament les formes lingüístiques (el lèxic i la gramàtica) són obligatòries per al parlant, sinó també les formes discursives, els gèneres. Una elecció incongruent o un mal domini del gènere poden comprometre la intercomprensió i les seues conseqüències pràctiques.

En la concepció de Bakhtin (1997), la noció d'enunciat està vinculada intrínsecament a la noció de *veu*: un enunciat s'expressa sempre des d'una veu, és a dir, des d'un punt de vista. Ara bé, per a ell les veus no existeixen aïllades de les altres veus, sinó que es troben sempre en un ambient social i es vinculen de manera activa. Per això atorga una gran importància no sols a la veu de l'emissor, sinó també a la del destinatari: la *direccionalitat*, sense la qual l'enunciat no pot existir, és la qualitat de dirigir-se cap a un altre o uns altres. L'autor opina que cada enunciat ha de concebre's com una resposta a enunciats precedents d'una esfera determinada (entenent-se la paraula resposta en el sentit més ampli).

Un concepte bàsic en la teoria de Bakhtin, totalment relacionat amb el de veu, consisteix en la idea que la direccionalitat implica almenys dues veus: es tracta del

concepte de *dialogicitat*: l'enunciat està ple d'harmònics dialògics. En aquest sentit, Werstch (1993) afirma que la principal contribució de Bakhtin és l'explicació de com un enunciat es posa en contacte amb altres enunciats: els enunciats no són indiferents uns a altres, i no són autosuficients; són conscients un de l'altre i es reflecteixen mútuament. Aquest procés té lloc de maneres diverses, ja que els enunciats d'una altra persona poden ser repetits, mencionats, pressuposats en silenci, reflectits en l'expressió del nostre propi discurs, etc. D'una manera o altra, com Bakhtin (1997) afirma, tard o prompte allò escoltat i entès activament resorgirà en els discursos posteriors o en la conducta de l'oient. El mateix concepte ha sigut explicat posteriorment amb altres termes com els d'*interdiscurs* (o *polifonia* o *intertextualitat*). Així, per a Ducrot i Todorov (1972), el discurs no és una unitat tancada, sinó que tot text és absorció d'una multiplicitat d'altres textos.

En relació amb les nocions de veu i de dialogicitat, es concep la comprensió d'un enunciat dins d'un procés en el qual altres enunciats entren en contacte i el confronten. En aquest sentit, cadascun dels elements significatius discernibles en un enunciat, i l'enunciat sencer com a entitat completa, es tradueixen en les nostres ments en un altre context actiu i responsiu. La comprensió consisteix a vincular la paraula del parlant a una contraparaula (entenent contraparaula com una alternativa del repertori de l'oient) i comprendre l'enunciat d'una altra persona significa orientar-se respecte a ell, trobar el lloc correcte per a ell en el context corresponent. Per tant, la comprensió vertadera és dialògica per naturalesa: la comprensió és per a l'enunciat com una línia d'un diàleg per a la següent (Voloshinov, 1992). Per a Holquist (1981, citat en Werstch 1993), donem significat al que diem sols indirectament, en un segon pas, a través de les paraules que prenem i retornem a la comunitat segons els protocols que ella estableix: és com si "llogarem" el llenguatge quan l'utilitzem.

Tant Vigotski com Bakhtin se centraren en les maneres en què el llenguatge i altres sistemes semiòtics poden usar-se per a produir significat, especialment mentre dóna forma a l'acció humana. Per a Bakhtin la significació pot existir solament quan dues o més veus es posen en contacte, és a dir, quan la veu d'un oient respon a la d'un parlant. És més, l'explicació que fa l'autor dels fenòmens semiòtics emfatitza en tot moment la idea que els enunciats i el significat d'aquests estan situats de manera inherent en un context sociocultural. Igualment, que la producció de tot enunciat implica

l'apropiació d'un gènere discursiu, el qual també té una ubicació sociocultural. Els gèneres apareixen així com els vehicles que fan de mediadors entre la societat i l'individu. Com explica Werstch (1993), en considerar els gèneres discursius com a instruments mediadors, cal recordar que l'acció mediada es troba inextricablement unida a escenaris històrics, culturals i institucionals, i que l'origen social de les funcions mentals individuals s'estén més enllà del nivell de funcionament interpsicològic. Com que els enunciats remetent inevitablement a un gènere discursiu, no es pot concebre el diàleg en funció de dues veus localitzades, perquè en la comunicació sempre es troben presents les veus d'altres persones (podríem dir les veus socials) i la construcció historicosocial dels gèneres i igualment dels sabers i de la cultura.

Són, per tant, els gèneres discursius els mitjans que proporcionen un vincle crucial entre els processos psicològics i els seus escenaris culturals, històrics i institucionals. Dit d'una altra manera, són l'instrument mediador per excel·lència per a comprendre el funcionament interpsicològic i intrapsicològic sense perdre de vista que aquest funcionament se situa en els escenaris esmentats. En intentar explicar com s'ubica l'acció humana en aquests contextos, la clau es troba en la noció d'acció mediada com a unitat d'anàlisi, i de la persona que actua amb instruments mediadors com a descripció adequada de l'agent d'aquesta acció. Des d'aquesta perspectiva penso que no són encertades les explicacions que se centren en l'acció, en les persones o en els instruments mediadors de manera exclusiva i aïllada. Cal qüestionar, en aquest sentit, els estudis psicològics que s'han centrat en l'individu aïllat, o els estudis lingüístics que s'han centrat igualment de manera aïllada en els sistemes de signes.

La concepció de Bakhtin sobre els gèneres discursius i sobre els processos dialògics inherents a ells, ofereix un paradigma des del qual es pot comprendre la relació entre el procés psicològic i l'escenari sociocultural. En l'ontogènesi, l'adquisició del llenguatge oral i escrit té lloc en el procés de comunicació amb els altres i amb les eines que socialment s'ha anat elaborant. Aquesta visió implica que la llengua s'aprén a través dels enunciats i de l'ús dels gèneres, el sentit dels quals sorgeix a partir de les situacions comunicatives: l'entrada al món del llenguatge es realitza a través dels enunciats i amb aquests els infants comencen a adquirir ineludiblement els gèneres discursius. Com explica Bakhtin (1997), les formes de la llengua i les formes típiques dels enunciats arriben a la nostra experiència i a la nostra consciència conjuntament i en

una estreta relació mútua: aprenem a plasmar el nostre discurs en forma genèrica tant com aprenem el lèxic i la gramàtica de la nostra llengua. I aquesta explicació és vàlida tant per a l'adquisició del llenguatge oral com per a l'aprenentatge del llenguatge escrit.

Algunes reflexions per a cloure

Les idees que hem descrit en aquest capítol ens serveixen com a punt de partida en la concepció global de la nostra investigació. El coneixement de les aportacions a què hem al·ludit ens permet disposar d'un marc per a comprendre els processos que permeten als infants arribar a adquirir el llenguatge escrit: els mecanismes presents en les interrelacions socials pel que fa als sabers socials i a l'ús dels gèneres discursius ens serviran de referència a l'hora d'entendre el que succeeix a l'aula quan el mestre intenta que els alumnes comencen a produir textos.

En primer lloc, assumim el concepte de gèneres discursius com a terme que defineix els usos del llenguatge verbal que els membres d'una societat utilitzen per a comunicar-se oralment i per escrit i que han anat elaborant en el transcurs de la seua història. Dins dels usos i sabers socials que una comunitat necessita transmetre als nous membres, destaca el coneixement dels gèneres escrits: aquests resulten imprescindibles perquè els ciutadans arriben a incorporar-s'hi socialment i laboralment. El coneixement del usos del llenguatge escrit esdevé així un contingut d'ensenyament que és bàsic i ineludible en el currículum escolar.

En segon lloc volem subratllar el caràcter semiòtic que impregna la totalitat del procés d'adquisició dels gèneres. D'una banda, el llenguatge escrit és part del sistema de signes que els humans han construït per a comunicar-se i, alhora, és instrument de mediació semiòtica per als intercanvis comunicatius. Amb aquest caràcter l'han d'adquirir els infants: han d'entendre com funciona el sistema, establert de manera convencional i arbitrària per les persones, i com s'utilitza per a comunicar i representar. D'altra banda, el discurs i la interacció propis del procés d'ensenyament/aprenentatge que permet l'apropiació del llenguatge escrit, també tenen un caràcter semiòtic: en la interacció adult-infant es produeix l'acció mediada que proporciona el nexa entre els

sabers socials, conformats històricament i cultural, i les possibilitats d'aprenentatge dels nens.

Compartim per tant, en tercer lloc, el punt de mira de l'interaccionisme social quan considera que els gèneres escrits solament poden ser adquirits per part dels aprenents a través de la mediació semiòtica de les persones que els posseeixen. No pot ser d'una altra manera, en la mesura que els gèneres són sabers culturals amb un caràcter de convenció social: només poden ser transmesos per mediació d'altres persones. Ens allunyem així dels plantejaments que se centren aïlladament en l'aprenent sense considerar que els sabers historicoculturals sols poden aprendre's a partir de l'ús que en fan les persones que ja els dominen. El sistema escolar i l'ensenyament esdevenen els puntals en els quals la societat delega per acomplir aquest rol de mediadors.

En quart lloc, considerem que els alumnes han d'aprendre allò que socialment es fa amb els gèneres, és a dir, l'ús, cosa que comporta la mediació dels usuaris que coneixen aquest ús: seria impossible aprendre'n l'ús a partir de la interacció individual de l'infant amb l'objecte d'aprenentatge, amb els gèneres escrits, sense una intervenció de les persones que els saben utilitzar. Aquesta consideració implica també la necessitat d'ensenyar la producció dels gèneres a partir de l'ús, és a dir, de la creació de contextos en què hi haja una necessitat de comunicació. D'aquesta manera l'alumne aprén a més a optar pel gènere més adequat a cada circumstància. Igualment, aquesta necessitat de conèixer allò que els adults fan amb el llenguatge escrit en diferents esferes d'ús, ens duu a considerar com a imprescindible la utilització a l'aula d'exemples (models) dels gèneres escrits que es pretén ensenyar.

2. ELS GÈNERES DISCURSIUS I ELS TEXTOS EN LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA

“... el llenguatge participa de la vida a través dels enunciats concrets que el realitzen, i la vida participa del llenguatge a través dels enunciats” (Bakhtin, 1997).

En aquest capítol volem endinsar-nos en el concepte de gèneres discursius i en la seua utilitat per a la didàctica de la llengua. En tractar-se dels usos que, en la pràctica i dins del llenguatge verbal, els individus han de saber utilitzar per a desenvolupar-se en la vida social i laboral, els gèneres han de ser objecte de coneixement, per excel·lència, de l’ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita. En la nostra recerca el concepte de gènere esdevé central en considerar que l’ús del llenguatge escrit s’ha d’aprendre ineludiblement a través dels gèneres: per això ens proposem l’estudi de la producció de textos escrits a l’aula a través del concepte de gènere i mitjançant el seu ús per part d’ensenyant i alumnes.

De la mà de Bakhtin, aquests se’ns presenten com els usos del llenguatge verbal que es troben en les nostres accions i que fan possible la comunicació. Parlarem d’aquest concepte, en primer lloc, per un criteri, diguem-ne, cronològic, encara que les aportacions formulades en el seu moment per Bakhtin no van arribar a la didàctica de la llengua —almenys, no en el nostre àmbit—. Ens referirem, en segon lloc, al fet que, entre nosaltres, a partir del sorgiment de la lingüística textual i de l’enfocament comunicatiu, la didàctica de la llengua va posar l’accent en el text com a unitat d’estudi; revisarem breument algunes de les aportacions de la lingüística del text a la didàctica de la llengua i, també, les seues limitacions, que en els últims anys han generat indirectament un avanç en la línia d’assumir el concepte de gènere discursiu. Finalitzarem recollint algunes reflexions de diversos autors sobre la utilitat d’aquest concepte en la didàctica de la llengua.

2.1 LA NOCIÓ DE GÈNERE A PARTIR DE BAKHTIN

Podria semblar, en una primera mirada, que l'èmfasi de Bakhtin sobre els processos dialògics, sobre la interanimació de veus existent en tot discurs, no és compatible amb la identificació de formes verbals distingibles. S'exclou una perspectiva netament aïllable, però, no obstant això, un dels grans assoliments de Bakhtin (1997) va ser l'especificació de formes d'estructura que organitzen els processos dialògics. Considerant la idea que cada esfera de l'ús de la llengua elabora els seus tipus relativament estables d'enunciats —els gèneres discursius—, l'autor reprén el concepte de gènere, que havia estat emprat fins el moment en l'àmbit literari, per a estendre'n el significat a tot el ventall de les produccions orals i escrites.

Per a l'autor, la riquesa i la diversitat dels gèneres discursius és immensa, perquè les possibilitats de l'activitat humana són inesgotables i perquè en cada esfera de la praxi existeix tot un repertori de gèneres discursius que es diferencia i creix a mesura que es desenvolupa i es complica l'esfera mateixa (Bakhtin, 1997). En aquest sentit, la comunicació verbal mai no pot ser entesa i explicada fora del vincle amb una situació concreta, sinó que està indisolublement entreteixida amb comunicacions d'un altre tipus. En aquesta relació concreta amb la situació, la comunicació discursiva sempre està acompanyada per actes socials de caràcter extralingüístic (actes de treball, actes simbòlics d'un ritual, d'una cerimònia, etc.), sent amb freqüència tan sols el seu complement i acomplint una funció auxiliar (Voloshinov, 1992). És més, en opinió de Werstch (1993), Bakhtin va concebre els llenguatges socials i els gèneres discursius com a mitjans que organitzen l'acció comunitària i l'acció mental. El gènere, en aquest enfocament, no té res de sublim, abstracte o transcendent, sinó que són els aspectes més clarament perceptibles de l'ús lingüístic, la materialitat verbal, el que constitueix el punt de partida (Garcia, 2000).

Bakhtin considera que no s'ha de subestimar l'extrema heterogeneïtat dels gèneres discursius i que cal parar atenció a la diferència entre el que anomena gèneres discursius primaris (simples) i secundaris (complexos). Els gèneres discursius

secundaris—com ara les novel·les o els grans gèneres periodístics— sorgeixen en unes condicions de comunicació cultural complexa, desenvolupada i organitzada, principalment escrita: comunicació artística, científica, sociopolítica, etc. En el procés de la seua formació aquests gèneres absorbeixen i reelaboren gèneres primaris, que són els constituïts en les situacions quotidianes, en la comunicació discursiva immediata. En aquesta relació evolutiva, els gèneres primaris, al seu torn, són modificats pels secundaris, de tal manera que l'evolució dels gèneres primers i segons està mútuament condicionada (Bakhtin, 1997).

Per a Bakhtin, els enunciats reflecteixen sempre les condicions específiques de cadascuna de les esferes no solament pel seu contingut temàtic i pel seu estil verbal, o siga per la selecció dels recursos lèxics, fraseològics i gramaticals de la llengua, sinó, abans que tot, per la seua composició o estructuració. Aquests tres aspectes —el contingut temàtic, l'estil i la composició— estan vinculats indisolublement a la *totalitat* de l'enunciat i del gènere.

L'expressió té lloc, per tant, mitjançant gèneres discursius, és a dir, tots els enunciats posseeixen unes formes típiques per a *l'estructuració de la totalitat*, i són relativament estables. Tothom disposa d'un repertori molt ampli de gèneres discursius orals i escrits. En la pràctica els utilitzem amb seguretat i destresa encara que teòricament no en sapiam res d'ells. Els gèneres discursius ens són donats al mateix temps que aprenem a parlar. Dit d'una altra manera, aprenem a plasmar el nostre discurs en formes genèriques. Per a Bakhtin (1997) la comunicació discursiva seria quasi impossible si no existiren els gèneres discursius i si no els dominàrem, si haguérem d'anar creant-los cada volta dins del procés discursiu, lliurement i per primera volta en cada enunciat. Per això, quan sentim el discurs d'altres, endevinem el seu gènere des de les primeres paraules i podem preveure una determinada estructura compositiva.

Les formes de la llengua les assumim tan sols en les formes dels enunciats i junt amb elles. D'aquesta manera, un parlant no solament disposa de les formes obligatòries de la llengua (el lèxic i la gramàtica), sinó que compta també amb les formes obligatòries discursives, que són tan necessàries per a una intercomprensió com les formes lingüístiques. En seleccionar un tipus determinat d'oració, no l'escollim solament per a una oració determinada, ni d'acord amb allò que volem expressar mitjançant aquesta oració única, sinó que triem el tipus d'oració des del punt de vista de

la totalitat de l'enunciat. La noció de la forma de l'enunciat total, és a dir, la noció al voltant d'un determinat gènere discursiu, és el que ens dirigeix en el procés del discurs. La intencionalitat del nostre enunciat en la seua totalitat pot requerir, per a la seua realització, una sola oració, però pot requerir-ne moltes més. És el gènere escollit el que preestableix els tipus d'oracions i les relacions entre aquestes.

Per a Bakhtin, el menyspreu de la naturalesa de l'enunciat i la indiferència enfront dels detalls dels aspectes genèrics del discurs duen, en qualsevol esfera de la investigació lingüística, al formalisme i a una abstracció excessiva, desvirtuen el caràcter històric de la investigació i debiliten el vincle del llenguatge amb la vida (Bakhtin, 1997). L'estudi de l'enunciat com a unitat real de la comunicació discursiva permet comprendre d'una manera més correcta la naturalesa de les unitats de la llengua (com a sistema), que són la paraula i l'oració.

Els gèneres per força experimenten variacions en funció del que es vol comunicar concretament en cada ocasió, del context, de les característiques de l'emissor i del destinatari, és a dir, estan sotmesos a la diversificació i variació que té lloc en els mateixos contextos en què es produeixen. Com diu Camps (1999a), els gèneres es diversifiquen, desapareixen, en sorgeixen de nous, a mesura que la vida social i cultural es diversifica i canvia, i també per la incidència de la creativitat i dels estils individuals.

La voluntat discursiva del parlant es produeix, abans que res, mitjançant l'elecció d'un gènere discursiu determinat. L'elecció es fa per l'especificitat d'una esfera de la vida determinada, per les consideracions temàtiques, per la situació concreta de la comunicació discursiva, pels participants en la comunicació, etc. La intenció discursiva del parlant, amb la seua individualitat i subjectivitat, s'adapta al gènere triat.

Bakhtin (1997) explica que la llibertat i la creativitat varien segons els gèneres. Alguns dels gèneres més comuns de la vida quotidiana són tan estandarditzats que la voluntat discursiva individual del parlant es manifesta únicament en la selecció del gènere i en l'entonació expressiva. Així són, per exemple, els breus gèneres quotidians de les salutacions, els acomiadaments o les felicitacions. En canvi, altres gèneres com les converses entre comensals o entre amics permeten una producció lliure i creativa. Indica l'autor que, quan les persones no dominen les formes genèriques pròpies d'algunes esferes de la comunicació, poden sentir-se indefenses, encara que dominen la

llengua d'una manera formidable. L'autor posa de manifest així que cada gènere s'aprén particularment a partir del seu ús i, òbviament, en relació amb les esferes de la vida en què cada persona es troba.

2.2 L'ÈMFASI EN EL TEXT

El text, de fa uns anys, ha arribat a ser l'objecte d'estudi principal de disciplines com ara la lingüística, la psicologia o la sociolingüística, afegint-se a les disciplines en les quals tradicionalment ja havia constituït el centre d'interés, és a dir, la literatura i la retòrica. Aquest moviment s'inicia, amb la lingüística textual, a finals de la dècada de 1960, es desenvolupa durant els anys 70 i també, molt més, durant els 80. I, naturalment, arriba al món de l'escola i de la didàctica de la llengua, coincidint amb la necessitat social d'un estudi més profund i diversificat de les pràctiques de l'escrit, i vinculat a la perspectiva del que s'ha anomenat enfocament comunicatiu.

L'interés del text com a unitat lingüística és relativament recent i arriba amb la superació de la idea de text com a suma o acumulació de frases o unitats de rang inferior, idea que en l'època anterior havia estat postulada per la lingüística saussuriana de l'estructura. El text és contemplat com la unitat comunicativa bàsica en oposició a la unitat frase, el valor de la qual és més formal que no comunicatiu. En aquesta perspectiva, a l'escola, el propòsit és aconseguir que els alumnes s'apropien de distintes pràctiques socials del llenguatge escrit, sense limitar-se als textos tradicionals a les aules, com la narració, la descripció, o la redacció. Es considera que el text constitueix el producte d'una activitat verbal desenvolupada en determinades condicions discursives. El control d'aquestes condicions permet tenir un major domini del producte, és a dir, de la comprensió i de la producció dels textos orals i escrits: es parla de didàctica de la producció textual en el sentit d'intervenció per tal que l'aprenent pugui assolir el funcionament complet del llenguatge verbal (Milian, 1990; Cuenca, 1992; Schneuwly, 1991; Idiazabal, 1996).

Els trets que caracteritzen el concepte de text són resumits per Bernárdez (1982), destacant: el caràcter comunicatiu (el text és el producte d'una activitat lingüística), el caràcter pragmàtic (el text relaciona el parlant amb la situació de producció) i el caràcter

estructurat (el text segueix unes lleis pròpies que el configuren com a unitat). Ara bé, si aquests trets són acceptats de manera unànime, en canvi, el terme *text* pot designar una realitat diferent per a cada una de les perspectives que integren la lingüística del text. El concepte adquireix, així, límits difusos i designa realitats diferents segons la perspectiva que s'adopte.

Aquest límits difusos tenen lloc molt clarament en la utilització i en la diferenciació dels conceptes de text i de discurs. El terme *discurs* per part d'alguns autors és considerat com a sinònim i l'empren indistintament. En canvi, uns altres hi estableixen alguna distinció. Així, per a Adam (1985) la noció de discurs es correspon amb un àmbit més ampli que no el text, ja que comprén la integració amb el context i la relació amb altres discursos: es transpassa l'àmbit lingüístic per entrar en les relacions humanes. Bronckart, des de la perspectiva de la psicologia, utilitza el terme *discurs* en aquest sentit. Per a Bronckart (1996) la noció de text designa tota unitat de producció verbal que vehicula un missatge lingüísticament organitzat i tendent a produir sobre el seu destinatari un efecte de coherència. Milian (1990) recorda la línia que, des d'una altra perspectiva —la de Widdowson, Brown o Yule— estableix la distinció entre text i discurs definint el text com a producte i el discurs com a procés.

Des de principis dels anys 70, les tipologies i les classificacions de textos han proliferat. D'acord amb Schneuwly (1995a), han anat apareixent a un ritme sostingut, sense que cap no haja aconseguit reunir al seu voltant un nombre significatiu d'investigadors, i encara menys crear una possible unanimitat. No obstant això, en els últims anys s'ha pogut constatar una disminució evident pel que fa a propostes de classes tipològiques noves.

Dins de la proliferació que hi ha hagut es constata que les tipologies es contradueixen parcialment, que canvien molt ràpidament i que sovint plantegen qüestions insolubles de classificació d'un text determinat dins d'una classe (Brassart, 1990). Tot aquest moviment, de la mateixa manera que ha comportat una gran avanç en desestimar la unitat frase com a centre d'interés de la didàctica de la llengua, ha produït també un cert desordre i una inseguretats que han comportat nous passos per part de molts autors.

2.3 L'ASSUMPCIÓ DEL CONCEPTE DE GÈNERE

Les tipologies de textos constitueixen una referència obligada, però, en aquests darrers anys, diversos autors han començat a utilitzar i a reivindicar el concepte de gènere, tot indicant les limitacions del paradigma anterior. S'assumeix així l'enfocament encetat per Bakhtin.

Ambdues perspectives —tipologies textuals i gèneres— coincideixen en posar l'èmfasi sobre una alternativa textual en contraposició a la unitat frase i també a l'hora de substituir els models proposicionals per documents de la vida real. Schneuwly i Dolz (Schneuwly 1991; Dolz i Schneuwly, 1997a, 1997b, 1998) assenyalen la idea que les tipologies del discurs aporten importants coneixements sobre el funcionament lingüístic i, per tant, elements que s'han de tenir en compte per a treballar els textos; però comporten, per a la seua possible aplicació didàctica, algunes limitacions. Els autors es refereixen en especial a la idea que, en les tipologies textuals, l'objecte de coneixement no és el text, i menys encara el gènere, sinó sobretot les operacions i unitats lingüístiques constitutives del text: les tipologies discursives solament tracten, en opinió de Dolz i Schneuwly, certs aspectes del funcionament lingüístic. En una línia similar, Garcia (2000) indica que les tipologies han proporcionat un quadre metodològic per a fonamentar l'exploració de textos de procedència molt diversa, enfront dels exemples gramaticals i de l'anàlisi tradicional de pàgines institucionalitzades com a literàries, i han fet possible, en definitiva, que la diversitat discursiva fos plenament acceptada en la institució docent i es transformés en matèria escolar. Ara bé, per a l'autor, les pràctiques derivades de les tipologies textuals, en centrar l'activitat docent en els aspectes formals intrínsecs al material lingüístic, projecten una visió distorsionada que condueix al tractament del text com a objecte i oculten la dimensió substancial de la realitat verbal com a intercanvi comunicatiu; en aquest sentit, els prototips textuals haurien contribuït a fonamentar la tasca docent en els trets estructurals relegant els aspectes ideològics i semàntics.

En opinió de Schneuwly (1991), les tipologies textuals no han d'esdevenir objectes de coneixement per als alumnes, ja que és perillós que aquests hagen d'aprendre unes classificacions extremadament abstractes en comparació amb els textos

que llegeixen, i ja que el plantejament de les tipologies té uns objectius que van molt més enllà del que es busca dins del context escolar. Aquesta possibilitat comporta el risc de fer rígides les pràctiques d'escriptura, que han de conformar-se amb criteris elaborats en un context que no és en absolut el de l'ús real de l'escriptura. No obstant això, aquesta consideració no ha de comportar, per a Schneuwly, l'abandó de les observacions sobre les diferències entre gèneres o classes de textos. L'autor limita, per tant, la importància de les tipologies per a la didàctica, si bé la diversificació de les accions lingüístiques ha de trobar-se present en tots els nivells de l'escolaritat, i les tipologies, sense contenir solucions d'aplicació immediata, constitueixen una font important per a reflexionar, des del punt de vista de la diversificació, sobre les pràctiques vigents i la seua història i sobre les innovacions possibles.

Per a Garcia (2000), a diferència de les tipologies, els gèneres no estan subjectes a una determinació estrictament lògica, sinó que són els tipus efectius de rèpliques produïts en els diversos dominis d'utilització del llenguatge, una realitat l'observació de la qual ens permet, enfront dels repertoris descontextualitzats, retre compte de l'estreta vinculació de la matèria verbal amb la realitat que reflecteix i amb els subjectes que la produeixen. La perspectiva del gènere reivindica el text però ho fa junt amb l'intent d'aprofundir sobre la realitat social del llenguatge. L'observació de la dinàmica dels gèneres, dels instruments comunicatius forjats en el transcurs de l'evolució cultural, possibilita l'estudi de la vida real del llenguatge, no com un postulat abstracte o una mera declaració de bones intencions, sinó com una disciplina que es fonamenta en la descripció de tipus d'unitats específiques. Els gèneres, tipus de rèpliques o d'enunciats determinats per l'ús, mostren l'estreta connexió de la producció verbal amb les altres activitats humanes i permeten, d'aquesta manera, dilucidar la interacció lingüística. La construcció d'un àmbit totalitzador en el qual el protagonisme substancial correspon a tipus de rèpliques, ofereix una visió de la llengua com a intercanvi comunicatiu a la qual no podem accedir des d'enfocaments parcials que no ofereixen una perspectiva globalitzadora de la realitat enunciativa.

Un fet ben cert és que els textos produïts són reconeguts, pels membres d'una comunitat cultural, dins d'un gènere, fins i tot si de vegades és difícil distingir-los de gèneres similars. A més, generalment tenen noms que ens permeten anomenar-los, parlar-ne i avaluar-los. Dolz i Schneuwly (1998), consideren els gèneres *instruments*

que fan possible la comunicació i, també, el seu aprenentatge: el gènere és un instrument semiòtic constituït per signes organitzats de manera regular, un instrument complex i amb nivells diferents, i permet fer una acció en una situació particular, és a dir, mediatitza l'activitat de comunicació lingüística. Els autors anomenen els gèneres, també, *mega-instruments* en la mida en què se'ls pot considerar la integració d'un conjunt ampli d'instruments en un sol tot (Dolz i Schneuwly, 1998). Per als autors, els gèneres constitueixen el punt de referència essencial per a abordar la variació infinita de les pràctiques lingüístiques a l'aula i són, igualment, el mitjà per a tractar l'heterogeneïtat constitutiva dels gèneres. Segons Canvat (1998), aquesta heterogeneïtat, lluny de constituir un obstacle, fa la noció de gènere particularment interessant des del punt de vista teòric i didàctic. A diferència dels tipus de text que funcionen com a esquemes estables, universals, abstractes i acrònics, el gènere funciona com una forma flexible, alhora oberta i relativament obligatòria, que uneix un text a una cultura i a una història determinades.

Amb l'objectiu de definir el gènere com a instrument en una perspectiva bakhtiniana, Dolz i Schneuwly (1997a), seguint la proposta de l'autor rus, el defineixen basant-se en tres dimensions essencials: a) els continguts que esdevenen dicibles a través del gènere, b) l'estructura comunicativa particular dels textos que pertanyen al gènere, i c) les configuracions específiques de les unitats lingüístiques. Aquesta consideració proporciona als alumnes un quadre d'anàlisi dels continguts, de l'organització del conjunt del text i de les seqüències que el componen, així com de les unitats lingüístiques i de les característiques específiques de cadascun.

Des de la perspectiva de l'ensenyament/aprenentatge, els gèneres constitueixen un punt de referència concreta per als alumnes. En relació amb l'extrema variabilitat de les pràctiques lingüístiques, els gèneres poden ser considerats entitats intermèdies que permeten establir els elements formals i rituals de les pràctiques (Dolz i Schneuwly, 1998). El treball a l'aula sobre els gèneres pot proporcionar als alumnes mitjans d'anàlisi de les condicions socials efectives de producció i de recepció dels textos. El gènere s'integra fàcilment en projectes de classe i permet, de fet, proposar als aprenents activitats alhora específiques i amb sentit.

L'objecte del treball escolar en el camp de la comunicació és necessàriament escriure, llegir, parlar i comprendre els gèneres escrits o orals. Es tracta de confrontar

els alumnes amb pràctiques lingüístiques històricament constituïdes, els gèneres textuais, per a donar-los la possibilitat de reconstruir-los i d'adquirir-los. El concepte de gènere esdevé així l'eix que articula la finalitat general d'ensenyar a comunicar amb els mitjans lingüístics que fan possible la comunicació. Es tracta d'emprar-lo com a principi organitzador del treball a classe (Schneuwly i altres, 1997).

Com a element essencial de la nostra investigació, incorporem el concepte de gènere sumant-nos a la línia dels que defensen el seu paper central en l'ensenyament del llenguatge escrit. L'assumim perquè, com que és el concepte que explica la realitat de l'ús del llenguatge en la comunicació social, esdevé l'instrument més adient per a introduir a l'aula l'aprenentatge dels usos lingüístics: d'una banda, els gèneres permeten abordar, a l'aula, la variació infinita de les pràctiques socials del llenguatge escrit i, de l'altra, en ser "relativament estables" permeten establir els elements que els constitueixen, ja que funcionen com a formes flexibles, "alhora obertes i relativament obligatòries".

La idea essencial en el concepte de gènere, relativa al seu lligam amb la situació concreta en què es produeix i amb els elements extralingüístics, i també la idea que l'enunciat es produeix com a rèplica a enunciats anteriors i al mateix temps dirigit a un destinatari, quedaran reflectides en la nostra investigació. Ens interessa estudiar què ocorre en el procés d'ensenyament/aprenentatge en proposar als mestres que plantegen la producció de textos als alumnes a partir de contextos, amb sentit dins de l'activitat i la vida de l'aula, en què hi haja una necessitat comunicativa i uns destinataris concrets.

Un altre concepte que assumim és la consideració que les formes de la llengua poden ser adquirides solament en les formes dels enunciats i juntament amb ells: la intencionalitat de l'enunciat en la seua globalitat és el que determina el tipus d'unitats i recursos lingüístics que utilitzarem. Per això, a l'hora de plantejar-nos les dimensions que emprarem per a analitzar els textos produïts en la recerca, tindrem en compte els elements que indisolublement componen el gènere (el contingut temàtic, l'estil i la composició o estructuració).

3. EL PAPER DE L'ENSENYAMENT EN L'APRENTATGE

“La història de les idees mostra que el descobriment, l'aprenentatge i la resolució creativa de problemes són rarament, o quasi mai, vertaderes activitats individuals” (N. Mercer, 1997).

La nostra recerca se centra en els gèneres discursius escrits com a objecte d'aprenentatge: ens interessa esbrinar com la societat possibilita que els infants els adquireixen des d'una institució, l'escola, que té la finalitat, entre altres, d'ensenyar la llengua escrita als seus aprenents. Per això seran objecte de la nostra atenció la institució escolar i, dins d'ella, les situacions reals d'ensenyament-aprenentatge.

Com a eix vertebrador del que ocorre a l'aula, partim de la consideració de l'anomenat *triangle didàctic*, que emfasitza els pols de l'aprenentatge, l'ensenyament i el contingut i les relacions que entre ells s'hi estableixen. Sense oblidar que ensenyament i aprenentatge estan relacionats de manera intrínseca, conduïrem, no obstant això el nostre discurs cap a la reflexió sobre l'ensenyament i sobre l'ensenyant com a persona en qui delega la societat la responsabilitat de transmetre la cultura que, a través de generacions, cada comunitat ha anat creant i que dona lloc al conjunt de sabers seleccionats que constitueixen el currículum escolar. En la perspectiva que ens interessa, la línia encetada per Vigotski —i ampliada per molts altres investigadors— és la que ens resulta de major utilitat.

3.1 LES RELACIONS ENTRE APRENTATGE I ENSENYAMENT

Sobre la concepció de l'aprenentatge i de la relació entre ensenyament i aprenentatge, els paradigmes que, en la nostra opinió han tingut, i tenen, una influència més decisiva són els que han estat encapçalats per Piaget i per Vigotski. Si bé al llarg del segle XX ha hagut, des de la psicologia, altres explicacions importants, com ara el

behaviorisme o el connexionisme, ens referirem als autors esmentats i ens centrarem en la perspectiva que inicia el segon d'ells, per ser la que ens proporciona més elements en relació amb l'ensenyament i en la línia que considerem més adient.

Si bé els escrits de Vigotski (1996, 1973) comencen a ser publicats en el món occidental en els anys cinquanta, és en els setanta quan la seua teoria és reconeguda i comença a tenir una influència que serà decisiva. En aquesta època la major part dels paradigmes educatius estaven conformats des de la teoria de Piaget amb un predomini enorme de la seua influència. En les darreres dècades, en canvi, la línia de pensament que encapçala Vigotski i que han continuat nombrosos autors com ara Bruner (1971, 1972), Edwards i Mercer (1988) i Werstch (1988, 1993) entre altres, ha jugat el paper de corregir o de substituir, en l'àmbit de les publicacions, bona part dels plantejaments que predominaven fins el moment.

No obstant això, en les nostres escoles la influència del paradigma piagetia segueix tenint una gran vigència. Així ocorre en l'ensenyament/aprenentatge inicial de la llengua escrita: les recerques dutes a terme sobre el tema en els anys 70 per autors com Ferreiro i Teberosky (1979) o Kaufmann (1988), entre altres, han generat l'enorme canvi que, dins del *constructivisme* i amb aquest nom, ha transformat les pràctiques escolars pel que fa a l'abordatge de la llengua escrita a les aules. Aquestes investigacions, centrades especialment en el sistema d'escriptura alfabètic, van ser plantejades a partir d'uns postulats piagetians, des de la perspectiva de l'aprenentatge, i consegüentment aquests postulats i aquesta perspectiva van arribar també a les pràctiques de l'aula.

Ara bé, com ha advertit la mateixa Teberosky (1996, pàg. 5):

“una descripció evolutiva serveix per a aportar una perspectiva sobre la manera de funcionar de la ment de l'infant, i aquesta perspectiva i d'altres, haurien de constituir una part de la fonamentació del coneixement pedagògic. Només una part, perquè falta, evidentment, saber com s'ha d'intervenir, quins models s'han de proposar i com cal avaluar, aspectes que completen aquest coneixement”.

En l'estat actual de plantejaments nombroses investigacions han posat l'accent sobre el pol de l'ensenyament en la seua relació amb l'aprenentatge. Opinem, com molts altres, que, en tenir en compte com les ajudes proporcionades per l'ensenyant poden enriquir les possibilitats de l'aprenentatge, estem millorant —no ignorant ni oblidant— la comprensió del que succeeix en les situacions d'ensenyament/aprenentatge, en tant que es completa la visió oferida pel paradigma piagetia.

Recordarem, en primer lloc, els elements que, dins de l'aportació de Piaget i de Vigotski, considerem més significatius sobre el tema, tot marcant les diferències entre ambdós. Ens referirem, en segon lloc, al concepte de zona de desenvolupament pròxim d'aquest últim autor i també a altres conceptes intrínsecament relacionats amb aquest: els de *bastiment*, *prèstec*, *consciència vicària*, *traspàs*, *autoregulació*, *activitat i apropiació*. Veurem després, de la mà de diversos autors, com l'ensenyament i l'aprenentatge no es poden desvincular de la cultura en què es troben immersos, per a finalitzar recordant la noció de coneixement compartit.

3.1 LES PERSPECTIVES DE PIAGET I DE VIGOTSKI

La influència de Piaget en el món de l'escola comença en una època en què primava un ensenyament basat en la transmissió frontal dels coneixements, és a dir, el mestre se centrava a comunicar els continguts del saber i els alumnes els rebien de manera passiva. Com recorden Edwards i Mercer (1988), les teories de Piaget possibilitaren que l'escola es transformara per a procurar una participació activa per part dels alumnes i, alhora, oferiren una fonamentació teòrica que sustentava aquest intent, amb un caire científic que constituïa el més potent dels que fins el moment havien gaudit les propostes que giraven entorn de l'escola activa.

La concepció de l'aprenentatge en les posicions que tenen l'arrel en Piaget, com a característica principal, atorga una posició central a les aptituds de l'alumne en relació amb l'èxit o el fracàs dels aprenentatges: aquests dependrien abans que tot del nivell cognitiu aconseguit pel subjecte. Es concep el desenvolupament de l'infant com el resultat del creixement biològic i de l'experimentació activa amb el medi (entés com a "medi ambient natural"). Igualment, en el model piagetia no s'atorga un pes especial al llenguatge i al discurs sinó que es considera primordial l'acció. Per això Piaget considera que les aptituds lingüístiques i la resta de símbols sorgeixen del

desenvolupament d'estructures cognitives subjacents que són més àmplies: sorgeixen, en concret, a partir del desenvolupament de la funció simbòlica, que té l'origen en l'individu, és a dir, que és emergent (Piaget, 1961, 1976).

En conseqüència, en la concepció piagetiana, el desenvolupament de l'infant no es veu com el resultat de la intervenció educativa, sinó que va per davant d'aquesta, ja que guia l'aprenentatge. El paper de l'educador consisteix bàsicament a proporcionar un ambient enriquidor a l'alumne perquè aquest pugui ser actiu i desenvolupar les seues capacitats. Com indica Schneuwly (1995b), una concepció d'aquest tipus atorga un paper secundari a l'ensenyament.

En canvi Vigotski, que es troba a l'origen de l'*interaccionisme social* junt amb altres psicòlegs com Leontiev (1978, 1983) i Wallon (1984, 1985), considera l'acció recíproca dels membres del grup i els sistemes de comunicació que la fan possible com el fenomen més important en l'elaboració dels coneixements. Per a l'interaccionisme, el comportament no és una simple reacció al medi ambient (esquema estímulo-resposta) ni un fenomen d'emergència de les capacitats intrínseques del subjecte (innatisme) sinó un procés actiu de construcció. Però si el desenvolupament és d'essència biològica per a Piaget, no és el mateix per a Vigotski, el qual considera que l'instrument fonamental del coneixement és de naturalesa social (Dolz, 1991).

Per a Vigotski (1996), la línia de Piaget se centra en la suposició que els processos del desenvolupament de l'infant són independents de l'aprenentatge. Aquest és considerat un procés purament extern que no té cap participació activa en el desenvolupament. Com que l'aprenentatge sempre va a remolc del desenvolupament, i el desenvolupament va més de pressa que l'aprenentatge, s'exclou que l'aprenentatge pugui exercir una tasca en el curs del desenvolupament o maduració d'aquelles funcions activades en el curs de l'aprenentatge. El desenvolupament o maduració es considera una condició prèvia de l'aprenentatge, però mai un resultat. Simplement utilitza els èxits del desenvolupament en comptes de proporcionar uns incentius per modificar-ne el curs. Per a l'autor rus, els teòrics que sostenen aquest punt de vista asseguren que els cicles evolutius precedeixen els cicles d'aprenentatge i que la instrucció ha d'anar a remolc del creixement mental.

Segons Piaget, cada vegada que ensenyem prematurament a un infant una cosa que podia haver descobert ell mateix, se li impedeix inventar-la i, per tant, comprendre-

la per complet. Per a aquest autor les idees clau són: descobriment, joc, experiència directa, “problemes reals”, actuar més que no escoltar (per part dels alumnes), aconseguir respostes més que no donar-les (per part dels mestres): són esgraons d’aprenentatge que els infants aconsegueixen i sobre els quals descansen abans de seguir l’ascens. El mestre ha d’orquestrar i de dirigir “guiant des de darrere”. En canvi, per a Vigotski la instrucció solament és satisfactòria “quan precedeix el desenvolupament”, perquè l’ajuda del professor permet els alumnes assolir nivells de comprensió que mai no aconseguirien sols; açò implica que una activitat que un alumne pot fer sense cap ajuda no està ampliant les seues capacitats intel·lectuals.

En opinió de Vigotski l’infant no és “l’organisme en soledat” de Piaget, per a qui cada nova generació posa en acció el seu redescobriment del coneixement. Per contra, l’aprenentatge humà pressuposa un caràcter social específic i un procés pel qual els infants s’introdueixen a desenvolupar-se en la vida intel·lectual d’aquells que l’envolten (Vigotski, 1996). Vigotski intentava proporcionar una teoria del desenvolupament intel·lectual que reconeixia que els infants sofreixen canvis profunds en dur a terme activitats i en establir conversa conjuntament amb altres individus.

Piaget reconeixia que la transmissió educativa i social (i també, lingüística) juga un paper evident en el desenvolupament cognitiu, però insistia en el fet que a fi de comprendre l’adult i el seu llenguatge, l’infant necessita mitjans d’assimilació que es formen a través d’estructures preliminars a la transmissió social en sí. És a dir, l’infant ha de tenir ja una comprensió bàsica no lingüística del que s’està parlant. En contrast, segons la teoria de Vigotski, els mestres poden perfectament dur els infants a nivells nous de comprensió conceptual mitjançant la interacció i la parla amb ells. Mentre que Piaget s’interessa sobretot per l’infant confrontat a tasques no escolars², Vigotski atorga un paper primordial al procés d’ensenyament “rehabilitant”, d’alguna manera, l’aprenentatge “ensenyat”.

L’explicació vigotskiana de la relació entre ensenyament i aprenentatge ens proporciona una perspectiva idònia per a la nostra recerca, en la qual volem entendre com l’ensenyant intervé per a ajudar els alumnes a aprendre. Ens sumem a la idea que l’acció recíproca entre les persones és el fenomen més important en l’elaboració de coneixements: certament, en l’infant té lloc un procés actiu de construcció, però aquest

² Cal tenir en compte que el que buscava Piaget amb les seues investigacions era sobretot trobar una teoria del coneixement, una explicació de com l’individu arriba a conèixer el món que l’envolta.

és de naturalesa social. El paper del professor sobreix quan es reconeix que l'ensenyament, més que anant a remolc del creixement mental, esdevé satisfactòria quan precedeix el desenvolupament de l'alumne. Aquesta visió és la que tindrem present quan intentem comprendre què i com intervé el mestre quan es proposa que els alumnes produïsquen textos en Educació Infantil.

3.3 LA ZONA DE DESENVOLUPAMENT PRÒXIM

En relació amb el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*, Vigotski (1996) es planteja no solament la relació entre aprenentatge i desenvolupament sinó també els trets específics d'aquesta relació quan els infants arriben a l'edat escolar. Segons l'autor, l'aprenentatge i el desenvolupament estan interrelacionats des dels primers dies de vida de l'infant i qualsevol tipus d'aprenentatge que aquest troba a l'escola té sempre una història prèvia. Per tal d'explicar com té lloc l'aprenentatge escolar, Vigotski descriu el concepte de zona de desenvolupament pròxim, que és la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç. El nivell de desenvolupament real de l'infant defineix funcions que ja han madurat, és a dir, els productes finals del desenvolupament: si un infant és capaç de fer això o allò de manera independent, vol dir que les funcions relacionades ja han madurat en ell. En canvi, el nivell de desenvolupament potencial —i la zona de desenvolupament pròxim— defineixen aquelles funcions que encara no han madurat, però que es troben en un estat embrionari. Per a Vigotski (1996) el nivell de desenvolupament real caracteritza el desenvolupament mental retrospectivament, mentre que la zona de desenvolupament pròxim caracteritza el desenvolupament mental prospectivament.

En conseqüència, amb aquest concepte com a instrument, es poden prendre en consideració no solament els cicles i processos de maduració que ja s'han completat, sinó també els que es troben en estat de formació, els que estan començant a madurar i a desenvolupar-se. Per a Vigotski (1996), allò que avui es troba en la zona de

desenvolupament pròxim, demà serà el nivell de desenvolupament real, és a dir, allò que avui és capaç de fer un infant amb l'ajuda d'algué, demà ho podrà fer tot sol.

En la concepció de l'autor, l'aprenentatge orientat cap als nivells que ja s'han assolit resulta ineficaç des del punt de vista del desenvolupament: aquest tipus d'ensenyament no aspira a un nou estadi en el procés evolutiu, sinó que més aviat va a remolc del procés. La noció de zona de desenvolupament pròxim dona suport a la fórmula ja esmentada: l'aprenentatge satisfactori és solament aquell que precedeix el desenvolupament.

Des d'aquesta perspectiva, aprenentatge no equival a desenvolupament, però l'aprenentatge organitzat es converteix en desenvolupament i posa en marxa un conjunt de processos evolutius que no es produirien mai al marge de l'aprenentatge. Així doncs, l'aprenentatge és un aspecte universal i necessari del procés de desenvolupament culturalment organitzat i específicament humà. En resum, per a Vigotski, el procés evolutiu va a remolc del procés d'aprenentatge i aquesta seqüència té lloc en la zona de desenvolupament pròxim: en ella els processos d'aprenentatge es converteixen en processos de desenvolupament.

Igualment, Vigotski va posar en evidència el paral·lelisme existent entre la manera en què s'adquireix el llenguatge verbal i les maneres en què s'adquireixen altres coneixements i altres habilitats: el paral·lelisme té lloc precisament en la zona de desenvolupament pròxim i en els procediments per ajudar el que aprèn a entrar-hi i avançar-hi. També, que aquest procés s'institucionalitza històricament ja siga a les escoles, en el treball de les granges col·lectives mecanitzades, a través de pel·lícules i contes folklòrics i la ficció, o a través de la ciència (Bruner, 1996).

L'acceptació del concepte de zona de desenvolupament pròxim ha sigut quasi unànime per part dels estudiosos del tema, de manera que són molts els autors que han explicat el terme i que l'han desenvolupat. Per a Edwards i Mercer (1988), el concepte de zona de desenvolupament pròxim té dues propietats: a) permet l'adquisició de la cultura, incloent-hi tant l'educació formal com la informal: aquesta té lloc en el context d'una direcció per part d'una persona més competent i els principals constituents són l'activitat conjunta i les concepcions compartides transmeses pel llenguatge; b) implica

la noció d'interiorització del que s'ha après, el que Bruner anomena *traspàs*. Estudiarem després aquestes aportacions.

En definitiva, el concepte de zona de desenvolupament pròxim ha exercit —i està exercint— una influència enorme en la visió de l'ensenyament. Ens adherim a la posició de Werstch (1993) quan diu que per a Vigotski l'educació hauria de vincular-se més al nivell potencial de desenvolupament que no al nivell real. Igualment, a la de Coll (1986) quan explica que l'ensenyament eficaç és el que parteix del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne, però no per a acomodar-s'hi, sinó per a fer-lo progressar mitjançant la zona de desenvolupament pròxim, per a ampliar i generar, eventualment, noves zones de desenvolupament pròxim.

Una idea bàsica és que no tots els processos d'ensenyament/aprenentatge generen desenvolupament, sinó solament aquells que se situen en la zona de desenvolupament pròxim. És aquesta perspectiva la que volem assumir en la nostra investigació quan proposem que els alumnes d'Educació Infantil comencen a produir textos: aquesta opció, per al conjunt dels infants, no s'ubica dins del nivell de desenvolupament real sinó dins del seu desenvolupament potencial. Per això precisament l'escriptura de gèneres en edats primerenques és un contingut d'ensenyament interessant: constitueix un objecte d'aprenentatge adient sempre que el mestre sàpia situar-se en la zona de desenvolupament pròxim adequat.

3.4 ELS CONCEPTES DE BASTIMENT, PRÈSTEC, CONSCIÈNCIA VICÀRIA, TRASPÀS, REGULACIÓ I AUTOREGULACIÓ

Com a producte dels esforços de nombrosos investigadors per desenvolupar les idees de Vigotski, comptem amb un conjunt de conceptes imprescindibles per a comprendre el que ocorre quan té lloc el procés d'ensenyament/aprenentatge. Entre ells, un terme essencial és el de *bastiment*, que pretén explicar les característiques que hauria de reunir el sistema d'interacció a efectes de promoure el desenvolupament dins i més enllà de la zona de desenvolupament pròxim. La formulació original va ser de Woods, Bruner i Ross (1976) i la seua difusió ha sigut —i és— creixent. S'entén el terme bastiment com una situació d'interacció entre un subjecte més expert en un domini i un

altre que ho és menys, i en ella la interacció té per objectiu que el subjecte menys expert s'apropie gradualment del saber expert. En aquesta perspectiva es considera que el novell participa des de l'inici en una tasca que per a ell és complexa, encara que la seua participació en un començament siga només sobre aspectes parcials i que l'ajuda de la persona més experta resulte imprescindible per a resoldre la tasca. Dit d'una altra manera, en el bastiment l'activitat es resol "col·laborativament", ja que al principi el subjecte expert és qui té el control, però delegarà a poc a poc sobre el novell. Segons Baquero (1996), el concepte de bastiment al·ludeix, en conseqüència, a un tipus d'ajuda que ha de tenir com a requisit el seu propi "desmuntatge" progressiu. Aquest autor explica el procés de la manera següent: 1) El que avui es fa amb l'assistència o amb l'auxili d'una persona més experta, en un futur es farà amb autonomia sense necessitat de tal assistència. 2) Tal autonomia s'obté, paradoxalment, com a producte de l'assistència o auxili, la qual cosa conforma una relació dinàmica entre aprenentatge i desenvolupament.

El concepte de zona de desenvolupament pròxim és desenvolupat amb el terme de *participació guiada* per Rogoff (1993), d'*ensenyança recíproca* per Palincsar i Brown (1984), i amb altres formulacions per Werstch (1988), Newman, Griffin i Cole (1991), Vila (1987) o Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992).

La idea central és que el procés eficaç d'ensenyament/aprenentatge és aquell en el qual la persona que té un major control de la interacció educativa aconseguix transferir, a l'interior de qui aprén, continguts o habilitats que no posseïa: l'èxit depén, sobretot, de l'habilitat de l'adult per a explorar els límits de la zona de desenvolupament pròxim i per a tractar d'eixamplar-los al màxim. Sobre les característiques d'aquests processos d'interacció i de la transferència esmentada, han investigat diversos autors com ara Werstch (1988) i, entre nosaltres, Vila (1984, 1987), González i Palacios (1990) o Rochera (2000).

Íntimament relacionat amb el concepte de bastiment, hi ha el de *prèstec*. Bruner (1996) reconeix que la consciència, el control i la reflexió sobre les coses amb un elevat nivell d'abstracció solament poden arribar després que l'infant ha dominat bé i espontàniament una funció. En aquest sentit, l'autor es pregunta com podria aconseguir-se un aprenentatge adient abans del desenvolupament espontani si la reacció no elaborada de l'infant davant la tasca és inevitablement inconscient i irreflexiva. La

resposta la troba amb el concepte de *prèstec*: dins del procés de bastiment es produeix un *prèstec de consciència* del més capaç al menys capaç, explica l'autor. Aquest *prèstec de consciència* possibilita que l'infant pugui travessar la zona de desenvolupament pròxim: l'aprenent "agafa en *prèstec*" el coneixement i la consciència de l'instructor per a incorporar-los al seu nivell.

En aquest context, Bruner (1981) emprà el terme de *consciència vicària* (també, *prestada o conjunta*) per comprendre el paper de l'adult en relació al desenvolupament de l'infant: quan l'infant avança baix la tutela d'un adult o d'un company més competent, el tutor o aquest company serveixen a l'alumne com una forma vicària de consciència fins el moment en què l'alumne és capaç de dominar la seua pròpia acció mitjançant la seua consciència i control propis. Aquest *prèstec* té lloc acompanyant el procés d'interiorització del coneixement exterior per part de l'infant. Quan l'aprenent aconseguix aquest control conscient sobre una nova funció o sistema conceptual és quan està capacitat per a utilitzar-lo com a eina.

Relacionat amb la idea de consciència vicària, Del Ríó (1990) proposa, a partir del concepte de *sincretisme* de Vigotski, el concepte de *Zona Sincretica de Representació* en la qual es considera la consciència com un fenomen que té lloc en el terreny fronterer d'allò social i d'allò individual, de l'intern i de l'extern, d'allò cultural i d'allò menta; dit d'una altra manera, es tracta d'una zona on s'integren les funcions que ja operen internament de manera autònoma i les ajudes socials o instrumentals, tenint en compte en el mateix marc conceptual les representacions que procedeixen de distints sistemes semiòtics. En aquest sentit, Del Ríó segueix Leontiev (1978, 1983.) i Werstch (1988): aquests autors havien assenyalat la idea que el procés d'interiorització consisteix, no en la simple transferència de processos externs a interns, sinó en els mateixos processos de creació de les funcions mentals al contacte amb les formes culturals externes.

En la mida que el coneixement i la competència de l'adult passen al poder de l'infant, es produeix el que Bruner anomena *traspàs*: és la interiorització del que s'ha après. En aquest punt té lloc un dels aspectes més importants de l'educació: l'autonomia i el control de l'aprenentatge per part del mestre passa a l'alumne. És quan progressivament s'aconsegueix l'*autoregulació* per part de l'aprenent dins d'un procés que, havent-se iniciat en l'exterior —quan la pertinència dels sabers és regulada pels

que en saben més—, arriba a ser interior, és a dir, regulada per l'aprenent. El terme autoregulació o *regulació interna* es refereix a l'adopció per part de l'alumne d'un punt de vista crític sobre la pròpia activitat a fi de controlar el conjunt de problemes que presenta, per exemple, l'escriptura. El concepte d'autoregulació ha sigut tractat per diversos autors, entre ells Rosat, Dolz i Schneuwly (1991), Camps (1994a, 1994c), Dolz (1995), Pasquier i Dolz (1996), Colomina i Onrubia (1997), Schneuwly i Bain (1998).

Ara bé, aquest procés no ha d'entendre's com una transposició simple i passiva de la regulació externa (interpsicològica) a la regulació interna (intrapsicològica) sinó que ha de concebre's com una vertadera reconstrucció i transformació activa per part de l'infant dels processos interactius (Vigotski, 1979) —que tenen lloc gràcies als processos esmentats en aquest apartat—. Cal assenyalar que, a mida que l'infant esdevé capaç de controlar i dirigir la seua pròpia activitat, la regulació interpsicològica va transformant-se de manera adient.

Els conceptes esmentats en aquest apartat es troben presents quan en una edat primerenca, com és la dels alumnes d'Educació Infantil, el mestre inicia aquests en la producció de gèneres escrits: la realització del text solament és possible per la presència del més expert, la interacció entre professor i alumnes (bastiment) permetrà que aquests s'apropien del saber expert, l'alumne agafa en préstec el coneixement i la consciència de l'ensenyant sobre l'escriptura de textos (consciència vicària) per a incorporar-los al seu nivell fins arribar a interioritzar el coneixement exterior (traspàs) i a ser capaç de controlar la pròpia activitat (autoregulació). En aquest context volem destacar també els conceptes d'activitat i d'apropiació, que expliquem tot seguit. Tots ells ens seran d'utilitat en la nostra investigació a l'hora de comprendre les pràctiques dels mestres.

3.5 ACTIVITAT I APROPIACIÓ

Leontiev (1978) al·ludeix al concepte d'*activitat* com a un sistema amb la seua pròpia estructura, les seues pròpies transformacions internes i el seu propi desenvolupament. Per a l'autor, una activitat respon a una necessitat determinada del subjecte, tendeix cap a l'objecte de la necessitat, desapareix quan aquesta és satisfeta i torna a reproduir-se, pot ser ja en condicions totalment distintes i modificades. Leontiev

(1978) distingeix els conceptes d'activitat i d'*acció*. Les accions són els components de les activitats que les persones fan. El desenvolupament d'una activitat pot pressuposar la necessitat d'un nombre significatiu d'accions que responguen a subfinalitats parcials. L'estructura de l'activitat permet un conjunt de relacions entre les accions components, que poden guardar una relativa independència. Mentre que l'activitat es correlaciona amb el concepte de motiu, l'acció posseeix un aspecte intencional, lligat als fins que s'han d'aconseguir. Per a Leontiev l'acció té una qualitat especial: els mitjans amb els quals s'executa. Denomina *operacions* als mitjans amb els quals s'executa l'acció. En termes més senzills, cal entendre que l'activitat té una finalitat i que cada acció, si bé té un objectiu, el sentit el té en relació amb l'activitat global. Sovint, es fan accions a l'aula que els alumnes poden percebre com a actes aïllats, sense sentit global.

Totalment relacionat amb el concepte d'activitat, formula Leontiev (1983) el concepte d'*apropiació*. Per a ell, el procés d'apropiació té a veure amb el que és la necessitat principal del desenvolupament de cada persona: la reproducció, en les aptituds i propietats de l'individu, de les aptituds i propietats històricament elaborades per l'espècie humana, incloent-hi l'aptitud per a comprendre i emprar el llenguatge. El procés és sempre actiu: per apropiat-se d'un objecte o d'un fenomen, cal efectuar l'activitat corresponent a l'objecte o el fenomen; és a dir, l'activitat en què aquests es concreten.

L'apropiació té lloc, per tant, durant l'activitat que l'infant desenvolupa respecte a objectes i fenòmens del món de l'entorn en què es concreten les adquisicions de la humanitat. Ara bé, aquesta activitat no pot formar-se per ella mateixa en l'infant, sinó que es forma mitjançant la comunicació pràctica i verbal amb les persones que l'envolten, en una activitat comuna amb ells. Quan l'objectiu d'aquesta activitat consisteix precisament a transmetre a l'individu uns coneixements, pràctiques i actituds, diem que l'infant aprèn i que l'adult ensenya. En algunes ocasions sembla com si l'infant, en aquest procés, no fera més que posar en pràctica aptituds i funcions psíquiques que la natura li ha donat, que el seu èxit depenguera d'elles, però no és així: les seues aptituds humanes es van formant durant el procés d'interacció amb altres persones (Leontiev, 1983).

En aquest context, per a Baquero (1996), l'escolarització es contempla com una activitat culturalment organitzada on es produeixen processos d'apropiació específics:

aquesta apropiació es produeix per la participació en una activitat que té lloc inicialment en forma gradual i assistida (bastiment, consciència vicària). Bronckart (1996) incideix en la mateixa idea quan, en relació amb els aprenentatges, empra el terme *apropiació*: són les intervencions deliberades del medi humà les que fan possible i estructuraven l'apropiació dels sabers.

3.6 APRENENTATGE, ENSENYAMENT I CULTURA

En opinió de Bruner (1996) una cultura s'està recreant constantment en ser interpretada i renegociada pels seus integrants. Segons aquesta perspectiva, una cultura és tant un fòrum per a negociar i renegociar els significats i explicar l'acció, com un conjunt de regles o especificacions per a l'acció. Per a l'autor, tota cultura manté institucions o ocasions especialitzades per a intensificar aquesta característica de fòrum. Són exemples la narració, el teatre, la ciència o la jurisprudència. L'educació és —o ha de ser— un dels fòrums principals per a desenvolupar aquesta funció, afirma l'autor. En conseqüència, la introducció de l'infant en la cultura, en tant que ha de preparar-lo per a la vida, ha de participar també de l'esperit de fòrum i de la negociació dels significats.

Aquesta visió no podria ser compatible amb un plantejament educatiu que, provenint d'èpoques en què hi havia una altra interpretació de la cultura i de l'autoritat, considerava que el procés educatiu consistia en la transmissió de coneixements i valors per part dels que en sabien més a aquells que en sabien menys i tenien menys competència. D'altra banda, en relació a les posicions piagetianes, Bruner (1996) reconeix la importància de l'aprenentatge per descobriment i de la invenció, però subratlla que cal negociar i compartir: l'infant ha d'apropiar-se del coneixement, però ha d'apropiar-se'n en una comunitat formada per aquells que comparteixen el seu sentit de pertinença a una cultura.

En la mateixa línia, Edwards i Mercer (1988) indiquen que les propostes basades en les aportacions piagetianes tenien raó en defensar la importància de la implicació activa dels infants en la seua pròpia educació però, diuen els autors, van perdre de vista la importància de la transmissió cultural. Per això Edwards i Mercer defenen el pas cap a un model d'educació culturalcomunicatiu. Consideren l'educació com un procés en

què s'ajuda i es guia els infants cap a una participació activa i creativa en la seua cultura.

Coll i els seus col·laboradors aborden el problema des d'una perspectiva sintetitzadora, per arribar a conclusions similars. Per a Coll i Onrubia (1995) l'alumne, en atribuir significat als continguts, és responsable últim del seu aprenentatge, però és el professor qui, amb la seua intervenció, determina que les activitats en les quals participa l'alumne possibiliten un grau més o menys elevat d'amplitud i de profunditat dels significats construïts, i una orientació adient del procés de construcció. En aquest sentit, Coll (1990) subratlla el doble sentit del concepte d'ajuda pedagògica. D'una banda, és solament una ajuda perquè el veritable artífex del procés d'aprenentatge és l'alumne: és ell qui construeix els significats i la funció del professor és ajudar-lo en aquesta comesa. Però, d'altra banda, és una ajuda sense la qual és altament improbable que es produïska l'aproximació desitjada entre els significats que construeix l'alumne i els significats que representen i vehiculen els continguts escolars.

Per tal d'intentar comprendre no solament com aprenen els alumnes sinó també com els professors poden contribuir amb la seua acció educativa perquè aquests aprenguen més i millor, Coll (2000) subratlla que l'activitat constructiva dels alumnes s'aplica a continguts que posseeixen ja un grau considerable d'elaboració, que són el resultat d'un procés de construcció social: en efecte, quasi tots els continguts que constitueixen el nucli dels aprenentatges escolars són sabers culturals que estan definits prèviament. En conseqüència, per a Coll, no és possible limitar únicament el paper del professor a l'organització d'activitats i de situacions d'aprenentatge susceptibles d'afavorir una activitat mental constructiva dels alumnes rica i diversa. El paper del professor apareix com a més complex i decisiu ja que, a més d'afavorir en els seus alumnes el desplegament d'una activitat d'aquest tipus, ha d'orientar-la i guiar-la en la direcció que assenyalen els sabers i les formes culturals seleccionats com a continguts d'aprenentatge. En aquest context, la figura de l'ensenyant esdevé la d'un orientador la missió del qual consisteix a encadenar els processos de construcció dels alumnes amb els significats col·lectius organitzats culturalment.

3.7 EL CONEIXEMENT COMPARTIT

Edwards i Mercer (1988, pàg. 13), en la creença que tota educació té a veure en essència amb el desenvolupament d'una *comprensió compartida* i d'unes perspectives mútues, investiguen les formes en què “el coneixement (i, en especial, el coneixement que constitueix el contingut dels currículums escolars) es presenta, es rep, es comparteix, es controla, es discuteix, es comprén o es comprén malament per mestres i xiquets a la classe” i com i en quina mida es converteix en part del seu *coneixement compartit*.

Els autors opinen que la millor manera de descriure l'educació és com a un procés de comunicació consistent, en gran mida, en el desenvolupament de *contextos mentals* i de termes de referència compartits a través dels quals els diversos discursos educacionals, temes i aptituds arriben a fer-se intel·ligibles per a aquells que els utilitzen. Conceben el context com a mental més que no com a lingüístic o situacional: és a dir, com a una propietat de les “comprensions” generals que sorgeixen entre les persones que es comuniquen. Dit d'una altra manera, el terme es refereix a tot allò que els participants en una conversa coneixen i comprenen, a allò que els ajuda a donar sentit al que es diu, per damunt del que hi ha d'explícit en el que diuen. La *continuitat* és el desenvolupament dels esmentats contextos a través dels temps: la creació del coneixement en les aules és un procés en el qual, per a aconseguir èxit, els temes han de sorgir i continuar, les explicacions s'han de dur a terme, acceptar i repassar, i la comprensió s'ha de consolidar (Mercer, 1997).

Perquè ensenyant i alumnes s'entenguen entre ells i desenvolupen una consciència compartida del treball és imprescindible que puguin relacionar el discurs amb el context i anar construint un marc de referència conjunt. Podem dir que el procés de l'educació, en la mida que té èxit, consisteix en gran part en l'establiment d'aquests contextos mentals compartits, de comprensions conjuntes entre mestre i alumnes, que els permeten crear junts el discurs educacional. En relació a les primeres etapes de l'escolaritat, Ríos (1999) arriba a la conclusió que, quan alumnes i ensenyant comparteixen coneixements “viscuts per tothom”, en què el contingut del text s'extrau de vivències compartides, es facilita la contextualització dels fets i del text i es permet la

participació d'un nombre més alt de nens: si els nens disposen d'informació poden elaborar-la conjuntament. Caldria per tant, segueix l'autora, possibilitar a l'escola experiències rellevants i parlar-ne per reelaborar col·lectivament les idees que poden ser escrites. Els coneixements compartits i especialment els coneixements que l'ensenyant té del que ha succeït, permet un *espai de conversa* inexistent quan algun dels nens és l'únic que coneix el tema de què es parla. Precisament, el fet de passar per aquests processos, de compartir amb els altres la informació i l'elaboració del text, ajudarà els alumnes a ser capaços, en un futur, de contextualitzar lingüísticament el text sense necessitat de compartir les vivències.

Pel que fa a l'adquisició de coneixements i en relació als canvis produïts a partir de les teories piagetianes, Edwards i Mercer (1988) assenyalen que, efectivament, els infants no aprenen les coses pel simple fet d'escoltar-les, sinó que han de poder relacionar aquests principis amb les seues pròpies accions, experiències i concepcions, ja que d'una altra manera adquiririen solament fòrmules verbals ensenyades i apreses, sense una comprensió real. No obstant això, reflexionen els autors, "aprendre fent" té també les seues limitacions, ja que una gran part dels coneixements no provenen de l'experiència directa. En realitat, aquesta idea ja l'havia apuntada Vigotski (1981): ell va indicar que hi ha molts conceptes que no poden ser reconeguts fàcilment a partir de l'experiència directa —com per exemple els que es refereixen a qualitats i relacions— i que en aquests casos l'aprenentatge de l'infant depén més de l'adult, el qual l'ajuda gradualment a comprendre i desenvolupar idees abstractes a través de diàlegs i explicacions. En aquest sentit, Edwards i Mercer (1988) es refereixen al perill que els infants es queden en el nivell de les experiències concretes i els procediments pràctics, sense arribar a la comprensió basada en principis. Per a Edwards i Mercer, de la mateixa manera que la vella pedagogia de "guix i xarrada" xocava amb el problema que representava saber si els alumnes comprenien realment els conceptes amb precisió, la nova pedagogia de l'aprenentatge a partir de l'experiència pràctica ha de fer front al problema de la cultura, a la manera en què les persones arriben a entendre les coses de la mateixa manera i en els mateixos termes que altres: és a dir, el problema del coneixement compartit.

Edwards i Mercer (1988) observen que, quan el plantejament del mestre és obert en el sentit de demanar als alumnes que generen ells mateixos idees i que aprenen a

través de l'experiència directa, de fet les idees que s'han de generar estan, en gran mida, prefixades malgrat que no s'informe d'açò explícitament els alumnes. En conseqüència, la vertadera tasca dels alumnes consisteix, almenys en bona part, a deduir i descobrir el que el mestre vol que diguen i facen. En realitat, apunten els autors, el discurs a la classe actua establint comprensions conjuntes entre mestre i alumne, marcs compartits de referència i de concepció, en les quals el procés bàsic consisteix a introduir els alumnes en el món conceptual del professor i, a través d'ell, de la comunitat educativa. Un objectiu essencial de l'educació és introduir els alumnes en una cultura preexistent de pensament i llenguatge. Per molt actiu que siga el paper dels alumnes en el seu aprenentatge, ells no poden reinventar aquesta cultura a través de la seua activitat i experiència. Es tracta necessàriament d'un procés social i de comunicació que té com a part inherent una assimetria de rols entre mestre i alumne.

Per a Edwards i Mercer (1988), es produeix, dins de les activitats pedagògiques, una tensió entre el que exigeix, d'una banda, la inducció dels xiquets cap a una cultura establida i, d'una altra, el desenvolupament de participants creatius i autònoms en una cultura que no és prefabricada, sinó que es troba en evolució contínua. L'èmfasi sobre un aspecte o sobre l'altre caracteritza les conegudes dicotomies de la ideologia de l'ensenyament, la dicotomia entre l'ensenyament de transmissió i l'enfocament centrat en l'infant. L'existència d'aquesta dicotomia ja havia estat assenyalada per Bakhtin en relació amb l'ensenyament del llenguatge. Edwards i Mercer ressalten la idea que el valor dels enfocaments de Vigotski i de Bruner és que consideren falsa aquesta dicotomia, que destaquen el procés participatiu, orientat cap al futur, de la cultura i de l'educació.

En aquesta línia nosaltres optem per aquelles propostes en què aquesta dicotomia no té presència, en coincidir l'afavoriment de l'activitat de l'infant en la construcció dels sabers amb el reconeixement del paper del professor com a mediador entre les possibilitats d'aprenentatge dels alumnes i els sabers socials seleccionats com a continguts d'ensenyament. En aquest context, l'organització d'un aprenentatge compartit en els inicis de l'escriptura de gèneres, esdevé un mitjà imprescindible per a fer avançar conjuntament el grup en el procés d'elaboració del text i per a crear la contextualització necessària.

4. ELS INICIS DE L'ENSENYAMENT DE LA PRODUCCIÓ ESCRITA

“El domini de l'escriptura és alhora una necessitat i un poder”.

(Chartier i Hébrard, 2000)

En aquest capítol volem arribar a comprendre i a reflectir la complexitat del llenguatge escrit i, també, com els infants entren en el seu món. Ens interessa comprendre aquests processos per a indagar sobre quines poden ser les maneres més adients d'abordar-ne l'ensenyament des de l'aula d'Educació Infantil.

Precisament perquè pensem que la comprensió del llenguatge escrit amb tota la seua complexitat no ha de ser eludida, comencem per revisar l'evolució historicosocial dels usos de l'escriptura per a estudiar el que comporta avui en dia la pràctica social de l'escriptura i, en conseqüència, el que la societat demana a l'escola. Per això tractem en segon lloc el tema de l'escola com a institució on s'aprén a escriure i a la qual la societat confereix la responsabilitat d'ensenyar un conjunt de sabers socials als nous ciutadans.

Ens centrarem, en tercer lloc, en els gèneres discursius com a nucli que possibilita l'ensenyament del llenguatge escrit a l'aula. Els gèneres, en constituir els usos propis de les diverses esferes de la comunicació humana, esdevenen un mitjà imprescindible que enllaça les necessitats escolars amb les necessitats socials referents a la preparació dels alumnes per a inserir-se en la vida social i professional.

Un fet reconegut per mestres i investigadors és que, en una societat alfabetitzada com la nostra, l'entrada dels infants en el món de l'escrit es produeix abans que l'escola els ensenye les primeres lletres i paraules. És el tema a què ens referirem en quart lloc. Reflexionarem sobre aquest fet, que ens conduirà a considerar la conveniència de la introducció del llenguatge escrit a l'aula de manera precoç. En aquest sentit, en cinqué lloc distingirem, com a dos grans continguts imprescindibles per esdevenir lector i

escriptor, el codi de l'escriptura alfabètica, d'una banda, i el llenguatge escrit —que es concreta en els gèneres discursius escrits—, de l'altra, per a reconèixer la conveniència que l'ensenyament d'ambdós continguts transcórrega en paral·lel.

Seguint diversos autors que han treballat sobre el tema, recordarem que la situació de comunicació escrita no és similar a l'oral: l'infant per arribar a ser escriptor haurà d'aprendre un conjunt d'operacions que no són necessàries per a l'oral. Qüestions com l'absència de l'interlocutor, l'autonomia del text escrit, el caràcter conscient i voluntari de l'escriptura, entre altres aspectes, ens permetran reflectir la complexitat de l'escriptura: es planteja de manera unànime que el llenguatge escrit ha de ser abordat pels aprenents des de la seua complexitat. Un aspecte rellevant estudiat és el fet que, en les situacions reals de comunicació, l'escriptura es presenta quasi sempre com una situació problema que l'escriptor ha de resoldre: el procés d'ensenyament/aprenentatge no s'ha de plantejar a partir d'activitats que constituïsquen instruccions simples, sinó com a resolució de tasques complexes en què hi haja una intenció comunicativa. Recordarem algunes aportacions sobre el procés de composició del text, importants no solament en escriptors experts, sinó també per als aprenents.

Amb la intenció de completar la informació presentada anteriorment, abordarem les diferències entre el discurs oral i el discurs escrit: el llenguatge escrit no és una rèplica de l'oral, sinó que posseeix unes particularitats que el diferencien d'aquest. L'infant se n'adona progressivament, i també de l'existència del "llenguatge de diumenge", propi dels textos escrits. Considerarem que l'aprenent d'escriptor, quan ha de començar a produir textos, disposa de dos punts de partida: d'una banda, el seu ús de l'oral, i de l'altra, el coneixement que té dels textos escrits a partir d'haver-los observat i, sobretot, a partir d'haver-los escoltat quan algú li els llegia en veu alta.

En l'apartat següent revisarem els estudis existents sobre les primeres produccions de textos escrits per part d'infants. Aquests estudis demostren la possibilitat d'iniciar els alumnes en aquest sentit abans que coneguen el sistema d'escriptura. Finalitzem el capítol referint-nos al "dictat a l'adult", instrument que, en eludir l'atenció al codi, permet la producció de textos en aquests nivells de l'escolaritat: ens duu a distingir "l'escriptura-producció de textos" de "l'escriptura-grafiat".

4.1 LES NECESSITATS SOCIALS DE L'ESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA HISTORICOCULTURAL

Què representa la pràctica social de l'escriptura des d'una perspectiva sociohistòrica? Diversos autors com ara Goody (1977), Schneuwly (1992, 1995c), Anderson i Teale (1982) o Chartier i Hébrard (2000), han posat de manifest que el llenguatge escrit és un producte de la història cultural i que, en conseqüència, cal considerar la cultura des de la qual aquest és contemplat. La història evidencia que el llenguatge escrit és una consecució social en què s'uneixen els esforços per comprendre i dominar el medi. Goody (1977) va subratllar que l'escriptura no és solament la transcripció de la parla, sinó una eina simbòlica que crea una realitat nova i una comprensió diferent del món. L'escriptura va permetre tractar un "material immaterial" (Chartier i Hébrard, 2000) com és el llenguatge per a donar lloc al sorgiment d'eines simbòliques que conferiren a l'ésser humà un poder nou sobre el món. L'escriptura va ser, durant molt de temps, un saber reservat a uns pocs que els conferia un poder extraordinari sobre aquells que no la posseïen.

El fet d'escriure no ha comportat sempre el mateix tipus d'activitat per al subjecte, sinó que les activitats que les persones fan amb l'escrit han evolucionat en el transcurs dels segles. El canvi ha tingut lloc en l'aspecte qualitatiu, però també en l'aspecte quantitatiu: el que ha canviat de manera espectacular al llarg dels segles ha sigut la quantitat de persones que han utilitzat i utilitzen l'escriptura. Cal destacar, també, la interacció contínua entre les necessitats socioeconòmiques i la sofisticació creixent dels mitjans, coincidint amb els avanços tecnològics: l'evolució de l'escriptura s'ha dirigit cap a activitats que inclouen complexes coordinacions lingüístiques i socials. Com que les circumstàncies historicosocials canvien, el llenguatge escrit també varia en el seu contingut i en la seua significació social, depenent de la manera com els seus elements tècnics s'entrellacen amb altres elements socials.

Seguirem Schneuwly (1992) per recordar algunes dades que il·lustren aquesta evolució. Durant l'edat mitjana escriure és sobretot transcriure, és a dir, escriure al dictat, amb la participació d'un dictador i d'un escriptor. En aquest sentit, l'escriptura s'empra en l'administració per a fer llistes, comptes o registres i per a conservar lleis

senzilles. Amb açò, els textos resultaven ser simples i molt pròxims a l'oral i, per tant, no necessitaven massa el desenvolupament de tècniques i d'expressions lingüístiques pròpies de l'escrit. Amb la invenció de la impremta, en canvi, el discurs escrit esdevindrà progressivament autònom, fins arribar a constituir per ell mateix una realitat, sense ser solament el suport de l'oral. L'activitat d'escriure es veurà afectada per una evolució en què, a poc a poc, produir un text i escriure'l s'ajunten i es converteixen en una mateixa activitat, fet que comportarà la introducció de mitjans tècnics nous (com per exemple una escriptura cursiva més ràpida o les abreviacions) i l'ús de recursos nous per a la producció textual (com els esborranys o la correcció).

En conseqüència, escriure arribarà a ser una pràctica extremadament complexa no solament perquè té necessitat de tècniques i de recursos nous, sinó també perquè implica la conjugació de diverses operacions i processos com, per exemple, les operacions grafomotors i visuals, els processos de planificació que responguen a situacions de comunicació dirigides a un destinatari absent, o la manca de mecanismes de retroalimentació amb l'interlocutor que actuen sobre el discurs. Schneuwly (1992) opina que aquesta evolució marca, d'alguna manera, l'entrada de l'escriptura en la llengua i en el llenguatge. L'autor precisa que, si es pot parlar d'entrada de l'escriptura en la llengua, és perquè es fa referència a l'escriptura de textos que presenten una separació entre la situació de recepció i la de producció, o, més exactament, que s'autonomitzen completament de la situació immediata de producció, és a dir, que són considerats autosuficients. Com diu Halliday (1996), amb el pas del temps l'escrit ha arribat a adquirir una existència pròpia, com a producte, amb independència dels seus productors.

És durant el segle XIX quan es creen institucions amb l'objectiu que el conjunt de la població aprenga a llegir. Però el domini de l'escriptura es plantejava amb unes ambicions molt modestes, ja que l'escriptura es limitava a acompanyar els aprenentatges escolars i a facilitar les competències necessàries per a escriure en la vida privada (per exemple, per a la correspondència familiar). La producció de textos en el domini públic va quedar restringit a una elit social.

Simultàniament a l'augment de les necessitats socials en matèria d'escriptura, tant per a usos socials com per a la vida quotidiana, la massificació de l'ensenyament secundari durant la segona meitat del segle XX, ha comportat per a una gran quantitat

de joves el domini de l'escriptura. Actualment els infants passen cada vegada més temps a l'escola i se'n retarda la incorporació a la vida professional: la societat ja no demana únicament que se sàpiga llegir i escriure, sinó que es dominen els nombrosos coneixements que estan lligats a l'escriptura i que esdevenen essencials per a integrar-se en l'àmbit professional i social.

Des de l'entrada de l'escriptura en la llengua, les situacions en què l'escrit és utilitzat no paren de multiplicar-se i apareixen contínuament gèneres nous d'escrits. D'aquesta manera, l'escrit arriba a ser un mitjà d'acció sense el qual les nostres societats no podrien funcionar. Fins i tot comprovem avui en dia que l'evolució tecnològica exigeix no solament el domini dels mitjans informàtics i audiovisuals, sinó també un domini més gran de l'escriptura i dels seus usos, dels gèneres textuais. Ens trobem, així, que els mitjans tecnològics mediatitzen i conformen l'accés i la relació del subjecte amb l'escriptura. De fet, en la mida que les exigències socials entorn de l'escriptura canvien, les modalitats de lectura i d'escriptura es van modificant. En aquest sentit, existeix un gran perill quan determinades mancances en l'aprenentatge deixen alguns alumnes fora de la cultura escrita: aquests infants estan més que mai en perill d'exclusió social si no saben desenvolupar-se sols amb les escriptures del seu entorn (Chartier i Hébrard, 2000).

Pensem, amb Schneuwly (1992), que el llenguatge escrit no pot ser considerat una variable purament cognoscitiva, un aparell o un sistema psíquic propi d'un individu, sent aquest aparell neutre en relació amb el context social que el converteix en possible i necessari: al contrari, el context conforma el sistema. Plantejar el problema d'aquesta manera correspon a un enfocament historicocultural en el sentit vigotskià.

4.2 L'ESCOLA COM A INSTITUCIÓ ON S'APRÉN A ESCRIURE

Bruner (1971, citat en Palacios, 1979) ha subratllat la idea que la característica més distintiva de l'individu és que el seu desenvolupament depén de la història de la seua espècie, no de la història reflectida en els gens i cromosomes, sinó, especialment, de la reflectida en la cultura externa a l'organisme, cultura d'una envergadura més gran del que pot assimilar qualsevol persona. La complexitat d'aquest fenomen ha comportat

el fet que en les societats evolucionades la pràctica de la transmissió dels sabers culturals s'institucionalitza en l'escola, on s'utilitzen uns procediments abstractes i on la transmissió es fa fonamentalment a través de la paraula (parlada o escrita), és a dir, fora del context de l'acció immediata, per la qual cosa l'escola exigeix i alhora estimula el pensament abstracte, que és descontextualitzat. L'impacte d'aquesta exigència esdevindrà crucial per al desenvolupament de l'infant: l'escola imposa una marca distintiva que homogeneïtza tots els que la posseeixen (encara que siguin de cultures diverses) i els fa diferents d'aquells l'educació dels quals no s'ha deslligat del medi.

Les conseqüències d'aquesta escissió són importants, també, en un altre sentit: Bruner (1972) parla de procés “desnaturalitzat” per a referir-se al desenvolupament d'un sistema d'organització cognoscitiva que separa els conceptes del seu context. Aquest perill pot ser eludit, no obstant això, si l'escola és capaç de crear unes condicions que permeten fer uns aprenentatges significatius adequats a les possibilitats dels alumnes; dit d'una altra manera, si és capaç d'atorgar-se mitjans que reduïsquen al màxim la desnaturalització inherent al procés educatiu de l'escola.

Els humans han confiat a la institució escolar la responsabilitat d'ensenyar els infants a llegir i escriure: la institucionalització de l'ensenyament està necessàriament lligada a l'escriptura (Tolchinsky, 1993). És ineludible considerar els paràmetres de l'escola com l'espai on es produeix aquest aprenentatge. L'escola defineix els usos instrumentals i socials del coneixement i fa que els alumnes es troben amb ell, dit d'una altra manera, funciona com a medidora entre el procés individual i l'històric. Dins d'aquests coneixements, el llenguatge escrit apareix com a eix del procés escolar d'apropiació, tant per ser el coneixement inicial i el més important que es transmet escolarment com per ser instrument per a l'aprenentatge d'altres coneixements (Rockwell, 1982). El desenvolupament en l'edat escolar es produeix sobretot gràcies a l'ensenyament/aprenentatge que té lloc en un mitjà institucional.

En aquest sentit, convé distingir entre aprenentatge *incident* (quan ocorre de manera accessòria mentre fem una acció qualsevol) i aprenentatge *intencional* (quan l'individu es troba en una situació creada, com a construcció social, amb l'ensenyament com a finalitat: sovint es tracta d'un mitjà institucional on hi ha una contextualització prèvia de la situació i una presa de consciència per part dels participants —ensenyant i alumne— (Vigotski, 1985; Schneuwly, 1995b; Dolz i Schneuwly, 1997). Cal no oblidar

que hi ha usos del llenguatge amb una complexitat tal, que no s'aprenen si no és en situacions d'ensenyament formal en què es treballen d'una manera específica. L'aprenentatge de l'escrit està lligat indissociablement a l'ensenyament: el paper de l'escola en aquest procés de construcció ha de ser reafirmat, perquè escriure és una activitat que per la seua complexitat necessita la construcció de capacitats que no poden ser el producte d'un aprenentatge espontani. Per a escriure és necessari haver rebut un ensenyament de l'escriptura (Perrenaud, 1997).

D'altra banda, resulta palés que no és el mateix aprendre a llegir i a escriure en el context d'una aula, enmig de companys, que fer-ho, per exemple, amb un preceptor particular: s'aprén d'una manera o d'una altra en funció del context. A més, cal tenir en compte no sols les característiques generals de la institució escolar, sinó també les pròpies del tipus de col·legi. En aquest sentit ens ubiquem en una perspectiva que es definiria en contra de les "investigacions de laboratori": perquè pensem que els aprenentatges no són simplement "emergents" i iguals per a tots els individus, sinó que els processos d'ensenyament i d'aprenentatge estan configurats en gran mida pel context. Per això ens interessen les situacions d'ensenyament/aprenentatge en el context escolar i de l'aula.

No obstant la rellevància concedida per l'escola a la llengua escrita, els resultats aconseguits respecte d'ella, en general, disten molt de ser satisfactoris. Les informacions relatives a la manca de nivell dels alumnes en l'expressió escrita i la comprensió lectora en els últims cursos de l'ensenyament obligatori o en finalitzar aquest, encara són freqüents. I aquesta falta de nivell en l'escrit comporta, d'una banda, el fracàs escolar, ja que llegir i escriure amb habilitat resulta imprescindible per a desenvolupar-se en el nostre sistema educatiu; de l'altra, la falta de preparació davant els usos de l'escrit que la societat demana, el que s'ha anomenat *analfabetisme funcional* o *illettrisme*, amb les limitacions consegüents per a la integració social i professional. Aquest fet ha produït canvis en relació amb la idea del que ha de ser una persona alfabetitzada i ha obligat a buscar alternatives en l'ensenyament del llenguatge escrit: el procés d'alfabetització ha de tenir com a finalitat no solament el coneixement d'una tècnica, sinó també l'accés de l'infant al món de la llengua escrita en la seua globalitat. Un camí possible és el que se'ns ofereix amb la consideració dels gèneres discursius escrits com a nucli de l'ensenyament del llenguatge escrit.

4.3 ELS GÈNERES ESCRITS A L'AULA

Escriure no és un “saber fer” que es desenvolupa espontàniament gràcies a capacitats internes preexistents sinó una pràctica social que es construeix amb l'ajuda d'intervencions educatives sistemàtiques i planificades. Com diu Schneuwly (1995a), escriure, en el sentit del que comporta l'ús actual, és actuar lingüísticament, en una situació concreta, amb l'escriptura com a mitjà. Dit d'una altra manera, el subjecte actua lingüísticament per escrit amb l'ajuda d'un instrument semiòtic complex, un gènere, que permet alhora la producció i la comprensió de textos. Cada persona té un coneixement empíric més o menys important dels gèneres, depenent de la nostra aculturació i de la nostra educació. Aprendre a escriure és apropiar-se dels instruments (és a dir, dels gèneres) que permeten desenvolupar-se en el món de l'escrit.

Els gèneres tenen l'avantatge de constituir un punt de referència concret per als alumnes. Dins de l'extrema variabilitat de les pràctiques lingüístiques, els gèneres poden ser considerats entitats intermediàries (Schneuwly i Dolz, 1997a) que proporcionen mitjans als alumnes per a l'anàlisi de les condicions socials efectives de producció i de recepció de textos. Proporcionen, igualment, un quadre d'anàlisi dels continguts, de l'organització del conjunt del text i de les seqüències que els componen, i també de les unitats lingüístiques. A més, el gènere s'integra fàcilment en projectes de l'aula i permet proposar als aprenents activitats amb sentit i, al mateix temps, específiques.

Per a Canvat (1998), el gènere fa accedir el lector-escriptor a la complexitat del llegir i l'escriure, i no hi ha pràctica escriptural que no es produïska en funció d'un sistema genèric preexistent, siga per a respectar-lo o per a transgredir-lo: més en concret, la dimensió relativament normativa-prescriptiva del gènere fa d'ell una unitat d'estructuració, d'organització i de composició que facilita la conducció, global o parcial, de l'escriptura. En relació amb la lectura i amb els processos d'anticipació i d'inferència en què aquesta es fonamenta, diversos autors com ara Scholes (1986) han assenyalat que la noció de gènere és un instrument que permet identificar un text dins del repertori de gèneres coneguts per l'individu, és a dir, permet la construcció de

criteris d'identificació: quan es comença a llegir un text, es formula tal o tal hipòtesi relativa al gènere, que s'afina a mida que s'avança en la lectura. Es pot dir que tot acte de lectura no és possible més que a partir d'un cert enquadrament genèric que fa una sensació de "ja vist" i que facilita, per tant, la lectura i la comprensió dels textos.

Bona part dels gèneres discursius que utilitza la nostra societat estan presents en la institució escolar d'una manera espontània, en tant que l'escola és un espai on les persones es troben i es comuniquen, i on es necessiten mitjans que servisquen com a vehicle per a la transmissió dels sabers socials. Pensem, amb Camps (1999a), que l'escola és un àmbit de relació susceptible de donar lloc a usos verbals molt diversos. Per a l'autora, els textos que s'hi escriuen i que s'hi lligen poden ser a la base d'una reflexió, d'un estudi sistemàtic dels elements que els conformen. L'aula possibilita, a més, la relació d'aquests textos i d'aquestes situacions interactives amb els gèneres no específics de l'entorn escolar, els que alguns autors anomenen *gèneres socials*.

Al nostre parer, en tant que el sistema educatiu ha d'ensenyar als alumnes els usos del llenguatge escrit necessaris per a desenvolupar-se socialment, convindrà programar l'ús sistematitzat de gèneres discursius a l'aula, tant els específics de la institució escolar com els compartits, en un grau major o menor, amb altres àmbits d'interacció social (els gèneres socials). Cal no oblidar que els gèneres no són fixos, inamovibles, sinó que sofreixen en cada ocasió variacions ineludibles depenent de les necessitats i de les intencions comunicatives. Dit d'una altra manera, pensem que no es tracta d'aprendre sobre els gèneres escrits com a models tancats, sinó d'aprendre a usar-los en funció de les necessitats que l'intercanvi social ens comporta en cada ocasió. Com diu Camps (1999a), l'aprenentatge a partir de les situacions concretes haurà de permetre als alumnes moure's en l'àmbit d'interacció que és l'escola, però també adquirir habilitats i coneixements sobre el llenguatge escrit propi dels entorns socials, més enllà de l'espai i del temps escolars.

Ara bé, quan un gènere discursiu entra a l'escola, es produeix un desdoblament, perquè és al mateix temps un instrument de comunicació i un objecte d'aprenentatge (Schneuwly i Dolz, 1997a, 1998). L'escolarització dels gèneres provoca transformacions ineludiblement lligades a les imposicions de les situacions didàctiques. Des d'aquest punt de vista, els gèneres escolars poden ser considerats variants dels gèneres de referència que permeten l'alumne accedir-hi. No és el mateix més que de

manera fictícia, perquè correspon a un altre context comunicatiu; però, en canvi, es possibilita així una manera eficaç d'aprendre. En el mateix sentit, Camps (1994a, 1995) observa la doble representació que els alumnes es fan quan escriuen textos a l'aula: com a tasca escolar que els ha de portar a aprendre alguna cosa i com a text que té un objectiu de comunicació. Ens hi podem referir distingint entre objectius d'aprenentatge i objectius comunicatius.

Volem recordar una idea que és comunament acceptada: els alumnes han de prendre consciència de la diversitat genèrica i del fet que els textos s'escriuen d'una manera o altra en funció de la situació de comunicació. En conseqüència, l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura no pot ser unitari i global, vàlid per a qualsevol text, sinó que ha de consistir en un conjunt d'aprenentatges específics de gèneres variats i adequats a cada situació comunicativa. Dit d'una altra manera, no s'aprén a escriure globalment, sinó que s'aprén a escriure textos variats, i necessitant cada gènere un ensenyament/aprenentatge específic. Dins d'aquesta diversitat, el repertori de gèneres coneguts per cada persona li serviran com a referència a l'hora d'escriure i de resoldre els problemes que se li presenten en cada ocasió.

D'altra banda, volem assenyalar el fet que un contingut determinat no pot ser ensenyat més que quan l'aprenent està preparat per a acollir-lo, és a dir, quan està construït l'espai cognitiu en què el contingut pot ubicar-se. En aquest sentit, un avantatge de la noció de gènere és la seua proximitat relativa amb les representacions, les pràctiques i el metallenguatge espontanis dels alumnes en matèria de lectura i d'escriptura (Canvat, 1998). Aquests autors mostren que els aprenents distingeixen molt prompte determinats gèneres i també les estructures que els són pròpies, i que igualment són capaços d'utilitzar aquestes estructures de gèneres en els textos que llegeixen o escriuen: els gèneres preexisteixen sempre en els aprenents, almenys com a representació difusa o confusa, de vegades abans de la seua entrada a l'escola (Canvat, 1998). Quan posem els alumnes d'Educació Infantil davant la tasca de produir gèneres escrits, podem estar ben segurs que aquests, d'una manera o altra, en tenen coneixements.

4.4 L'ENTRADA EN EL MÓN DE L'ESCRIT

Una qüestió que ha atret cada volta més l'atenció dels investigadors és com i quan comencen a conèixer els infants la diversitat dels gèneres escrits, partint de la base que, en la nostra societat, el contacte amb els textos escrits existeix des que els xiquets són ben menuts. Diversos autors, entre ells Freinet (1984), Goodman (1982, 1992), Tolchinsky (1993), Teberosky (1992, 1998, 2000), Ferreiro (1996) han incidit en aquesta idea, en com els infants estan familiaritzats amb l'escrit abans que els ensenyen a llegir i a escriure a l'escola.

Goodman (1992), referint-se a “les arrels de l'alfabetització”, posa de manifest que és impossible considerar el desenvolupament d'aquesta sense entendre el significat de l'alfabetització en la cultura. Per a l'autora, en una societat orientada cap a allò imprès com és la nostra, els membres de la qual, independentment del nivell socioeconòmic, usen la lectura i l'escriptura cada dia de diverses maneres, els infants estan contínuament interactuant amb el significat dels textos escrits que troben (etiquetes dels productes per a la casa i d'alimentació, joguets, cartells al carrer, signes en restaurants i en comerços, etc.). En aquest ambient ric en materials impresos, els xiquets comencen a comprendre les *funcions* particulars que la lectura i l'escriptura tenen en el seu grup social. Al mateix temps, prenen consciència del fet que el llenguatge escrit presenta *formes* diferents quan serveix per a funcions distintes.

El descobriment d'aquestes diferències els ajuda a desenvolupar el coneixement sobre com estan organitzades l'ortografia i la gramàtica del llenguatge escrit, explica l'autora. En relació als aspectes textuais, Goodman es refereix (1982) als coneixements que els infants van adquirint sobre principis funcionals (per a controlar la conducta dels altres, interpersonal, representacions d'experiències reals i imaginàries, llenguatge heurístic, explicatiu), sobre principis lingüístics (sintàctics, semàntics i pragmàtics) i sobre principis relacionals (amb l'objecte i el seu significat, amb el llenguatge oral). Per a l'autora, les distintes experiències amb les funcions i les formes de l'escriptura determinen diferències entre els infants, però, no obstant això i malgrat els distints

contextos familiars, hi ha un mínim coneixement de l'escrit que posseeixen tots els infants en la nostra cultura.

És comunament acceptat que, quan els gèneres discursius escrits es presenten pertot arreu, el text apareix sobre distints suports gràfics depenent de la seua funció (rètols, publicitat, contes, cartes, etc.). Aquest fet facilita el reconeixement dels diferents gèneres per part dels infants abans de conèixer el sistema d'escriptura. Igualment els ajuda en aquest sentit l'observació de la funcionalitat dels gèneres escrits quan són llegits, emprats, per les persones que tenen al voltant. Els infants es van adonant que el llenguatge escrit té unes determinades característiques i que necessita ser escrit o llegit de determinada manera i en ordre perquè la comunicació tinga lloc.

Resulta palés, per tant, que aquests sabers comencen a desenvolupar-se abans que l'infant vaja a l'escola, i abans de saber desxifrar i escriure lletres i paraules; i que continuen progressant, per la influència del medi on viuen, paral·lelament a la seua escolarització. Com deia Vigotski, l'aprenentatge escolar mai parteix de zero: tot l'aprenentatge de l'infant a l'escola té una prehistòria. D'aquest reconeixement deriven en la nostra opinió tres idees. En primer lloc, la conveniència d'un *ensenyament precoç* dels gèneres textuais escrits: l'escola, lluny de tallar aquesta relació amb el món de l'escrit, el que ha de fer és desenvolupar-la. Cal tenir present que els sabers als quals ens estem referint són, en definitiva, coneixements previs dels alumnes que convé aprofitar i que permetran que els nous aprenentatges adquirits a l'aula siguin significatius. Es tracta d'entrar en el món dels textos escrits, tant en l'aspecte receptiu com en el productiu, ja en l'etapa d'Educació Infantil, des de ben prompte. En segon lloc, la conveniència de disposar a l'aula de textos escrits amb el seu suport gràfic habitual per tal que els alumnes interactuen amb ells: presentats tal com són utilitzats en la vida social, constituïran models de referència per als alumnes. En tercer lloc, s'imposa la conveniència de tenir en compte, a l'hora de seleccionar els escrits a què ens acabem de referir i a l'hora de plantejar activitats, la diversitat dels gèneres discursius escrits, sense que açò comporte oblidar el nivell i els interessos dels alumnes; convé recordar la idea que no s'aprén a escriure globalment, sinó com a conjunt d'aprenentatges específics sobre gèneres variats.

4.5 EL SISTEMA D'ESCRITURA I EL LLENGUATGE ESCRIT³

Una idea molt estesa en les pràctiques escolars fins fa poc era que, per iniciar l'ensenyament de l'escriptura de textos, els alumnes havien d'aprendre abans el sistema d'escriptura. Dur a terme aquesta manera de procedir es contradiria amb el que acabem d'exposar, és a dir, amb l'observació que els infants en realitat, d'una manera natural, s'introdueixen en el món de l'escrit abans d'anar a l'escola.

El coneixement del món de l'escrit no és assolit per l'infant d'un dia per a un altre, sinó que està dins d'un procés complex i llarg. Convé destacar, dins d'aquest procés, la presència de dos grans sabers que l'infant haurà d'arribar a conèixer per a poder ser un bon lector i escriptor. Ens referim a la distinció que fa Tolchinsky (1993) entre *escriptura* (com a sistema de notació convencional o codi de notació —alfabètica, en la nostra cultura) i *llenguatge escrit* (com a conjunt dels distints modes discursius que resulten de la utilització de l'escriptura, és a dir, com a conjunt de formes d'expressió que podem trobar en els textos escrits). Aquesta mateixa diferenciació és proposada per Tolchinsky i Teberosky (1992).

Altres autors havien fet anteriorment una distinció similar. Així, Halliday (1989) diferencia entre ortografia i llengua escrita. L'autor explica aquest últim concepte com les formes del discurs que sorgeixen mitjançant un procés històric complex basat en la naturalesa del mitjà d'expressió en si i en les funcions que desenvolupa en la societat. Igualment, Schneuwly (1992) distingeix entre escriptura i llenguatge escrit: per a l'autor, la primera és el sistema de signes que permet la materialització de l'escrit, amb unes propietats (lentitud, permanència i independència del productor i del lloc de producció) que permeten una transformació radical en l'ús del llenguatge. Defineix el llenguatge escrit com la facultat d'utilitzar l'escriptura (o la llengua escrita) i com una funció psíquica. Per a l'autor, l'escriptura és el suport material que permet la

³ Com que l'objecte de la nostra recerca se centra en el llenguatge escrit, en els gèneres discursius, solament ens referirem en determinats moments al sistema d'escriptura i al seu aprenentatge. No obstant això, la seua importància quedarà palesa per les al·lusions que hi farem ja que, al nostre parer, precisament en l'edat dels subjectes d'aquesta investigació, l'adquisició d'ambdós continguts ha d'avançar alhora.

transformació del sistema de producció lingüística. Junt al concepte de llenguatge escrit cal introduir, al nostre parer, el de gèneres escrits, ja que el llenguatge escrit quan s'utilitza necessàriament ha de ser com a gènere, perquè en els gèneres es concreten els usos lingüístics.

Pel que fa als posicionaments didàctics, al voltant d'aquest tema hi ha una gran divergència. En un extrem es trobarien aquelles propostes i pràctiques per a les quals conèixer el codi de notació alfabètica és una condició perquè els xiquets puguin accedir al coneixement del llenguatge escrit. En l'altre extrem s'ubicarien les que consideren el coneixement del llenguatge escrit, d'una banda, i del codi de notació alfabètica, de l'altra, com dos aspectes distints amb desenvolupaments propis i diferents (Tolchinsky, 1993); en aquesta línia s'opina que existeixen en els infants expectatives clares sobre el llenguatge que ha d'aparèixer en l'escrit, abans —i a part— del domini de les convencions de l'escriptura i de la norma ortogràfica. La línia amb força actualment és aquesta segona, que comporta el plantejament d'una didàctica adequada en què l'ensenyament/aprenentatge d'ambdós aspectes es desenvolupa paral·lelament.

En la nostra opinió, en realitat, els sabers sobre el llenguatge escrit comencen a adquirir-se abans que el codi de l'escriptura, i caldrà continuar treballant-los de manera paral·lela a l'aprenentatge d'aquest i també posteriorment. Com diu Teberosky (1992), els infants són "lletrats" abans que "alfabetitzats". A l'aula d'Educació Infantil, les activitats proposades per a treballar amb textos s'han de plantejar de manera que servisquen, alhora, per a l'aprenentatge del codi (Tolchinski, 1993; Ruiz, 1995; Teberosky, 1992, 2000; Pasquier i Dolz, 1996; Bigas, 2000; Bigas i Correig, 2000; Ribera (1999), Fons (1999a). Es considera que l'aprenentatge del sistema d'escriptura ha de produir-se en marcs significatius, en contextos en què llegir i escriure tinguen una funció en la interacció comunicativa. Aquesta perspectiva és, precisament, el que donarà sentit a l'aprenentatge del codi: sense que calga passar per l'aprenentatge específic, lineal i seqüenciat de les lletres, les paraules i les frases, la lectura i l'escriptura s'han d'aprendre mentre s'utilitzen d'una manera funcional. La lectura i la producció de gèneres discursius escrits constitueixen la millor entrada en la llengua escrita, ja que permeten que l'infant, perquè haurà d'emprar-lo, s'interesse per l'aprenentatge del sistema d'escriptura i l'integre més bé i més ràpidament. I d'aquesta manera, la comprensió lectora i l'expressió escrita es poden desenvolupar des del principi.

Com va assenyalar Vigotski (1996), cal ensenyar el llenguatge escrit d'una manera natural i en uns contextos amb significat: de la mateixa manera que els infants aprenen a parlar, haurien d'aprendre a llegir i escriure. Amb el plantejament que estem seguint es considera que, a l'igual que l'infant s'introdueix en el món de l'escrit a casa i al carrer d'una manera natural, l'escola ha de plantejar a l'alumne, globalment i des del principi, el llenguatge escrit tal com és: sense eludir-ne la complexitat.

4.6 COMUNICACIÓ ORAL I COMUNICACIÓ ESCRITA: L'ABSÈNCIA DEL DESTINATARI EN LA SITUACIÓ D'ESCRITURA

Ens plantegem ara la relació que s'estableix, per a l'aprenent d'escriptor, entre les produccions orals i les escrites, què aprofita d'allò que posseeix prèviament i quines dificultats s'hi troba. Recordarem —seguint el grup d'investigació en Didàctica de la llengua de la Universitat de Ginebra— que, en la perspectiva de l'interaccionisme social, el procés de comunicació i de representació, tant en l'oral com en l'escrit, s'inicia en una situació comunicativa en què és determinant el paper dels interlocutors i en què hi ha una articulació evident amb el context extralingüístic. Responent a la necessitat de dir alguna cosa, aquesta situació genera un objectiu comunicatiu i aquest, al seu torn, una acció verbal en la qual el parlant haurà de triar unes idees i un tipus de discurs adequat al context, a l'interlocutor i a l'objectiu comunicatiu i, alhora, haurà d'escollir unes unitats lingüístiques apropiades al tipus de discurs utilitzat.

Doncs bé, si aquest procés és vàlid tant per a la llengua oral com per a l'escrita, en el cas de la segona es produeix una situació específica, determinats canvis (comparant amb l'oral) que serà imprescindible tenir en compte en la didàctica del llenguatge escrit. Quan els infants han de començar a produir textos, una qüestió determinant deriva del fet que el destinatari del text es troba absent en el moment en què l'emissor escriu. Per a Vigotski (1981) el que canvia en el moment del pas del llenguatge oral a l'escrit és la relació del subjecte amb el procés de producció. El punt d'arrencada, per tant, no és la distinció entre oral i escrit, sinó la situació de producció i la seua funció.

Vigotski (1981) ho explica de la manera següent. L'escriptura és un llenguatge sense interlocutor, dirigit a una persona absent o imaginària o a ningú en particular (una situació nova i estranya per a l'infant). En el llenguatge oral, les motivacions canviant dels interlocutors determinen en cada moment el rumb que aquests prendran, per la qual cosa el procés no necessita ser dirigit conscientment, ja que la dinàmica de la situació és el factor determinant. En canvi, en el llenguatge escrit, les motivacions són més abstractes, més intel·lectualitzades, i estan més distants de les necessitats immediates: quan escrivim estem obligats a crear la situació en el nostre pensament, a representar-nos-la. Dit d'una altra manera, la construcció del llenguatge escrit passa per una interiorització de l'activitat lingüística: el control és essencialment interior, tant pel que fa a la representació del destinatari com a la de les finalitats comunicatives.

L'autor rus explica el llenguatge escrit com una forma particular de monòleg. Per a ell, el monòleg és una construcció posterior al diàleg des del punt de vista històric i ontogenètic, i requereix una transformació important del funcionament lingüístic: en el cas del llenguatge escrit, el procés de planificació s'interioritza, la representació del context de comunicació i del destinatari s'elaboren independentment de la situació material de producció i el motiu de l'activitat lingüística no procedeix del desenvolupament de l'activitat en si mateixa, sinó que s'ha de construir.

Dit d'una altra manera, en la comunicació oral (quasi sempre en forma de diàleg), l'infant està acostumat a un discurs que es va construint progressivament mitjançant la informació que va proporcionant l'interlocutor (els enunciats solen ser breus, se cedeix la paraula, es canvia d'itinerari segons les reaccions de l'interlocutor...). En la situació d'escriptura, en canvi, en no trobar-se present el destinatari, la relació que s'estableix és de monòleg: el discurs s'ha de construir en solitari però tenint en compte el destinatari (la informació que té, els seus possibles dubtes, reaccions, incomprendiments...); com a resultat, el text sol ser extens. En conseqüència, l'aprenent d'escriptor ha d'iniciar-se en l'adquisició d'operacions que no necessita, en canvi, en les situacions d'interacció oral: les haurà d'aprendre per arribar a ser un bon escriptor.

Ara bé, la construcció de la imatge del destinatari no és una construcció individual que parteix cada vegada de zero, sinó que implica el coneixement de les funcions socials que l'escriptura aconsegueix i dels rols socials que poden tenir els participants en les diverses activitats lingüístiques (Camps, 1994a). El fet que

l'interlocutor no estiga present en la situació de producció té com a conseqüència que el locutor no pot negociar la quantitat d'informació que li cal explicitar per ser entès, ni pot tenir la resposta immediata a les seues produccions. És el locutor tot sol qui té la responsabilitat de crear-se com a enunciator i de crear el destinatari, però aquesta creació no és absolutament lliure, sinó que l'escriptor comparteix uns pressupòsits socials i culturals que li permeten actuar depenent de les circumstàncies contextuals.

El tema del context ha estat estudiat per Milian (1994, 1996, 1999), qui aprofundeix en la idea que durant el procés d'elaboració del text, l'escriptor s'enfronta a diferents contextos que li ofereixen punts de referència individuals per a construir el seu propi univers de coneixement a partir de la comparació i el contrast: l'escriptor aporta el seu propi context a la tasca, el *context dels seus coneixements personals*, que es posa en joc en el *context de la tasca*, orientada a través de la consigna d'escriptura cap al *context del destinatari*. Posteriorment Milian (2000) demostra que, per a una teoria de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, són rellevants tant el context de recepció com el context de producció, en què es posa de manifest la negociació entre els escriptors per a dur a terme la tasca i també per a compartir i construir coneixement, en un procés dinàmic i obert. En la seua recerca, el context de producció esdevé l'objecte central de l'activitat de recerca, i la importància atorgada prèviament al context de recepció queda compartida amb la importància de la tasca com a punt de confluència de tots els altres contextos.

Els aprenents d'escriptor manifesten dificultats per a establir aquestes interrelacions i per a gestionar-les. Hauran d'aprendre a crear la imatge del receptor que els permeta el diàleg comunicatiu al llarg del procés d'escriptura, i hauran d'aprendre a desplaçar-se des de la posició d'emissor-escriptor-interlocutor a la posició de receptor-lector-interlocutor; dit d'una altra manera, hauran d'arribar a construir la *representació de la tasca* i la *representació del destinatari*.

Per això convé proposar a l'aula tasques d'escriptura a partir de situacions de comunicació que responguen a una necessitat comunicativa i amb un destinatari, és a dir, que siguin al màxim "autèntiques", com es produeixen en la vida quotidiana. En aquesta perspectiva, l'aula permet que mestre i companys es convertisquen en destinataris reals dels textos escrits. També, que actuen d'intermediaris quan el text es dirigeix a altres destinataris (membres del col·legi, pares, companys d'altres col·legis...).

Són molts els autors que han escrit sobre propostes d'aquest tipus per a dur a terme a l'aula, entre ells Graves (1991) o Fons (1999a). Aquesta manera d'actuar permet que l'aprenent d'escriptor comence a construir la representació de la tasca i la representació del destinatari, tot acostumant-se a anticipar les respostes del lector. En aquest context, en què l'aula es converteix en un espai d'interacció per als aprenentatges funcionals, mestre i companys poden complir alhora un altre paper importantíssim: permetre un control exterior, social, de la producció escrita, tant en relació amb el procés de treball com en relació amb el producte. Aquesta possibilitat beneficiarà la transició al *control autònom, intern*, de l'escriptura per part de l'infant, permetrà que esdevinga l'*autoregulació* (Pasquier i Dolz, 1996; Colomina i Onrubia, 1997; Schneuwly i Bain, 1998).

4.7 LA COMPLEXITAT DE L'ESCRITURA: UNA ACTIVITAT CONSCIENT I VOLUNTÀRIA

Tots els autors coincideixen a qualificar l'escriptura d'activitat complexa. El desenvolupament del llenguatge escrit, segons Vigotski (1981), no repeteix la història evolutiva del llenguatge oral, sinó que ambdós difereixen tant en l'estructura com en la manera de funcionar. Hem remarcat en l'apartat anterior un dels factors —l'absència del destinatari— que determinen aquesta complexitat, però volem revisar-ne ara uns altres.

En primer lloc, considerarem la idea que l'escrit requereix un nivell alt d'abstracció, ja que, quan aprèn a escriure, l'infant ha de desprendre's dels aspectes sensorials de la parla (qualitats musicals, expressives i d'entonació de l'oral) i ha de substituir les paraules per grafismes. El llenguatge escrit, que requereix la simbolització de la imatge sonora en els signes escrits (un segon nivell de simbolització) resulta, òbviament, més difícil per a l'infant que no el parlat.

En segon lloc, tindrem en compte que en el procés d'escriptura, en termes de Vigotski (1981), es produeix el que ell va anomenar “descontextualització” i “contextualització”: es crea una independència en relació amb la situació immediata de producció (“descontextualització”) i, paral·lelament, es produeix un procés de “contextualització” intralingüística (l'ús del llenguatge implica la utilització de signes

que es relacionen amb altres signes en contextos lingüístics únics: és el que quedarà reflectit en el text). Werstch (1985) precisa la idea anomenant aquest procés “descontextualització dels mitjans de mediació”: els signes són utilitzats d’una manera cada volta més independent del context social i material. Ara bé, com ha observat Bronckart (Camps, 1994a), l’ús del terme “descontextualitzat” pot produir confusió quan es refereix a l’ús del llenguatge. Tenint en compte que la utilització del llenguatge es produeix sempre en un context discursiu que li dóna sentit i el condiona, el que diferencia l’ús escrit de l’oral és l’autonomia del locutor respecte del destinatari. L’ús del terme “descontextualització” per part de Vigotski fa referència a l’aspecte semàntic de la llengua i no al pragmàtic. Per aquest motiu es podria qualificar el llenguatge escrit d’autònom més que no de “descontextualitzat”.

En tercer lloc, el que hem comentat fins ara comporta unes exigències en l’aspecte lingüístic pròpiament dit: les unitats lingüístiques s’han d’emprar de manera que el text siga autosuficient pel que fa al seu significat, és a dir, ha de tenir sentit amb independència del context en què s’ha produït. Vigotski (1981) ho explica des de la relació existent entre el llenguatge oral i l’escrit amb el llenguatge interior. Segons l’autor, la relació del llenguatge escrit amb l’interioritzat és distinta de la que té, amb aquest, el llenguatge oral: l’últim precedeix al llenguatge interioritzat en el curs del desenvolupament, mentre que el llenguatge escrit segueix a l’interioritzat i en pressuposa l’existència. Però la gramàtica del pensament no és la mateixa en els dos casos. Fins i tot es podria dir que la sintaxi del llenguatge interioritzat és exactament l’oposat a la sintaxi del llenguatge escrit, amb la parla oral entre els dos. El llenguatge interioritzat és parla condensada, abreviada, i és quasi totalment predictiu, perquè la situació, o tema, és sempre conegut pel subjecte. El llenguatge escrit, en canvi, es desplega fins el seu grau més ampli, ja que ha d’explicar la situació en la seua totalitat perquè resulte intel·ligible.

Per tant, l’escriptura requereix, segons Vigotski (1981), una gran abstracció per part del subjecte, en la mida en què, per partida doble, haurà de fer abstracció dels aspectes sonors de la parla (dels components fonològics i també prosòdics) i, de manera crucial, haurà de fer abstracció de l’interlocutor. D’altra banda, obliga a complexes operacions de producció i de transformació des de les particularitats d’organització lingüística del llenguatge interior a les de la llengua escrita, situant-se els dos,

llenguatge exterior i llenguatge escrit, precisament en els pols oposats d'un continu imaginari que els distingiria per la presència d'operacions de contextualització i descontextualització (Baquero, 1996).

Per a fer totes aquestes operacions, el subjecte ha d'escriure de manera deliberada, conscient. Comparant amb el llenguatge oral, Vigotski (1981) considera que aquest és “no conscient i voluntari” i que, en canvi, l'escrit és “conscient i voluntari”. A més, en l'escriptura la lentitud de l'acte accentua l'aspecte voluntari si es compara amb la cadena de reaccions del diàleg. Precisament perquè escriure és més lent que parlar, permet el retorn immediat o posterior al que està ja fet, i aquestes qualitats de l'activitat faciliten la selecció d'alternatives a l'hora d'escriure i una cura major del text. Però aquests efectes de la modalitat escrita solament seran possibles a condició que el subjecte tinga en compte en la seua representació mental el que ha de ser un discurs escrit (Tolchinsky, 1993).

Com diu Camps (1999a), escriure no és una capacitat natural de l'ésser humà. Per a comprendre el llenguatge escrit és imprescindible entrar en la seua complexitat, cal participar en el tipus de comunicació verbal propi de la comunitat en què es viu, en tasques diverses, amb destinataris, finalitats i àmbits diferents, i des d'una situació que comporte actuar lingüísticament. La noció de gènere ens proporciona una possibilitat extraordinàriament interessant per a l'aprenentatge de l'escriptura, en la mida que totes les operacions a què ens hem referit s'hi troben implicades i, a més, de manera global, des de la complexitat que és intrínseca a l'escriptura (Canvat, 1998). Aquesta complexitat és percebuda com a tal pels infants des del moment en què comencen a ser conscients de la seua existència dins la comunitat social. A l'aula, es tractarà de “crear entorns d'aprenentatge no reduccionistes” (Goodman i Goodman, 1994).

4.8 LA PRODUCCIÓ DE TEXTOS DES DE LA SEUA COMPLEXITAT: LES TASQUES GLOBALITZADES

Alguns autors (Halté, 1989; Baquero, 1996) han posat de manifest que el desenvolupament dels processos psicològics més complexos, com l'escriptura, requereix l'existència prèvia de processos psicològics superiors més rudimentaris. Ara

bé, els autors consideren que els primers no resulten de l'evolució espontània dels segons, sinó que l'adquisició dels processos psicològics més complexos necessiten la participació de processos de socialització específics, perquè l'evolució se situa dins del desenvolupament cultural. Així, les competències de l'oral “no evolucionen cap a l'escriptura” i, igualment, per arribar a dominar la llengua escrita es requereix no solament la comprensió del sentit cultural de la pràctica de l'escriptura, sinó també la participació en activitats d'escriptura i de lectura que conserven la seua essència complexa i que no es diluïsquen en els seus “components” (les accions i operacions necessàries per al seu desplegament).

Halté (1989) incideix en la idea seguint el concepte de “situació-problema” plantejat per Meirieu (1987). Segons aquest últim autor, les situacions de resolució d'un problema són pedagògicament interessants perquè, enfrontant-se a un problema real i intentant superar els obstacles, el subjecte està obligat a fer un aprenentatge. Per a Halté (1989), escriure no consisteix solament a disposar d'un conjunt d'habilitats i coneixements i a tenir-los automatitzats, sinó que hi ha implicat un aspecte cognitiu més complex derivat del fet que, quan s'escriu, cal prendre decisions a cada moment. L'autor opina que escriure comporta sempre la resolució de problemes i que, com a conseqüència, en cada ocasió cal innovar. Es tracta de crear situacions susceptibles de provocar “conflictes sociocognitius”: per tal que els alumnes aprenguen a escriure, cal plantejar a l'aula “problemes” d'escriptura, i es disposa d'un “problema” d'escriptura quan la resposta davant la tasca no és fàcil. Convindrà educar perquè els alumnes sàpiguen resoldre tasques complexes i perquè aprenguen a gestionar procediments complexos, tot evitant que es dedique la major part del temps escolar a fer activitats consistents a donar resposta a instruccions simples. Des d'aquests pressupostos és ineludible optar per tasques en les quals escriure tinga un sentit; dit d'una altra manera, en què s'escriga amb un objectiu i dirigint-se a un destinatari.

El plantejament d'Halté és similar al de Bereiter i Scardamalia (1992) quan expliquen que escriure ens permet resoldre problemes que prèviament no ens havíem plantejat i que resoldrem en el moment en què se'ns presenten. Els autors demostren que el caràcter dialèctic de l'escriptura prové dels conflictes entre els requeriments del pensament i els del text. El model de composició del text que ells anomenen *transformar el coneixement* és concebut com un conjunt de problemes per a resoldre: els

continguts del text s'han de posar en relació amb els coneixements de l'escriptor sobre el discurs. El diàleg no es produeix entre emissor-receptor tal com ocorre en la interacció oral, sinó entre el que l'escriptor coneix i el que la redacció del text requereix. Aquest model de procés de composició escrita, el contraposen al que denominen *dir el coneixement*; en aquest, segons els autors, l'escriptor no fa plans anteriors a l'activitat d'escriure, ni tampoc planifica o avalua durant el procés de textualització pròpiament dit, sinó que planifica el contingut i escriu enllaçant cada idea amb l'anterior.

En la situació d'escriptura, expliquen Bereiter i Scardamalia (1992), el destinatari, com que no pot contribuir a l'elaboració del contingut amb l'emissor, és un element més de la situació retòrica, juntament amb el tema i la intenció. Per això, en el model "transformar el coneixement", la representació de la situació retòrica que té l'escriptor és la que interactua amb els continguts que vol expressar en el text. El procés d'elaboració del text implica canvis no solament en aquest, sinó també en el que es vol dir. Per això, escriure pot esdevenir un instrument de desenvolupament dels propis coneixements. Cal no oblidar, no obstant això, que l'activitat d'escriptura no és sempre problemàtica, perquè hi ha tipus d'escrius que es tenen altament automatitzats i per a produir-los no es necessita aquest procés (Camps, 1994a).

Per aprendre a escriure convindrà, en conseqüència, que els aprenents hagen de resoldre "problemes": que hagen de plantejar-se què volen dir, a qui, amb quina intenció i de quina manera ho diuen. Aquest plantejament coincideix amb l'assumpció per a l'aula de les idees de Dewey i del seu seguidor, Kilpatrick⁴. Ens referim al "mètode de projectes" que aquests autors desenvoluparen a començaments del segle XX dins de l'Escola Nova i que tanta acceptació té en l'actualitat concretant-se en propostes com els projectes de treball (Halté, 1981, 1982, 1984; Colomer, Ribas i Utset, 1993; Milian, 1993; Camps, 1994b, 1996) o el treball per tasques (Candlin, 1990) i, també, amb una filosofia similar, en les seqüències didàctiques (Camps, 1994a; Dolz, 1994). En essència, un projecte és un pla de treball lliurement elegit amb la finalitat de fer una cosa que interessa, bé siga un problema que es vol resoldre o una tasca que es vol dur a terme.

⁴ Les idees iniciades per Dewey van ser reflectides i desenvolupades per Kilpatrick en la seua obra *Mètode de projectes* (recollit en ABAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica).

Volem recordar que Vigotski incidia en el mateix sentit quan plantejava que l'escriptura hauria de posseir un cert significat per als infants, despertar en ells una inquietud intrínseca i ser incorporada a una tasca important i bàsica per a la vida, amb l'objectiu que es desenvolupi no com una habilitat que s'executa amb les mans, sinó com una forma de llenguatge realment nova i complexa. La introducció en l'escriptura amb tota la seua complexitat, i la seua apropiació progressiva per part dels infants, es podran produir gràcies a la participació d'aquests en tasques complexes en les quals l'activitat dels alumnes tinga lloc inicialment de manera gradual i assistida pel mestre: com opina Cazden (1991), part del poder del concepte de zona de desenvolupament pròxim —i dels altres que en deriven— es troba en el fet que l'ajuda de l'ensenyant permet a l'aprenent participar des del començament en una totalitat, en una unitat significativa d'activitat funcional. L'alumne pot, des dels primers anys d'escolarització, ser actor de tasques complexes d'escriptura gràcies al suport de l'adult.

La perspectiva exposada coincideix amb les propostes de *globalització* per a l'aula, en especial en relació amb els primers nivells de l'escolarització. Aquestes propostes parteixen de la idea que una de les finalitats bàsiques de l'educació és la preparació dels infants perquè arriben a ser ciutadans capaços de comprendre i d'interpretar la realitat, de valorar-la, de prendre opcions i d'intervenir-hi. El sistema educatiu, en conseqüència, ha d'oferir als alumnes instruments que permeten la resolució dels problemes que el coneixement de la realitat i l'actuació sobre aquesta plantegen. Tenint en compte que les situacions i els esdeveniments en la realitat són globals, complexos i composts per múltiples elements, convé que l'ensenyament estiga impregnat d'una perspectiva globalitzadora que permeta analitzar aquests problemes, situacions i esdeveniments de manera contextualitzada. A més, la globalització, en detectar problemes interessants per als xiquets, permet que els aprenentatges siguin altament significatius. Es tracta, per tant, d'organitzar seqüències d'aprenentatge orientades a una finalitat concreta amb sentit i intencionalitat, i situades en contextos en què siguin significatives i funcionals. Com assenyala Zabala (1989, 1995), introduir una perspectiva globalitzadora en l'ensenyament no és tant una qüestió de tècnica didàctica com d'actitud amb què enfrontem el fet educatiu, actitud relacionada amb el grau en què s'han assumit les finalitats de l'educació i amb la capacitat per a situar qualsevol contingut d'aprenentatge com a part integrant d'aquestes finalitats.

En l'àmbit del llenguatge escrit, aquesta realitat global i complexa es concreta en els textos, en els gèneres discursius usats en context i dirigits a un destinatari. Aquests gèneres escrits constitueixen, alhora, un instrument extraordinàriament valuós perquè el ciutadà siga capaç de conèixer i d'interpretar les situacions i els esdeveniments que la realitat li planteja, i de resoldre els problemes que se'n deriven. En opinió de Baquero (1996), l'escriptura s'ha d'entendre com una modalitat del llenguatge i una pràctica cultural específiques. Però en tant que pràctica cultural té sentit en relació amb els seus usos originals o "naturals", vinculats amb les necessitats que els donaren origen en la vida cultural mateixa. El secret d'un bon text radicaria en la possibilitat de plantejar-se problemes de planificació, d'organització, d'adequació a la circumstància, d'efectivitat en relació amb el destinatari: objectius de la producció, sentit de l'audiència, generació d'idees, fases en la producció (planificació...), etc. En aquesta perspectiva s'entén que convé escriure en el marc d'una tasca amb sentit i contingut, amb un propòsit clar i una audiència definida i que esdevinga un mitjà de problematització de formes retòriques (Tolchinsky, 1993).

4.9 EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ DEL TEXT

Des de la psicologia cognitiva, ha hagut diverses explicacions sobre els processos que l'escriptor du a terme durant la tasca de composició escrita. L'atenció d'aquests models se centra en les estratègies i coneixements que l'escriptor posa en funcionament per escriure i en la manera com interactuen durant el procés. Cal tenir en compte que els subprocessos no són vistos necessàriament com a etapes successives, sinó com a operacions que cal dur a terme i que sovint s'apliquen de manera recursiva (Camps, 1994). Entre les principals aportacions, destaca la de Flower i Hayes (1980, 1981). Aquests autors destaquen, com a principals operacions que configuren el procés de composició del text, les següents:

a) La planificació, que consisteix a definir els objectius del text i a establir el pla guia del conjunt de la producció. Aquesta operació consta, al seu torn, de tres sub processos: la concepció o generació d'idees, l'organització i l'establiment d'objectius en funció de la situació retòrica.

b) La textualització, constituïda pel conjunt d'operacions de transformació dels continguts en llenguatge escrit linealment organitzat. La multiplicitat de demandes d'aquesta operació (execució gràfica de les lletres, exigències ortogràfiques, lèxiques, morfològiques, sintàctiques, etc.), que implica passar d'una organització semàntica jerarquitzada a una organització lineal, obliguen a freqüents revisions i retorns a operacions de planificació.

c) La revisió, que consisteix en la lectura i posterior millora del text. Durant la lectura l'escriptor avalua el resultat de la textualització en funció dels objectius de l'escrit i avalua també la coherència del contingut en relació a la situació retòrica.

Flower i Hayes consideren que el procés comença quan es presenta a l'escriptor una situació retòrica. A partir de la representació que l'escriptor es fa d'aquest problema, crea una xarxa jerarquitzada d'objectius que, de tota manera, podran ser modificats en el curs de la redacció, perquè el procés, ja ho hem dit, no és lineal, sinó que està organitzat recursivament, de manera que en qualsevol moment es pot aplicar de nou el procés per tal de resoldre el que calga.

La conveniència de tenir en compte les operacions esmentades a l'hora de produir textos en aules d'Educació Infantil, ha estat plantejada per alguns autors (Tolchinsky, 1993; Ribera i Ríos, 1998) i la planificació ha estat estudiada especialment, en el mateix nivell educatiu i des de la perspectiva de les intervencions de la mestra, per Ríos (1999, 2000). L'autora observa que les operacions de planificació que els subjectes experts fan quan planifiquen (com ara la determinació d'objectius, la configuració d'un pla general del text, la selecció i l'ordenació de les idees, la presa en consideració de qüestions referents a la situació discursiva i a la formulació lexicosemàntica i morfosintàctica del text) apareixen com a contingut d'aprenentatge en les situacions reals estudiades. Són, per tant, possibles continguts explícits i específics en aquest sentit en la didàctica de l'escriptura en Educació Infantil. Per a Ríos, si els subjectes de la seua recerca aprenen a planificar i, per tant, s'inicien en els models de

redacció “transformar el coneixement”, cal acceptar que l’aprenentatge i l’adopció d’aquest model depèn en part de les activitats escolars que fan els nens.

La importància de la representació de la tasca en tot el procés de planificació del text (Camps, 1994a) és assenyalada per Ríos (1999): en el cas de l’ensenyament a nens petits que han d’aprendre a “comprendre l’acció que han de fer”, la representació inicial i la reestructuració de la representació al llarg del procés, ha de ser duta a terme per la mestra amb els nens. Ríos recorda que aquesta situació seria una mostra de l’aprenentatge vicari de la representació de la tasca en què es fa palesa una activitat de bastida per part de l’adult.

4.10 DIFERÈNCIES ENTRE L’ORAL I L’ESCRIT: “EL LLENGUATGE DE DIUMENGE”

Per a intentar comprendre què ocorre quan els infants s’inicien en l’escriptura de gèneres discursius, de què poden partir (dins dels coneixements que ja posseeixen) i quines dificultats s’hi troben, cal referir-se a les diferències entre l’oral i l’escrit. Al nostre parer, en el moment en què se’ls comença a posar en situació d’haver de produir textos, els infants no parteixen de zero, sinó que disposen d’un doble saber que els serà d’utilitat: d’una banda, el saber fer que tenen en l’àmbit de l’oral; de l’altra, tot allò que puguem conèixer referent a l’escrit. El primer serà tractat en aquest apartat mentre que el segon ho serà en l’apartat següent.

En relació al primer saber assenyalat, l’oral, convé tenir en compte que, malgrat les diferències ineludibles entre llengua oral i llengua escrita, amb la segona el que fem és representar la primera, per la qual cosa bona part dels coneixements que posseïm de l’oral ens són útils per a l’escrit. A més, no es pot dir que l’escrit en el seu conjunt es contrapose a l’oral, sinó, més aviat, que diversos aspectes d’ambdós s’entrecreuen. Són nombrosos els autors que s’han ocupat d’analitzar i escriure sobre aquest tema i de relacionar-lo amb l’aprenentatge de l’escriptura; entre ells, Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987), Dolz i Schneuwly (1998) i, també, Cassany (1988) o Ruiz (1995).

Dolz i Schneuwly (1998) parlen d’oral i escrit com dues formes de realització del llenguatge en interacció. Per als autors, es produeix confusió quan la llengua escrita

es presenta com un simple substitut o com una transposició de la llengua oral; dit d'una altra manera, l'escriptura vista com un sistema de notació del llenguatge oral presenta un caràcter incomplet i inexacte. L'escrit no pot considerar-se, en absolut, una rèplica exacta de l'oral, però, alhora, açò no vol dir que siguin dos sistemes distints. Segons Schneuwly (1995a), seria il·lusori i perillós establir una línia de demarcació massa tallant entre oral i escrit; ben al contrari, cal pensar-los en les seues interrelacions, sobretot per a l'ensenyament. En opinió d'ambdós autors, no es pot parlar de dos sistemes distints, sinó d'un sistema global que integra l'oral i l'escrit, tot reconeixent-ne les especificitats respectives. No hi ha un oral únic que s'oposa a un escrit únic: alguns escrits estan més pròxims a formes considerades habitualment com orals i viceversa. Per això, les formes estàndard i no estàndard es manifesten tant en l'oral com en l'escrit: són múltiples les possibilitats d'escriure en una variant popular o familiar i de parlar en un registre cultivat o acadèmic.

En el mateix sentit, Ruiz (1995) opina que entre oral i escrit hi ha un *continuum* que comença amb els usos dialogals més pròxims a l'àmbit privat i en l'extrem oposat del qual se situarien els usos monològals i públics. Parla i escriptura poden produir-se en qualsevol d'ambdós extrems, però el que denominem l'estil d'una i de l'altra se situarien entorn a un d'ells. En les societats alfabetitzades la llengua escrita és omnipresent i el que es percep com a llengua oral és sovint llengua escrita oralitzada, llengua que ha estat prèviament sotmesa al rigor sistemàtic del procés d'escriptura. A mida que els temes s'especialitzen i els usos de la parla es fan més públics, presenten més semblances amb la llengua que s'escriu. D'aquesta manera, molts dels recursos de la parla en la producció del discurs s'han agafat de l'escriptura, i formes en origen escrites formen part de determinats usos orals quotidians.

Per tal d'evitar reduir la comparació a la modalitat oral-escrit, molts autors parlen de llenguatge formal i informal, de llenguatge planificat i llenguatge no planificat, o de "llenguatge de diumenge" —terme creat per Blanche-Benveniste (1982)— per oposició al "llenguatge quotidià" (Teberosky, 1991). El terme "llenguatge de diumenge" és utilitzat per Blanche Benveniste per a referir-se al "llenguatge que s'escriu", amb les seues propietats formals, sintàctiques, lèxiques i textuals, i que s'aprén junt amb les funcions de l'escrit i junt amb els continguts que l'escrit transmet.

No obstant això i tenint en compte que ens interessa comprendre el pas de l'oral a l'escrit en els infants, recordarem les diferències entre ambdós. Situant-nos en els dos pols del *continuum* i seguint l'esquema recollit per Cassany (1988), la comparació entre els dos codis es pot fer des de dos punts de vista. Destacarem alguns dels aspectes que assenyala l'autor. En primer lloc, pel que fa a les característiques contextuais, la comunicació oral és immediata en el temps i en l'espai, el seu canal és auditiu, la percepció dels signes és successiva, la comunicació és espontània i efímera, l'ús de codis no verbals és molt freqüent (moviment del cos i gestos, les qualitats de la veu, les vocalitzacions...), hi ha interacció durant l'emissió del discurs i el context extralingüístic té un paper important. La comunicació escrita, en canvi, és diferida en el temps i en l'espai, el canal és visual, la percepció dels signes és simultània, la comunicació és elaborada i duradora, els codis no verbals estan menys presents i en tot cas han de ser distints (suport de l'escrit, disposició de l'espai i del text, etc.), no hi ha interacció durant la producció del text i el context no té tanta rellevància com en l'oral. En segon lloc, pel que fa a les característiques textuais, en l'oral hi ha un ús més freqüent de les varietats dialectals, el grau de formalitat és més baix, la selecció de la informació és menys rigorosa i més redundat, l'estructura del text és oberta i poc estereotipada, és menys gramatical, hi ha una freqüència alta de referències exofòriques (referides al context, a la situació...), s'observa una tendència a usar estructures sintàctiques simples, són freqüents les frases inacabades, hi ha un ordre variable dels elements de l'oració, les el·lipsis són freqüents. En l'escrit, hi ha un ús més freqüent de l'estàndard, el grau de formalitat és alt, la selecció de la informació és més rigorosa i menys redundat, l'estructura del text és tancada i estereotipada, és més gramatical, hi ha una freqüència alta de referències endofòriques (referides al mateix text), s'observa una tendència a usar estructures sintàctiques més complexes, són estranyes les frases inacabades, hi ha un ordre més variable dels elements de l'oració, les el·lipsis són menys freqüents.

Prenem de Blanche-Benveniste (1986) algunes idees extretes de la comparació que fa entre llengua oral i escrita. Les idees que destaquem són les següents: l'oral i l'escrit tenen unitats d'anàlisi diferents (per exemple, la frase, gràcies a la puntuació escrita, serveix per a l'escrit, però no per a l'oral, en què hi ha més diversitat de tipus de construccions; l'actitud, pel que fa a la norma, en l'escrit és de més conformitat i, en canvi, en l'oral és de més llibertat en tant que escapa al control del registre per escrit; en

l'escrit hi ha possibilitat d'esborranys i en l'oral, no; en les produccions escrites sol haver una planificació prèvia i en l'oral, per contra, les produccions es fan per aproximacions successives; el paper de la prosòdia, especialment de l'entonació, és determinant en l'oral, mentre que en l'escrit aquest aspecte pot ser representat solament de manera parcial.

Els infants, quan han de començar a produir textos escrits, es troben amb el fet que bona part dels recursos que són vàlids per a l'oral (el gest d'indicació, les expressions facials i corporals, el suport en el context espacial i temporal, l'entonació...) no serveixen per a l'escrit. Llavors, hauran de començar a conèixer els recursos propis de l'escrit (com ara els signes de puntuació). Els infants es van adonant també que, de vegades, les expressions pròpies de l'oral són adequades per a l'escrit, però que altres vegades no ho són. L'enriquiment progressiu dels seus coneixements verbals en tots els aspectes, servirà a l'infant per a millorar les produccions escrites. Som conscients que els alumnes de la nostra recerca (nens de cinc anys) es troben sens dubte en aquesta fase.

4.11 ESCOLTAR EL QUE ELS ALTRES LLEGEIXEN

Ens hem referit en l'apartat anterior al fet que, quan els infants s'inicien en l'escriptura dels gèneres, posseeixen ja, sense dubte, certs coneixements sobre l'escrit, sobre les funcions i formes lingüístiques dels gèneres amb què estan familiaritzats. En aquest sentit, els haurà sigut d'utilitat no solament el fet d'haver vist gèneres escrits, sinó també —i sobretot— el que les persones del seu voltant els hagen llegit.

En la mida que escolten gèneres llegits per altres persones, els infants es van adonant que el llenguatge escrit necessita ser llegit d'una manera determinada i en ordre perquè la comunicació tinga lloc, que s'hi empra una organització sintàctica i un tipus de vocabulari que no és igual a l'oral (el "llenguatge de diumenge"), que els diferents gèneres tenen continguts i característiques distintes, etc. Diverses investigacions han

demostrat la gran correlació existent entre la participació dels nens en actes de lectura portada a terme per adults i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Wells, 1988; Orsolini i Pontecorvo, 1990). Wells observa que el fet d'escoltar històries llegides per part dels infants, genera que aquests s'introduïsquen en un món de simbolitzacions. També Doake (1988) posa de manifest que els infants als quals se'ls ha llegit durant moltes hores abans d'anar a la guarderia, tenen una història diferent amb el llenguatge escrit que els infants que posseeixen pocs llibres. D'altra banda, Ferreiro i Teberosky (1979) comprovaren que els subjectes de la seua investigació responien de manera diferent quan se'ls llegia textos informatius, narracions o converses: pel que fa als gèneres, l'exposició a la varietat textual sembla ser un requisit indispensable per arribar a diferenciar-los.

Sembla clar que la lectura en veu alta permet associar els signes gràfics amb el llenguatge, i el llenguatge amb els gèneres i els suports materials en què es presenten: escoltar lectures en veu alta ajuda l'infant a desenvolupar un conjunt de sabers sobre el llenguatge escrit. Seran les pràctiques culturals de lectura les que transformaran els suports i les marques gràfiques de l'escrit en "objectes simbòlics i lingüístics" (Ferreiro, 1996).

En aquest context s'entén que la lectura és un procés actiu i constructiu igual que l'escriptura: en les idees dels infants sobre l'escrit hi ha emprentes no solament del que han escrit, sinó també del que han llegit i del que han escoltat llegir (Teberosky, 1998). A l'aula d'Educació Infantil i a través de la lectura, els mestres van mostrant el tipus de llenguatge propi dels llibres, amb la qual cosa els alumnes van coneixent les marques i característiques pròpies de l'escrit i es van fent conscients que, sovint, aquestes són diferents a les de l'oral. No obstant això, per avançar més enllà en l'adquisició de coneixements sobre el llenguatge escrit i per a desenvolupar l'aprenentatge de la seua escriptura, cal endinsar-se en la producció de textos.

4.12 L'INICI DE LA PRODUCCIÓ DE TEXTOS ESCRITS

Ens plantegem ara quan són capaços els infants de començar a produir textos escrits. Som conscients que no són massa abundants les investigacions existents sobre

les primeres produccions de gèneres escrits per part d'infants menuts. Recollim tot seguit un bon nombre de les recerques portades a terme fins el moment actual. Totes elles coincideixen a demostrar que els nens poden iniciar-se en la producció de textos abans de dominar el sistema d'escriptura alfabètic.

Goodman (1982) explica que els aprenents tenen idees preconcebudes sobre com ha de ser el llenguatge escrit. Segons l'autora, aquest fet s'aprecia quan els aprenents no saben escriure o diuen que no en saben; però s'ha d'observar de manera indirecta, ja que no es veu directament en les produccions escrites. En una recerca amb infants de quatre/cinc anys (que no sabien escriure), aquests dictaren textos per a ser escrits tot utilitzant un "llenguatge literari" típic: usaven temps verbals narratius especials, empraven subjectes invertits per a verbs declaratius i desestimaven com a trivials les formes quotidianes de presentació.

La distinció entre llenguatge escrit i escriptura és observada per Tolchinsky (1993) en una investigació en què demanà a infants de cinc a set anys que escrigueren un conte (ben conegut per ells) i també la descripció d'un dels objectes significatius del conte. D'acord amb aquesta distinció, l'autora definia com a text escrit no només les marques gràfiques que l'infant posava sobre el paper, sinó també el que deia que estava escrivint. D'aquesta manera, l'escrit no va quedar reduït a les marques de l'escriptura sinó que va incloure els enunciats que l'infant produïa oralment per a "ser escrits". Des dels cinc anys, narracions i descripcions apareixien clarament diferenciades. Per a escriure el conte, els xiquets produïren un relat d'una sèrie de fets, mentre que per a descriure l'objecte feren una llista d'enunciats referits als seus components i en qualificaren les característiques. La diferència entre narracions i descripcions es va manifestar, a més, en la longitud dels textos, en la seua organització sintàctica, en el sistema de referència nominal i en les relacions temporals.

Segons Tolchinsky (1993), no sembla necessari dominar l'escriptura per a saber les diferències entre una carta, un poema, un conte o una descripció, sinó que les restriccions pròpies de cada tipus de text pareixen formar part del bagatge que l'infant porta a l'escola (òbviament, quan viuen en societats alfabetitzades). L'autora ens remet, en aquest sentit, a Harste (Harste, Burke i Woodward, 1984), qui reconeix en preescolars la capacitat de produir missatges que posseeixen marques dels diferents gèneres literaris; a Graves (1983), qui assenyala com els infants des de molt menuts són

capaços de produir textos; i a Teberosky (1988), qui demostra que l'organització sintàctica de textos produïts per infants de cinc a nou anys és diferent quan se'ls demana escriure relats, notícies periodístiques, cartes i poesies.

Pontecorvo (1991), en una recerca en què alumnes de quatre a sis anys —“no lletrats”— produeixen relats per a fer un “dictat a l'adult” (bé partint d'una imatge, bé afegint el començament o el final, bé reescrivint-ne un ja conegut), observa de què parlen els infants durant la composició del text i en les intervencions d'aquests distingeix tres categories: 1) les referides a l'estructura i les característiques del relat: és al que dediquen més intervencions; 2) les referides al procés de composició (adaptació de la manera de parlar al temps de l'escriptura, indicis de segmentació del text, indicis sobre el títol o el final del relat o l'autor, indicis de planificació i revisió, peticions de relectura): ocupa bona part de les intervencions; 3) les referides a la descontextualització (elecció de connectors i construcció de la referència): ocupa una part reduïda de les intervencions. L'autora assenyala que el fet d'haver de justificar les eleccions en la interacció afavoreix l'expressió de l'argumentació i per tant l'explicitació metalingüística.

En els contextos socials de producció, diu Pontecorvo (1991), hi ha una situació de “problema per resoldre”. Quan es tracta d'inventar un relat a partir de certes restriccions, els infants han de resoldre el problema de la coherència temàtica i de la versemblança. En totes aquestes situacions, es troben confrontats a problemes de construcció de la referència (Pontecorvo i Zucchermaglio, 1989), d'integració de les informacions (per la subordinació o per altres estructures sintàctiques) o de l'ús de procediments de cohesió (Orsolini, Devesconi, Fabretti, 1990), a mida que comencen a ser sensibles a l'especificitat de l'escrit.

Teberosky (1988) demostra l'interés d'escriure relats coneguts com a pas cap a la llengua escrita: la tasca d'invenció és alleugerida i és més fàcil per als infants reconstruir. En buscar situacions de facilitació per a la producció escrita en els alumnes que es troben al començament de l'escriptura, l'autora posa de relleu la diferència entre el llenguatge utilitzat en la invenció de textos i en l'escriptura d'un relat conegut. Quan contenen per escrit un relat que coneixen, els infants tendeixen a utilitzar expressions particulars, que no són d'ús corrent i, en canvi, usen un llenguatge familiar quan inventen un text. Com hem comentat en l'apartat anterior, moltes investigacions han

demostrat que la lectura de contes i de relats als xiquets quan són molt menuts, és un factor potent per al desenvolupament lingüístic i per a l'adquisició de la llengua escrita. Sembla que, quan es demana als infants que conten o que dicten relats que ells coneixen, es reforça l'efecte d'aquesta impregnació i es posen a la seua disposició un conjunt de mitjans lingüístics presents en el text com a forma de discurs. Òbviament aquests mitjans podran utilitzar-se després en la producció d'altres textos.

Per tant, els menuts són capaços de diferenciar entre tipus de text i també de tenir expectatives sobre el que ha d'aparèixer per escrit. Però açò no garanteix que siguin capaços de produir textos. Per a progressar en aquest sentit, caldrà que els ensenyants intervinguen adequadament proposant precisament la producció de gèneres discursius escrits a partir de situacions de comunicació en què es presente la necessitat d'escriure'ls. Són nombrosos els autors que incideixen en propostes per a l'escriptura de textos en alumnes d'Educació Infantil (Carlino i Santana, 1996, Julià, 1995; Maruny, Ministrall i Miralles, 1997; Fons, 1999a i 1999b; Teberosky, 1998, Tolchinsky, 1990; Ribera, 1998, 2000; Ruiz, 1995; Altava i Ríos, 1998). A partir de les capacitats discursives orals i escrites que els infants posseeixen i de la intervenció del mestre, es desenvoluparà en aquells la presa de consciència del distanciament que, respecte de la situació de producció, s'estableix en trobar-se absent l'interlocutor (que no pot fer un *feed-back* directe) i, consegüentment, es desenvoluparà un cert nivell d'abstracció i de reflexió metalingüística (De Weck, 1994), per arribar a un procés de "transformació del coneixement" en els escriptors (Tolchinsky, 1993).

Volem recordar el concepte de "text intentat", que va ser creat per Camps (1994a) per a referir-se als enunciats orals que, habitualment en situació d'escriptura col·lectiva, són formulats pels escriptors per a ser escrits, és a dir, es tracta de text escrit que té forma oral. Es reconeix fàcilment per la seua entonació sostinguda i per una tonalitat més aguda en relació a la resta del discurs (Ribas, Milian, Guasch i Camps, en premsa). L'anàlisi del "text intentat" té un gran interès perquè mostra el procés que segueixen els alumnes des de l'elaboració de les idees fins a la formulació d'aquestes idees en un enunciat verbal: aquest procés es caracteritza per abastar una sèrie de propostes provisionals, d'assaig, que a poc a poc van adquirint la seua forma definitiva.

A partir del primer text proposat —*text intentat inicial*—, aquest pateix una sèrie de transformacions, de *reformulacions*, elaborades pel grup fins arribar al *text intentat*

definitiu, acceptat ja pel grup com a preparat per a ser escrit (Ríos, 1999). El text que finalment s'escriu és el fruit d'un treball portat a terme pel grup. L'anàlisi de les reformulacions permet observar l'activitat metalingüística subjacent en el procés de construcció del text. Ribas, Milian, Guasch i Camps (en premsa) han estudiat les reformulacions i les han categoritzat en funció de l'explicitació de l'activitat metalingüística. Distingeixen així entre: a) *reformulació simple*, quan entre un enunciat i el següent no es troba cap mostra de reflexió; b) *reformulacions amb negació explícita* de la proposta anterior; c) *reformulació acompanyada de reflexió metalingüística sense ús de termes específics*; d) *reformulació acompanyada de termes metalingüístics explícits*. Segons Ríos (1999), quan els productors de textos són infants menuts, les reformulacions no van generalment acompanyades d'explicitacions metalingüístiques. Més aviat caldria parlar, en opinió de l'autora, de *reformulacions epilingüístiques*, d'acord amb la terminologia de Gombert (1990): els infants poden ser conscients que el text ha de millorar, però potser no són capaços de verbalitzar el problema.

En conclusió es pot dir que, quan els infants produeixen textos abans de l'alfabetització o a l'inici d'aquesta, s'observen determinades relacions entre l'oral i l'escrit: es pot parlar d'un oral que posseeix ja característiques pròpies de l'escrit perquè es fonamenta de manera més o menys directa en un coneixement de tipus de textos, com són els contes i els relats, que se situen entre l'oralitat i l'escriptura (Pontecorvo, 1991). En el "dictat a l'adult", es demana als infants, sobretot, que "diguin" el que l'altre ha d'escriure: es tracta d'una producció oral que té per finalitat l'escriptura d'un text que podrà ser llegit, i que ja té, per tant, algunes de les característiques de la llengua escrita.

4.13 EL "DICTAT A L'ADULT"

El "dictat al mestre" o "dictat a l'adult" és una activitat que permet als alumnes la producció de textos escrits, encara que no coneguen suficientment (o gens) el codi de l'escriptura. Els infants, en grup (o també de manera individual) pensen i elaboren en veu alta un text que el mestre escriurà seguint el que ells li "dicten". L'activitat es planteja sempre com a part integrant d'un projecte de classe que precisament és el que determina els paràmetres de la situació de producció del text. Els alumnes han de

construir amb el mestre aquests paràmetres (qui l'escriu, a qui, per a què...) i, prèviament, han d'haver vist i escoltat models del gènere que s'estiga treballant. D'aquesta manera els alumnes, encara que no coneguen el codi, podran elaborar aquells gèneres escrits que el mestre considere d'interés. L'ensenyant suggereix un ritme de dictat lent, com per a poder fer una còpia exacta del que diguen els alumnes. En aquest sentit David (1991) observa que, quan es fa "dictat a l'adult", en la major part dels casos, els infants redueixen progressivament els segments que dicten, com per a facilitar-ne l'escriptura. Amb aquest objectiu, els alumnes prelectors utilitzen procediments de segmentació sil·làbica, sintagmàtica o proposicional i no, en canvi, de segmentació de la paraula, ja que no tenen encara una percepció d'aquestes unitats (que se separen en l'escrit però no en l'oral).

Per a David (1991), l'interés del "dictat a l'adult" per a infants que no coneixen o estan aprenent el codi, rau en l'adquisició de competències redaccionals i de coneixements sobre l'organització de textos escrits, en no haver de parar atenció ni a les obligacions ortogràfiques ni a la gestió de l'espai gràfic. Situant el dictat a l'adult en el centre de les activitats sobre l'escrit, alguns autors (David, 1985; Clesse i Hébrard, 1977) han volgut insistir en la necessitat de trencar amb pràctiques essencialment centrades sobre la manipulació de petites unitats lingüístiques (les paraules, les síl·labes, les lletres i els sons) per a encarar tasques de comprensió i de producció a partir d'unitats més àmplies (el text). No obstant això, cal tenir en compte que el "dictat a l'adult" permet desenvolupar alhora el coneixement del llenguatge escrit i l'aprenentatge del sistema de l'escriptura. Així, per exemple, quan els alumnes tenen ja un cert domini del codi, és interessant que, de manera completa o parcial, escriguen el text prèviament "dictat" al mestre i que han de tenir escrit a la pissarra; en aquest moment cada xiquet podrà treballar d'acord amb el seu nivell perquè, en haver d'escriure, alguns necessitaran mirar el model contínuament i altres, en canvi, podran escriure sense haver de "copiar" de la pissarra.

David (1991) es refereix a diverses investigacions en què s'ha utilitzat el procediment del "dictat a l'adult" amb l'objectiu d'estudiar els inicis de la producció de textos, sempre en infants no "lletrats": per a comparar relats orals i escrits (Sulzby, 1986 i Mineraud, 1986; per a descriure l'activitat metalingüística associada a la revisió de textos (Fayol, Gombert i Baur, 1987); per a proposar una anàlisi lingüística sobre

problemes de coreferència en la denominació de personatges en relats (Sprenger-Charolles, 1988); per a fer una anàlisi lingüística, també en relats, sobre problemes de distanciament en la gestió de la temporalitat (David, 1988); per a fer un inventari descriptiu dels problemes de composició escrita que se'ls plantegen als petits escriptors (David, 1991). Fabbretti i Teberosky (1993) l'han utilitzat per a observar, precisament, les estratègies emprades pels infants en fer el “dictat a l'adult”; Pontecorvo i Zucchermaglio (1989), com a mitjà per a verificar el desenvolupament de competències en la producció d'un “llenguatge escrit” en infants que no eren encara capaços d'escriure d'una manera convencional.

Per a Orsolini, Devesconi i Fabretti (1990), el “dictat a l'adult” constitueix una situació comunicativa en què les paraules són al mateix temps mitjà per a dirigir l'atenció de l'interlocutor i contingut de l'acció en la mesura que arriben a ser objectes d'escriptura. A més, mitjançant el dictat a l'adult, els infants passen d'una situació dialògica oral que ells coneixen ja, a una altra més interioritzada i desconeguda. Dictant l'escrit se'ls condueix a avaluar la doble distància que s'instal·la obligatòriament en la seua relació amb el llenguatge (David, 1991). D'una banda, aquest escrit adquireix un estatus diferent a l'oral: correspon cada vegada més a un acte lingüístic voluntari i intencional. D'una altra banda, la comunicació escrita s'oposa a l'oral: la situació d'enunciació i sobretot la imatge del destinatari es construeixen i s'interioritzen progressivament. Prenent consciència de la manca d'interlocutor, estan enfrontats igualment al fet que el seu projecte d'escriptura no pot, com l'oral, elaborar-se a mida que es desenvolupa, sinó que s'ha de definir prèviament.

Morani i Pontecorvo (1990) observen la diferència següent. Quan, als inicis de l'alfabetització, els infants han de produir un text tenint la responsabilitat del grafiat de l'escriptura, discuteixen especialment sobre qüestions gràfiques i ortogràfiques, sobre la posada en pàgina, sobre la necessitat d'esborrar i d'escriure una altra vegada; en canvi, sobre el desenvolupament del relat i sobre l'elecció de les expressions més addients, tendeixen a posar-se d'acord amb bastant rapidesa. La raó principal és que la consigna “escriure un text” s'interpreta com a “producció d'alguna cosa ben escrita” en l'aspecte gràfic i ortogràfic. Els autors constaten una diferència quan se'ls demana “dictar a l'adult”: en aquest cas, el seu interès se centra en la coherència del relat, en la versemblança i, fins i tot, en “qüestions d'estil”. Morani i Pontecorvo (1990) incideixen,

en conseqüència, en la importància de conduir els alumnes, com a mínim en algunes ocasions, a concedir un poc menys d'atenció als aspectes formals de l'escrit i un poc més al desenvolupament del text, a les alternatives lexicals, a la coherència temàtica o als mecanismes de cohesió.

En el mateix sentit, Ríos (1999), quan estudia —en infants de cinc anys— la capacitat de planificació oral del *text per a escriure*, observa que aquesta és superior a les possibilitats de textualització, d'escriptura material del text, per part dels alumnes: per això empren a l'aula el “dictat a l'adult”, per a no col·lapsar les possibilitats expressives dels nens. Però, quan en altres ocasions escriuen aquests, s'adona que la restricció produïda pels pocs coneixements sobre el codi és massa forta i que condiciona l'activitat de textualització, cosa que redunda indirectament en la proposta de “text intentat”: aquest serà reduït per a no sobrecarregar la feina dels alumnes.

En la nostra opinió el “dictat a l'adult” pot constituir una ajuda important per al desenvolupament de les capacitats discursives en relació amb l'escrit i per a prendre consciència del que comporta escriure dins d'una situació comunicativa. Se'ns presenta com una opció adequada per a afavorir les possibilitats d'expressió dels infants i les activitats de planificació i de producció del text. Per a Jolibert (1995) és essencial evitar la trampa de l'idioma quan utilitza la mateixa paraula “escriptura” per a designar dos processos que es desenvolupen a un ritme diferent: “escriure-grafiar” i “escriure-produir textos”. Estem d'acord amb ell i, precisament, en la nostra recerca proposarem la possibilitat d'utilitzar el “dictat a l'adult” a l'hora de demanar als alumnes que produïsquen textos escrits. Ara bé, mentre que en la major part de les investigacions a què ens hem referit el centre d'atenció ha sigut l'activitat dels alumnes, en el nostre cas el que ens interessa és la intervenció de l'ensenyant.

5. LES REPRESENTACIONS DELS PROFESSORS I LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA

En aquest capítol indagarem sobre les aportacions existents entorn del que alguns autors anomenen *representacions socials* i uns altres —si bé amb matisacions que introdueixen certes diferències— *pensament, ideacions, ect.* Nosaltres utilitzarem indistintament qualsevol d'aquests termes. Hi afegirem el concepte d'*habitus*, que, per a nosaltres, complementa la idea. El conjunt d'aquests conceptes ens ajudarà a comprendre el pensament dels ensenyants de la nostra recerca en relació amb l'ensenyament de l'escriptura de textos amb alumnes de cinc anys.

5.1 EL CONCEPTE DE REPRESENTACIONS SOCIALS

El concepte de representacions socials ocupa un lloc important en les distintes disciplines de les ciències humanes des de fa aproximadament dues dècades. Per a trobar-ne els orígens, però, cal remetre's a Durkheim (a començaments del segle XX) i a Moscovici (en l'inici dels anys 60) des del camp de la psicologia social. Si Durkheim havia reflexionat sobre les representacions col·lectives, Moscovici (1976) se centra sobre les representacions socials, entenent la representació com a pont entre el món individual i el món social, en què s'articulen elements afectius, mentals i socials. Aquest autor defineix les representacions com a sistemes de valors, d'idees i de pràctiques la funció de les quals és doble: en primer lloc, establir un ordre que permet als individus orientar-se i dominar el seu voltant material i, en segon lloc, facilitar la comunicació entre els membres d'una comunitat tot procurant-los un codi per a designar i classificar els diferents aspectes del seu món i de la seua història individual i de grup.

Jodelet (1989) avança en la definició del concepte explicant les representacions com a sabers elaborats i compartits socialment, amb una visió pràctica i que concorren en la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social. Segons l'autor és un tipus de coneixement espontani, ingenu, que es constitueix a partir de les nostres experiències, però també de les informacions, els coneixements i els models de pensament que rebem i transmetem a través de la tradició, l'educació i la comunicació social. Per a Perrenaud (1997) les representacions s'anomenen "socials" perquè són el producte d'una interpretació de la realitat que és perfilada per valors i models socials.

Convé assenyalar que les representacions socials s'han d'entendre com un procés de construcció de la realitat: no són solament el producte, sinó també el procés d'una activitat d'apropiació de la realitat exterior al pensament i d'elaboració psicològica i social d'aquesta realitat. Per això són sempre preses de posició simbòliques, organitzades de maneres diferents (per exemple, com a opinions, actituds, estereotips) segons la seua imbricació en les diferents relacions socials (Querol, 1998).

En definitiva, per tal de comprendre el món i per a apropiar-nos-en, fabriquem representacions. Com indica Perrenaud (1997) aquestes, en la mesura que no són una imatge reflex de la realitat sinó una interpretació d'un objecte de la realitat, tenen

necessàriament un caràcter subjectiu i presenten sempre un desajust amb el seu referent. La mateixa idea l'explica Develay (1992) dient que les representacions són una "teoria personal" del subjecte que pot situar-se a més o menys distància del concepte. Les representacions són peces essencials de la nostra epistemologia, almenys pel que fa al nostre coneixement del sentit comú (Mannoni, 1998).

Seguint Perrenaud (1997), ampliem el concepte considerant que les representacions són interpretacions que tracten de fer intel·ligible, amb uns mitjans o altres, un món que, si no, perillaria d'escapar-se'ns. Cal distingir-les del saber dit "savi", que és produït per especialistes o científics, explica l'autora. Des d'aquest punt de vista, podem inferir que una de les intencions pràctiques de les representacions consisteix a fer familiar allò desconegut, amb l'objectiu de reduir la distància que ho separa d'allò conegut. Per a l'autora, el treball de "vulgarització" o de banalització que les representacions operen sobre els coneixements, té per objectiu fer acceptable la novetat, és a dir, fer-la compatible amb el sistema de pensaments preexistent. Per això podem comprendre per què és tan freqüent la temptació de no buscar més que situacions que confirmen els nostres punts de vista deixant de banda aquelles altres que podrien qüestionar-los. Ara bé, Perrenaud constata que no és possible entendre les representacions socials com a "idees" o "punts de vista" aïllats que serien fàcilment canviables; al contrari, són sistemes d'interpretació (gestionats per mecanismes molt complexos i de difícil identificació) anclats sòlidament en l'univers de pensament del subjecte.

Cal remarcar que les representacions no solament són cristalitzades en les conductes sinó que també són vehiculades pels discursos (Jodelet, 1989). Per això és interessant analitzar el discurs de les persones sobre el tema que en cada ocasió es desitja estudiar. En aquest sentit, quan Perrenaud observa (1997) discursos d'ensenyants sobre l'escrit i el seu ensenyament constata que les representacions no funcionen de manera aïllada, sinó que s'organitzen en xarxes, és a dir, estan lligades tant a sistemes de pensament més amplis, ideològics i culturals, com a un estat de coneixements científics, i també a la condició social i a l'esfera de l'experiència privada i afectiva dels individus. Per a l'autora aquest fet, a més de fer palesa la solidesa i estabilitat de les representacions, demostra que és il·lusori pensar que una nova experiència o un saber nou poden ocupar el lloc d'un d'anterior de manera directa i, senzillament, reemplaçar-

lo: cal pensar que, més aviat, els nous coneixements no poden ser acollits sense generar necessàriament canvis profunds o ruptures en el conjunt de les representacions. Per això, sovint, la novetat es pot percebre com a amenaçant o fins i tot, en alguns casos, com a un obstacle inabordable.

5.2 LES REPRESENTACIONS EN LA DIDÀCTICA DE LA LLENGUA

La línia de treball a què ens estem referint té en l'actualitat un paper rellevant en la psicologia, la sociologia, l'antropologia, les ciències polítiques, la història i, també, en la lingüística (entre nosaltres, Querol, 1998) i en la didàctica de la llengua (Dabène, 1990a, 1990b; Marneffe, 1990; Perrenoud, 1997; Dolz i Perrenoud-Aebi, 1999; Cambra, 2000; Iglesias, 2000; Palou i altres, 2000; Cambra i altres, 2000; Llobera i Perera, 2001). Entre aquestes disciplines, han girat entorn de l'escrit les publicacions de Dabène (1990b), que investiga sobre les representacions socials de l'escrit en adults i sobre la incidència d'aquestes en els comportaments escripturals; les de Marneffe (1990), sobre les representacions que els professors tenen de la diversificació en l'ensenyament de l'escrit; i de Perrenoud (1997), també sobre les representacions dels mestres al voltant de l'escrit i del seu ensenyament.

Una idea acceptada comunament és que les actuacions didàctiques no són fruit de l'atzar, sinó que estan guiades per decisions que prenen els professors abans i durant la classe. Aquestes decisions es prenen a partir d'un conjunt de coneixements pràctics que orienten la seua conducta i que tendeixen a posseir un significat personal, distint dels models prescrits per la teoria educativa. Els professors decideixen en aquest sentit en funció de les idees que tenen, és a dir, d'unes representacions determinades sobre què és llengua i sobre com s'ha d'ensenyar: per a decidir quins aspectes de la llengua convé seleccionar i prioritzar, els professors es remetent a determinades concepcions de la llengua i de les seues dimensions; per a decidir quines activitats duran a terme, amb quins objectius i quines operacions mentals desenvoluparan, es recolzen en la seua idea particular sobre com s'aprenen i com s'ensenyen les llengües (Cambra, 2000; Cambra i altres, 2000).

Dins de la variació terminològica a què hem al·ludit en relació amb el tema que és objecte d'estudi en aquest apartat, Cambra (2000) i Cambra i altres (2000) opten per un sistema que estaria conformat per *creences, representacions i sabers* (CRS), a partir del model de Woods (1987). Amb el terme de creences es refereixen a proposicions cognitives no necessàriament estructurades, enteses en una dimensió personal; les representacions, les defineixen com a proposicions cognitives no necessàriament estructurades, enteses en una dimensió social, és a dir, compartides per grups de professors; finalment al·ludeixen als sabers com a estructures cognitives que es refereixen a aspectes relacionats amb el procés d'ensenyament/aprenentatge i que estan acceptats de manera convencional. Si bé es refereixen a aquestes distincions, els autors assenyalen que els tres conceptes estan articulats entre si, no s'exclouen, formen un *continuum* i se superposen fàcilment. Pel que fa als orígens, els autors coincideixen a assenyalar que els CRS estan contextualitzats en el sentit que estan determinats per la interacció amb els contextos professionals i amb la tradició institucional, i també en el sentit que es desenvolupen a partir de l'experiència (pròpia i dels companys), dels valors dels grups socials, de l'experiència del mateix aprenentatge, de la influència d'associacions professionals, de manuals, de publicacions, etc. No provenen directament, per tant, de la formació rebuda. Com diu Richards (1998), el professor no es recolza simplement en uns coneixements teòrics i procedimentals adquirits durant els períodes de formació, sinó que filtra el contingut dels programes de formació a través del seu sistema personal de creences, sabers i representacions.

Les idees prèvies poden determinar la manera d'aprehendre la realitat o la manera de comprendre un concepte nou; dit d'una altra manera, l'estudi teòric del pensament del professor posa en evidència l'error en pensar que un aprenentatge pot fer-se *tabula rasa*. Com subratllen Dabène (1990a, 1990b) i Bourgain (1990a, 1990b), l'apropiació d'allò nou no pot fer-se més que amb un treball a partir d'allò "ja sabut": la "teoria personal del subjecte" a propòsit del saber o saber fer que s'ha de construir, no es poden deixar de banda. Fins i tot els mestres que volen innovar tendeixen a reproduir allò "ja sabut", a causa de l'absència de representacions apropiades i d'eines didàctiques suficients en relació amb les innovacions (Perrenaud, 1997).

5.3 EL CONCEPTE D'*HABITUS*

La idea que estem expressant coincideix i és completada pel concepte d'*habitus* desenvolupat per Bordieu (1980). L'autor explica el terme referint-se a sistemes de disposicions duradors i transpositius, és a dir, a estructures "estructurades" predisposades per a funcionar com a estructures "estructurants", en la mesura que són principis generadors i organitzadors de pràctiques i de representacions. Produït per l'evolució històrica, l'*habitus* genera pràctiques individuals i col·lectives d'acord amb els esquemes engendrats per la història: assegura així la presència activa de les experiències passades que, dipositades en cada persona sota la forma d'esquemes de percepció, pensament i acció, tendeixen, per damunt de totes les regles formals i totes les normes explícites, a garantir la conformitat de les pràctiques i la seua constància a través del temps. Cal entendre que l'*habitus* té una capacitat infinita d'engendrar, amb tota llibertat (controlada), productes —bé siguen pensaments, percepcions, expressions, accions— que tenen sempre per límit les condicions històriques i socials de la seua producció: la llibertat que assegura està tan allunyada d'una creació d'imprevisible novetat com d'una simple reproducció mecànica dels condicionaments inicials. Permet produir pràctiques en un nombre infinit i relativament imprevisibles, però limitades en la seua diversitat. En resum, essent el producte d'un tipus determinat de regularitats objectives, l'*habitus* tendeix a engendrar totes les conductes "raonables" i "de sentit comú" possibles en els límits d'aquestes regularitats.

En aquest context, seguint Bordieu, les pràctiques no deriven ni de les condicions presents que semblen haver-les suscitat ni de les condicions passades que han produït l'*habitus*, principi durador de la seua producció. Les característiques de les pràctiques no es poden explicar més que relacionant les condicions socials en què s'ha constituït l'*habitus* que les ha engendrat i les condicions socials en què es posen en funcionament. L'homogeneïtat dels *habitus* que s'observa en els límits d'un tipus de condicions d'existència i de condicionaments socials és el que fa que les pràctiques siguen intel·ligibles i previsibles.

El principi de les diferències entre els *habitus* individuals resideix en la singularitat de les trajectòries socials. En cada moment, l'*habitus* estructura les experiències noves en funció de les estructures produïdes per les experiències anteriors.

D'aquesta manera tendeix a assegurar la seua pròpia constància i defensa contra el canvi a través de la selecció que fa entre les informacions noves, i també entre els llocs, els esdeveniments i les persones. Gràcies a aquesta elecció sistemàtica, l'*habitus* tendeix a defensar-se de les crisis i dels qüestionaments crítics, assegurant-se un *medi* en el qual es trobe tant preadaptat com siga possible.

En l'àmbit de l'ensenyament, el concepte d'*habitus* pot resultar de gran utilitat a l'hora de comprendre què ocorre quan, en la formació permanent del professorat, s'intenta introduir canvis en les maneres de procedir⁵. En la nostra opinió, quan es pretén aconseguir la generalització d'innovacions didàctiques, cal tenir en compte l'existència de representacions i d'*habitus* que serà imprescindible considerar si es vol que els nous plantejaments arriben als professors. En aquest sentit, resulta imprescindible aprofundir-hi i ser conscients dels processos implicats.

5.4 REPRESENTACIONS, *HABITUS* I FORMACIÓ

Ambdós conceptes, representacions socials i *habitus*, són rellevants per als investigadors, perquè aporten elements l'estudi dels quals pot contribuir a explicar la manera en què construïm la realitat. Més concretament, pot permetre una aproximació nova i interessant en la comprensió dels processos d'aprenentatge i de la didàctica en el seu conjunt.

Se'ns mostren rellevants per a la formació del professorat en especial. En la mesura que fan palesa l'existència de desnivells entre les concepcions dels ensenyants i les concepcions subjacents a les innovacions, suggereixen al formador les bases per a una bona comunicació amb els ensenyants: deixen entreveure pistes per a fer el seu discurs accessible i sobretot proporcionen indicacions sobre els continguts en què cal aprofundir i sobre les maneres de raonament que caldria qüestionar si es vol fer evolucionar les representacions dels ensenyants.

⁵ Aquesta dificultat s'observa també en la formació inicial dels estudiants de Magisteri, per les seues idees prèvies derivades, en bona part, del que han viscut com a alumnes. Si bé no ho repetirem en cada ocasió, quan ens referim a la formació del professorat, estem centrats sobretot en la permanent, però sense oblidar la inicial, ja que bona part del que diem per a la primera serveix per a la segona.

Tenir un coneixement més bode les representacions i dels *habitus* dels ensenyants a propòsit de l'escrit i del seu ensenyament apareix, per tant, com a una necessitat en el marc de la formació, perquè qualsevol intent de canvi i d'innovació està supeditat a modificacions del pensament i de les maneres de procedir dels professors (Cambra, 2000). L'expressió d'aquestes representacions a propòsit de l'escrit i del seu ensenyament pot tenir l'interés de fer-nos saber, d'una banda, les condicions de recepció, per part dels mestres, de les proposicions didàctiques innovadores i, d'una altra, d'indicar-nos els obstacles que caldria vèncer per a permetre l'evolució d'aquestes representacions (Perrenaud, 1997).

Una acció de formació amb docents sembla més eficaç en la mesura que té en compte el que aquests saben o creuen saber sobre el contingut d'ensenyament que han de tractar, sobre com dur a terme el seu ensenyament i sobre com estan habituats a fer-ho. A més, és un camí imprescindible per a propiciar el pensament reflexiu dels professors, procés que resulta imprescindible si es vol dur a terme una autèntica innovació en la formació del professorat. En aquest sentit, sens dubte, les nocions de representació social i d'*habitus* han enriquit les possibilitats de la recerca i la reflexió en la didàctica de la llengua aportant-hi perspectives noves. En la nostra investigació els conceptes esmentats ens seran d'utilitat per a comprendre les representacions dels mestres en relació amb l'ensenyament de la producció de textos en l'etapa de l'Educació Infantil i amb la pràctica habitual a l'aula. Ens ajudaran a esbrinar el seu pensament a partir de les dades obtingudes mitjançant entrevistes, a analitzar "el que diuen i pensen sobre el que fan".

6. ELS ESTUDIS SOBRE LES PRÀCTIQUES D'ENSENYAMENT

Ens interessa en aquest apartat estudiar alguns temes que poden ser-nos útils a l'hora de plantejar la nostra recerca i d'analitzar les pràctiques d'ensenyament dutes a terme en ella.

En primer lloc, ens proposem esbrinar algunes qüestions sobre els continguts escolars, que són un eix central de la nostra recerca, al costat del procés d'ensenyament/aprenentatge: d'on sorgeixen els sabers que seran seleccionats per a

conformar els *continguts escolars*? Quina evolució sofreixen fins arribar a les aules i com són també transformats en aquestes?

En segon lloc, recordarem algunes aportacions que ens interessin per a disposar d'elements mitjançant els quals analitzar les pràctiques d'ensenyament de les mestres de la nostra recerca, més concretament, per esbrinar què ocorre quan tracten d'aconseguir que els alumnes aprenguen els continguts seleccionats. Ens fixarem en especial en els conceptes de *contracte didàctic, medi, devolució i institucionalització*.

Finalment, estudiarem la idea de l'ajust didàctic (creat a partir del concepte de zona de desenvolupament pròxim) que els professors duen a terme per ajudar els alumnes a assolir els continguts escolars. Incidirem en la dificultat, comuna a totes les situacions d'ensenyament-aprenentatge, perquè el professor pugui arribar realment a un ajust didàctic que servisca per a cadascun dels alumnes del grup.

6.1 ELS CONTINGUTS D'ENSENYAMENT: LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA

A diferència de la pedagogia, de la psicopedagogia o de la didàctica general, que centren l'atenció sobre la relació dual ensenyant-alumne, les didàctiques específiques – entre elles la didàctica de la llengua- se centren en l'esquema triangular format per ensenyant, alumne i continguts escolars.

L'atenció de la didàctica en els continguts es presenta al costat de l'interés que els investigadors manifesten des de fa algunes dècades pels orígens dels sabers escolars. Es considera important conèixer el que determina la constitució dels continguts per a garantir l'evolució de les pràctiques a l'aula i per a facilitar la introducció d'innovacions. En aquesta perspectiva, resulta rellevant la necessitat de comprendre les condicions històriques que han afavorit l'emergència d'aquests continguts, és a dir, els condicionants sociopolítics i econòmics que han justificat la seua selecció i els valors socioculturals a què remeten, temes als quals ens hem referit en capítols anteriors.

Però l'interés s'ha centrat, també, en comprendre la relació que aquests continguts escolars mantenen amb els sabers anomenats “savis” i amb els processos de transformació que experimenten inevitablement abans d'esdevenir continguts d'ensenyament (Perrenaud, 1997). El concepte de transposició didàctica —nascut en el camp de la didàctica de les matemàtiques— intenta explicar aquests fenòmens, entenent que els continguts escolars no són exclusivament sabers “savis” que, per tal de resultar

accessibles als alumnes, han sofert una sèrie de simplificacions, sinó que són el producte d'un procés complex de transposició, que és impossible controlar en la seua totalitat i que sovint té lloc a partir d'un material difícil de delimitar (Develay, 1995).

Si bé l'autor més conegut, pel que fa al concepte de transposició didàctica, és Chevallard, volem referir-nos primerament a Verret (1975), que en va ser precursor i que va aportar la idea que tota pràctica d'ensenyament d'un contingut pressuposa la transformació prèvia del seu contingut en contingut d'ensenyament: el saber mobilitzat per la transmissió didàctica difereix tant del saber mobilitzat en la transmissió científica com del saber tal com s'ha inventat o tal com s'ha posat en funcionament. Segons Verret, en la pràctica didàctica, l'explotació d'un saber està sotmés a tres tipus de condicionants: a la naturalesa del saber mobilitzat, a les característiques dels destinataris i al context institucional. Com a conseqüència d'aquests condicionants, el saber didactitzat presenta les característiques de desincretització (divisió dels coneixements que emanen dels sabers savis en camps de sabers delimitats que donen lloc a pràctiques d'aprenentatge especialitzats), programació, publicitat del saber que es vol transmetre (definició explícita) i control social dels aprenentatges (avaluació). Verret opina que aquestes propietats específiques no són necessàriament negatives: segons ell, la didactització del saber protegeix l'alumne contra els errors i discontinuïtats de les investigacions, i contra la dispersió en l'aprehensió del contingut d'ensenyament/aprenentatge.

Chevallard (1985), seguint la línia encetada per Verret i recollint diverses aportacions com ara les de Brousseau, elabora una primera síntesi teòrica en què situa la transposició en el centre de la problemàtica de la didàctica, més enllà de les especificitats de les distintes matèries d'ensenyament. Parteix de la consideració del *sistema didàctic*, sistema que organitza la relació didàctica entre els tres pols que hi formen part: l'ensenyant, l'alumne i el saber que es vol transmetre. Aquesta relació triangular s'organitza en un sistema de relacions gestionades pel que Brousseau (1988, 1998) anomena *contracte didàctic*, noció que conceptualitza tant els comportaments de l'alumne esperats pel professor, com les intervencions de l'ensenyant esperades per l'alumne, i igualment les relacions que els uns i els altres mantenen amb el saber buscat amb l'aprenentatge. Cal insistir en la idea que no es poden considerar aïlladament els tres elements sinó que des del punt de vista del sistema didàctic, cadascun dels elements depén dels altres: a l'hora de considerar el triangle didàctic, no es pot veure com una

imatge estàtica, sinó que la didàctica de la llengua comporta processos dinàmics i canviants (Camps, 2000).

La transposició didàctica queda definida per les transformacions que s'operen, a tres bandes, entre els sabers savis, els continguts seleccionats per l'ensenyament i els continguts efectivament ensenyats, aspecte aquest últim en què aprofundirà Develay (1992) en insistir sobre el pas dels sabers ensenyats als sabers realment assimilats pels alumnes. S'hi afegirà posteriorment la idea de la conveniència de distingir els continguts tal com són avaluats (Bronckart i Plazaola, 1998) tot mostrant la complexitat del moviment transposicional.

Per a Chevallard (1985) els sistemes didàctics es troben integrats dins d'un *sistema d'ensenyament* i, alhora, aquest està articulat dins *l'entorn social*, el qual hi exerceix la seua influència mitjançant la *noosfera*, que se situa en la perifèria del sistema d'ensenyament i que és activa per a la preparació didàctica dels sabers nous per a ensenyar. Les transposicions noves han de ser compatibles amb el seu entorn, dit d'una altra manera, els sabers per a ensenyar han de ser suficientment pròxims als sabers savis com per a no exposar-se a la desaprovació dels científics, i al mateix temps han de ser suficientment distints dels sabers de sentit comú —especialment dels sabers dels pares— com perquè resulte preservada la legitimitat mateixa de l'ensenyament escolar. Si, segons Chevallard, les crisis que engendren reformes provenen sobretot del fet que els continguts estiguen ja obsolets, hi ha també altres factors importants, com ara raons polítiques, ideològiques o metodològiques (Bronckart i Plazaola, 1998). Chevallard adverteix que tots aquests condicionants operen amb una opacitat quasi total, i que els agents dels sistemes didàctics i de la noosfera, no tenen normalment consciència de les seues conseqüències. És paper del didacta precisament posar en evidència aquests fenòmens i analitzar-los.

Ara bé, si primerament es cercava la font dels sabers escolars dins d'un conjunt teòric clarament delimitat, després s'ha ampliat la concepció considerant no solament els sabers savis, sinó també els sabers de sentit comú o els sabers pragmàtics, és a dir, aquells elaborats a partir d'activitats socials diverses: *els usos o pràctiques socials de referència*. Els usos socials al·ludeixen a aquells coneixements elaborats des de la pràctica i no des de la ciència. En el cas del llenguatge tenim més coneixements que ens vénen de les pràctiques socials que no dels coneixements científics. Fins i tot ocorre que aquests estudien precisament els usos socials. En conseqüència i com explica Perrenaud

(1977), per transposició didàctica caldria entendre el treball d'adaptació, de transformació del saber-savi i dels usos socials de referència, en contingut d'ensenyament en funció de les finalitats i dels objectius que es pretenen. S'ha demostrat que els continguts dels programes d'ensenyament poden emanar també d'altres camps de producció de coneixements (per exemple, del camp de l'enginyeria, de les institucions de formació, o dels àmbits socials on s'elabora el sentit comú). Per això es pot identificar una diversitat de fonts potencials: sabers savis, però també sabers d'experts, sabers escolars i sabers de sentit comú (Bronckart i Plazaola, 1998). Com diu Camps (2000), els continguts de l'ensenyament de la llengua entren en relació tant amb els usos verbals socials i amb les ciències que estudien la llengua i els seus usos — exteriors al nucli dur del sistema didàctic— com amb uns continguts escolars tradicionals. En definitiva, la pròpia transformació dels sabers savis depén dels contextos on s'insereix la pràctica social i escolar.

Les proposicions de Chevallard han estat criticades (Bronckart i Schneuwly, 1991, entre altres) perquè semblen compatibles amb una concepció descendent (que comportaria un procés de degeneració o atrofia dels sabers) o aplicacionista (de la ciència cap a la pràctica pedagògica). Schneuwly (1995a) opina que el saber ensenyat no és simplement el producte d'un saber savi vulgaritzat o el residu empobrit d'un saber savi inaccessible, sinó que és una creació original, que desemboca en la comprensió del conjunt complex dels diversos moviments transposicionals (ascendents i descendents) que interactuen entre els diferents sistemes de sabers per a produir el saber ensenyat. En la mateixa línia, per a Petitjean (1998), Chevallard concep la transposició didàctica en una única direcció: des del saber científic cap al saber escolar; aquesta concepció privilegia, segons Petitjean, els sabers abstractes, teòrics, sense tenir suficientment en compte l'aula i la recerca actual sobre el seu funcionament. Caldria incorporar-hi, en opinió de l'autor, la interacció de sabers científics i sabers escolars, i també les necessitats socials.

6.2 EL DESENVOLUPAMENT DE LA SEQÜÈNCIA D'ENSENYAMENT/APRENTATGE

Per a tractar aquest tema seguirem les aportacions de Brousseau (1988, 1998). Ja ens hem referit abans al concepte de *contracte didàctic*, que gestiona les relacions entre ensenyant i alumne, i d'ambdós amb els continguts escolars. La noció de contracte didàctic apareix, segons l'autor, com una necessitat teòrica imposada a partir de l'intent per comprendre els processos d'aprenentatge. D'aquest concepte en deriven uns altres com els de *medi*⁶, *devolució* i *institucionalització*.

Per a Brousseau, l'objectiu final de l'aprenentatge és que l'alumne pugui funcionar un saber determinat en situacions en què l'ensenyant haurà desaparegut. Els coneixements ensenyats i els sabers comunicats han de permetre a l'alumne entrar en totes les situacions i pràctiques socials no didàctiques com a subjecte format i no com a alumne. Aquesta idea implica la conveniència, d'una banda, que l'ensenyant separe progressivament les situacions que proposa a l'alumne sobre una noció, dels seus pressupostos didàctics i, d'altra banda, que aquest reconegui el "medi" no didàctic com a territori de referència cultural i de funcionament dels sabers que ensenya. Ho expliquem tot seguit.

Brousseau (1988, 1998) parteix de la idea que els anomenats sabers savis o cultes són presentats pels investigadors que els elaboren amb una forma comunicable, descontextualitzada, despersonalitzada i destemporalitzada; l'ensenyant, en canvi, ha de fer el treball invers, una recontextualització i personalització del saber: busca situacions que donen sentit als coneixements que ha d'ensenyar. Ara bé, quan aquesta fase ha funcionat bé i l'alumne ha respost a les situacions proposades, aquest no sap que ha "produït" un coneixement que podrà utilitzar en altres ocasions: per a transformar les seues respostes i coneixements en saber, amb l'ajuda del professor haurà de redespersonalitzar i redescontextualitzar el saber que ha après, amb la finalitat que hi pugui reconèixer alguna cosa que tinga un caràcter universal, un coneixement cultural reutilitzable.

Per tal que els alumnes aprenguen un coneixement determinat, el professor busca una situació apropiada. El treball del professor consisteix a proposar a l'alumne una situació d'aprenentatge amb la finalitat que aquest construïska els seus coneixements com a resposta personal a una qüestió i que els utilitze o els modifiqui com a respostes a les exigències del "medi" creat per l'ensenyament i no a un desig del

⁶ En francès, "milieu".

mestre. Existeix una gran diferència entre adaptar-se a un problema que el “medi” planteja, inevitable, i adaptar-se al desig del professor: la significació del coneixement és completament diferent. Una situació d’aprenentatge és una situació on el que es fa, té un caràcter de necessitat en relació a les obligacions, que no són arbitràries ni didàctiques. De tota manera, l’autor reconeix que tota situació didàctica conté una part d’intenció i de desig per part del mestre.

Schneuwly (en premsa), reprén el terme de *medi didàctic (milieu didactique)* i el defineix com la “presentació”, amb una forma qualsevol (text, fitxa, enregistrament, fórmula, esquema, anotació a la pissarra, etc.) del contingut ensenyat o d’alguna de les seues dimensions i la definició d’una activitat a propòsit d’aquest contingut. En aquest sentit, parla dels *instruments* o mitjans d’ensenyament, que permeten una doble semiotització dels continguts: els que asseguren l’encontre de l’alumne amb el contingut d’ensenyament i els que asseguren el guiatge de l’atenció. Els primers són sobretot d’ordre material i els segons d’ordre discursiu. Les *tasques* proposades als alumnes formen part igualment del “medi” (Dolz, Sales i Degoumois, en premsa).

Ara bé, perquè un alumne entenga una situació com a una necessitat independent de la voluntat del mestre, cal una construcció cognitiva intencional per la seua banda: la resolució del problema serà responsabilitat de l’alumne. Brousseau (1988, 1998) opina que açò no és fàcil, perquè cal que l’alumne tinga un *projecte* i que accepte la seua responsabilitat. L’autor anomena *devolució* a l’activitat mitjançant la qual el professor busca aconseguir aquest resultat. És un acte en què el professor es desprén de part de la seua responsabilitat i fa que l’alumne l’accepte.

Segons Brousseau, l’elecció de les condicions d’ensenyament es justifica essencialment per la necessitat de donar un *sentit* als coneixements. Les situacions que es proposen i en les quals es produeix la devolució, tenen per objecte aconseguir que l’alumne atorgue sentit als coneixements, els quals manipula conjugant-ne els diferents components.

D’altra banda, Brousseau “descobreix” un acte que, en la seua recerca, fan tots els ensenyants durant la seqüència d’ensenyament: han de deixar constància del que els alumnes han fet, descriure el que ha passat i el que té relació amb el coneixement buscat, donar un estatut als esdeveniments de la classe —com a resultat per part dels

alumnes i com a resultat per part de l'ensenyant—, assumir un objecte d'ensenyament, identificar-lo, unir aquestes produccions a altres coneixements (culturals o del programa), indicar que les esmentades produccions poden ser útils en una altra ocasió. L'ensenyant constata el que els alumnes han de fer o no, el que han après o han d'aprendre. Segons Brousseau, aquesta activitat és imprescindible: l'ensenyament no es pot reduir a l'organització d'aprenentatges. La presa de consciència “oficial” de l'objecte de coneixement per part de l'alumne, i de l'aprenentatge de l'alumne per part del mestre, són un fenomen social molt important i una fase essencial del procés didàctic: aquest doble reconeixement és l'objecte de la *institucionalització*. Aquesta es refereix, en conseqüència, tant a una situació d'acció —es reconeix el valor d'un procediment que serà un mitjà de referència— com a la formulació. Hi haurà formulacions i termes que caldrà conservar i recordar, i s'identificarà allò que convé retenir de les propietats dels objectes de coneixement estudiats.

Amb la institucionalització es tracta també d'aconseguir que els continguts d'ensenyament desenvolupats a l'aula queden explícits per als alumnes. En aquest sentit resulta interessant l'aportació de Perrenaud (1997) quan es refereix a la idea que el contingut, que constitueix l'univers referencial dels protagonistes de la relació didàctica, no és mai percebut de la mateixa manera per mestres i alumnes. Per exemple, el mestre pot tenir, perquè disposa d'ella prèviament, una visió global i coherent dels continguts que ha de proposar a la classe. Els seus alumnes, en canvi, per arribar a construir una significació del contingut d'aprenentatge, hi hauran d'inserir els fragments de coneixements que, lliçó rere lliçó, “posarà a la seua disposició” l'ensenyant.

En el mateix sentit, Edwards i Mercer (1988) al·ludeixen al fet que, per als alumnes, el procés d'ensenyament/aprenentatge és sempre, en gran mesura, un misteri: se'ls demana sovint que facen, aprenen i comprenen coses, sense una altra raó aparent que acomplir el desig del mestre, mentre que els objectius de la lliçó romanen ocults. Igualment, si bé l'escola té les seues pròpies regles sobre com han de parlar i actuar els alumnes, aquestes regles, o les finalitats que les fonamenten, molt poques vegades es fan explícites: la concepció dels alumnes sobre el que estan fent i per què, pot ser molt diferent de la dels seus mestres. Per a Edwards i Mercer, aquesta qüestió pot tenir també importància en relació amb alguns dels problemes més importants de l'educació, en especial pel que fa a la dificultat d'aconseguir el “traspàs” del control de

l'aprenentatge del mestre a l'alumne. En aquest sentit, diuen els autors, la reproducció de desigualtats socials a través de l'escolarització pot estar relacionada i resultar inevitable.

6.3 L'AJUST DIDÀCTIC EN LA ZONA DE DESENVOLUPAMENT PRÒXIM

El concepte de zona de desenvolupament pròxim de Vigotski ha sigut estudiat en nombrosos treballs que demostren la importància de les interaccions mantingudes per l'adult amb l'infant —i que nosaltres hem desenvolupat en un capítol anterior—. Bona part d'aquests treballs s'han dedicat a investigar sobre la idea que l'*ajust didàctic* de l'ensenyant augmenta el profit que l'alumne pot obtenir de la interacció: el principi d'ajust de l'ajuda pedagògica permet crear criteris i orientacions que guien l'actuació dels professors amb la finalitat de promoure en els seus alumnes l'aprenentatge significatiu de continguts escolars.

Com diu Coll (2000), “el professor capaç de promoure en els seus alumnes aprenentatges amb un grau alt de significació i de funcionalitat és el professor que, entre altres coses, pot utilitzar de manera flexible, atenent a les característiques concretes de cada situació, la gamma més o menys àmplia de recursos didàctics de què disposa”. No obstant això, Coll opina que el coneixement actual de com els professors aconseguen ajustar la seua ajuda al procés de construcció de coneixement dels alumnes —quan ho aconseguen— és encara extremadament limitat.

En relació amb la regulació externa i l'autoregulació, diversos autors (Rogoff, 1993; Wood, Bruner i Ross, 1976; Martí, 1995) han subratllat la idea que els canvis en la interacció adult-expert requereixen un ajust constant de les accions i instruccions de les persones a la conducta i competència de l'infant: en qualsevol situació de regulació externa, tant els canvis en la progressiva adopció de control per part de l'infant com els canvis en la regulació exercida per l'altra persona forma part d'un procés complex que es va construint en la dinàmica de la interacció infant – altra persona – tasca (Rogoff, 1993). D'una banda, les activitats de regulació portades a terme per l'adult (quan corregeix, pregunta, indica una informació rellevant, anticipa l'acció que cal executar, etc.), han de ser progressivament assimilades per l'infant (procés d'interiorització). D'altra banda, l'infant va manifestant activitats de regulació de manera cada volta més

visible i comunicable (activitats de correcció, de qüestionament, de búsqueda de la informació pertinent, d'anticipació, etc.) en un procés d'exteriorització. Per això, les situacions d'interacció que exigeixen a l'infant que explique, prediga, verbalitze, o indique aspectes de la tasca a l'interlocutor, afavoreixen el procés d'exteriorització i contribueixen a millorar l'autoregulació (Martí, 1995).

Tant les activitats d'autoregulació com les de regulació no són sempre conscients ni tampoc objecte de planificació prèvia: es podrà parlar de metacognició des del punt de vista de l'aprenent quan aquest utilitzi de manera conscient i intencional activitats reguladores de la seua pròpia activitat de resolució i, igualment, quan tinga coneixements sobre la seua pròpia cognició i sobre la resolució de la tasca específica Martí (1995). Les activitats reguladores (a qualsevol nivell de consciència) no solament permeten una millor actuació sinó que són també responsables de la construcció de coneixements nous ja que, en aconseguir una actuació més ajustada a la tasca, van modificant els coneixements que el subjecte té d'aquesta i de la seua actuació. Ara bé, segons l'autor no es pot obviar, d'una banda, tot el treball de reconstrucció interna que ha de fer l'infant per a poder assimilar i atribuir significació a les accions exercides pels altres i, d'altra banda, el paper jugat per la tasca (amb les seues especificitats i restriccions) i pel context en què es produeix la tasca.

Per a Schneuwly (1995c), són les situacions de ruptura les que possibiliten el desenvolupament en la mesura que creen un problema a l'alumne, quan aquest es troba davant d'una situació d'ensenyament/aprenentatge nova, amb mitjans i continguts nous per a resoldre problemes que no arriba encara a afrontar sol. És en aquest espai de tensió —anomenat zona de desenvolupament pròxim—, creat per a la confrontació entre el que és conegut i el que no ho és, on té lloc la transformació del funcionament psíquic en un domini anomenat desenvolupament. Segons l'autor, és molt difícil definir aquesta zona, a l'interior de la qual la situació de ruptura, creant una tensió, afavoreix una dinàmica que permet els alumnes desenvolupar capacitats noves. En opinió de Perrenoud (1997), es tracta de proposar activitats a l'aula que articulen el pas d'allò antic a allò nou, però que comporten també una ruptura amb la vida anterior dels alumnes proposant-los situacions lingüístiques amb les quals no estan familiaritzats i afavorint una aproximació reflexiva dels processos posats en marxa amb l'activitat d'escriptura.

En una línia coincident, Edwards i Mercer (1988) observen que en la assimetria de les converses entre mestre i alumne es produeixen desacords, desigualtats o incongruències en la comprensió dels distints participants. Es produeixen transaccions entre adult i xiquet en la zona de desenvolupament pròxim, exactament en els punts en què es crea el coneixement compartit. I és l'adult qui té el rol principal per a atraure l'atenció cap a aquestes transaccions, parlar-ne, establir un coneixement que siga alhora compartit i comunicable.

Edwards i Mercer (1988) s'interessen per la relació entre accions, paraules i comprensions conceptuals. Un aspecte important que distingeix l'enfocament de Piaget és la seua insistència en la idea que les arrels de la intel·ligència humana —i en especial les seues formes més elevades i abstractes, tals com la capacitat per al raonament lògic i matemàtic— procedeixen essencialment de l'acció i no del llenguatge. Els autors observen, en canvi, en una mestra que treballava en una perspectiva piagetiana, que, mitjançant el seu discurs a l'aula, dirigia l'atenció dels alumnes cap a la tasca i orientava l'*atenció conjunta* del grup cap a aspectes concrets de l'activitat. Igualment, les paraules li servien per a destacar els *aspectes significatius* d'aquesta i per a proporcionar al grup un *vocabulari comú*. Aquesta observació significa, per tant, que l'ús de la paraula és un mitjà emprat per a ajustar-se a la zona de desenvolupament pròxim dels alumnes.

Segons Edwards i Mercer quan l'ensenyant formula preguntes i dóna “pistes” per a obtenir una resposta, l'activitat encaixa perfectament en el tipus de procés educatiu definit per la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski, en què el coneixement dels alumnes és ajudat i “apuntalat” per les preguntes, pistes i instàncies del mestre per a aconseguir aprofundiments que els xiquets per si sols semblaven incapaços de fer. Per als autors, es tracta d'un mecanisme que exigeix als alumnes una participació activa en la creació d'un coneixement compartit, en lloc de limitar-se a estar asseguts i a escoltar com parla l'ensenyant.

Mercer (1997) recull algunes tècniques suggerides per Edwards (1992) per tal que els professors les consideren quan intenten començar o allargar discussions. Són les següents:

- afirmar alguna cosa que convida a rèpliques o desacords,
- invitar a l'elaboració (podries explicar açò un poc més?),

- admetre la perplexitat quan aquesta es presenta, tant pel tema mateix com per la contribució d'algun alumne,
- animar perquè els alumnes facen preguntes (escasses en algunes aules),
- mantenir silenci en els moments clau.

Unes altres tècniques que observa Mercer (1977) en alguns professors són aquestes:

- Per a obtenir coneixement dels estudiants:
 - obtencions directes
 - obtencions mitjançant pistes
- Per a respondre al que diuen els estudiants:
 - confirmacions
 - desestimacions
 - repeticions
 - elaboracions
 - reformulacions
- Per a descriure aspectes importants de l'experiència compartida:
 - frases del tipus "nosaltres"
 - recapitulacions literals
 - recapitulacions reconstructives

Goigoux (1998) observa que els ensenyants demostren molta capacitat, d'una banda, per a aprehendre en un temps molt curt les *performances* dels alumnes i, d'una altra, per a posar en marxa les conductes de tutela apropiades. Manté la hipòtesi que una part de la competència professional dels ensenyants reposa precisament sobre la qualitat d'aquest *ajust didàctic* a l'activitat real dels alumnes, sobre la seua capacitat per a treballar sovint en el centre de la zona de desenvolupament pròxim de cadascun d'ells. Per ajust didàctic, l'autor entén la capacitat del mestre per a modificar el seu comportament en funció de l'activitat de l'alumne i d'aportar-li una resposta apropiada d'una manera relativament regular enfront de comportaments comparables. Aquesta

capacitat implica que l'ensenyant sàpia extraure indicis pertinents que testifiquen l'activitat dels alumnes en el quadre de la tasca que se'ls prescriu.

Per a Goigoux (1998), es parteix de la suposició que una tasca permetrà un aprenentatge determinat, sense entrar en el detall de les relacions entre el que els alumnes han de fer (tasca) i els que fan realment (activitat). L'autor opina que l'estudi de les relacions entre tasca i activitat hauria de tenir prioritat en aquests moments per a comprendre com els ensenyants poden influir en el curs de l'activitat dels alumnes. Ara bé, cal ser conscients, segueix dient, que l'ensenyant no pot fer a cada moment a l'aula un "balanç cognitiu" seriós. Des d'una perspectiva interaccionista i seguint Bronckart (1994) considera que, en situació de classe, el mestre no pot aprehendre més que les *performances* dels alumnes, en el marc de situacions, tasques i objectius específics: l'anàlisi "en calent" d'aquestes *performances* resulta determinant perquè el mestre puga ajustar les ajudes que aporta als alumnes en funció de la diversitat dels seus coneixements i de les seues dificultats.

Goigoux (1998) se centra en l'estudi de les *interaccions de tutela*, ajudes individualitzades que considera com el millor indicador de l'ajust didàctic. Els resultats obtinguts en l'anàlisi de les pràctiques de classe demostraren que les mestres podien ajustar amb precisió les seues conductes a les competències cognitives dels infants. Elles ho aconseguien per a una majoria dels seus alumnes (en aquest cas tres quartes parts) però fracassaven amb els altres (una quarta part dels alumnes), el nivell de conceptualització dels quals era insuficient per a la tasca proposada. Els resultats semblaven testificar la realitat de l'ajust didàctic i els seus límits. Deixaven entendre que més enllà d'un llindar determinat d'heterogeneïtat les mestres potser no poden gestionar totes les situacions didàctiques en profit de tots els alumnes.

En la recerca de Goigoux (1998), amb el segon grup d'alumnes, les ajudes de les mestres es limitaven a "protegir-los" contra les distraccions perquè atengueren als punts de focalització del grup durant la resolució dels problemes. Sembla que els intents d'ajuda xocaven amb una separació massa gran entre la tasca prescrita i les capacitats dels alumnes. En aquest punt convé recordar la idea de Bruner i Hickman (1983) en el sentit que, malgrat que els adults donen suport a l'aprenentatge dels infants, els infants han de poder ajudar-se ells mateixos, per a la qual cosa han de prendre consciència de les seues pròpies activitats. I perquè aquesta presa de consciència siga possible, els

infants han de dominar suficientment la pròpia activitat per a disposar, com diu Vigotski (1981), de “l’espai mental” necessari per a representar-se-la. En la recerca, els alumnes que no arribaven a integrar-se en el treball intel·lectual del grup davant de la situació problema, eren els alumnes que havien sigut incapaços de construir les relacions necessàries entre els objectius perseguits (que ells delimitaven malament) i els mitjans de què disposaven.

El problema que estudia Goigoux, també l’apunten Edwards i Mercer (1988) quan observen que, a l’aula, els mestres invoquen més el coneixement compartit que no l’experiència individual. En aquest sentit, com diu Mercer (1997), una de les diferències més òbvies i crucials entre els professors i la majoria dels altres “guies de la construcció de coneixement” —com ara els pares— és que els professors són responsables de la progressió simultània d’un gran nombre d’alumnes, i que no tenen l’oportunitat de construir relacions intenses i individualitzades amb ells. Al nostre parer, aquest tema constitueix un punt clau en la didàctica de la llengua que hauria de ser objecte prioritari de la investigació en l’àrea.

PART II

METODOLOGIA

1. OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA RECERCA

Les línies teòriques que constitueixen el punt de partida de la nostra investigació han estat exposades àmpliament en el capítol anterior (“L’estat de la qüestió”). Hi hem recollit les aportacions dels autors que ens interessaven i que considerem les nostres fonts teòriques, i l’hem desenvolupat incorporant-hi al mateix temps reflexions nostres, per tal de mostrar el fil conductor que buscàvem. Hi ha quedat reflectit, per tant, bona

part del que constitueix el nostre punt de partida des del punt de vista teòric. Descriurem ara, de manera concreta, allò que ens ha conduït en el plantejament de la nostra recerca, enllaçant aquest apartat de manera intrínseca amb l'anterior.

La recerca se centra en el procés d'ensenyament/aprenentatge d'alguns gèneres discursius escrits en alumnes de l'últim curs d'Educació Infantil. Partim, en conseqüència, de la consideració dels tres pols que constitueixen el triangle didàctic com a elements essencials de tota situació didàctica, elements que estan interrelacionats i dels quals no podem obviar cap si no volem caure en plantejaments reduccionistes. En el capítol anterior ens hem referit a les relacions entre ensenyament i aprenentatge, però ens hem centrat en el primer justificant-ho en dir que l'ensenyament constitueix el nucli de la nostra atenció. Prenent, per tant, com a punt de partida la perspectiva de la didàctica, amb els tres elements bàsics, ja esmentats, que la conformen, un motiu important en la determinació del nostre interès és el fet que gairebé no existeix investigació sobre la iniciació dels infants en el llenguatge escrit que fixe l'atenció sobre el pol de l'ensenyament. Una revisió o una reflexió en aquest sentit a partir del que hem recollit en la primera part teòrica, ho demostra: les investigacions se centren, excepte en alguns casos, en el pol de l'aprenentatge. L'estat actual de coneixements sobre el primer ensenyament del llenguatge escrit prové, sobretot, de plantejaments derivats d'investigacions centrades en el pol de l'aprenentatge, o de l'àmbit de la pràctica a l'aula. Per això, en aquest aspecte, la nostra recerca se centra en l'ensenyament, si bé sense separar-lo de l'aprenentatge.

El perill d'una possible dicotomia entre ensenyament i aprenentatge no se'ns presenta com a tal, perquè partim de l'aula com a context: estudiem què ocorre en situacions d'ensenyament/aprenentatge que tenen lloc en aules d'Educació Infantil. No ens interessa la investigació de laboratori, sinó la investigació de situacions autèntiques en el marc de la institució escolar amb l'objectiu de comprendre el que hi succeeix i, si ens és possible, d'aportar alguna explicació sobre el que les mestres diuen i fan.

L'altre element del triangle didàctic, el contingut (o la matèria o l'objecte d'aprenentatge), el concretem en els gèneres discursius escrits. Hem elegit aquest contingut perquè ens interessa comprendre com entren els infants en el món del llenguatge escrit: igual que en l'oral, els gèneres constitueixen els usos del llenguatge que, en les diverses esferes d'activitat de la vida social —també en la vida escolar—, els humans empren per a comunicar-nos. El concepte ens és útil perquè, en ser els gèneres

“relativament estables”, tenen alhora la qualitat d’erigir-se com a “entitats intermediàries” entre els usos socials i els escolars: poden ser una referència per als alumnes —perquè els reconeixen— i tenen la qualitat d’adaptar-se a les necessitats de comunicació i d’aprenentatge escolar, per la variabilitat que els és intrínseca.

Centrant l’ensenyament/aprenentatge de la llengua escrita en els gèneres discursius ens volem ubicar, també, en un tipus d’escola lligada a la vida exterior a ella, on es prepare els alumnes per a saber resoldre els problemes que les situacions professionals i socials exigeixen avui en dia a l’individu. Un tipus d’escola també que, intentant aconseguir una formació suficient per a tots els xiquets, es plantege que els sabers i les possibilitats d’assolir-los no provenen solament de l’individu, sinó també de la capacitat i la disposició dels altres per ajudar-lo a aprendre més fàcilment.

Per això ens situem en la línia de l’interaccionisme social, que concep el desenvolupament del subjecte dins de la interacció amb altres persones que li fan arribar els sabers culturals que cada comunitat social ha anat conformant al llarg de la seua història. Les maneres d’interacció de què els humans s’han anat dotant són, per excel·lència, les de caràcter semiòtic: mitjançant signes, les persones poden referir-se a coses distintes a elles mateixes. L’instrument semiòtic més elaborat és el llenguatge verbal. Per això és tan important per a cada individu arribar a dominar-lo, perquè és el mitjà més rellevant no sols per a la comunicació, sinó també per a l’adquisició dels sabers culturals.

Tenint present la idea que el llenguatge, l’aprenem a partir del seu ús, de l’ús que l’infant menut comença a fer-ne quan escolta el que els altres diuen. Aquests usos de la llengua constitueixen els gèneres discursius, els tipus relativament estables d’enunciats que les persones empren en les diverses esferes de l’activitat humana. En conseqüència, aprenem a parlar a través de l’ús dels gèneres i dins de les situacions comunicatives en què aquests es produeixen. Acabem de referir-nos al llenguatge oral, però... ocorre el mateix amb el llenguatge escrit?

Al nostre parer, sí. Almenys al principi. L’aproximació a la llengua escrita per part dels infants petits té lloc, inicialment, d’una manera espontània, gràcies al fet que, en una societat tan alfabetitzada com ho és la nostra, hi ha textos escrits pertot arreu. Els nens, en veure’ls i en tenir ocasions per a observar com les altres persones els utilitzen, van aprenent a reconèixer-los tant per la funció com per la forma que tenen. S’adonen

així, progressivament, de l'existència de l'escrit i de la seua diversitat, és a dir, de la diversitat dels gèneres discursius escrits.

Ara bé, hem dit que la aproximació a la llengua escrita té lloc d'aquesta manera “almenys al principi” perquè, en la immensa majoria de les ocasions, l'entrada a l'escola ha comportat un tall en relació amb aquest contacte espontani. Les pràctiques majoritàries a les aules s'han basat en mètodes en què primer s'ensenyaven les lletres i les paraules (és a dir, el codi o sistema d'escriptura) per a passar, solament quan aquest contingut es considerava assolit, al treball amb activitats basades en textos (les pròpies del llenguatge escrit en un sentit ampli, és a dir, dels gèneres discursius).

En realitat, si observem el procés d'aproximació espontània a la llengua escrita per part dels infants, ens adonem fàcilment que el primer contacte no és amb el codi de l'escriptura, sinó amb els gèneres escrits que s'utilitzen per a distints usos i en diferents àmbits. Ens ubiquem en la línia dels que pensen que l'aula no hauria de tallar aquesta relació, sinó que hauria de potenciar-la i aprofitar així els coneixements previs que, a partir de les seues experiències familiars i socials, els alumnes porten a l'escola. Després d'aquest primer contacte en què l'aprehensió del llenguatge escrit és sincrètica, l'infant es va adonant progressivament del fet que en l'escriptura existeix un codi (que coneixen els majors) i tractaran de comprendre'l mitjançant la construcció d'hipòtesis sobre el seu funcionament. Però aquest procés pot produir-se (i pensem que així s'ha de potenciar) a partir de l'ús del llenguatge escrit, que és quan llegir i escriure té sentit. Aquesta possibilitat queda avui en dia demostrada sobradament per la pràctica de l'aula, com ja ho va ser també en altres temps de la mà de propostes com ara les de C. Freinet. Resumint, volem dir que la introducció en el llenguatge escrit i en els seus gèneres pot fer-se, i s'està fent, en aules d'Educació Infantil (si bé, al nostre parer, de manera insuficient) i es fa mentre els alumnes aprenen alhora el codi de l'escriptura. Ara bé, com ja hem comentat, en la nostra recerca deixarem de banda el tema del codi de l'escriptura, per a centrar-nos en el llenguatge escrit i en els seus gèneres.

Una qüestió preocupant és el fet que, en arribar al final de l'escolaritat obligatòria, una part dels alumnes no ha arribat a assolir un nivell suficient en el domini de l'escriptura, com ocorre igualment en el cas de la comprensió lectora. Aquest fet condueix a considerar la necessitat d'abordar d'una altra manera l'activitat dels alumnes pel que fa a l'expressió escrita, una manera en què, ineludiblement, els textos escrits —i la seua lectura i escriptura— han de ser realment un eix central del currículum escolar.

Com ja hem vist en un altre capítol, l'escriptura de textos és una activitat complexa que comporta un procés d'aprenentatge lent i extens en el temps. Però, no serà potser un error obviar la presència del text a l'aula en els primers nivells escolars? Aprofundirem després sobre la complexitat al·ludida i sobre algunes idees derivades d'aquest fet. Però, per ara, volem reiterar que ens ubiquem en la línia dels que pensen que la familiarització amb els textos escrits ha de desenvolupar-se des de l'inici de l'etapa d'Educació Infantil. Potser ubicant l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en contextos que contempen la funcionalitat del llenguatge escrit —i el seu aprenentatge significatiu— a partir de l'ús dels textos, puguem aconseguir que els alumnes desenvolupen des de molt prompte, fins i tot abans de conèixer el codi de l'escriptura, estratègies de comprensió lectora i de producció de textos escrits que, amb el pas del temps, consoliden un domini més profund i útil del llenguatge escrit.

Tot i això, no volem dir en absolut que els infants petits hagen de fer activitats pròpies d'alumnes de cursos superiors. Hi ha múltiples tasques que resulten adequades per als seus nivells i interessos, tasques en les quals destacariem, per exemple, l'observació i l'ús de textos escrits "autèntics" a l'aula, i l'activitat conjunta d'alumnes i mestre en què aquest és qui, materialment, llig o escriu els textos dins de tasques en les quals tots són partíceps. L'aprenentatge que es desprén d'aquesta concepció no comporta una *progressió lineal*, sinó una *progressió en espiral* segons la qual, al llarg dels distints nivells educatius, ens allunyarem d'alguns continguts treballats a l'aula, per a tornar a abordar-los en un altre moment amb un nivell més alt de complexitat o des d'una altra perspectiva.

Ens referíem abans a la complexitat de l'escriptura. Efectivament, escriure és una activitat complexa en la qual intervenen múltiples factors: en ella el conjunt no és el resultat de la suma de diversos elements simples. Solament a partir de la complexitat que li és intrínseca es pot abordar de manera fidedigna el que comporta l'activitat d'escriptura d'un text: com veurem tot seguit, la proposta consegüent consistirà a escriure un text com a resposta a una situació comunicativa en què es requereix aquesta escriptura. L'ajuda del professor, que amb el seu suport exerceix un paper de *consciència vicària*, resulta imprescindible en un procés que els alumnes, òbviament, no podrien dur a terme sols.

Aquest és per a nosaltres un punt essencial en el procés d'ensenyament/aprenentatge del llenguatge escrit i en la determinació de la nostra recerca: es tracta de crear a l'aula situacions comunicatives —i d'aprofitar aquelles que s'hi generen espontàniament— en les quals aparega la necessitat d'escriure un text per a un destinatari en concret, amb un contingut determinat i amb un objectiu clar. Situem així els alumnes davant la complexitat de l'acte d'escriure tal com ocorre socialment, dins d'una dinàmica d'aula en què l'escriptura de textos es trobe dins de tasques amb sentit per als alumnes. Per això en la nostra investigació, com veurem després, proposem als mestres que, per a produir el text elegit, l'emmarquen en una situació comunicativa. D'aquesta manera disposarem de condicions perquè la representació del destinatari i la representació de la tasca apareguen en els infants, dins d'unes situacions en què es puguin produir coneixements a partir de la interacció entre el context de l'escriptor, el context de producció i el context de recepció.

En tractar el tema de la producció de textos en Educació Infantil, sorgeix sempre com a inconvenient el fet que els infants d'aquesta edat encara no dominen el codi de l'escriptura. Per això cal disposar de recursos perquè l'atenció se centre en l'elaboració del discurs escrit i no en la seua materialització mitjançant el codi. Una possibilitat és que aquesta fixació la faça el mestre mitjançant l'anomenat “dictat a l'adult” com a mitjà. El proposem a les mestres de la nostra investigació amb l'objectiu que el centre d'atenció durant la sessió pràctica amb els alumnes siga el text i no el codi.

1.1 DEFINICIÓ DE LA TEMÀTICA I OBJECTIUS DE LA RECERCA

Com hem explicat en la “Introducció” del treball, la nostra recerca va nàixer a partir de la confluència d'un conjunt de preocupacions i de preguntes entorn de la temàtica de l'escriptura de textos que ens conduïa a interessar-nos pels inicis de la producció discursiva escrita. Resumint el que hem anat enunciant en capítols anteriors, podríem dir que algunes de les característiques per les quals vam optar en la nostra investigació són les següents:

- recerca sobre la producció de textos escrits,
- amb infants de l'últim curs d'Educació Infantil,

- en situació d'aula,
- tenint en compte els tres pols del sistema didàctic: professor, alumne, contingut d'ensenyament,
- centrada en la intervenció de l'ensenyant,
- considerant l'especificitat dels gèneres discursius escrits utilitzats.

Les preguntes que ens hem anat fent al llarg del procés d'elaboració del treball, ens han ajudat a concretar la recerca i a definir-ne els objectius. En un principi el tema que ens va interessar eren les relacions entre l'oral i l'escrit en el moment en què els infants, als cinc anys, quan s'estan introduint en el món de la llengua escrita, comencen a elaborar textos escrits. Les nostres preguntes giraven, en gran part, al voltant de l'elaboració per part dels infants dels primers textos escrits: quins són els orígens de la producció de textos en l'individu?, com componen els nens aquests primers escrits?, quines estratègies utilitzen?, en el desenvolupament de l'escrit, hi ha un suport sobre l'oral?, fins a quin punt, tenint en compte l'especificitat de l'oral i de l'escrit?, de quina manera aquest suport va cedint el pas cap al tipus de llenguatge propi de l'escrit i cap a l'ús de marques que en són específiques?, quin profit trauen els infants, en relació amb l'escriptura de textos, del contacte amb els textos escrits des de molt menuts?

Paral·lelament, ens preocupava el paper del mestre en el procés d'aprenentatge de l'escriptura de textos amb els alumnes dels primers nivells i ens féiem aquestes preguntes: com intervé el mestre per a desenvolupar els coneixements i les capacitats dels alumnes en relació amb la producció de textos?, ho fa?, de quina manera?, quines estratègies i recursos utilitza?, es pot dur a terme l'activitat de produir textos independentment de l'aprenentatge del codi de l'escriptura?, l'ensenyant, es proposa l'activitat d'escriptura de textos habitualment a l'aula?, què en pensa?

En tercer lloc, ens interessava atendre els gèneres discursius escrits, per ser la forma real d'ús dels textos. En aquest sentit, les preguntes han sigut: es poden observar diferències entre gèneres distints en l'activitat dels infants quan ells intenten produir els textos corresponents?, quines són aquestes diferències?, si hi ha un desenvolupament específic de cada gènere, el seu ensenyament també ha de ser específic?, s'ensenyen els gèneres de maneres distintes?, hi ha estratègies i recursos que puguin ser útils en aquest ensenyament específic?, quins?

L'aprofundiment sobre el tema ens va conduir a centrar-nos, sobretot, en el pol de l'ensenyament, si bé incorporant'hi el tercer punt esmentat, és a dir, els gèneres

discursius i la seua especificitat. Sense dubte, una raó determinant de la nostra elecció és el fet que gairebé no existeixen recerques sobre l'ensenyament de la producció de textos escrits en els primers nivells educatius. En canvi, bona part de les preguntes que ens plantejàvem al voltant de l'eix de l'aprenentatge van obtenir resposta gràcies a les lectures de la bibliografia publicada sobre el tema i a la qual hem fet referència en el capítol "L'estat de la qüestió".

Una altra perspectiva que va anar atraent progressivament la nostra atenció va ser la possibilitat de conèixer el pensament del professorat implicat en la recerca sobre les seues pràctiques habituals en torn a l'ensenyament de l'escriptura de textos. Les preguntes eren: quina és la pràctica habitual de les mestres pel que fa a l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura?, quines són les seues representacions en relació a les possibilitats de l'ensenyament/aprenentatge de la producció de textos escrits en Educació Infantil?

Finalment, els objectius de la nostra recerca van quedar concretats de la manera següent: a) Conèixer la pràctica habitual a l'aula dels ensenyants d'Educació Infantil (nivell de cinc anys) en relació amb l'escriptura de gèneres textuais, i també les seues representacions sobre el tema. Amb aquest objectiu, caldrà fer una entrevista amb cada mestra. b) Estudiar com esdevé la producció de textos escrits, en situació d'aula, amb infants del nivell escolar esmentat, centrant-nos en el pol de l'ensenyament, és a dir, en la intervenció de la mestra mentre produeixen un gènere escrit. Introduïm tres gèneres distints en la recerca —entre els quals els ensenyants han de triar-ne un—, amb la finalitat d'observar-ne l'existència de possibles diferències en el procés d'ensenyament/aprenentatge.

Per això, la recollida de dades ha estat orientada, en primer lloc, a l'enregistrament d'entrevistes amb cadascuna de les mestres que han intervingut en la recerca i, en segon lloc, a la realització de sessions pràctiques de treball en les quals els alumnes hauran de produir un text escrit.

Per a concloure aquest apartat volem delimitar les preguntes concretes que ens hem fet al voltant del que esperem esbrinar mitjançant les entrevistes, d'una banda, i mitjançant les sessions pràctiques, d'una altra. Durant l'anàlisi de les dades, l'estudi de

cadascun d'ambdós apartats ens permetrà contrastar-ne posteriorment els resultats obtinguts.

En relació amb l'entrevista, aquestes preguntes més concretes són les següents:

1) Pel que fa a la progressió dels aprenentatges en Educació Infantil: existeix la concepció d'una perspectiva acumulativa (que aniria d'allò simple a allò complex)?, la visió de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura és unitària o parlen de continguts específics en funció de la diversitat dels gèneres?

2) Pel que fa als continguts i les unitats lingüístiques de treball: la notació de paraules i de frases disposa de més atenció que no l'escriptura de textos?

3) Pel que fa a la relació codi *versus* ús i producció de textos: s'atorga prioritat al codi en relació a la producció de textos i al seu ús?, es pensa en un aprofitament, en aquest sentit, dels projectes globalitzats?

4) Pel que fa als continguts en funció de la diversitat de gèneres discursius escrits: els mestres tenen una visió de les possibilitats d'escriure, a l'aula d'Educació Infantil, gèneres discursius de manera ben diversificada?

5) Pel que fa a la teoria explicativa de l'aprenentatge de l'escriptura: les mestres potser pensen que aquest aprenentatge és l'emergència de capacitats internes del subjecte?, tenen suficientment en compte la importància de l'ensenyament en aquest aprenentatge?

Sobre les sessions, les preguntes més concretes són aquestes:

1) Pel que fa a la situació de comunicació: les mestres crearan situacions de comunicació adequades per a la producció dels textos?

2) Pel que fa a la relació codi *versus* text i ús comunicatiu: les activitats d'escriptura dominants proposades per les mestres estaran més centrades en el codi que no en la producció del text, quan en realitat és aquesta última qüestió la que és objecte de la recerca?

3) Pel que fa al dictat al mestre: la tècnica del dictat a l'adult serà aprofitada com a mitjà per a l'escriptura dels textos?

4) Pel que fa a la devolució: la tasca global serà ben compresa pels alumnes?, les tasques de producció interna del text els resultaran més difícils?

5) Pel que fa a les maneres d'intervenir el mestre: si els alumnes no estan familiaritzats amb els continguts que han d'escriure, la mestra aportarà solucions que ho faciliten?, quines seran aquestes ajudes?, com les introduirà?

6) Pel que fa a l'ajust didàctic: com s'adequarà el mestre a la diversitat dels alumnes?, s'adaptarà a les capacitats dels alumnes que avancen amb més facilitat i en canvi més difícilment a aquells que no segueixen el nivell mitjà?

7) Pel que fa als continguts específics de cada gènere: la dificultat a l'hora de produir els distints gèneres estarà en funció del coneixement previ que en tinguen?

2. CARACTERÍSTIQUES DE LA METODOLOGIA

Com que la nostra investigació se centra en l'ensenyament de l'escriptura de gèneres discursius escrits en situació d'aula, necessitem una metodologia capaç de

comprendre la gran quantitat d'elements interrelacionats, de permetre una mirada atenta i de posar en relació tots els fenòmens implicats. Com diu Coll (2000), necessitem dades que ens informen sobre com s'articula l'activitat de professor i alumnes durant la realització de les tasques, les anàlisis han de parar atenció especial a les maneres d'organització i s'ha de considerar atentament el contingut i la tasca que s'està fent, la naturalesa, l'estructura i les característiques respectives. Necessitem una metodologia que ens permeti aprofundir dins d'una realitat que és complexa.

Per això hem optat per una metodologia de tipus qualitatiu, que pretén l'examen sistemàtic de les perspectives, les accions i els punts de vista dels subjectes que participen en situacions educatives que l'investigador tracta de comprendre amb profunditat (Carr i Kemmis, 1988; López, 2000). Es tracta de traure a la llum els supòsits que sustenten les pràctiques escolars, en el nostre cas, d'observar i descriure allò que els professors diuen i fan sobre l'ensenyament de l'escriptura. Les pràctiques són estudiades en el context natural en què tenen lloc. Ens situem, per tant, en una dimensió contextual i no en una investigació de laboratori.

En aquesta línia, bona part de les investigacions comencen a partir de l'esforç per resoldre un problema que es pot descriure com el problema de fer alguna cosa o de comprendre alguna cosa (Shön, 1998). Ens sumem a la idea de Camps (1999b) en el sentit que el coneixement didàctic teòric sorgeix de la reflexió i de l'estudi sistemàtic de les pràctiques d'ensenyament i que no pot existir fora d'aquesta realitat, tenint en compte que una de les especificitats del coneixement didàctic és que s'elabora per a incidir sobre la mateixa pràctica amb l'objectiu de millorar-la. Assenyala, a més, l'autora que la innovació ha de partir de la detecció de problemes, però també de la constatació que algunes coses funcionen bé.

La recerca del coneixement de la realitat es planteja sovint a partir de preguntes, i aquestes són les que orienten la recerca de la informació i el tipus de dades. En el nostre cas es tractarà d'identificar processos i elements de l'aula que, si no es miren amb un procediment de microanàlisi, no poden ser observats. Nosaltres ens hem ubicat en aquesta perspectiva i per tal de fer una aproximació "micro" hem utilitzat tres elements per a l'obtenció i anàlisi de les dades: a) les gravacions en àudio i/o en vídeo de les entrevistes amb les mestres i de les tasques desenvolupades a l'aula; b) la transcripció

d'aquestes gravacions; c) la recerca detallada, rastrejant en el discurs, d'allò que puga ser indicatiu del que pretenem explicar.

No obstant això, la recerca s'ha de fer des d'uns plantejaments teòrics que l'orienten i que s'han de fer explícits: l'anàlisi i la interpretació de les dades es farà a partir d'aquests pressupostos teòrics. El coneixement científic es construeix mitjançant la interacció entre els marcs interpretatius que l'investigador posseeix i les noves informacions procedents de diverses fonts (Porlán, 1993); és a dir, es tracta d'un procés interactiu entre la teoria existent i la pràctica concreta. Aquesta dinàmica entre el marc teòric i la part empírica ha de trobar-se present al llarg del procés de recerca.

És per tant un tipus d'investigació qualitativa que combina la investigació teòrica i la investigació descriptiva. Com a mètode emprat l'anàlisi conceptual i l'observació: l'objectiu és descriure i comprendre. Es tracta d'una metodologia descriptiva que no busca la generalització de manera directa. El que, en canvi, sí que es pretén és el contrast amb altres recerques. Seguint Camps (1999b), pensem que la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua ha d'aspirar a constituir un conjunt de coneixements compartibles, que puguin ser contrastables amb altres aportacions i discutits en l'àmbit públic de l'intercanvi científic.

D'altra banda, Mialaret (1992) diu que la recerca és científica quan la investigació s'associa a una activitat sistemàtica que recorre a metodologies establertes per tal d'elaborar coneixement sistemàtic, comunicable i alhora revisable. En aquest sentit cal assenyalar que la investigació en el camp de la didàctica de la llengua ha desenvolupat instruments d'observació i anàlisi que serveixen als seus objectius específics en la línia d'una recerca qualitativa. Com indica Camps (1999b), la recerca en el seu conjunt ha de poder arbitrar els procediments d'anàlisi de la realitat d'acord amb el seu objecte d'estudi i en el marc dels paradigmes científics propis de les ciències humanes i socials en què s'inclou.

En el nostre cas, un procediment bàsic de la investigació és l'estudi comparatiu de casos: d'allò que les vuit mestres participants ens diuen en les entrevistes i del que fan durant les sessions amb els alumnes. Per tant, el nostre treball es relaciona també, en certa mesura, amb la metodologia d'estudi de casos, ja que s'ocupa d'esbrinar allò que ocorre en una situació concreta, amb un grup de participants i amb un disseny de funcionament semblant al llarg de la recerca. Per a López (2000), l'estudi de casos

implica un procés d'indagació caracteritzat per un examen detallat, comprensiu, sistemàtic i en profunditat. La investigació didàctica que pren com a fonament la metodologia qualitativa, ha de dur a terme un estudi comparatiu de casos que permeta als investigadors diagnosticar els problemes reals de l'ensenyament dels continguts escolars que són comuns a diferents professors (Elliot, 1990; Stake, 1998).

Aquest conjunt de plantejaments metodològics, que conflueixen, es justifiquen de manera global d'acord amb els objectius del nostre treball. El que pretenem és comprendre alguns fets que tenen lloc quan l'ensenyant intenta ensenyar a produir textos. Pensem que amb la recerca, en definitiva, es tracta de donar suport teòric a allò que passa a l'aula.

Som conscients de les possibles limitacions de la metodologia emprada en la nostra recerca i que sovint les decisions, les hem hagut de prendre al fil dels problemes que ens anaven sorgint. Ens hem adonat també, en moments en què ja no podíem tornar enrere —especialment en procedir a l'anàlisi de les dades— que alguns aspectes, els hauríem pogut plantejar d'una manera més encertada en el dispositiu inicial o en la recollida de les dades. De totes maneres hem intentat, en tot moment, ser fidels als principis metodològics que preteníem seguir.

3. DISPOSITIU PER A RECOLLIR LES DADES

3.1 POBLACIÓ

3.1.1 Característiques i criteris d'elecció

Com que ens interessava fer la recerca amb infants d'aproximadament cinc anys, havíem de treballar en aules de tercer nivell d'Educació Infantil (o segon de Preescolar). Vam decidir, pel que fa a la mostra, treballar en vuit aules de col·legis públics de la comarca de l'Horta Sud⁷ i que foren de línia en valencià.

El nombre de vuit aules va ser elegit de manera aproximativa i tenint en compte, d'una banda, que es tractara d'una quantitat que no fóra excessiva per tal de permetre'ns de fer una recerca qualitativa i, d'una altra, que no fóra massa reduïda per tal de poder obtindre'n dades suficients. Les aules en concret havien de ser elegides de manera aleatòria⁸. No hi havia, per tant, un coneixement previ dels mestres.

Si triàrem la comarca de l'Horta Sud fou per proximitat geogràfica i perquè podíem comptar amb la col·laboració d'alguns assessors del Centre de Professors de la zona a l'hora d'introduir-nos a les escoles. A més, ens resultava també interessant la comarca per les seues característiques socials, que expliquem tot seguit.

Lluny d'interessar-nos per infants d'un ambient sociocultural de classe alta o mitjana-alta, volíem trobar-nos amb les característiques i dificultats, pel que fa a l'aprenentatge de la llengua escrita, pròpies d'una capa més àmplia de la societat. Aquesta comarca es caracteritza per una gran mescla pel que fa al tipus de població, ja que es tracta d'una zona que, en el transcurs de cinquanta anys, ha passat de ser essencialment agrícola, a ser industrial i de serveis. Aquest fet, juntament amb la seua proximitat a la ciutat de València, ha comportat una forta immigració des d'altres zones de l'Estat. En conseqüència, l'alumnat que assisteix als col·legis públics de la comarca és majoritàriament de classe mitjana-baixa.

Pel que fa a la modalitat lingüística, les línies d'ensenyament en valencià de la zona segueixen habitualment un programa d'Immersion Lingüística, ja que la major part de l'alumnat és castellanoparlant (bé per ser fills o nets d'immigrants, bé com a conseqüència del procés històric de castellanització propi de la ciutat de València i de les poblacions pròximes a ella i a la seua àrea d'influència).

Pel que fa a la formació dels mestres en relació al llenguatge escrit i a la iniciació a la lectura i escriptura, cal tenir en compte l'aplicació de la reforma educativa

⁷ S'exceptua el CP de Pràctiques de València, annex a l'Escola de Magisteri i en el qual iniciàrem la recerca a manera de prova.

⁸ A partir de la llista completa dels col·legis públics de la comarca esmentada, vam extraure aquells que disposaven d'Educació Infantil, o Preescolar, en línia en valencià. A l'atzar, extraguérem, entre ells, el nom dels col·legis.

consegüent a la LOGSE que ha comportat un conjunt d'ofertes de cursos de formació permanent. Aquesta formació, sense que haja arribat necessàriament a la totalitat dels mestres d'Educació Infantil —perquè no hi ha hagut obligació respecte d'això— ha tingut una influència evident i determinant. L'aportació que, en essència, ha conformat l'enfocament de la formació esmentada, és la que procedeix dels estudis i les propostes de Ferreiro i Teberosky (1979) en la línia del constructivisme i referit a l'aprenentatge de l'escriptura.

3.1.2 Procediment de contacte amb les escoles i els mestres

Érem conscients de les possibles reticències dels mestres —pensem que totalment comprensibles— a l'hora d'accedir a una col·laboració que comportava haver de deixar-nos entrar a l'aula, sense conèixer-nos, en una situació en la qual el mestre havia de conduir una activitat amb els alumnes que, a més, caldria gravar en vídeo.

Per aquest motiu ens introduírem en els col·legis per mediació d'alguns assessors del Centre de Professors de la zona que desenvolupaven el seu treball en aquestes escoles. Ells parlaren bé directament amb l'ensenyant de l'aula que ens interessava, bé amb alguna persona de l'equip directiu. Així arribàrem a un primer contacte telefònic amb cada mestra en el qual ens presentàrem i explicàrem a grans trets la recerca dient que es tractava d'un treball sobre escriptura en el nivell inicial de l'aprenentatge i que li proposàvem col·laborar amb nosaltres; en cas d'haver una acceptació inicial,⁹ concertàvem una cita en el col·legi.

En aquesta primera cita féiem la proposta de treball. Amb la informació imprescindible —per tal de no avançar determinades dades de la recerca abans de passar el qüestionari—, els explicàvem en què consistia la recerca: en un estudi sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de l'escriptura en els nivells inicials (és a dir, sense especificar en absolut que es tractava d'una investigació sobre l'aspecte textual de l'escriptura, per tal d'evitar que el fet de tenir aquesta informació influïra a l'hora de l'entrevista inicial que hauríem de mantindre com a primer pas de la recollida de dades). També els informàvem sobre els passos que caldria seguir, tot fent especial incidència en el que la mestra hauria de fer i facilitant-los alguns materials escrits als quals després

⁹ Aquesta acceptació inicial, la tinguérem per part de totes les mestres.

ens referirem. Igualment els advertíem que caldria gravar les sessions de treball en vídeo per tal de poder transcriure les dades de manera fidedigna.¹⁰

3.2 CONDICIONS DE REALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

3.2.1 Situació

Vam preveure la realització i l'estudi d'unes sessions pràctiques a l'aula, conduïdes per la mestra, en les quals els alumnes haurien d'inventar i elaborar un text. El grup d'alumnes hauria de ser, en cada pràctica, solament de cinc o sis xiquets. Malgrat que aquest no siga el nombre habitual d'alumnes quan es treballa a l'aula, vam decidir que fóra així per tal de poder enregistrar amb fidelitat el discurs de cada participant i la resta de dades. Caldria intentar que la resta del grup no es trobara a l'aula amb l'objectiu d'evitar sorolls i distraccions. Per tant, seria la mestra qui decidiria dia i hora per a la realització de les pràctiques tot combinant unes bones condicions per part dels alumnes implicats i la possibilitat de poder deixar els companys a càrrec d'un altre mestre.

Prèviament portàrem a terme una entrevista amb cada mestra amb la finalitat de conèixer la seua pràctica habitual en relació amb l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura i, al mateix temps, les seues representacions sobre el tema de la recerca.

3.2.2 Consignes

Les consignes per a l'ensenyant van ser les següents:

¹⁰ Les mestres contestaren d'immediat sobre l'acceptació de la proposta i la resposta va ser afirmativa en tots els casos, a excepció d'un; la causa fou que la mestra iniciava aquella mateixa setmana una baixa laboral per maternitat; valoràrem conjuntament que no era convenient fer la proposta al mestre substituït pel desconeixement que òbviament tindria dels alumnes i del procés seguit en l'ensenyament de l'escriptura a l'aula. En aquest cas el col·legi va ser substituït per un altre que extraguérem del conjunt d'escoles de la comarca pel mateix procediment aleatori inicial.

- a) Els alumnes hauran d'elaborar un text, per a la qual cosa la mestra triarà entre un d'aquests tres gèneres:
- un relat d'experiència viscuda
 - una recepta de cuina
 - una carta de demanda justificada
- Disposaran de tres exemples de cadascun d'aquests tres gèneres textuais.
- b) La mestra haurà de crear a l'aula una situació de comunicació i de producció del text adequada (amb un objectiu comunicatiu, un context tan real com fóra possible i un destinatari); disposaran de suggeriments en aquest sentit.
- c) Es podran utilitzar les activitats, els exercicis, els recursos, les estratègies d'intervenció, etc. que la professora vulga. Se li suggerirà la possibilitat d'emprar la tècnica del "dictat a l'adult", per a la qual cosa se li proporcionarà la informació necessària.
- d) La pràctica es portarà a terme amb un grup de cinc o sis alumnes i, pel que fa a aquests, els comunicarem que no s'haurà de fer una selecció dels xiquets en cap sentit.¹¹
- e) Per a la realització de la pràctica, la mestra podrà dedicar d'una a tres sessions, a la seua elecció¹². La durada de cada sessió serà la que ella considere convenient¹³.

3.3 ETAPES

3.3.1 Entrevista amb les mestres

Vam preveure, com ja hem comentat, una entrevista inicial amb cada mestra per a obtenir informació en relació amb les seues pràctiques habituals a l'aula al voltant de l'ensenyament de l'escriptura i en relació amb les seues representacions sobre el tema. Com a base per a la realització de l'entrevista prepararem un qüestionari escrit que podem veure a la pàgina següent.

Qüestionari per a l'entrevista

Primera part

¹¹ En un principi havíem previst, per a la nostra recerca, la realització de tres sessions per part de cada mestra, amb la qual cosa la major part dels alumnes de la classe havien de participar en alguna sessió (en algunes aules, poc nombroses, pràcticament tots). En les sessions gravades (la segona i tercera de cada mestra) que no arribaren a ser analitzades, no s'observa una diferència de nivell de coneixements dels alumnes en comparació amb la primera. Això ens fa pensar que les mestres respectaren la consigna. Solament en un cas, que advertirem en el seu moment, la professora sí que va fer una selecció conscient, cosa que ens va manifestar espontàniament.

¹² En tots els casos, les mestres dedicaren una sessió al desenvolupament de cada pràctica.

¹³ La duració de les sessions va variar des de trenta minuts fins a una hora aproximadament. La major part d'elles tingueren una durada de, més o menys, quaranta-cinc minuts.

Explica'm el que has fet en relació amb l'escriptura enguany, és a dir, conta'm el que vas fer sobre l'escriptura en els dos primers trimestres.

- Quina va ser la primera activitat que vas fer?
- Per què?
- Com la féreu?
- I quines van ser les següents?
- Per què?
- Com les féreu?
- En quin ordre?
- Sobre què s'han centrat les activitats? Per què?
 - codi
 - paraula
 - text
 - altres

Segona part

1. Quina diferència veus en el que es pot fer sobre escriptura amb els alumnes de la classe de cinc anys comparant amb el que es pot fer amb els de quatre i amb els de primer d'Educació Primària? Per què?
2. Quins penses que són els objectius més importants sobre l'escriptura en l'últim curs de l'Educació Infantil?
 - en relació al codi
 - en relació al text

Quina importància diries que tenen en comparació amb:

- la comprensió i l'expressió oral?
- la lectura?
- altres continguts?

Dit d'una altra manera, quant de temps hi dediques comparativament?

3. Si hagueres de fer un resum sobre el que és important a l'hora de treballar el codi, què diries? Per què?
 - què poden fer els xiquets en aquest aspecte?
 - com fas el treball? amb quines activitats?
 - associar lletra/so
 - còpiar lletres i/o paraules
 - completar paraules
 - compondre paraules
 - treballar el codi integrat en el text
 - altres
 - amb quins materials?
 - què fas per ajudar els alumnes a aprendre?
4. Si hagueres de fer un resum sobre el que és important a l'hora de treballar els textos, què diries? Per què?
 - què poden fer els xiquets en aquest aspecte?
 - com fas aquest treball? amb quines activitats?
 - inventar un text
 - completar un text
 - copiar un text
 - altres
 - amb quins materials?
 - què fas per ajudar als alumnes a aprendre?
 - explicar
 - repetir la idea

- reformular d'una altra manera
 - fer que reflexionen sobre el que estan fent
 - estimular la col·laboració entre alumnes
 - etc.
5. Amb quins textos en concret has treballat enguany?
- Tipus
 - noms propis
 - llistes
 - contes
 - relats de fets
 - receptes de cuina, del metge
 - instruccions de joc, d'ús o de muntatge d'aparells...
 - notícies del diari, de revistes
 - descripció d'espais, de persones...
 - cartes, notes, invitacions...
 - altres
 - Els has treballat d'alguna altra manera, a banda de l'escriptura?
 - oral
 - lectura
 - audiovisuals
 - altres
6. Com fas per saber en quin moment els xiquets poden treballar l'escriptura, és a dir, quins indicis tens en compte?
- pel que fa al codi
 - pel que fa als textos i al seu ús
- Si una part dels alumnes té un nivell, un ritme d'aprenentatge diferent, com ho organitzes
- pel que fa a les activitats?
 - pel que fa a la teua manera d'intervenir?
7. Què diries que saben els alumnes, pel que fa a l'escriptura, en el moment actual de curs, és a dir, què han après en aquests dos trimestres del curs?
- pel que fa al codi
 - pel que fa als textos i al seu ús
- Creus que són conscients del que han après?
- pel que fa al codi
 - pel que fa als textos i al seu ús
8. Quin grup d'exercicis, dels tres que et mostrem (vegeu Annex 1), triaries per a desenvolupar els continguts que relacionem tot seguit? Indica quin grup d'exercicis triaries amb prioritat i quin en segon lloc.
- per a diferenciar la forma de les lletres
 - per a relacionar les lletres amb els sons
 - per a augmentar el vocabulari
 - per a escriure correctament les paraules
 - per a desenvolupar la creativitat
 - per a aprendre a utilitzar la llengua escrita
 - per a conèixer les funcions de la llengua escrita

Amb la intenció de fer una entrevista semidirigida, el qüestionari està format per una sèrie de preguntes principals que tenen un caràcter obert. Aquestes preguntes principals es desglossen, en general, en un conjunt de preguntes més concretes en les

quals preveíem possibles respostes: podien facilitar l'anotació de les contestacions i també estaven preparades a l'efecte de reformular les preguntes en cas de voler aconseguir una resposta més concreta.

En conjunt, el contingut del qüestionari gira entorn a cinc eixos:

1. Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura.
2. Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys.
3. Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos.
4. Diversitat de gèneres escrits a l'aula.
5. Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura.

El primer eix, "Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura", tenia com a finalitat saber, a partir d'una pregunta ben oberta, què havien fet els alumnes sobre escriptura, com s'havia plantejat la mestra el seu ensenyament/aprenentatge.

Amb el segon, "Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys", volíem conèixer el parer de cada mestra sobre quins són els objectius més rellevants sobre escriptura en aquest nivell escolar. També, la importància atorgada en relació amb altres dimensions del llenguatge com l'expressió oral o la lectura.

El tercer eix, "Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos", ens havia de servir per a saber de quina manera es plantejaven les mestres l'ensenyament del codi i dels textos: integrant el primer en els segons?, amb un tractament separat?, ignorant l'aspecte textual? També ens interessava conèixer quins materials s'empraven a l'aula.

El quart, "Diversitat de gèneres escrits a l'aula", tenia com a finalitat obtenir informació sobre els gèneres textuais treballats a l'aula i, en conseqüència, saber quins eren coneguts pels infants.¹⁴ A més, saber si l'activitat sobre aquest gènere s'havia fet mitjançant l'escriptura, la lectura, l'expressió oral...

Amb el cinqué, "Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura", preteníem conèixer la concepció de la mestra sobre qüestions com ara: seguir l'infant o ensenyar-li?, com observar l'alumne?, quines intervencions privilegiar?

3.3.2 Informació sobre les consignes i els passos de la recerca

¹⁴ Una informació rellevant en aquest sentit, seria si el gènere triat per la mestra per a produir el text, s'havia treballat prèviament a l'aula.

Elaborarem per escrit alguns textos i materials amb la informació necessària per a dur a terme la recerca. Aquests documents van ser proporcionats a les mestres perquè els llegiren. Posteriorment hi hauria una conversa per tal d'aclarir tots els dubtes que pogueren sorgir. Aquests documents són els que descrivim tot seguit.

El primer document, "Presentació del treball", informava sobre la finalitat, les consignes i les etapes de la recollida de dades. És aquest:

Presentació del treball

L'objectiu d'aquesta recerca consisteix a estudiar les possibilitats d'ensenyament de la iniciació a l'escriptura de textos l'últim curs d'Educació Infantil. Es tracta d'observar en situació d'aula com s'ensenyava i com s'aprén l'elaboració d'alguns textos: un relat d'experiències viscudes, una recepta de cuina i una carta de demanda justificada. Els xiquets poden posseir-ne un cert coneixement, però de segur que no en tenen un domini. Podrem observar, per tant, els inicis de la producció escrita d'aquests tres gèneres textuais.

Cada mestra triarà un dels tres gèneres per a treballar-lo amb els seus alumnes i l'emmarcarà en una situació comunicativa de producció, que li suggerirem. Per tal que els alumnes elaboren el text elegit, s'utilitzaran les activitats, els exercicis, els mitjans i les estratègies d'intervenció que l'ensenyant desitge. Es disposarà de tres exemples de cada gènere que serviran com a model de referència i que s'empraran com es vulga.

Ha de quedar clar que no és l'ensenyament del codi escrit el que ens interessa estudiar principalment, sinó sobretot els inicis de l'activitat d'invençió i d'escriptura de textos. En aquest sentit es poden emprar tècniques com ara la del "dictat a l'adult" (vegeu-ne l'explicació adjunta). Açò no vol dir, en absolut, que els xiquets no puguen escriure ells directament; ho poden fer, bé siga parcialment o també totalment, si són capaços o amb el suport de la mestra.

L'experiència es gravarà en vídeo i es durà a terme amb un grup reduït d'alumnes (cinc o sis) per tal d'assegurar la transcripció per part de l'investigador.

El segon document, "Característiques dels tres gèneres textuais proposats i orientacions per a la seua escriptura", tenia com a objectiu facilitar informació a la mestra sobre cadascun dels tres gèneres proposats i li aportava també suggeriments concrets per a crear a l'aula situacions adequades per a la producció dels textos, situacions que intentaven ser tan reals com fóra possible dins de la dinàmica de l'aula, amb un objectiu comunicatiu i un destinatari. El presentem a la pàgina següent.

Característiques dels tres gèneres textuais proposats i orientacions per a la seua escriptura

El fet de proporcionar aquesta informació no té com a objectiu, en absolut, que el seu contingut s'haja de transmetre en la seua totalitat als alumnes. La finalitat és només facilitar la tasca a la mestra.

La recepta de cuina

Es tracta d'un text instructiu que té la finalitat de proporcionar al lector un conjunt de dades i de prescripcions que siguen suficients perquè pugui preparar un plat de cuina encara que anteriorment no en sabera. En el nostre cas, interessarà triar una recepta d'elaboració molt fàcil. Com a exemple, es disposarà de les tres receptes que facilitem. Proposem dur a terme l'escriptura de la recepta de cuina en la situació de producció següent (també com a exemple): es pot explicar als alumnes que les tres receptes, ens les han proporcionades des d'una escola determinada, però que els xiquets d'aquesta escola estan cansats de preparar sempre els mateixos plats i que demanen alguna recepta nova; es proposarà escriure la recepta d'un altre plat per tal d'enviar-los-la. La mestra, amb l'ajuda dels alumnes, prepararà el plat corresponent, sense llegir-ne la recepta, i posteriorment l'escriuran.

Les característiques d'aquest gènere són:

- Estructura (títol, ingredients, preparació), amb un ordre lògic.
- Modalitat verbal: imperatiu, perífrasi d'obligació (haver de + infinitiu, caldre, ser necessari...), ús de la segona persona.
- Informació objectiva, precisa i ordenada.
- Ús d'ordinals i de cardinals i/o de connectors per a assenyalar la seqüència.
- Presentació d'imatges per tal d'afavorir-ne la comprensió.
- Vocabulari referit a quantitats, utensilis, ingredients.

La carta de demanda justificada

Es tracta d'una carta en la qual es demana a una persona que faça alguna cosa. S'hi respecten les convencions que regeixen aquest tipus d'intercanvi i es justifica el perquè de la petició. Les tres cartes que facilitem seran útils com a exemple. Per a la nostra recerca proposem escriure bé siga a l'oficina de turisme d'algun lloc que es vulga visitar demanant informació, bé a un teatre o museu sol·licitant la programació, bé a una institució per a demanar visitar-la, etc.

Les característiques d'aquest gènere són:

- forma: lloc i data, salutació, contingut de la demanda, acomiadament, signatura
- estructura del contingut: explicitació de la demanda i raó que en justifique el perquè
- verbs per a demanar: voler, demanar, necessitar, desitjar, etc.
- ús de connectors: perquè, ja que, com que, etc.
- el llenguatge s'ha d'adequar de manera molt determinada al destinatari

El relat d'experiència viscuda

És un text narratiu que relata un esdeveniment ocorregut que pertany, per tant, al passat. Per a la nostra recerca convindrà triar el relat d'un fet, divertit o extraordinari, viscut conjuntament pels alumnes, com ara una excursió, una visita, algun succés esdevingut a l'escola o alguna activitat especial portada a terme. Com a situació de producció, es pot proposar l'escriptura de l'esdeveniment als xiquets explicant-los que és per a tenir un record per a la classe i per a portar-lo a casa, perquè ho llija la família; es pot fer després una espècie de llibre incloent-hi dibuixos fets per ells. Com en els casos anteriors, proporcionarem tres exemples que resultaran il·lustratius.

Les característiques del relat de fets són les següents:

- estructura:
 - ordre cronològic dels fets
 - parts de la narració: plantejament, nus o relació de fets, desenllaç
- ús de verbs en temps passat
- ús d'adverbis i de connectors temporals: quan, després, tot seguit, primer, al final, etc.
- queda manifest el punt de vista i/o la subjectivitat del narrador
- ús de la primera i de la tercera persones.

El tercer document, “El dictat a l’adult”, aportava informació sobre la tècnica que duu aquest nom i sobre algunes possibilitats d’utilització. El mostrem tot seguit.

El “dictat a l’adult”

Es tracta d’una tècnica que permet als alumnes produir textos escrits encara que no coneguen suficientment (o no coneguen gens) el codi de l’escriptura. Els xiquets, en grup o de manera individual, pensen, discuteixen i elaboren en veu alta un text que “dicten” al mestre, de manera que és aquest qui el realitza gràficament. L’ensenyant suggereix als alumnes un ritme lent de dictat per tal que siguin conscients que ell ha de poder fer la còpia exacta del que li dicten. Mitjançant aquest procediment, es tracta d’afavorir l’associació entre el que els alumnes oralitzen i l’escriptura.

Gràcies a aquesta tècnica del “dictat a l’adult”, el mestre pot posar els alumnes en la situació d’haver de compondre qualsevol tipus de text que considere d’interés. Si es vol, es pot combinar amb l’escriptura dels alumnes deixant una part del text en blanc perquè la completin; per exemple, es poden fer fotocòpies i donar un full incomplet per a cada xiquet.

El quart document, “Textos model” (vegeu Annex 2), comprenia un conjunt de textos com a exemple: tres per a cadascun dels tres gèneres textuais proposats. Tenien la finalitat de servir com a model de referència a la mestra, qui els empraria com considerara oportú.

3.3.3 Desenvolupament de les pràctiques i enregistrament de les sessions

Com ja hem anunciat, la pràctica d’escriptura del gènere textual triat es va fer amb grups de cinc o sis alumnes. Per tal de garantir l’observació i l’enregistrament, s’hi trobaren presents la investigadora i un tècnic ajudant. L’enregistrament es va fer en magnetòfon i amb anotacions escrites (per part de la investigadora) i en vídeo (per part del tècnic ajudant) amb la finalitat d’aconseguir, amb tots aquests mitjans, unes transcripcions tan fidels com fóra possible.

3.4 PAPER DE L’INVESTIGADOR

Al llarg de la seua intervenció i contacte amb les mestres, la investigadora havia de mantenir una actitud discreta i prudent per tal de no influir en la professora i d’evitar

distorsions a l'hora de portar a terme aquesta les pràctiques i, també, de manifestar les seues opinions.

3.5 NORMES PER A LES TRANSCRIPCIONS¹⁵

Si bé havíem de fer una transcripció tant de les entrevistes com de les sessions pràctiques, actuàrem de manera distinta en ambdós casos. Les transcripcions de les entrevistes, les férem mitjançant les normes d'escriptura habituals, per considerar que era suficient per a les nostres necessitats.¹⁶ En canvi, per a dur a terme les transcripcions de les sessions pràctiques, seguïrem les normes següents:

1. Marcar els torns de paraula i l'autor (les inicials).
2. Numerar els torns de paraula.
3. Transcriure les repeticions, els sons inespecífics, les onomatopeies, etc.
4. Posar entre parèntesi els gestos, les accions, les rialles...
5. Posar entre parèntesi, en escriptura itàlica o inclinada, les explicacions de l'investigador per a facilitar la comprensió del protocol.
6. Posar entre parèntesi i en majúscules el que escriuen.
7. Marcar els grups rítmics i les paraules amb barres inclinades (/)
 - entre dos i tres segons: (//)
 - més de tres segons: (8 segons)
8. La continuació d'una paraula incomprensible: xxx
9. Un enunciat incomprensible: (incomprensible)
10. Quan dos parlen a la vegada (encavalcament):
 - Pau: M'ha dit | que
 - Joana: | no contes mentides
11. Eliminar tots els signes de puntuació.
12. Marcar l'entonació ascendent: ↑
Marcar l'entonació descendent: ↓
13. Accent d'insistència: escriptura en negreta o subratllat
14. En cas d'articulació inexacta: transcripció fonètica

¹⁵ Hem adoptat el sistema de transcripció utilitzat habitualment pels membres del Departament de Didàctica de les Llengües de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra.

¹⁶ Aquestes transcripcions van ser llegides per les mestres per tal de comprovar-ne la fidelitat.

4. CRITERIS PER A L'ANÀLISI DE LES DADES

4.1 LES ENTREVISTES

Com ja hem anunciat, l'objectiu de les entrevistes és identificar la pràctica habitual de les mestres entorn de l'escriptura i, al mateix temps, esbrinar quines són les representacions de cada mestra sobre l'ensenyament i l'aprenentatge inicial de l'escriptura. La tècnica de recollida de dades és una *entrevista semidirigida*, portada a terme a partir d'un *qüestionari de caràcter semiobert*. L'entrevista és enregistrada mitjançant gravació en àudio i amb anotacions escrites de la investigadora. La transcripció del discurs oral dels ensenyants obtingut en cada cas, és portada a terme mitjançant les normes d'escriptura habituals.

Pel que fa al mètode d'anàlisi, aquest consisteix en una *anàlisi qualitativa* mitjançant una tècnica que, si bé parteix de la consideració d'un conjunt de principis als quals ja ens hem referit en el capítol anterior, s'ha d'anar concretant en funció de les dades que ens vaja oferint la recerca. Així, en primer lloc, hem buscat i assenyalat en les transcripcions les *idees clau* que ens manifesta cadascuna de les mestres. Els cinc eixos de continguts extrets del conjunt del qüestionari que ja havíem concebut prèviament a l'entrevista, més la consideració del conjunt de les idees clau —que condensen el contingut de l'entrevista— ens han servit per arribar a establir els eixos temàtics o blocs de continguts que guien l'anàlisi qualitativa. Igualment, les idees clau —però també les idees que teníem prèviament— ens han permès concretar una sèrie de subblocs dins de cada eix. Cal advertir que aquests subblocs han estat modificats en diversos moments, en funció de les dades que progressivament anàvem obtenint durant el procés de microanàlisi. En estudiar les entrevistes hem pogut observar que hi havia dades interessants que no havíem previst i que algunes mestres ens oferien; les hem inclòs, malgrat no tenir-les de vegades de totes les professores d'una manera completa.

Aquest mètode constitueix el fil conductor de la microanàlisi, que ens ha de conduir a la possibilitat de comprendre les representacions de cada mestre, les idees i conviccions que tenen sobre el seu treball i els seus *habitus*. En les paraules de les professores trobarem indicis que expressen no solament el que fan, sinó també el que creuen que fan i el que creuen que haurien de fer. Intentarem observar les concepcions comunes i diferents entre les ensenyants, és a dir, allò que les aproxima i allò que les separa. La informació obtinguda ens permetrà també ubicar la sessió pràctica que portarà a terme cada mestra, dins de les seues pràctiques habituals; ens permetrà comprendre si la tasca és nova —o no— per als alumnes i, així, podrem saber si els alumnes posseeixen coneixements previs sobre el tema.

4.1.1 Etapes d'anàlisi

A) Descripció mestra per mestra

En aquest apartat sintetitzem les dades obtingudes en l'entrevista de cada mestra seguint el fil conductor dels cinc eixos temàtics i dels subblocs. Amb aquest objectiu, haurem subratllat prèviament, en les transcripcions, els fragments corresponents als diferents continguts. Destaquem les idees clau que hi apareixen, les quals interpretarem des del nostre marc conceptual per a posar de manifest les concepcions de les mestres sobre l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura.

Hem procurat respectar el discurs original de les mestres quan l'utilitzem, per tal de no perdre els matisos que proporciona el discurs directe. Volem advertir que, en un principi, les entrevistes es portaren a terme d'una manera ordenada i dirigida, però, en adonar-nos que resultaven molt extenses i repetitives, optàrem per no conduir-les en excés; primàrem la fluïdesa i preferírem deixar parlar la professora més lliurement. De vegades ocorria que aquesta dirigia el seu discurs per un camí diferent al que nosaltres buscàvem; però evitàvem interrompre. A l'hora de fer l'anàlisi, caldria extraure, del conjunt del discurs, les idees clau. Actuàrem així malgrat ser conscients del risc de perdre algunes informacions. Efectivament, al llarg del seu discurs, en ocasions les mestres no al·ludeixen directament a alguna de les idees clau que finalment hem destacat (per exemple, als objectius o continguts d'escriptura més aviat es refereixen

parlant d'activitats). Hem extret la informació del sentit del discurs quan és palesa, i seleccionant allò que hem considerat més significatiu.

B) Anàlisi comparativa de les entrevistes

Amb l'objectiu de comparar les concepcions de les vuit, presentem en quadres recapitulatius de síntesi i eix per eix, les idees clau del conjunt de les professores. Dins dels eixos reflectim cadascun dels subblocs, en el mateix ordre presentat en l'etapa anterior. Aquesta disposició de les dades en forma de quadres recapitulatius de síntesi, ens permetrà disposar d'una perspectiva global de les dades i ens ajudarà a contrastar les idees clau de les ensenyants: podrem observar els aspectes comuns i les diferències existents en les representacions de les vuit mestres. Sens dubte, en alguns aspectes totes coincidiran, però en uns altres hi haurà diferències: quan ocórrega aquesta segona possibilitat podrem esperar, en funció de les diferències, una apropiació distinta de les propostes de cara a la pràctica. La síntesi comparativa ha de comprendre la interpretació de les dades segons el marc teòric desenvolupat en el capítol "L'estat de la qüestió" i propi de la tesi.

Hem introduït modificacions durant l'elaboració dels quadres: si bé hi havíem inclòs inicialment com a indicadors els subblocs "Materials emprats a l'aula", "Continguts que han après", "Consciència per part dels alumnes dels seus aprenentatges" i "Treball individual o en grup", finalment els hem desestimat, siga perquè ens desviava dels nostres objectius primordials, siga perquè disposàvem de poques dades.

4.1.2 Eixos temàtics per a analitzar les entrevistes

Els cinc eixos temàtics que configuren el contingut del qüestionari s'empraran com a fil conductor en el tractament de les dades recollides. Recordem que són aquests:

- Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura.
- Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys.
- Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos
- Diversitat de gèneres escrits a l'aula.
- Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura.

Explicuem a continuació quins són els continguts de cada eix, que ens ajudaran a esbrinar, des de la perspectiva del nostre marc conceptual, el discurs significatiu, les idees clau que podem trobar per part de les mestres.

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

En aquest apartat intentem obtindre informació sobre el que és la pràctica habitual a l'aula de cada mestra en relació amb l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura. Les qüestions per a les quals voldríem resposta són les següents:

- En quin moment de l'etapa d'Educació Infantil comencen a fer activitats d'escriptura?
- De quina manera començaren aquest curs, amb quina activitat?
- Quines van ser les activitats següents?
- Com es feren totes aquestes activitats?
- Amb quina seqüenciació?
- Sobre quins continguts estan centrades les activitats? (Codi, paraula, text, altres)
- Quines diferències hi ha entre el que s'ha de fer en la classe de cinc anys en relació a la de quatre anys i a la de primer nivell de Primària?

Amb la primera pregunta intentem conèixer quin és el moment que consideren adequat per a començar amb activitats d'escriptura. Ens interessa saber si pensen que en l'infant han de madurar les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i, en conseqüència, si pensen que convé desenvolupar primer aquestes habilitats i esperar que el xiquet estiga suficientment madur abans de començar amb el llenguatge escrit. O bé si pensen que cal iniciar les activitats d'escriptura ben prompte per tal que la iniciació al món de la llengua escrita es produïska de la manera més natural possible i com a continuació del contacte que els infants tenen amb els textos escrits a casa i al carrer abans d'anar a l'escola. La pregunta seria: pensen que ha d'haver precocitat en l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura?

Les cinc qüestions següents tenen com a objectiu que puguem disposar, d'una manera general, d'informació sobre el tipus d'activitats, continguts, estratègies d'intervenció, etc., que es planteja cada mestra. Per exemple, comencen per l'ensenyament de les lletres d'una manera seqüenciada, o bé parteixen de la paraula, o potser del text? Una qüestió clau per a situar-nos serà, si és el cas, el fet que comencen l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura amb els noms propis i les lletres majúscules

(mitjans propis de la línia del constructivisme en l'aprenentatge de l'escriptura¹⁷). Amb les dades que ens proporcionen les mestres sobre aquestes qüestions, se'ns farà palés el marc en què es desenvolupa cadascuna. Podrem apreciar, per exemple, si hi ha una visió additiva o acumulativa de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura —és a dir, que es dirigeix dels aspectes més reduïts als més globals: d'allò simple a allò complex— o si consideren l'interés de partir de la complexitat del llenguatge escrit.

Finalment estudiem en aquest eix el discurs de les mestres sobre les possibles coincidències i diferències entre el que es pot fer en la classe de cinc anys i el que es pot fer en el curs anterior i en el posterior. La pregunta és, pel que fa a la diferència entre quatre i cinc anys, parlaran de continuïtat? Pel que fa a la diferència entre Educació Infantil i Educació Primària, parlaran de ruptura i de desconeixement? Aquestes opinions poden posar de manifest la falta de coordinació i, sobretot, de treball en comú entre els professionals responsables d'ambdós nivells, la qual cosa pot comportar, sens dubte, problemes importants per als alumnes.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

En aquest eix es tracta de conèixer què és el que els mestres destaquen com a continguts o objectius principals a l'aula de cinc anys en relació amb l'escriptura. No hi ha una pregunta explícita sobre aquesta qüestió, però extraurem, del conjunt del discurs dels mestres, els continguts d'aprenentatge evocats explícitament o implícitament per a saber què és el que consideren essencial. Es tractarà d'identificar els objectius, les línies força sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura en aquesta edat. Les qüestions són aquestes essencialment:

- Quins són els objectius o continguts pel que fa al codi?
- I pel que fa al text?
- Quines activitats tenen més atenció o són més freqüents, les dedicades a l'oral, a la lectura o a l'escriptura? Entre lectura i escriptura hi ha interacció o dominància d'una d'elles?

Amb la primera qüestió volem observar quins objectius o continguts predominen dins del que és el codi de l'escriptura i dins dels aspectes textuais, és a dir, a quins aspectes donen rellevància. Aquestes dades ens desvetllaran el pensament de les mestres

¹⁷ Sempre que parlem de constructivisme en relació amb l'aprenentatge de l'escriptura, ens estem referint al marc conceptual que ha estat encapçalat per Ferreiro i Teberosky.

sobre què és important en relació amb el codi i —el que ens interessa més— sobre què és important en relació amb el text. Ens interessa igualment conèixer si atorguen més importància als objectius relacionats amb el codi o als relacionats amb el text.

La segona qüestió ens ha d'aportar informació sobre la importància que les mestres atorguen a l'escriptura en relació a l'oral i a la lectura i sobre la dedicació que els donen respectivament. La nostra hipòtesi és que dedicaran més temps a l'oral —plantejament habitual en Educació Infantil, etapa en què el desenvolupament de l'oral ha de ser prioritari— i, d'altra banda, en dedicaran més a l'escriptura que a la lectura —per la influència del fet que les investigacions de Ferreiro i Teberoski s'han centrat en l'escriptura, cosa que ha transcendit a la pràctica de l'aula en molts casos.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Mitjançant aquest eix volem estudiar com relacionen les professores l'ensenyament/aprenentatge del codi i dels textos com a contingut doble que cal ensenyar, però que es poden desenvolupar alhora. Volem observar si tenen en compte que el llenguatge escrit té sentit en la mesura que s'utilitza i que serveix per a la comunicació, i que el codi de l'escriptura es pot aprendre dins d'aquest ús: comunicatiu i representatiu. Les qüestions són les següents:

- Com treballen l'ensenyament-aprenentatge del codi?
- L'integren dins del treball amb textos?
- Què es pot fer en aquest sentit a l'hora de treballar l'aspecte textual?
- Es plantegen la creació de situacions de comunicació com a context a partir del qual escriure perquè hi ha una necessitat comunicativa?
- Es proposen que els alumnes s'adonen de l'existència dels elements de la comunicació: context, emissor, destinatari, objectiu, contingut, mitjà?
- En quin sentit identifiquen exercicis determinats —que els presentem en forma de fitxes durant l'entrevista— com a adequats per a desenvolupar unitats lingüístiques com les lletres, els sons, el vocabulari, les paraules, la creativitat, la llengua escrita i les funcions d'aquesta?

Amb la primera i l'última qüestió, l'objectiu és saber què i com fan les mestres per a ensenyar el codi: mitjançant exercicis d'associació lletra-so?, mitjançant la còpia de lletres i/o de paraules?, mitjançant tasques de completar paraules?, mitjançant la composició de paraules?, mitjançant propostes integrades en el text? Parlen de la conveniència de contextualitzar aquestes tasques i d'aconseguir que tinguin sentit?

La resta de qüestions, i també l'última, ens han de facilitar informació sobre com pensen les mestres que es pot treballar el text amb infants de cinc anys: inventar textos, completar-ne, copiar-ne, etc. Tenen en compte la conveniència de crear situacions de comunicació en les quals la producció dels gèneres escrits queda contextualitzada i tinga sentit, és a dir, funcionalitat? Aprofiten en aquest sentit les tasques globalitzades (els projectes de treball, per exemple)? Tenen en compte els elements de la comunicació, dit d'una altra manera, es proposen que els alumnes s'adonen del fet que, quan es produeix un gènere escrit, hi ha un emissor, un destinatari, un objectiu...?

d) Diversitat de gèneres escrits a l'aula

Amb aquest eix temàtic volem estudiar el pensament de les mestres sobre l'ús de gèneres discursius escrits a l'aula, en especial sobre la possibilitat d'emprar-los de manera diversificada. Igualment, ens permetrà conèixer quins gèneres en concret s'han treballat a l'aula, dada que ens resulta rellevant per a saber si el gènere escollit per cada professora per a la seua sessió pràctica hi coincideix o no, és a dir, si el conjunt del grup d'alumnes té un coneixement previ del gènere discursiu del qual hauran d'escriure el text. Les preguntes són aquestes:

- Amb quins textos s'ha treballat a l'aula al llarg del curs?
- Les tasques eren orals, escrites, amb mitjans audiovisuals...?
- S'han treballat com a escriptura o com a lectura?

Mitjançant la primera qüestió volíem arribar a saber quins eren els gèneres textuais amb què els alumnes es trobaven familiaritzats: la llista, el conte, el relat de fets, la recepta de cuina, la recepta del metge, les instruccions de jocs, les instruccions de muntatge o d'ús d'un aparell, les notícies de diaris i de revistes, la descripció d'espais, la descripció de persones i d'animals, la carta, la nota, la invitació, etc.

Les altres dues qüestions ens havien de permetre disposar d'informació sobre el tipus d'aproximació a cadascun dels gèneres textuais per part dels alumnes. És a dir, ens interessava sobretot saber si les activitats s'havien plantejat com a iniciació a l'escriptura. O bé si, en cas que no haguera sigut així, havien treballat alguns gèneres — i quins — per uns altres mitjans com ara l'oral, o la lectura del text per part de la mestra o dels pares.

Aquest conjunt d'informacions ens resultava necessari en relació amb la realització concreta de cada pràctica que haurà de tenir la finalitat d'inventar i elaborar un text escrit sobre un d'aquests tres gèneres: el relat de fets, la recepta de cuina o la carta de demanda justificada. El fet que els infants estiguessen o no familiaritzats amb el tipus de gènere triat per la mestra, seria significatiu a l'hora d'interpretar les dades.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Aquest eix temàtic té com a objectiu comprendre les representacions de les mestres sobre el marc teòric en què elles s'ubiquen en relació amb l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura. En aquest eix les preguntes són:

- Què s'observa en els alumnes com a indicis del fet que poden començar a treballar l'escriptura?
- Com s'intervé amb els infants d'aprenentatge més lent?
- Quines idees tenen sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge? A quin donen prioritat, al primer o al segon?
- Quin és el marc teòric en què es defineix l'ensenyant en relació amb l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura?
- Què entenen per constructivisme?

La primera qüestió ens pot permetre esbrinar quins indicis són significatius per a les mestres quan consideren que un alumne està preparat per a començar amb l'aprenentatge de l'escriptura. Amb les preguntes segona i tercera ens proposem comprendre com es plantegen les mestres el seu paper pel que fa a la relació entre ensenyament i aprenentatge de l'escrit: amb els alumnes en conjunt i especialment amb aquells que presenten dificultats d'aprenentatge: es tracta, en essència, de seguir el ritme de l'alumne o d'adoptar el paper d'ensenyar-li? La hipòtesi és que probablement consideraran més important el factor aprenentatge que no el factor ensenyament per influència de la línia de Ferreiro i Teberoski, arrelada en el paradigma piagetjà.

Mitjançant les dues últimes qüestions podrem comprendre quina consciència tenen les mestres sobre el marc conceptual que sustenta la seua pràctica habitual, que suposem influenciada en bona part pel constructivisme, plantejament molt present en la zona gràcies als cursos de formació permanent duts a terme amb el professorat d'Educació Infantil a partir de la reforma educativa de la LOGSE. I, finalment, en cas que siga així, ens interessarà conèixer què entenen per constructivisme (referit a l'escriptura).

4.2 LES SESSIONS PRÀCTIQUES

L'anàlisi de les sessions pràctiques, l'hem portat a terme a partir de la visió dels vídeos gravats i de les transcripcions d'aquests.¹⁸ Entre les múltiples possibilitats que ens oferiria el material, hem decidit estudiar-lo des de la perspectiva de tres mirades:

- L'estructura de les seqüències d'ensenyament.
- Les activitats discursives i escripturals.
- La intervenció de l'ensenyant.

La perspectiva teòrica assumida i exposada en “L'estat de la qüestió”, ens proporciona una visió que contrastarem amb les dades analitzades. Açò ens permetrà fer-ne una interpretació per a comprendre la manera de dur a terme l'ensenyament de l'escriptura dels textos per part de les mestres de la recerca.

Exposem tot seguit els passos que hem seguit per a dur a terme l'estudi de les sessions.

4.2.1 L'estructura de les seqüències d'ensenyament

L'objectiu d'aquest apartat és fer una presentació del contingut de les sessions pràctiques. No tractem d'aprofundir-hi sinó solament de facilitar-ne una primera aproximació, ja que els distints aspectes que hi apareixen —i que ens interessen— són repesos en els dos apartats següents (“L'anàlisi de les activitats discursives i escripturals” i “La intervenció del mestre”).

A) Presentació mestra per mestra

En primer lloc fem, a grans trets, un resum descriptiu de la sessió de treball portada a terme per cada mestra: de l'itinerari o les fases del treball i de les activitats fetes en cadascuna de les fases (què fan, quant de temps...). En definitiva, es tracta de reflectir els grans canvis produïts durant la sessió. Per tal de facilitar la comprensió de l'estructura de la seqüència d'ensenyament, hem elaborat un quadre, per a cadascuna de

¹⁸ Hem deixat de banda els temps de la sessió dedicats a continguts i activitats que ens apareixen en la gravació, però que no són objecte d'estudi de la nostra recerca.

les mestres, en què mostrem les fases que hi apareixen distingint per “Blocs” i “Subblocs”. D’aquesta manera podem apreciar quins són els grans episodis en què s’ha centrat cada mestra i amb quina seqüenciació ho ha fet. Posteriorment fem un comentari analític de les dades proporcionades en els dos punts anteriors per a intentar comprendre l’estructura de la seqüència d’ensenyament desenvolupada per la mestra des de la nostra perspectiva teòrica. Per tal d’evitar repeticions, no al·ludirem explícitament als referents teòrics esmentats en “L’estat de la qüestió”, ja que ho farem en els altres dos apartats (“L’anàlisi de les activitats discursives i escripturals” i “La intervenció del mestre”).

B) Comparació de les seqüències d’ensenyament (per gèneres)

A partir de l’anàlisi anterior procedim a comparar les dades obtingudes i ho fem per gèneres.¹⁹ Amb aquest objectiu hem elaborat un quadre comparatiu de l’estructura de la seqüència d’ensenyament seguit per les mestres durant la sessió. Explicarem i analitzarem el que és comú i el que és diferent entre les professores, i hi inclourem la nostra interpretació de les dades.

4.2.2 Les activitats discursives i les activitats escripturals

Ens interessa estudiar, en aquest apartat, el tipus d’activitats —dels alumnes i de les mestres que apareixen en les sessions—, tot distingint la dedicació a l’escriptura del codi i a la producció del text. L’objectiu és comprendre la relació entre ambdós i, especialment, com té lloc la invenció i l’elaboració del text —que és l’objecte de la nostra investigació.

A) Presentació mestra per mestra

De nou mestra per mestra, analitzem les activitats portades a terme per alumnes i professora. Havent partit de la idea d’un ventall ampli d’activitats possibles com ara l’observació de models de gèneres discursius escrits, la formulació o l’oralització del text, el dictat a l’adult, l’escriptura per part dels alumnes, la lectura, el dibuix, la lectura d’imatges, la identificació d’una paraula dins d’un text, escoltar...), aquest ventall de

¹⁹ Recordem que, per a dur a terme la sessió pràctica, les mestres havien de triar un dels tres gèneres proposats: la carta de demanda justificada, el relat d’experiència viscuda i la recepta de cuina.

possibilitats, l'hem contrastat i completat amb el repertori de les activitats que realment s'ha produït en les tasques proposades pel conjunt de les professores.

Per a procedir a l'anàlisi, hem relacionat les activitats que han emprat les professores en les seqüències d'ensenyament respectives, respectant l'ordre en què les activitats s'han dut a terme i observant el temps dedicat a cadascuna d'elles. Després, el repertori d'activitats del conjunt de les professores, l'hem agrupat en tres blocs: les activitats d'interacció oral, les d'escriptura i d'interacció sobre el codi, i les activitats de lectura.

Comentem, des de la nostra visió teòrica, les dades obtingudes sobre les activitats discursives i escripturals, a partir del repertori existent i per a cadascun dels tres gèneres emprats. Aquesta llista d'activitats de la qual disposarem com a síntesi, es podrà comparar amb el que nosaltres puguem esperar que duguen a terme.

Podrem observar la recursivitat —és a dir, quines activitats s'han produït amb més freqüència— i també la duració relativa de cadascuna —a partir de les anotacions del temps dedicat respectivament.

Ens interessa en especial estudiar l'activitat del “dictat a l'adult”, si s'utilitza o no, tot comparant amb el temps dedicat a l'escriptura per part dels alumnes. També, observar de quina manera l'empren.

B) Comparació de les activitats discursives i escripturals (per gèneres)

Tot seguit elaborem, a partir d'aquesta anàlisi i per a cadascun dels tres gèneres, un quadre comparatiu de les activitats dutes a terme per les professores en les seues sessions. A continuació descrivim i analitzem les coincidències i les diferències entre les mestres, amb la nostra interpretació de les dades.

4.2.3 La intervenció de l'ensenyant

A) Presentació mestra per mestra

Aquest apartat, que desenvolupem àmpliament, el dediquem a estudiar la intervenció del mestre durant la sessió. Amb aquest objectiu hem creat un dispositiu d'anàlisi format per un conjunt de focus que ens interessa investigar per a comprendre

com han intervingut els ensenyants per a dur a terme les pràctiques. Els focus són els següents:

- a) Com fa l'ensenyant per a llançar el **projecte**, que constituirà el conjunt del treball que caldrà desenvolupar, a partir d'una situació de comunicació.²⁰
- b) Com fa perquè la **tasca** que vol dur a terme tinga sentit, quines condicions crea perquè aquesta tinga lloc (**mitjans**)²¹ i per a crear la **devolució**: quines tasques proposa, com les prescriu, de quins mitjans disposa, com la tasca prescrita es converteix en tasca de l'alumne, és a dir, què dóna per a fer als alumnes (devolució).
- c) Pel que fa als **continguts** del saber: quina interacció es produeix en funció dels continguts d'ensenyament, és a dir, en funció dels gèneres; quins continguts treballa i quins oblida el mestre; com es transformen els continguts quan s'ensenyen —en quin ordre, com simplifica, com presenta els continguts als alumnes per al seu aprenentatge, quin és l'objecte ensenyat (**transposició**).
- d) Com fa perquè avance l'ensenyament (**intervencions de tutela**): com fa per a delimitar les **Zones de Desenvolupament Pròxim** (en funció de les hipòtesis dels alumnes?), si dóna —o no— la solució massa de pressa, com utilitza el que saben o no saben els alumnes per a motivar o per a donar sentit al que vindrà, com fa perquè aprenguen (els deixa o els dirigeix?), si participen en les tasques sempre els mateixos xiquets...
- e) Quan ja han treballat, en quin moment institucionalitza les novetats, els sabers que ha ensenyat (**institucionalització**), és a dir, com explicita els continguts nous perquè els alumnes en siguin conscients i arriben a ser més autònoms? Quins continguts institucionalitza i quins no? Com ho fa?

²⁰ Volem recordar que, com s'explica en el dispositiu, proposarem a les mestres que iniciaren la tasca d'escriptura a partir de la creació d'una situació comunicativa en què resultara adient escriure el gènere corresponent i també que, en aquest sentit, els proporcionarem exemples.

²¹ El terme "mitjans", l'extraiem del concepte de "milieu" de Brousseau (1988, 1998), explicat en el capítol de "L'estat de la qüestió".

B) Comparació de la intervenció de les mestres

Seguidament elaborem un quadre comparatiu basat en les dades de la intervenció de cadascuna de les vuit mestres en les sessions pràctiques. Comparem el que ocorre en el cas de cada focus (projecte, tasca i devolució, continguts, intervenció de tutela i institucionalització) tenint en compte les possibles diferències entre els tres gèneres emprats. A partir de les dades més significatives, analitzem aquestes des de la perspectiva del nostre posicionament teòric i interpretem la informació per a comprendre els fets.

PART III

PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES

1. LES REPRESENTACIONS DE LES MESTRES A PARTIR DE LES ENTREVISTES²²

Com explicàvem en el capítol de Metodologia en parlar dels criteris per a l'anàlisi de les entrevistes, procedirem ara seguint dues etapes. En primer lloc descriurem, mestra per mestra, les representacions principals que elles ens han mostrat en cada entrevista presentant-les per eixos temàtics i per subblocs. En segon lloc, farem una anàlisi comparativa del conjunt de les entrevistes i de les representacions que hi apareixen recolzant-nos en la confecció de quadres recapitulatius de síntesi organitzats d'acord amb els mateixos eixos temàtics i subblocs. Mitjançant aquests instruments, intentarem esbrinar les coincidències i les diferències entre les representacions manifestades per les vuit mestres, i també comprendre-les des de la perspectiva del marc teòric desenvolupat en aquesta tesi.

1.1 DESCRIPCIÓ MESTRA PER MESTRA

NEUS²³: ADAPTAR-SE AL QUE ESTÀ COMENÇAT

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Neus ens explica que els alumnes havien començat amb l'escriptura l'any anterior, amb una altra professora, dins de la proposta del constructivisme²⁴. Aquest fet

²² Presentarem amb lletra cursiva les expressions que són transcripcions literals del que van dir les mestres.

²³ Neus és una mestra de mitjana edat, més bé jove. Després d'haver exercit uns anys en acabar els estudis, ha estat uns quants cursos en excedència. Enguany s'ha incorporat a l'ensenyament i s'ha trobat amb el fet que, a la seua escola, en Educació Infantil segueixen, per la l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura, la línia del constructivisme, que ella desconeixia totalment perquè l'arribada d'aquest plantejament a les escoles valencianes ha coincidit amb l'època en què ella no exercia i en el qual, per tant, no ha fet cap curs de formació permanent. En iniciar l'entrevista, ens va comentar: *Jo no havia treballat mai en aquesta metodologia. Vaig arribar a aquesta escola i vaig voler seguir amb el que estava començat*. D'altra banda volem indicar que el col·legi és un centre d'Educació Infantil i d'Educació Primària, amb moltes unitats i ubicat en un barri perifèric de la ciutat de València.

va provocar que Neus decidira seguir la línia del constructivisme malgrat que “*el mètode era nou*” per a ella, qui inicia l’entrevista indicant-nos: *Jo utilitze dues metodologies: Teberosky i un sistema tradicional.*

La primera activitat que sobre escriptura va fer enguany, fou comprovar si recordaven les vocals i el nom propi i els dels companys. Per treballar les vocals, les presentava mitjançant alguna fitxa, buscaven paraules amb una determinada lletra, discriminaven auditivament les vocals. Per treballar el nom, l’escriuien en les fitxes o a la pissarra, el construïen amb lletres...

Sobre les activitats posteriors, dutes a terme al llarg del curs, ens explica que *s’ha basat en els noms dels companys, escrivint sempre en majúscula i sense fer massa cas de la direccionalitat pel que fa a la grafia.* En el segon trimestre va introduir la lletra lligada presentant les consonants. Altres activitats han sigut: jocs centrats en els sons de la paraula amb els noms propis, amb noms de coses de la casa, dels centres d’interès... *M’agrada este mètode, el de Teberosky, perquè ells escriuen —segueix dient—. Poden escriure un títol, una historieta... Poden expressar l’escrit, ells saben que poden posar el que vulguen. No només les quatre paraules que jo els puga posar com a model.*

Quan li demanem que ens assenyalé la diferència entre el que es pot fer sobre escriptura amb els xiquets de l’aula de 5 anys comparant amb els de 4 i amb els de primer de Primària, ens respon que pot parlar millor dels de quatre anys que no dels de primer de Primària: *En 4 anys, amb la lletra majúscula, es pot treballar el seu nom i els dels companys i després els noms de les coses de la classe o del centre d’interés, i més que res les vocals: discriminació auditiva, traç i reconèixer-les; segons la classe, en el segon trimestre es pot introduir alguna lletra lligada. En cinc anys, les consonants, perquè les vocals aïllades ja se saben; a més, el traç de les consonants. En sis anys no he estat mai; supose que comencen a llegir textos, a compondre frases; comencen des de zero però ja tenen una base; treballen la velocitat lectora, la comprensió lectora...*

Representacions dominants

En dir-nos Neus que començà el curs repassant les vocals i amb els noms propis, ens posa de manifest el seu eclecticisme en combinar, com ella diu, el constructivisme i

²⁴ Al llarg del capítol, quan fem el terme “constructivisme” ho farem referint-nos a la seua accepció com a teoria de l’aprenentatge de l’escriptura tal com ha estat configurat per Ferreiro i Teberoski. En cas de ser utilitzat el terme amb un sentit distint, ho especificarem.

un sistema tradicional: combina activitats pròpies del constructivisme amb altres que no ho són i que ella coneix per la seua formació anterior.

Quan Neus es refereix als continguts i les activitats d'Educació Infantil, ens ofereix una visió acumulativa de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura: des de noms propis i lletres a paraules i frases, si bé introduint alguns textos. En referir-se als alumnes de primer d'Educació Primària, parla de lectura de textos, de composició de frases i de comprensió lectora, la qual cosa denota clarament una perspectiva en què s'avança del més simple al més complex.

Pel que fa a la precocitat en l'ensenyament de l'escriptura, cal dir que n'ha hagut amb aquests alumnes, si bé desconeixem l'opinió de Neus en aquest sentit, ja que anteriorment havien tingut una altra professora.

Cal subratllar la importància que dóna a la continuïtat necessària entre els distints cursos d'Educació Infantil, qüestió que queda reiterada quan es refereix a la seqüenciació d'activitats i de continguts en Preescolar, que explica de manera molt concreta. Contrasta amb el seu discurs amb el desconeixement que manifesta quan li demanem que ens parle del que poden fer els alumnes de primer nivell de Primària: *En sis anys no he estat mai. Suppose que...* Aquesta manera de referir-s'hi evidencia, en tot cas, una falta de coordinació entre les etapes escolars implicades.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

Sobre el que és important a l'hora de treballar el codi en la classe de cinc anys, la mestra opina que el traç ha de ser clar, que han de saber transcriure una paraula amb les lletres que coneixen, que han de saber discriminar la paraula, transcriure-la i utilitzar-la, que han de saber on correspon col·locar les lletres i que han de saber fer la representació gràfica. Cal destacar per tant la importància que dóna a la grafia i a la discriminació auditiva.

Quan li preguntem pels continguts propis del text, ens parla d'aquestes activitats: a partir d'un dibuix, inventar una frase —sempre sobre una paraula treballada—; a partir del conte treballar els títols, els noms dels personatges... Fan una seqüenciació: a partir de tres paraules clau o dels noms de tres personatges, fan tres frases i les escriuen a la pissarra. Així es va construir un conte, oralment i en grup; i és escrit per ells. Lligen

cada frase i la copia cadascú en paper. També transcriuen cançonetes, endevinalles... i ho poden fer perquè *ho han vist escrit moltes vegades i són paraules molt senzilles, encara que no tots ho aconsegueixen*, ens explica.

Pel que fa a la importància que té l'escriptura en comparació amb la lectura i amb l'oral ens comenta el següent: *En comparació amb la lectura... Dediquem més temps a l'escriptura; va molt lligat perquè normalment fas les dues coses alhora. Ara bé, per a mi és més important que llegisquen que no que escriguen bé; si lligen bé podran fer frases, redaccions, contes, etc. És important que la grafia estiga ben feta, però si coneixen les lletres i lligen, és més fàcil que puguin escriure, encara que el traç no siga bo... i això sense restar-li importància al traç. Quant a l'oral, necessiten molt de temps, perquè el grup és d'immersió lingüística. En esta classe dedique més temps a l'oral, a la comprensió i a l'expressió que no a l'escriptura. I en quatre anys l'oral ho és tot.*

Representacions dominants

Volem destacar que Neus es refereix amb molta claredat a l'enorme importància atorgada a l'aprenentatge dels continguts propis del codi. Pel que fa al treball sobre el text el plantejament és limitat: descripció d'un dibuix mitjançant una frase, títols de contes, refer un conte i transcripcions d'endevinalles o cançonetes. Resulta evident que, encara que valora l'aspecte textual que ha descobert mitjançant el constructivisme, l'enfocament del seu treball és a partir de la paraula i de la frase. Pel que fa a l'ensenyament del codi, encara que es troba present el constructivisme, està molt influenciat pel sistema tradicional que ella coneixia.

Deixa palesa la conveniència de dedicar més temps a l'oral que no a l'escrit en Educació Infantil, i més encara perquè l'aula és d'immersió lingüística. Pel que fa a la relació entre lectura i escriptura, pensa que aquestes van molt lligades (*quan s'escriu, es llig*) i, encara que dedica més temps a l'escriptura, opina que la lectura té més importància. Pensem que ací es manifesta una contradicció que és conseqüència del fet de trobar-se entre dues línies de treball: centra l'atenció sobre l'escriptura com se sol fer en el constructivisme al temps que s'adona, per la seua formació anterior, de la importància de la lectura.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Pel que fa a l'ensenyament del codi integrat en el text, observem en el discurs de Neus les idees següents: a) a partir d'un dibuix, inventen una frase, sempre sobre una paraula treballada; b) a partir d'un conte treballen els títols, els noms dels personatges... busquen entre tots una frase; c) a partir de tres paraules clau o dels noms de tres personatges (amb una seqüenciació), fan frases que escriuen a la pissarra per a construir un conte: després lligen cada frase i la copien en paper cadascú; d) transcriure cançonetes, endevinalles... perquè ho han vist escrit moltes vegades i són paraules molt senzilles.

Sobre la creació o l'aprofitament de situacions de comunicació per a escriure, ens dóna alguna dada en referir-se a les invitacions i a les notes que escriuen; també quan fan descripció de persones amb el protagonista de la setmana durant la celebració dels aniversaris.

Les activitats a nivell de lletra/so i de paraula que destaca en el seu discurs es basen en els noms propis, i en els jocs centrats en els sons de la paraula (amb els noms propis, amb noms de coses de la casa, de centres d'interés i d'altres temes). Introdueix la lletra lligada presentant les consonants de manera progressiva per a ensenyar la grafia, repassant el traç per lligar-les amb les vocals (en síl·laba i en paraula).

En relació a la nostra demanda d'elegir exercicis per a desenvolupar determinats continguts, escull de la manera següent:

- Per a diferenciar la forma de les lletres: exercicis centrats en la lletra.
- Per a relacionar les lletres amb els sons i per a escriure paraules: exercicis centrats en la paraula.
- Per a augmentar el vocabulari: exercicis centrats en la paraula i en el text.
- Per a desenvolupar la creativitat, per aprendre a utilitzar la llengua escrita i per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en el text.

Neus elegeix, per tant, exercicis centrats en les tres unitats lingüístiques que proposem (lletra, paraula i text), mostrant una preferència pels dos últims.

Representacions dominants

El discurs general de Neus posa de manifest que l'ensenyament del codi, el fa sobretot a nivell de paraula. També parla d'activitats centrades en la lletra i en la síl·laba per a introduir les lletres minúscules enllaçades (si bé deixa clar que les reconeix com a activitats de grafia).

L'ensenyament del codi, l'integra en el text quan els alumnes escriuen títols de contes o quan construeixen un conte oralment i l'escriuen entre tots a la pissarra per a posar-lo després cadascú sobre el paper. Cal ressaltar que dóna molta importància a la frase. Ara bé, en conjunt, pel que fa a l'aprenentatge del codi de l'escriptura el que domina és l'ensenyament centrat en la paraula.

El fet de tenir present la conveniència de crear situacions comunicatives per a escriure, al nostre parer, no la contempla com una idea important. No obstant això, queda clar, encara que de manera implícita, que l'escriptura de notes, d'invitacions i de descripcions de persones a propòsit del protagonista de la setmana sí que es contextualitzen; en aquestes tasques sí que existeix per tant un concepte de funcionalitat de l'escriptura. El que amb tota seguretat no hi ha és un aprofitament d'aquestes situacions per a conscienciar els alumnes dels elements de la comunicació (qui escriu, a qui, per què, per a què, què...). Probablement la mestra no disposa de massa informació i formació sobre les possibilitats existents en relació amb els continguts comunicatius.

La informació extreta dels exercicis elegits per la mestra, entre els que mostrem, posa de manifest una coherència entre les seues preferències a l'hora de triar-los i les tasques que ella proposa a l'aula.

d) Diversitat de gèneres escrits a l'aula²⁵

²⁵ En aquest apartat ens referirem, sense especificar-ho, als gèneres discursius que, per escrit, s'hagen utilitzat a les aules. Però indicarem també, si disposem de la informació pertinent, els casos en què no s'han emprat com a escriptura, sinó solament de manera oral o com a lectura. Aquesta precisió ens serà útil per a ser conscients del coneixement que els alumnes puguen tenir de l'escriptura de textos, en general, i dels gèneres que nosaltres plantejem per a les sessions pràctiques, en particular. El fet que els infants estiguen familiaritzats, o que no ho estiguen, amb el gènere elegit per la mestra —entre els que proposem: carta de demanda justificada, relat d'experiència viscuda i recepta de cuina— constitueix una dada important per a la nostra recerca.

Del discurs de Neus extraïem les dades següents pel que fa als diferents gèneres discursius amb què han treballat al llarg del curs. Els gèneres són els següents:

- Llistes.
- Contes.
- Títols.
- Descripció de persones: amb el protagonista de la celebració de cada aniversari.
- Notes i invitacions a pares: treballades oralment, per escrit i en lectura.
- Relats de fets: treballats sobretot oralment, però també per escrit.
- Endevinalles, poesies i cançons: igualment treballades sobretot oralment, si bé també per escrit.

El gènere de què més ens ha parlat Neus és el conte. És, sense dubte, el que ha sigut més utilitzat; a partir d'ell han escrit els noms dels personatges o el títol, i també han inventat contes. En segon lloc, cal mencionar, pel que ens ha parlat en el seu discurs, les poesies, endevinalles i cançons, les llistes, la descripció de persones, les notes i invitacions, i els relats de fets, que no han gaudit de tanta presència en el discurs de la mestra i, sense dubte, tampoc a l'aula.

Representacions dominants

La varietat de gèneres discursius escrits per Neus resulta important si tenim en compte que ella està treballant en aquesta línia per primera vegada durant aquest curs. Volem observar que bona part dels gèneres emprats, en especial el conte —que és el gènere més utilitzat per Neus—, i també els poemes, les cançons i les endevinalles, formen part del conjunt de gèneres que gaudien de més presència en els sistemes tradicionals d'ensenyament de la lectura i l'escriptura. No ens ha d'estranyar aquesta coincidència, que denota una vegada més la situació de transició en què es troba Neus, passant d'una concepció tradicional de l'ensenyament de l'escriptura a una visió influenciada pels plantejaments del constructivisme.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Sobre els indicis que es poden tenir en compte per a saber en quin moment els xiquets poden començar a treballar l'escriptura, Neus comenta que als quatre anys es pot treballar molt bé sempre que siga amb lletra majúscula i que, segons el grup, esperaria o treballaria més, en funció del reconeixement per part dels alumnes dels sons associats a les lletres: *Ells marquen el ritme.*

Pel que fa a la seua intervenció amb els alumnes que tenen un ritme d'aprenentatge diferent, comenta el següent: *Amb els que no arriben, agafe fitxes i exercicis ja fets anteriorment. I treballen amb tot el grup: per exemple, en comptes d'una frase, escriuen una paraula. Dedique més temps a llegir amb ells. Sempre tenen el mateix quadern i materials que tots, però els ajude més i em centre en el que han d'aprendre primer. També done algunes orientacions per a casa, però sense forçar.*

Com a estratègia d'ensenyament que utilitza l'ensenyant amb els alumnes, Neus destaca: *Sobretot, repetir la idea.*

El marc teòric en el qual la mestra es considera ubicada es troba entre un sistema tradicional i el constructivisme. Cal tenir en compte que aquest curs es va trobar per primera vegada el plantejament del constructivisme: *el mètode era nou per a mi*, ens comenta. Neus n'és conscient i inicia l'entrevista indicant-nos: *Jo utilitze dues metodologies: Teberosky i un sistema tradicional.* El seu discurs expressa el que per a ella és significatiu com a constructivisme: *el nom propi i el dels companys, treballar dient els sons i no el nom de les lletres (Qui porta la // a classe?)* i, també, que poden expressar l'escrit (*Poden escriure un títol, una historieta...*), aspecte que valora molt positivament.

Representacions dominants

Volem assenyalar la claredat de la professora quan ens explica que la seua pràctica pel que fa a l'escriptura es troba a cavall entre un sistema tradicional (òbviament, el que ella devia emprar quan havia exercit com a mestra anys enrere) i el constructivisme (en el qual s'acaba d'iniciar per decisió pròpia per a ser coherent amb la línia encetada amb el grup d'alumnes el curs anterior per una altra professora). És molt conscient del que comporta introduir-se en uns plantejaments nous: *El mètode és nou*

per a mi. Volem assenyalar que, sense dubte, les representacions de Neus sobre l'ensenyament de l'escriptura es troben en un moment de transició. El mateix deu ocórrer amb el seu *habitus*, és a dir, amb la manera de fer en la pràctica.

En respondre'ns sobre els indicis que considera significatius per a poder començar amb l'escriptura, Neus destaca el fet que els alumnes reconeguen els sons associats a les lletres, capacitat que segons la mestra existeix ja als quatre anys, curs primer d'escolarització per als seus alumnes que fan Preescolar i no Educació Infantil. De totes maneres, subratlla la idea que esperaria o treballaria més, en funció del grup: ***“Ells marquen el ritme”***.

Pensem que del discurs de Neus es desprén que atorga importància tant al pol de l'aprenentatge com al pol de l'ensenyament. D'una banda afirma que *els alumnes marquen el ritme*, però de l'altra es refereix a la intervenció de l'ensenyant quan parla sobre els que van retardats: “els ajude més i em centre en el que han d'aprendre primer”. Com a estratègia emprada a l'hora d'ensenyar, destaca la següent: *Sobretot, repetir la idea*.

MAR²⁶: TREBALLAR, SOBRETOT, LA PARAULA

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

El grup es va iniciar amb l'escriptura als tres anys, moment en què Mar ja va començar a tenir-lo al seu càrrec. Comencen amb el nom propi: aprofitant el nom de cada xiquet, comencen a reconèixer les lletres i després a escriure-les. Escriuen el seu nom en totes les coses personals. Passen llista. També, a l'hora de fer una tasca en un foli, posen el nom; l'escriu la mestra i, quan el treball està acabat, li diu al xiquet que el copie. Mar ens explica: *Amb tres anys ja es llancen a l'escriptura diferenciada, a “agarrar” el nom i a saber que l'estan copiant o escrivint. Començant amb açò, els*

²⁶ La mestra, Mar és de mitjana edat, més bé jove, i amb experiència en l'exercici de la professió. Treballa, des de fa anys al mateix col·legi. Aquest es troba ubicat en un barri problemàtic d'un poble de la perifèria de la ciutat de València, on la immensa majoria de la població és immigrant. El Centre és exclusivament d'Educació Infantil i el professorat segueix una línia de treball molt coordinat i d'innovació pedagògica.

xiquets van enganxant-se i respectem l'evolució que té cada xiquet. En un altre moment, ens comenta: Ja no diem: a vore quin és el moment de començar? No, ací comencem des del principi. Els de tres anys arriben i igual com comences a treballar els hàbits i les rutines, comences amb açò.

El primer treball del nivell de cinc anys és una exposició amb coses que els alumnes han portat de les vacances. Preparen una exposició i fan invitacions per als pares. Es treballa a la pissarra; ho escriu la mestra perquè és el començament de curs. Després ho posa en un foli perquè ells ho copien directament; és un text llarg.

Les activitats següents continuen amb el mateix plantejament: combinen còpia amb escriptura lliure; l'escriptura col·lectiva a la pissarra i la còpia, *però no un paràgraf sinó una paraula* —ens diu Mar—. *Normalment escriuen sobre: “què anem a fer avui? De què estem parlant?”*. A partir del que es vol escriure es fixen en com sona la paraula i els sons que la formen: lletra per lletra, es treballa el coneixement de cada lletra, el so de la lletra i l'escriptura, però sempre a partir de la paraula: *Així van enganxant-se i veus com passen a les lletres diferenciades, a l'etapa sil·làbica...*

També escriuen tots els dies la data: primer tots junts a la pissarra i després la posen en el treball, veient-la a la pissarra. Aprofiten qualsevol activitat per a treballar la lectura i l'escriptura. Per exemple, posar el títol del treball que s'està fent. *A més sempre pregunten: “He de pensar-ho o ho copie?”*. Continua explicant-nos que en el tercer trimestre del curs han utilitzat la impremta i la màquina d'escriure: és el moment en què se'ls dona a conèixer les lletres minúscules (abans havien treballat sempre les majúscules).

A l'hora de comparar els alumnes de l'aula de cinc anys amb els de quatre, ens comenta que aquests últims ja van escrivint el nom de les coses que dibuixen i que ho escriuen a la seua manera, en escriptura lliure. En canvi, comparant amb els de primer curs de primària, ens diu: *Se suposa que al llarg de primer aniran enganxant-se tots a la lectoescriptura i que hi ha una comprensió... És que, clar, jo no he estat mai en primer i no puc imaginar-m'ho. No sé què dir-te... Jo tinc una visió molt completa i molt real de tres, quatre i cinc anys, però en primària no he estat.*

Representacions dominants

Cal destacar la manera com inicien l'escriptura: de la manera més natural, només hi arriben. Subratllem, per tant, la precocitat en aquest aspecte.

Assenyalarem el fet que Mar treballa molt clarament en la línia del constructivisme dins del plantejament que sol ser més habitual i d'una manera bastant pura, en què les paraules clau són: majúscules, noms propis, passar llista, data, escriptura lliure, còpia, fases pròpies del constructivisme i, com diu la mestra, aprofitant qualsevol activitat per a treballar la lectura i l'escriptura (és a dir, partint de la funcionalitat i de la significació. L'element del llenguatge que centra la seua atenció és la paraula. S'observa amb claredat quan diu: *No comencen lletra per lletra, clar, perquè, com que comencen amb el nom, comencem per la paraula*; o quan indica que fan còpia, *no d'un paràgraf sinó d'una paraula*. Si bé en alguns moments es refereix a continguts o activitats textuais (invitacions, títols), en conjunt la visió de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura és additiva.

Pel que fa a la comparació entre l'aula de quatre anys i la de cinc, s'hi refereix en diversos moments, sempre per a manifestar una continuïtat entre ambdós, com també amb el treball fet a l'aula de tres anys. En canvi, quan ha de comparar amb primer nivell de primària, manifesta el seu desconeixement parlant com a “suposició” i especificant que no hi ha estat mai i que, per tant, no s'ho pot imaginar.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

En relació amb el codi Mar assenyala que a partir del que es vol escriure els xiquets es fixen en com sona la paraula i en els sons que la formen: lletra per lletra treballen el coneixement de cada lletra, el so i l'escriptura. Especifica que *no comencen lletra per lletra perquè, com que comencen amb el nom, comencem per la paraula*. També es refereix a l'ús de la lletra majúscula i al pas (sense dificultat) a la minúscula.

En relació amb el text, cal destacar que, en preguntar a Mar sobre el treball que fan en un nivell més ampli que la paraula, i a més de l'escriptura de títols, ens parla en primer lloc de la frase: es refereix al fet que escriuen totes les paraules juntes, enganxades. *Quan apareix una frase amb més d'una paraula —ens explica— els diem que hi ha més d'una paraula i que les paraules estan separades; i els ensenyem mostres, per exemple amb la data*. D'altra banda, Mar assenyala que aprofiten qualsevol activitat per a escriure: *normalment escrivim sobre “què anem a fer avui? De què estem parlant?”*. Ara bé, adverteix que sobretot es treballa la paraula: *apareix el text*

perquè hi ha un conte i el llegim tot... (i els títols dels contes), conclou com a exemple (però, observem-ho), l'activitat en aquest cas és la lectura i no l'escriptura.

Resulta evident, per tant, que l'escriptura és de paraules o de títols. Només parla d'un text més extens quan es refereix a les invitacions (que ella escriu i després els xiquets copiaran).

Pel que fa a la importància relativa de l'escriptura respecte de l'oral i de la lectura no tenim dades explícites, però és evident que al llarg del seu discurs parla molt més d'escriptura que no de lectura.

Representacions dominants

Volem remarcar que se centra més en els continguts propis del codi que no en els del text. Podem considerar, no obstant això, que hi ha un equilibri entre ambdós tipus de continguts si acceptem com a textos paraules com el nom propi o títols, en tant que estiguen concebudes per la mestra amb un valor textual en funció del tipus d'activitat en què s'incloguen. Pensem que hi ha una explicació d'aquest fet: com mostra Ríos (1999) ocorre que, per intentar adaptar-se al nivell dels alumnes pel que fa al coneixement del codi, l'ensenyant redueix l'extensió del text al mínim. Que el text no és el centre d'atenció queda palés quan, en preguntar-li per activitats a un nivell més ampli que la paraula, Mar es refereix a la frase i a la separació de les paraules dins d'aquesta.

Finalment, cal subratllar que en el discurs de Mar abunden les al·lusions a l'escriptura molt més que no a la lectura, la qual cosa manifesta que deuen dedicar més temps a l'escriptura, fet que coincideix amb el plantejament que es desprén del constructivisme, com ja hem indicat en algun altre moment.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Pel que fa a l'ensenyament del codi integrat en el text, observem en el discurs de la mestra aquestes idees: a partir del que es vol escriure treballen el coneixement de cada lletra, el so i l'escriptura. Especifica que *no comencen lletra per lletra perquè, com que comencen amb el nom, comencem per la paraula: sobretot, es treballa la paraula*. Quan han d'escriure un text (invitacions, recepta de cuina), si es tracta de paraules

soltes, les escriuen els xiquets directament i, si el text és llarg, l'escriu primer la mestra i després ells el copien.

Observem igualment en el discurs de la mestra que es produeixen a l'aula situacions comunicatives quan escriuen invitacions per als pares o per a companys d'una altra classe. També, quan un personatge màgic que tenen al poble els envia una carta per a anunciar les festes. La carta arriba sempre a la classe de cinc anys: es treballa qui ha escrit la carta, què diu la carta, i després van a anunciar-ho a totes les classes; però cal remarcar que no es treballa com a escriptura sinó com a lectura.

Pel que fa a les activitats a nivell de lletra/so i de paraula la mestra ens explica que fa activitats d'associació lletra-so: *Sí, sempre, a l'hora d'escriure la paraula, es fa. Però dins de la paraula; les lletres soltes, mai.* Fan construcció i còpia de paraules (a la pissarra entre tots i després les copia cadascú). A partir del que es vol escriure es fixen en com sona la paraula i en els sons que la formen. No comencen lletra per lletra, sinó que comencen per la paraula (pel nom propi).

Pel que fa al conjunt d'exercicis on l'ensenyant ha hagut d'elegir exercicis per a desenvolupar determinats continguts, Mar ha escollit d'aquesta manera:

- Per a diferenciar la forma de les lletres i per a relacionar les lletres amb els sons: exercicis centrats en la paraula.
- Per a augmentar el vocabulari, per a escriure paraules, per a desenvolupar la creativitat i per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en el text.
- Per aprendre a utilitzar la llengua escrita: exercicis centrats en el text i, dins del grup d'exercicis centrats en la paraula, el que és sobre noms de xiquets.

Cal dir que Mar es va resistir a elegir entre els exercicis mostrats: *treballs tan estructurats no fem; no utilitzaria cap* —ens comenta. Li vam haver d'insistir perquè triara i li va costar decidir. D'altra banda, hem de ressaltar el fet que els exercicis triats per Mar se centren en la paraula i en el text.

Representacions dominants

Resulta evident en aquest eix que Mar no treballa l'aprenentatge de les lletres de manera aïllada, sinó que integra el treball del codi dins de la paraula. També resulta

molt clar que no l'inclou, com a mínim habitualment, en el text: ella insisteix en la idea que el que es treballa és la paraula. Aquest plantejament coincideix amb el que es fa més sovint dins de la pràctica del constructivisme en les nostres escoles.

L'elecció d'exercicis per a treballar diferents continguts corrobora aquesta observació. Cal assenyalar no obstant això que, entre els exercicis que li mostrem, Mar elegeix activitats centrades en el text quan en canvi sembla que ella no treballa massa a l'aula a nivell de textos.

En conseqüència, els continguts comunicatius (contextualització, funcionalitat...) no són massa presents en el pensament de Mar i en la seua pràctica, sense dubte per no disposar de formació i informació en aquest sentit. Volem assenyalar que sí que fa una referència conscient al treball dels elements de la comunicació mitjançant les tasques de la carta anunciadora de les festes, però, pel que fa al llenguatge escrit, en l'aspecte receptiu i no en l'expressiu.

En relació amb els exercicis elegits per la mestra, entre el material mostrat, ens posa de manifest que ella mostra les seues preferències pels que se centren en la paraula i en el text. Ens crida l'atenció el fet que, en canvi, a l'aula sí que es dedica moltíssim a treballar la paraula, però en canvi no ho fa massa amb el text com a unitat lingüística.

d) Diversitat de gèneres escrits a l'aula

Sobre els diversos gèneres discursius que han treballat enguany, la resposta de Mar és la següent:

- Amb llistes, han treballat molt sovint.
- Els contes, sempre. Ells escriuen el títol. La mestra el conta o el llig: *alguns acaben memoritzant-lo i fan com si estigueren ells llegint*. Inventar o escriure contes, no ho han fet.

També treballen el racó de la biblioteca a l'aula. Fan la "biblioteca ambulant": el cap de setmana s'emporten un conte a casa, per a llegir-lo amb els pares. Després, a l'aula, cadascú el contarà a la resta de la classe. Fan com si anaren llegint el llibre, encara que no sàprien llegir. Preparen el dibuix d'allò que més els ha agradat del conte i escriuen el títol.

- Invitacions, per exemple per a convidar, per algun motiu, els alumnes d'una classe als d'una altra. També, a començament de curs per a convidar als pares a l'exposició que fan amb les coses que els xiquets han portat de les vacances.
- La carta, quan l'envia un personatge màgic que tenen al poble per a anunciar les festes i que arriba sempre a la classe de cinc anys: treballen qui ha escrit la carta, què diu la carta, i després van a anunciar-ho a totes les classes. Però no ho treballen com a escriptura.
- També, receptes de cuina. *Quan acaba cada mes —ens explica— juntem tots els xiquets que tenen l'aniversari durant el mes i anem a la cuina a fer un dolç o qualsevol cosa per a celebrar l'aniversari.* Quan ja està fet, ja a classe, recorden el que han fet, i com ho han fet, ingredients... I escriuen la recepta a la pissarra. Si s'ha d'escriure molt, normalment ho fa la mestra; si són paraules soltes, escriuen els alumnes. Després cadascú la copia: posen el títol de la recepta, els ingredients, les quantitats i fan el dibuix.
- Igualment empren algun altre gènere, si sorgeix espontàniament en el grup. Per exemple, si un xiquet arriba de casa amb un joc que duu instruccions, la mestra les llig. O si a una professora li han donat un diploma, aprofiten per a mostrar-lo en totes les classes (el lligen, expliquen què és...).

Representacions dominants

Volem destacar el fet que el treball amb textos, com a escriptura, no es troba massa present en l'aula de Mar, cosa que ja havíem observat en algun eix anterior. Efectivament, la mateixa mestra ens havia assenyalat que *es treballa sobretot la paraula*. L'escriptura de textos més amplis que la paraula es concreta en títols, llistes, invitacions i receptes de cuina; els dos primers, escrivint directament els alumnes; els dos últims, escrivint primer la mestra, per a copiar ells després, excepte si es tracta de paraules soltes. La resta de gèneres a què la professora ha fet al·lusió, els ha treballat en lectura o oralment. Aquestes dades posen de manifest que el treball d'escriptura està centrat molt més en la paraula que no en el text, si bé, com ja hem comentat, la mestra els dóna un sentit textual. Si açò ocorre és sense dubte per la limitació que comporta l'escàs domini del codi que posseeixen els alumnes a l'hora d'escriure textos.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Pel que fa als indicis dels alumnes per a saber en quin moment poden iniciar l'escriptura, Mar es manifesta amb claredat: *comencen des del principi, quan arriben els xiquets als tres anys. Ja no diem: "A vore quin és el moment de començar? No, ací comencem des del principi. Igual com comences a treballar els hàbits i les rutines, comences amb açò."*

En relació amb els alumnes que avancen amb un ritme diferent en l'escriptura, la mestra ens explica: *com que ho fan tots els dies... al passar llista, amb la data, amb les tasques... van enganxant-se (veus com passen a les lletres diferenciades, a l'etapa sil·làbica, etc). Clar, hi ha xiquets que s'enganxen de seguida i altres que es queden, que els costa molt més, però tots van enganxant-se. Afegeix en un altre moment: Anem respectant l'evolució que té cada xiquet.* Pel que fa a les estratègies d'aprenentatge dels alumnes, Mar ens comenta que aquests solen dir: *He de pensar-ho o ho copie?* També que, quan dins d'una paraula apareix una lletra nova, de seguida s'adonen i pregunten quina lletra és.

Mar ubica la seua línia de treball, d'una manera molt clara, dins del constructivisme. Les paraules clau són: majúscules, noms propis, passar llista, data, escriptura lliure, còpia, fases pròpies del constructivisme i, com ella ens comenta, aprofitant qualsevol activitat que sorgisca a l'aula per a llegir i escriure. La unitat lingüística que constitueix el nucli d'atenció és la paraula (*No comencen lletra per lletra, clar, perquè com que comencen amb el nom, comencem per la paraula;* o també indica que fan còpia, *no d'un paràgraf sinó d'una paraula.* No obstant això, en alguns moments es refereix a continguts i activitats textuais (invitacions, títols).

Representacions dominants

Mar ens posa de manifest que, en relació amb l'inici de les activitats d'escriptura, no està pendent de la presència d'indicis que li indiquen que l'infant pot començar aquest aprenentatge. La seua idea consisteix a iniciar les tasques corresponents des que els alumnes entren a l'escola, de la manera més natural.

Cal assenyalar, pel que fa a les representacions de la mestra sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge, que en el seu discurs més bé destaca la consideració

d'aquest últim. Ho observem quan diu, per exemple: *Anem respectant l'evolució que té cada xiquet.*

Pel que fa a la concepció d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura en què Mar s'ubica, no hi ha dubte que aquesta concepció és la pròpia del constructivisme. Volem subratllar que és una de les poques mestres de la investigació que treballa en aquesta línia d'una manera clara, sense emprar alhora algun sistema tradicional. Igualment volem assenyalar el fet que, en el seu enfocament constructivista, el centre d'atenció l'ocupa la paraula.

PALMA²⁷: RECONSTRUIR CONTES

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Palma ens explica que duu el grup des dels tres anys, curs en què començaren amb l'escriptura: treballaren els noms propis i van destacar les vocals; també altres fonemes a partir dels noms dels xiquets i de coses escrites a la classe. *En quatre anys ja anaven distingint...* Treballaren també amb la data, amb els dies de la setmana...

Pel que fa a les activitats dutes a terme en el nivell de cinc anys, ens explica que enguany estan treballant molt amb els llibres d'"El carter Joliu". També utilitzen els contes "A poc a poc" i altres en què apareixen les lletres progressivament. Palma ens explica: *Amb els contes el que fan és construir el que han llegit abans. A final de curs construiran contes amb tots els fonemes. Els dic: "Anem a contar un conte". Pose el títol a la pissarra. Conte jo el conte i després el contem entre tots: "Voleu que reconstruïm el conte? Com comencem? Dibuint-lo? Fem el text? Què podem posar?".* Refan el conte oralment i col·lectivament. En una altra sessió dibuixen. Després el reconstrueixen a la pissarra entre tots i, una vegada ja està a la pissarra, fa cadascú el seu conte, amb el mateix text. El conte escrit i dibuixat, se l'emporten a casa.

Treballen amb projectes. A partir d'ells *construïm frases... escrivim al seu voltant.* En Nadal escrigueren una carta per felicitar als pares. També van escriure una

²⁷ Palma és una mestra d'edat relativament avançada i amb una gran experiència en l'exercici de la professió. Fa anys que treballa al col·legi. Aquest és un Centre d'Educació Infantil i d'Educació Primària que es troba ubicat en un poble pròxim a la ciutat de València, on conviu població immigrant i autòctona, i també, des de fa anys, gent que s'ha desplaçat des de la ciutat de València per a viure-hi.

carta al director de la biblioteca del poble perquè l'havien de visitar. Ara estan amb la propaganda. Porten propaganda de casa... Igualment passen llista, anoten qui es queda al menjador, l'oratge, la data, la composició dels equips, etc. Tots els dies ixen tots a la pissarra. També componen amb l'abecedari. Han escrit sempre amb lletra majúscula, si bé probablement introduirà la minúscula a final de curs.

Representacions dominants

Volem destacar que els alumnes comencen amb l'escriptura als tres anys, és a dir, en aquest sentit hi ha una concepció de precocitat en l'ensenyament-aprenentatge.

S'aprecia una progressió des de la paraula com a centre d'atenció prioritari (noms propis, dies de la setmana, llistes...) i aprofitant per a incidir en l'associació lletra-so (vocals i altres fonemes), per a incidir després en textos com els contes o les cartes. S'observa per tant una visió additiva de l'ensenyament de l'escriptura.

Cal subratllar la presència majoritària de referències al constructivisme: lletra majúscula, noms propis a partir dels quals els xiquets aprenen les lletres, activitat de passar llista, anotació de la composició dels equips, construir, etc. Contrasta amb aquestes idees, en canvi, el fet que l'activitat de què més parla, la construcció de contes, es basa en contes en què les lletres apareixen de manera seqüenciada; és a dir, la mestra s'ha basat en gran part en un ensenyament seqüenciat de les lletres, plantejament que no té res a veure amb el constructivisme. Ho reafirma quan diu : A final de curs construiran contes amb tots els fonemes. Està utilitzant, per tant, un sistema mixt d'ensenyament de l'escriptura.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

Palma manifesta explícitament la importància que atorga a l'aprenentatge del codi: *Jo pense que la lectoescriptura és agafar el codi. Agafar-se i descobrir el codi, perquè... l'avantatge amb què juguem és que estem amb ells des dels tres anys. Veus que els xiquets descobreixen ells a soles el codi, que estan construint-lo i arriba un moment en què s'adonen de com funciona i l'interioritzen. Quan el descobreixen ja l'apliquen a tot.* Segons ens explica Palma, els alumnes que duen un ritme

d'aprenentatge normal, que no tenen grans dificultats, han “agafat” ja el codi. En la seua opinió, el resultat és bo perquè estan molt motivats: *Crec que estan entusiasmats perquè s'ho construeixen ells. Comparant amb cursos en què jo havia utilitzat altres mètodes, els resultats d'este grup són millors.*

Pel que fa al text, resulta evident que Palma també s'hi dedica. Ho evidencia quan es refereix a les nombroses activitats que fan amb textos: contes, cartes, notes, invitacions, receptes de cuina, relats de fets, història personal, etc. Cal assenyalar que també ens parla de contrucció de frases.

Representacions dominants

Pel que fa a la dedicació als continguts propis del codi i del text, pel discurs de Palma apreciem que dóna, explícitament, més importància al codi (la lectoescriptura és agafar el codi). No obstant això, els textos tenen també una presència considerable a l'aula, centrat sobretot en els contes, com hem vist en l'eix anterior. Volem destacar el fet que subratlle la construcció de frases, idea que sense dubte prové de la seua formació anterior (és a dir, hi ha la idea de contruir una frase com a nivell intermedi entre la paraula i el text).

c) Codi i paraula versus situacions de comunicació i textos

Pel que fa a l'ensenyament del codi integrat en el text, cal destacar que tots els dies construeixen a la pissarra, amb participació de tots els alumnes, per a escriure la data, les tasques del dia o qualsevol altra cosa que necessiten. Ens explica amb molt de detall i com una activitat molt freqüent a l'aula, l'escriptura de contes: es tracta de contes en què apareixen les lletres progressivament. El que fan és construir contes que la mestra ha llegit abans. *Fins a final de curs, construiran contes amb tots els fonemes,* ens explica.

Es creen situacions de comunicació per a escriure quan fan notes per als pares, invitacions, receptes de cuina que porten a casa i quan escriuen a partir del context i les necessitats creades pels projectes de treball. Quan construeixen aquests textos —que ho fan a la pissarra—, estan desenvolupant el coneixement del codi al mateix temps.

En relació amb les activitats que desenvolupen a l'aula a nivell de lletra i/o de paraula, ens parla de construcció de paraules, de composició de paraules amb l'abecedari i de còpia de paraules.

Pel que fa a l'elecció d'exercicis per a desenvolupar determinats continguts ens respon de la manera següent:

- Per a diferenciar la forma de les lletres: exercicis centrats en la lletra
- Per a relacionar les lletres amb els sons: exercicis centrats en la paraula
- Per a escriure paraules: exercicis centrats en la paraula i en el text
 - Per a augmentar el vocabulari, per a desenvolupar la creativitat, per aprendre a utilitzar la llengua escrita i per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en el text

Hem de destacar que Palma elegeix exercicis centrats en les distintes unitats lingüístiques, si bé mostra una preferència a triar els que estan centrats en la paraula i en el text.

Representacions dominants

El treball que Palma du a terme sobre l'ensenyament-aprenentatge del codi se centra en la paraula (construcció i còpia de paraules, composició de paraules amb les lletres de l'abecedari...), però també en el text.

Ara bé, volem assenyalar el fet que en l'activitat d'escriptura de contes treballen l'aprenentatge del codi integrat en el text, però a partir d'uns textos en què les lletres es presenten de manera progressiva, la qual cosa es contradiu amb el constructivisme que, en canvi, està present en la resta d'activitats.

Cal destacar, d'altra banda, les tasques comunicatives d'escriptura de què parla Palma (cartes, publicitat) i igualment les activitats derivades dels projectes de treball, fet que comporta la contextualització de l'escriptura i, en conseqüència, que els xiquets visquen la seua funcionalitat. Sobre els elements de la comunicació, si bé la mestra no ens parla de reflexions explícites amb els alumnes, aquests continguts sí que tenen en canvi una presència (implícita) gràcies a les tasques esmentades.

Pel que fa als exercicis elegits entre el material mostrat, volem assenyalar que Palma manifesta coherència entre el que elegeix i el que fa a l'aula. En tot cas, ens crida l'atenció el fet que, "per a diferenciar la forma de les lletres", tria els exercicis centrats

en la lletra, quan és un tipus d'activitat que ella no fa a classe. En aquest sentit es diferencia de la major part de les altres mestres de la recerca, que tendeixen a elegir les unitats lingüístiques més àmplies (paraula i text), de vegades en contradicció amb el que fan a classe.

d) Diversitat dels gèneres escrits a l'aula

Pel que fa als diferents gèneres discursius amb què Palma ha treballat al llarg del curs, aquestes són les dades que ens ofereix:

- Contes: Ja ens hem referit a l'ús de contes que la professora conta i que després reconstrueixen oralment i escriuen de manera col·lectiva.
- Llistes: Dels alumnes que es queden al menjador o dels que han faltat a classe. O, per exemple, la llista de les coses que han d'endur-se a una excursió.
- Notes: Les fan per a casa. Quan fan una eixida, anoten si cal emportar-se l'esmorzar, a quina hora ixen, quant costa... O quan van al teatre anoten el títol de l'obra i, molt resumidament, l'argument.
- Receptes de cuina: N'han fet en diverses ocasions. Escriuen "Ingredients" i "Com es fa". En una ocasió va ser per a Pasqua i volien fer "mones". Li preguntaren al forner com havien de preparar-les. A continuació parlaren col·lectivament del que havien de fer, recordant la informació. Després digueren: *"Anem a escriure la recepta, que si no demà, quan l'anem a fer, no ens en recordarem"*. L'escrigueren primer a la pissarra. I feren les mones.
- Relats de fets: N'escriuen quan fan visites —per exemple, als bombers—sobre uns fulls que la mestra prepara amb tot el procés de la visita. També, quan tornen del teatre: *parlem dels personatges, del desenvolupament de l'obra, del que més els ha agradat...; després fem el llistat del text del que hem vist, de què ens ha agradat i de quins són els personatges* —ens explica Palma. Igualment escriuen la història personal de cada alumne amb motiu de l'aniversari.
- Notícies del diari: Té intenció de fer-les en juny.
- Invitacions: N'escriuen molt sovint.

- Cartes: A Nadal, per a felicitar als pares; també, al bibliotecari del poble per a demanar-li dia i hora per a una visita.
- Propaganda: La porten de casa, en parlen i la classifiquen.

Representacions dominants

El gènere escrit de què Palma ens parla espontàniament i que ocupa una bona part del seu discurs és el conte, el qual sense dubte ocupa un lloc prioritari a la seua aula. Volem recordar que, després d'escoltar el conte narrat per la mestra, els alumnes el reconstrueixen: aquesta manera de procedir, molt utilitzada per Teberoski, té alguns avantatges: d'una banda, s'alleugera l'activitat d'invenció i, d'una altra, els alumnes disposen del conjunt de mitjans lingüístics presents en el text com a forma de discurs. L'interés de la tasca mereix ser subratllada. Recordem que, en canvi, Palma s'allunya de la línia del constructivisme en utilitzar contes en què les lletres apareixen en un ordre progressiu. Però, clar, la tasca es podria fer amb altres tipus de conte.

Finalment, volem assenyalar la important varietat de gèneres escrits que Palma introdueix a l'aula, els quals majoritàriament no són emprats solament per a l'oral o com a lectura, sinó també com a escriptura.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Quan preguntem a Palma quins indicis té en compte per a saber en quin moment poden els xiquets començar a treballar l'escriptura, ens respon: *Vas fent la mateixa activitat de distintes maneres... Amb el suport, primer, del dibuix. Si reconeixen el nom propi i el dels companys del seu equip... t'adones que poden escriure altres coses. T'adones que a poc a poc has d'anar "donant-los". Van fent-ho ells a poquet a poquet i van descobrint. Sovint els xiquets van preguntant: "Ací posa açò?". En un altre moment de seu discurs ens diu: Descobreixen ells a soles el codi, que estan construint-lo i arriba un moment en què s'adonen de com funciona i l'interioritzen.*

Pel que fa a l'atenció dels alumnes que tenen un ritme d'aprenentatge diferent ens comenta: *Fem recolzament a l'aula (junt a la mestra de suport que entra a l'aula). Cada dia ixen tots a la pissarra. La mestra de suport normalment utilitza uns mètodes més tradicionals quan treballa amb els xiquets amb dificultats.*

La concepció del constructivisme queda expressada per Palma d'aquesta manera: tres anys, nom propi, construir, majúscules, treball col·lectiu a la pissarra, passar llista, escriure a partir de projectes, anotar qui es queda al menjador, etc. Ella parla del constructivisme ubicant-se clarament en aquesta línia de treball.

Representacions dominants

Pel que fa a les observacions de la mestra en relació amb els indicis que indiquen que l'infant pot començar amb l'aprenentatge de l'escriptura, Palma s'expressa clarament: quan reconeixen el seu nom i els dels companys. Volem assenyalar sobretot la idea que, els indicis, els ubica en el llenguatge escrit mateix i, també, en el reconeixement, és a dir, en la capacitat lectora, amb la qual cosa relaciona lectura i escriptura.

D'altra banda, sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge, les observacions d'Palma apunten a una concepció en què la prioritat s'atorga a l'aprenentatge: *Descobreixen ells a soles el codi, que estan construint-lo, i arriba un moment en què s'adonen de com funciona i l'interioritzen*. Pensem que amb aquests pensaments reflecteix la idea derivada de les teories de Piaget que posa l'èmfasi en l'eix de l'aprenentatge —i que probablement a ella li ha arribat de la mà del constructivisme en la línia de Ferreiro i Teberoski. No obstant això, cal subratllar que també diu: *T'adones que a poc a poc has d'anar "donant-los"*. Palma expressa així la representació que té de la seua intervenció: subratlla l'aportació de coneixements que l'ensenyant fa als alumnes i, a més, en la mida que és possible (*a poc a poc*), idea que recorda conceptes com el de zona de desenvolupament pròxim o el d'ajust didàctic.

Palma defineix el seu treball en la línia del constructivisme. Ara bé, cal assenyalar que utilitza algun recurs (especialment l'activitat amb contes en què apareixen les lletres progressivament) que és propi d'un sistema tradicional. Ella no és conscient d'aquesta duplicitat —o, en tot cas, no ens ho manifesta—, és a dir, del fet que en realitat barreja el constructivisme amb una manera de procedir que no hi té res a veure.

Un altre detall que ens aporta Palma és la idea que la mestra de suport per a treballar amb els xiquets que tenen dificultats d'aprenentatge, normalment utilitza uns mètodes més tradicionals. Aquesta consideració ens alerta sobre el fet que en el món de la pràctica existeix una dicotomia, en l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura, pel

que fa a l'actuació amb els alumnes esmentats: el mestre de l'aula ordinària i el mestre de suport poden estar intervenint amb un mateix alumne mitjançant procediments contradictoris.

ESTRELA²⁸: ESCRIURE AMB FRASES LLARGUES

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Segons ens explica Estrela, el grup d'alumnes de la classe, amb una altra mestra, es va iniciar en la lectura i l'escriptura als tres anys dins de la proposta del constructivisme, plantejament que ella comparteix i practica de manera habitual.

Per tal d'explicar-nos el tipus d'activitats que ha dut a terme amb els alumnes, comença per relatar-nos el que va fer a l'aula de 4 anys. Va començar amb el nom propi. Posaren l'abecedari a la paret, treballaren amb lletres per a compondre... Van treballar les vocals en majúscula perquè les identificaren, feren discriminació auditiva de les vocals... (açò ho feia per si hi havia xiquets que no aprenien). Tenien també un mural amb objectes, retallats a casa, que tenien una vocal determinada. Però treballava sobretot la paraula, la composició de paraules a la pissarra. Van treballar paraules, títols de contes, noms d'animals, frases curtes... i aprofitaven tot el que sorgia a partir del que feien. *Crec que és molt important la discriminació auditiva i la pronunciació del so —ens diu—. Pense que per això aprenien bé, perquè ho treballava.* També composaren textos curts, bé escrivint-los ella a la pissarra alhora que els infants li anaven dient les lletres, bé eixint un xiquet i ajudant-lo entre tots; després cadascú ho copiava sobre paper. *Quan comencí a demanar-los que escrigueren va ser l'últim trimestre del curs passat perquè vaig veure que podien —segueix explicant—. Abans escrivia jo, per exemple el que havien fet el cap de setmana.*

Continua el seu discurs comentant-nos que aquest curs treballa de la mateixa manera, si bé *...amb paraules i frases més llargues, aprofitant si es treballa la*

²⁸ Es tracta d'una mestra, Estrela, bastant jove però amb uns anys d'experiència. Està exercint al col·legi de fa uns anys. Aquest és un Centre d'Educació Primària i d'Educació Infantil. Està ubicat en un poble de l'àrea metropolitana que ha esdevingut industrial i que té una forta població immigrant.

primavera, els animals, etc.; escric jo o escriuen ells. El curs passat escrivien més que res paraules; enguany escriuen més àmpliament.

En el segon trimestre de cinc anys va introduir la minúscula. D'altra banda, pensa que és molt important la separació entre síl·labes: els marca la separació oralment perquè així associen millor la consonant i la vocal. Una altra cosa que fa és programar-se per a reforçar una vocal o una consonant durant una setmana; treballen la discriminació auditiva dins de la paraula (per exemple, "*Portarem durant esta quinzena paraules que tinguen E*"); i queda tot escrit en un mural amb els dibuixos.

Representacions dominants

La mestra destaca immediatament activitats pròpies del constructivisme: noms propis, ús de lletres majúscules, escriptura col·lectiva a la pissarra, el fet de treballar sobretot centrant-se en la paraula —encara que també textos—, lletres per a compondre, escriure allò que sorgeix a partir de les activitats. Combina aquestes pràctiques amb altres que no són les típiques del constructivisme: sobretot l'atenció a la grafia o el fet de reforçar una vocal o una consonant durant una setmana; també la importància que atorga a la discriminació auditiva i a la pronunciació del so, continguts dels quals no se sol parlar dins del constructivisme, si bé, en la nostra opinió, són importants i, d'altra banda, hi són ben presents.

Apreciem una visió additiva de l'ensenyament de la producció de textos, idea manifestada quan comenta que a l'aula de cinc anys treballa de la mateixa manera que a la de quatre anys, si bé *...amb paraules i frases més llargues... el curs passat escrivien més que res paraules; enguany escriuen més àmpliament.* El centre d'atenció evoluciona des dels noms propis i la paraula —que la mestra aprofita per a treballar l'associació lletra-so— cap a la producció de frases i textos curts. Els textos, sempre els escrivia ella al principi, per mediació del "dictat a l'adult" —encara que no empra aquest terme—, i posteriorment van començar a escriure'ls també els alumnes.

Altres idees que s'observen com a dominants són la precocitat en l'inici de l'ensenyament de l'escriptura, als tres anys, que és propi del constructivisme i també la importància atorgada a la continuïtat del treball entre tres, quatre i cinc anys.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

En relació als continguts corresponents al codi, i encara que no disposem d'una referència explícita, extraiem del discurs d'Estrela aquells que ella ens proporciona. Destaca la discriminació auditiva i la pronunciació del so; també la composició de paraules, la identificació de les lletres, la separació entre síl·labes i la grafia.

Pel que fa al text, les activitats de les quals ens parla són les següents: a partir d'un conte fan un resum curt; o fan el dibuix i li posen el títol... o escriuen els noms dels personatges. A partir d'un animal, una descripció de les seues característiques. Amb diaris i revistes treballen les notícies i escriuen el titular que correspondria a partir de la foto. També escriuen notes per a casa: les escriuen ells o la mestra a la pissarra, dient-li els alumnes el que ha d'escriure; després aquests les copien en paper. *Les coses curtes, les fan ells individualment; les més llargues a la pissarra entre tots* —ens diu.

Sobre la importància que atorga a l'escriptura en comparació amb l'oral i amb la lectura, ens comenta: *Pel que fa a l'oral, tots els dies fem conversa, contes, parlem d'animals, diem poesies, endevinalles... de matí i de vesprada. En comparació amb la lectura, sense adonar-me dedique més temps a l'escriptura perquè el que més fem és compondre paraules; clar, si saben escriure és que saben llegir; de llegir, no fem tant.*"

Extraiem també del discurs de Estrela la idea que el grup és molt bo pel que fa al seu nivell d'aprenentatges: *als quatre anys molts ja aprengueren (el codi); s'agafaren molt bé* —ens explica. Per això els va començar a demanar que "escrigueren" en l'últim trimestre de la classe de quatre anys, quan va veure que ho podien fer.

Representacions dominants

La mestra dedica la major part del temps del seu discurs a l'aprenentatge del codi, però també es refereix al treball amb textos. Cal assenyalar que empra espontàniament el terme "continguts", cosa que no fan la major part de les mestres de la nostra recerca. Destaca la seua referència als continguts propis del codi i, a més, de manera específica. És a dir, objectiva els continguts, en anomenar-los prenent distància del que és la pràctica de les activitats. Açò no ocorre amb el text: no parla de continguts específics, sinó sols d'activitats i dels gèneres textuals treballats.

Cal assenyalar també la seua consciència d'una dedicació més gran a l'escriptura que no a la lectura (*dedique més temps a l'escriptura perquè el que més fem és*

compondre paraules), cosa que coincideix amb el plantejament del constructivisme que se centra en l'escriptura. La lectura queda en un lloc secundari.

Convé destacar finalment la idea tan positiva de la mestra quant al nivell d'aprenentages assolits, cosa que vam poder comprovar en la nostra observació del grup.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Pel que fa a l'ensenyament del codi integrat en el text, Estrela explicita que ho fa: quan escriuen resums o títols d'un conte, descripcions d'animals, titulars de notícies i notes o cartes per a casa: *L'escriuen ells o jo a la pissarra; em diuen a mi el que he d'escriure; després ho copien en paper. Les coses curtes les fan ells individualment; les més llargues a la pissarra entre tots* —ens comenta.

A través del discurs de la mestra observem que els alumnes disposen d'un context adequat per a la producció del text, quan aprofiten qualsevol tasca de l'aula per a escriure o quan preparen cartes o notes per a casa. En aquestes últimes ocasions, a més, es tracta de situacions comunicatives en tant que hi ha uns destinataris. Hi ha una presència per tant dels continguts funcionals i dels elements comunicatius, si bé —com ocorre majoritàriament en les mestres de la nostra recerca— no existeix un propòsit conscient de desenvolupar aquests continguts.

Estrela ens manifesta de manera explícita, pel que fa a les activitats a nivell de lletra/so i de paraula habituals a l'aula, que aquestes són del tipus: associar lletra-so, copiar lletres i/o paraules, completar paraules i compondre de paraules.

Sobre l'elecció d'exercicis en relació amb la integració del codi en el text, es defineix de la manera següent:

- Per a diferenciar la forma de les lletres: exercicis centrats en la lletra.
- Per a relacionar les lletres amb els sons, per a augmentar el vocabulari, per a escriure paraules: exercicis centrats en la paraula.
- Per a desenvolupar la creativitat: exercicis centrats en la paraula i en el text.
- Per a utilitzar la llengua escrita i per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en el text.

Cal destacar que Estrela elegeix exercicis dels tres nivells proposats (lletra, paraula i text), i mostra una lleugera preferència cap a les dues últimes, és a dir, cap a les unitats lingüístiques més àmplies.

Representacions dominants

Estrela pensa que es pot ensenyar el codi integrat en el text, i així ho manifesta explícitament quan parla de l'escriptura de textos (resums de contes, descripcions d'animals, etc.), que grafien els alumnes o ella mateixa per mediació de la tècnica del "dictat a l'adult" (mitjà que afavoreix l'aprenentatge del codi en tant que són els alumnes els que "dicten" el que cal escriure i que, a més, habitualment escriuen —o copien— ells el text a continuació. Ara bé, igualment duen a terme activitats, per a l'aprenentatge del codi, centrades en la paraula i en la lletra/so; sense dubte amb més freqüència pel que la mestra ens diu.

Cal assenyalar que es creen a la classe contextos adequats per a l'escriptura de textos (cartes o notes per als pares, aprofitament de les necessitats d'escriure que sorgeixen a partir de les activitats de qualsevol tipus de l'aula), però no de manera generalitzada ni incloent-hi clarament i conscient els continguts i els elements comunicatius.

Volem remarcar el fet que l'elecció d'exercicis duta a terme per Estrela, en què ha triat activitats dels tres nivells lingüístics (lletra, paraula i text), mostra una coherència en relació amb les tasques que la mestra proposa als alumnes.

d) Diversitat de gèneres escrits a l'aula

Sobre els gèneres discursius escrits amb els quals ha treballat Estrela durant el curs present, ens proporciona aquesta informació:

- llistes
- resums i títols de contes: a partir d'un conte fan un resum curt; o fan el dibuix i li posen el títol... o escriuen els noms dels personatges
- relats de fets: per exemple, a partir d'una excursió, escriure el títol o una frase i paraules; o relaten el que han fet el cap de setmana
- cartes: n'escrigueren una als pares i l'enviaren per correu

- titulars de notícies: amb diaris i revistes, escriuen el titular que correspondria a partir de la foto
- descripcions: a partir d'un animal, fan una descripció de les seues característiques.

Representacions dominants

Com la major part de les mestres de la investigació, Estrela utilitza a l'aula una certa diversitat de gèneres escrits. Ella mateixa reconeix que es dediquen sobretot a la construcció de paraules (*el que més fem és compondre paraules*), però, no obstant això, dedica temps a l'escriptura de textos i, a més, ho fa variant els gèneres d'acord amb els contextos en què s'escriuen. A través del seu discurs no hem apreciat que pugui haver una presència major d'algun d'ells.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

En relació amb els indicis que es poden tenir en compte per a començar amb l'escriptura ens comenta: *Sobre la marxa, quan estàs treballant t'adones de com estan. Sempre n'hi ha que tenen un nivell diferent. Com que els fas escriure pots fer un seguiment individualitzat.*

Pel que fa a la seua intervenció amb els alumnes que tenen un ritme d'aprenentatge diferent, ens explica: *Tinc tres xiquets que van endarrerits. Els dedique més temps intentant que passen d'etapa; per exemple, si no han arribat a l'etapa sil·làbica, intente que ho facen. Com que els corregeixes tot... Si s'equivoquen els dic que aixina no és; els escric com és perquè ho vegem: "Aixina està millor". Si falta una lletra, els la dic.*

Trobem també en el seu discurs aquestes idees: *Quan vaig començar a dir-los que escrigueren, alguns dien que no en sabien (alguns encara no en sap ara); altres ho feien molt bé. A dos o tres xiquets els produïa angoixa perquè s'adonaven que no en sabien. Jo els deia que ho havien de fer perquè jo els poguera ajudar: "És que no cal que ho sàpies encara però si no ho fas no te puc ajudar". Es va resoldre bé. Els que havien despuntat ajudaven els altres en el sentit de fer que anaren molt més ràpidament.*

En el seu discurs s'observa clarament que el marc teòric de referència en el qual la mestra es troba integrada és el constructivisme, encara que incorpora diversos continguts i activitats propis de sistemes tradicionals. El constructivisme queda definit per ella amb els termes: noms propis, ús de lletres majúscules, escriptura col·lectiva a la pissarra, el fet de treballar sobretot la paraula —encara que també textos—, lletres per a compondre, escriure allò que sorgeix a partir de les activitats.

Representacions dominants

Pel que fa als indicis aprofitables per a saber si els alumnes poden començar amb l'aprenentatge de l'escriptura, la idea d'Estrela és que aquests indicis, ens els ofereix l'infant quan escriu —o intenta escriure— i que l'ensenyant s'adona a partir de l'observació contínua.

Sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge, potser es podria parlar d'una consideració d'ambdós de manera equilibrada, però de totes maneres s'estén més àmpliament parlant del pol de l'ensenyament (en concret, de les estratègies i activitats que utilitza per a ajudar als alumnes, i en especial a aquells a qui costa més aprendre).

Estrela s'identifica amb el constructivisme com a línia de treball. No obstant això, incorpora activitats que no tenen res a veure amb aquest enfocament —com ara reforçar una lletra durant una setmana—, sinó que responen a continguts d'ensenyament propis d'un sistema tradicional que, sense dubte, provenen de la seua formació anterior. Pensem que Estrela és conscient d'aquest fet i que introdueix aquest tipus d'activitats per a facilitar els aprenentatges, en especial dels alumnes que van un poc retardats. A més, creiem que sense dubte hi ha una influència de la seua pràctica anterior a l'assumpció del constructivisme. És el que es denomina *habitus*, és a dir, la manera de fer habitual, que costa canviar quan es vol introduir un canvi en els plantejaments didàctics.

ALBA²⁹: MEITAT I MEITAT, CONSTRUCTIVISME I SISTEMA TRADICIONAL

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Els alumnes van començar amb l'escriptura als quatre anys, amb la mateixa Alba com a mestra i des del primer moment en la línia del constructivisme: amb els noms dels xiquets, amb rètols a la classe... amb el que sorgia. Amb majúscules, construint ells, copiant...

A començament de curs del nivell de cinc anys va continuar a partir del que havia fet en primer de Preescolar. Pel que fa a les activitats desenvolupades després, ens explica: *Ho combine amb ensenyament tradicional de lecto-escriptura. Meitat i meitat. Construïm tots els dies. Ho fem a partir del que estem treballant. Ara no volen copiar (abans sí) sinó que volen fer-ho ells mateix, construir. Al mateix temps lligem.*

El sistema tradicional el treballa presentant cada lletra a partir d'un conte: són habitants d'un país i va apareixent cada lletra. També fan discriminació auditiva i el traç a la pissarra. Després, ja, paraules. Treballar la discriminació auditiva va molt bé als alumnes, segons ens diu Alba, per a "construir".

Altres activitats que fa són les següents: utilitzar contes publicats que avancen lletra per lletra (*Açò els motiva perquè poden anar llegint*) o també fer frases (*Hui és el primer dia que he passat a fer frases; per exemple, la frase "El meu ós és suau", l'havien de copiar i després llegir*). Continua el seu discurs explicant-nos que té el llistat dels noms dels xiquets en un mural, que les coses de la classe tenen el rètol i és el que utilitzen per a construir (en majúscules). Aprofiten, a més dels noms dels xiquets, el que tenen escrit a l'aula per a escriure paraules noves. Construïxen escoltant fonema per fonema.

Alba conclou dient: *O siga que he treballat des del principi en paral·lel el constructivisme i el sistema tradicional. En el sistema tradicional he treballat fins ara les vocals i quatre consonants. Ho fem en minúscula. Clar, moltes lletres ja les coneixen d'abans pel sistema constructivista.*

²⁹ Alba és una professora bastant jove que compta amb uns anys d'experiència en l'exercici de la professió. Exerceix, des de fa uns cursos, al col·legi, que està ubicat en un poble de la perifèria de la ciutat de València amb població majoritàriament immigrant. El Centre és d'Educació Primària i d'Educació Infantil.

Pel que fa a les diferències entre el nivell de quatre anys i el de cinc, Alba explica que aquest curs el va iniciar a partir del que havia fet en l'anterior. Però, segons ella, no ocorre el mateix en relació a Primer de Primària: *En Primer en esta escola el constructivisme es talla i fan sistema tradicional*. No ens parla d'aquest nivell escolar i ho justifica dient: *Jo no he estat mai en Primer*.

Representacions dominants

Alba ens descriu amb una gran claredat i consciència la doble progressió que segueix en l'ensenyament de l'escriptura: en la línia del constructivisme, des de la paraula (noms propis, rètols...) i des d'un sistema tradicional (presentant cada lletra a partir d'un conte). Ella destaca l'avanç cap a la frase, que copien i lligen. Cal dir que després, com veurem en un altre apartat, ens parla també de l'escriptura de textos com ara felicitacions, notícies, notes, etc. En tot cas, queda clar que, en ambdues línies hi ha una progressió acumulativa de l'ensenyament de l'escriptura.

Volem destacar l'ús de rètols a l'aula (*les coses de la classe tenen el rètol*) de què ens parla Alba, per a assenyalar que es tracta d'una pràctica pròpia de plantejaments anteriors en que es buscava la lectura "ideovisual", activitat interessant per a l'infant però que no respon a les propostes constructivistes i comunicatives perquè la seua funcionalitat és gratuïta: escriure el nom d'un objecte al costat d'aquest no és un ús social i, a més és una "reiteració".

Destaca la idea d'iniciar els alumnes en l'escriptura des de ben prompte, en arribar a l'escola (en aquest cas als quatre anys). Domina per tant la idea de precocitat. Cal assenyalar que aquesta iniciació es fa mitjançant les propostes del constructivisme, i no de l'altre sistema tradicional que utilitza la mestra.

Alba marca clarament l'enllaç entre els dos cursos de Preescolar (continuitat). En canvi, en referir-se a la relació amb el Primer nivell de Primària, assenyala la ruptura existent en aquest sentit al col·legi i el seu propi desconeixement del que es fa en Primer, la qual cosa manifesta també una falta de coordinació entre les dues etapes educatives.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

En demanar a Alba que ens explicara el que havia fet enguany sobre escriptura es refereix sobretot a activitats i continguts propis del codi. En relació amb el sistema tradicional que empra, parla de discriminació auditiva, del traç; també, de la presentació de les lletres una per una... per a passar després a la paraula i més tard a la frase. Pel que fa al constructivisme, apareix la construcció (de paraules sobretot) a partir del que sorgeix i que es produeix escoltant fonema per fonema. Solen escriure primer a la pisarra i després copien.

Als continguts propis del text no fa referència espontàniament, sinó quan li preguntem. En aquest moment sí que ens explica que escriuen notes, felicitacions, notícies, títols de contes, etc.

Sobre la relació entre la dedicació a l'oral, a la lectura i a l'escriptura, ens explica el següent: *Dedique més temps a l'oral (i sobretot en quatre anys) perquè estic en una aula d'immersió; ara ja van més solts i tinc més temps per a altres coses. En relació a la lectura... és que la van fent al mateix temps. Jo no els done llibre de lectura però a ells els interessa llegir i lligen qualsevol cosa del carrer o de la classe.*

Representacions dominants

Volem remarcar que els continguts estan molt més centrats en el codi que no en el text (discriminació auditiva, traç, presentació de les lletres, construcció de paraules...). Hem d'indicar que Alba espontàniament ens parla del codi de forma extensa i que, en canvi, solament es refereix als textos quan li ho demanem.

Com les altres mestres, atorga més importància i més temps al treball del llenguatge oral que no al de l'escrit, deixant ben clar que és el que requereix ser centre d'atenció en aquest nivell escolar, i més encara per tractar-se d'un aula d'immersió lingüística (*ara ja van més solts i tinc més temps per a altres coses*). Sobre la relació entre lectura i escriptura, Alba pensa que hi ha interacció i que ambdós habilitats es van aprenent alhora.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Del discurs d'Alba es desprén que integra l'ensenyament del codi dins del text quan construeixen a la pissarra amb noms propis, noms de coses de la classe, i amb textos com ara notícies, títols de contes o notes. Com ella ens explica, primer ho escriuen a la pissarra i després ho copien.

Pel que fa a la creació de situacions de comunicació per a escriure, observem que ho fa quan preparen notes per a la casa o felicitacions (*L'altre dia va ser el meu sant i em portaren felicitacions escrites espontàniament. És molt satisfactori*). Igualment es dedueix que la mestra aprofita els contextos que es produeixen a l'aula per a ubicar la producció dels textos. Així s'aprecia quan ens parla de les notícies (*quan ha vingut algú dient, per exemple, que s'ha cremat una casa... “vinga, anem a construir-ho i a copiar-ho”*), dels títols de contes (*fem un dibuix i escrivim el títol*), de les receptes de cuina (*com ara, amb la mona, primer la férem i després l'escriguérem: amb els ingredients i la manera de fer-la amb una explicació molt curta*), l'explicació d'una festa (*per exemple, en Carnestoltes: “què fem en Carnestoltes”; anàvem dient: “ens disfressem, decorem la classe, ballem...*).

No obstant el que hem dit fins ara, la unitat lingüística que domina, pel que fa a l'ensenyament del codi, és la paraula, si bé cal indicar que Alba també fa activitats a nivell de lletra/so. En el sistema tradicional que utilitza desenvolupa bàsicament aquests continguts: presentació de les lletres una a una, discriminació auditiva i traç d'aquestes, escriptura de paraules. Quant al constructivisme, treballa sobretot l'escriptura de paraules i ens explica: *Els xiquets construeixen escoltant fonema per fonema*.

Pel que fa a l'elecció d'exercicis en relació amb el desenvolupament de determinats continguts, obtenim aquesta informació:

- Per a diferenciar la forma de les lletres: exercicis centrats en la lletra
- Per a relacionar les lletres amb els sons, per a augmentar el vocabulari, per a escriure paraules, per aprendre a utilitzar la llengua escrita i per a conèixer les funcions d'aquesta: exercicis centrats en la paraula i en el text.
- Per a desenvolupar la creativitat: exercicis centrats en el text

En resum, Alba elegeix exercicis centrats en les tres unitats lingüístiques proposades (lletra, paraula i text), mostrant una tendència a preferir les més àmplies.

Representacions dominants

Si bé la mestra ubica l'ensenyament del codi sobretot a nivell de lletra/so (presentació de les lletres una a una, discriminació auditiva i traç d'aquestes, escriptura de paraules, mitjançant el sistema tradicional que emprava) i de paraula (a partir del constructivisme), també l'integra en la producció de textos (escrits per ella o pels alumnes de forma col·lectiva).

La contextualització de les activitats queda reflectida quan explica que escriuen aprofitant les activitats en curs (recepta de cuina, notícies, explicació d'una festa...). En determinades activitats, encara que menys, apareixen situacions de comunicació de les quals es desprén la necessitat de produir un text amb una finalitat comunicativa real (felicitacions, notes per a la casa, cartes). Existeix, per tant, la possibilitat d'aconseguir que els alumnes s'adonen de la funcionalitat de l'escriptura i de la presència dels elements de la comunicació, si bé probablement Alba no planteja aquests continguts d'una manera explícita..

En relació amb l'elecció d'exercicis, hem de dir que Alba demostra una coherència entre allò que tria i allò que proposa a classe. En tot cas, manifesta una tendència a elegir les unitats lingüístiques més àmplies (paraula i text) en comparació amb el que duu a terme amb els seus alumnes.

d) Diversitat dels gèneres escrits a l'aula

Els gèneres discursius utilitzats enguany a l'aula per Alba són els que anotem tot seguit:

- Enviar notes a casa.
- Felicitacions en el dia del pare o en Nadal.
- Notícies: *Quan ha vingut algú dient per exemple que s'ha cremat una casa... “vinga, anem a construir-ho i a copiar-ho”.*
- Títols de conte: *fem un dibuix i escrivim el títol.*
- Receptes de cuina: *Per exemple, amb la mona. Primer la férem i després l'escriguérem: amb els ingredients i la manera de fer-la —amb una explicació molt curteta—.*

- Explicació d'una festa: “*Què fem en Carnestoltes?*”. Anàvem dient: “*ens disfressem, decorem la classe, ballem*”.
- Per a Nadal férem el mateix: Què recordem de l'any anterior?: “Fem targetes...”*
- Descripcions de disfresses.
 - Carta: Per al mes pròxim tenen previst fer-ne una per a enviar-la a la família, portant-la a correus...
 - Contes: com a lectura

Representacions dominants

Volem destacar que Alba s'ha referit a un ventall ampli de gèneres discursius i que tots ells (a excepció del conte) han sigut utilitzats per a escriure. Es tracta d'una varietat considerable si tenim en compte que Alba centra bona part de la seua atenció en la paraula i que, a més, també destina temps al sistema tradicional d'ensenyament de l'escriptura que utilitza. D'altra banda, pel que ens diu, no observem que haja incidit especialment en cap dels gèneres en particular.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Sobre els indicis observats per a saber en quin moment els xiquets poden començar a treballar l'escriptura, Alba ens comenta: *Amb el constructivisme, al principi, sempre eren els que anaven més avançats els que volien eixir a la pissarra. A poc a poc els altres han anat volent eixir encara que no ho feren bé. Els primers que ho fan porten darrere els altres.*

Pel que fa a la seua actuació amb els alumnes que porten un ritme d'aprenentatge diferent, el seu discurs és el següent: *Tinc tres xiquets que van endarrerits. Tenen problema en tot. Fins i tot els costa copiar de la pissarra; en este cas els pose les paraules al full perquè les copien directament. Hi ha qui no fa les vocals en minúscula: com que sí que les fan en majúscula, fan la mateixa fitxa que els altres escriuen en minúscula, però en majúscula.*

Al llarg del seu discurs sols es refereix de forma específica a la seua intervenció quan diu: *Ara quasi que no he d'intervindre; abans moltíssim* (en relació amb l'autonomia dels infants).

Explica el seu treball en la classe de cinc anys com una combinació entre constructivisme i ensenyament tradicional de lecto-escriptura (*meitat i meitat*). Quan es refereix al constructivisme ho fa dient que treballa *amb els noms dels xiquets, amb rètols de la classe... amb el que sorgeix; en lletra majúscula... construint ells, copiant*. La seua valoració del constructivisme és la següent: *Construir els motiva moltíssim. Amb les fitxes tradicionals s'avorreixen. Tinc una llista dels xiquets perquè tots volen eixir a la pissarra. Diuen: "vull construir..."*

Representacions dominants

Sobre els indicis significatius per a saber quan començar amb l'aprenentatge de l'escriptura, Alba no ens contesta massa en concret, però es desprèn del seu discurs que es guia per l'observació de la pròpia capacitat de l'alumne per a anar aprenent l'escriptura. En aquest sentit, Alba valora el paper del grup en relació amb els aprenentatges del conjunt d'alumnes (*Els primers... porten darrere els altres*).

Per als alumnes endarrerits, Alba disposa recursos que s'adapten a les possibilitats d'aprenentatge d'aquests alumnes. Cal assenyalar que ho fa sense canviar la tasca sinó conservant la mateixa que fa tot el grup; canvia solament algun aspecte de l'activitat perquè els resulte més fàcil. És un exemple excel·lent de l'esforç de la mestra per adaptar-se a la zona de desenvolupament pròxim dels alumnes.

Cal remarcar la consciència d'Alba de trobar-se treballant amb dos sistemes: el constructivisme (iniciat a l'aula de quatre anys per ella mateixa) i un sistema tradicional (introduït en l'aula de cinc anys també per la mateixa Alba), sense dubte per la falta de seguretat en el primer (probablement a causa de no conèixer-lo suficientment). Aquest fet ens fa plantejar la necessitat d'aprofundir en la informació i la formació que cal facilitar quan es vol aconseguir un canvi didàctic important. És palesa la situació de transició en què es troba Alba pel que fa al seus *habitus* sobre el tema de l'ensenyament de l'escriptura.

No obstant això, volem assenyalar la valoració tan positiva que Alba fa del constructivisme en una situació en què clarament està utilitzant dues línies de treball distintes i les pot comparar.

LLUNA³⁰: ADONAR-SE DEL SENTIT DE L'ESCRITURA

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Lluna inicia el seu discurs contant-nos que el grup l'any passat va tindre una altra mestra que va iniciar els alumnes en l'escriptura mitjançant un sistema tradicional. En començar aquest curs, Lluna va observar que dominaven les vocals, la grafia (en lletra cursiva) i la direccionalitat. A partir d'ahí va introduir consonants.

La mestra continua explicant-nos el plantejament que ha fet el curs actual: els alumnes tenen un material³¹ (comprat abans que ella hi arribara) que temporalitza la presentació de consonants i que li serveix per a portar una sistematització d'aquestes. *Però al mateix temps a mi m'agrada portar un mètode que és el constructivisme* —ens comenta. Com que, a començament de curs, va veure que no sabien posar el nom propi, va començar per treballar els noms propis en majúscula. Va fer una presentació de les lletres en majúscula. En fer els equips de taula, identificaven els noms dels companys i eixien moltes consonants, de manera que anaven aprenent-ne algunes. Escrivien la data a la pissarra, el nom dels personatges dels contes llegits, *i... el que isquera... I poquet a poquet els xiquets se van vore amb un interès que... “mira, vaig a escriure el nom de ma mare” i a voltes escrivien lletres que jo no havia donat, potser en casa la seua germana tenia tal lletra... Escrivien en majúscula perquè és més fàcil* —ens comenta la mestra.

O siga —continua dient-nos— *que portava al mateix temps els dos sistemes... perquè els pares havien comprat un material... i has de fer-lo; però jo al mateix temps introduïa estes coses, perquè veus que és on realment els xiquets veuen el sentit que té l'escriptura.*

En el segon trimestre, amb el nom propi i la data va passar a la cursiva, que va introduir sense cap problema. D'altra banda, va seguir treballant amb activitats com aquestes: *Per exemple els dic: “Hem d'enviar una carta al nostre millor amic, a vore què li direm”; i ells fan una noteta i li fiquen “guapo” o el que volen, i ells a soletes*

³⁰ En aquest cas, es tracta d'una mestra jove, Lluna, que es troba en els primers anys d'exercici de la professió.enguany és el primer curs que treballa al col·legi. Aquest és un Centre d'Educació Infantil i d'Educació Primària, i es troba ubicat en un poble molt pròxim a la ciutat de València que compta amb una presència important de població immigrant.

³¹ Es tracta d'un material globalitzat que no segueix els plantejaments del constructivisme.

van escrivint. O bé, “tenim una excursió, anem a fer la noteta, anem a escriure què ens emportem”. Veus com sí que construeixen i també que veuen per a què serveix l'escriptura.

Pel que fa a la diferència entre el que pot fer un xiquet de cinc anys en relació a un de quatre i a un de sis, ens diu el següent: *Jo pense que un xiquet de quatre anys a nivell de grafia no està tan madur. Hi ha de tot, però en aquesta edat, que jo sí que he treballat, el que fan és copiar el nom. Quan volen escriure, alguns sí que fiquen vocals, és la fase sil·làbica. Però arribar a escriure... segons els casos. En majúscula, això sí; la grafia minúscula no la fan. Lligar les lletres és molt difícil. Ara, a final de quatre anys, si han agarrat un poquet el mecanisme i has treballat el nom i coneixen lletres, sí que poden fer paraules perfectament. O copiar el que vulguen.*

Per a comparar amb la classe de sis anys ens comenta: *És que no he estat mai en primària. M'imagino que dependrà del plantejament de la mestra. Farà una prova per vore com estan i sobretot mirarà la cursiva perquè la majúscula no li agradaria. Estaran més madurs, segur que la relació grafia-fonema està millor... tot va a més.*

Representacions dominants

Destaca, dins de les idees dominants en el discurs de Lluna, la importància atorgada a la continuïtat en relació amb el que havia fet la professora del curs anterior i a la necessitat d'adequar-se al fet d'haver d'emprar un material que ella no havia triat. Cal assenyalar la capacitat d'adaptació per a saber dur paral·lelament les dues línies de treball i la consciència de trobar-se entre dos sistemes d'ensenyament.

Cal remarcar, per tant, la rellevància que la mestra atorga a la continuïtat dins de preescolar, idea que contrasta amb el desconeixement que manifesta tenir del primer nivell de primària (aspecte que posa de manifest la falta de coordinació entre ambdues etapes educatives).

El discurs de Lluna denota una concepció acumulativa de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura. Si bé el fet de centrar-se en la presentació de les lletres, una a una, és com a imperatiu del material comprat prèviament a la seua arribada al col·legi, el que ella manifesta és el seu gust per partir de la paraula com a unitat lingüística per a ensenyar el codi. Cal destacar la idea que, en referir-se al text, parla de frases de dues o tres paraules. Hi ha, per tant, una visió additiva, que vol anar d'allò més fàcil a allò més difícil.

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

Com a continguts específics del codi, Lluna destaca en el seu discurs la presentació de lletres, la grafia, la direccionalitat i la construcció de paraules. També es refereix a l'associació lletra/so i a l'anàlisi fonètica, si bé no emprava aquests termes: *Sempre distingisc com es diu una lletra —per exemple la lletra P es diu “pe”—, però per a llegir-la dic com sona, faig el so; perquè a més a més en valencià la major dificultat que veig jo és que hi ha paraules on sonen dos o tres consonants juntes; aleshores han de tindre molt clar com sona cada fonema per a poder llegir i escriure bé.*

Pel que fa als continguts referents al text, perquè vegem per a què serveix l'escriptura, quin és el seu sentit, proposa la producció de textos (carta, nota), però especifica clarament que per a ella, a nivell de text, la unitat de treball és la frase (*A nivell de text, és la frase, és més frase*). Completa aquesta opinió afegint: *quan contes un conte dius “anem a ficar-li un títol”; però dues o tres paraules només.*

Pel que fa a la importància atorgada a l'escriptura en comparació amb l'oral i amb la lectura, Lluna pensa que *“És important tot, però li dónes més importància a l'expressió oral. Perquè en infantil és la base. Sempre se diu que en Primària el procés lectoescriptor és el que més força té i tens els dos primers anys perquè el xiquet aprenega bé. El que fas en Infantil és un apropament, donar-li models... El que dónes... això que porta. Si un xiquet no parla bé, després no escriurà bé. Jo dedique molt més a l'expressió oral. Per a l'escriptura tens momentets, però l'oral és més important, i més en immersió.*

D'altra banda, ens comenta que té més dedicació per a la lectura que no per a l'escriptura, *perquè és més fàcil llegir que escriure; per a escriure el traç és més complicat. Si lligem, igual després aprofites perquè escriuen. Perquè dius: a vore, si sap escriure-ho és que sap llegir-ho i coneix els fonemes. Però en activitats a nivell de tots els dies de treballar en grup, sempre fas més activitats de llegir que d'escriure.*

Representacions dominants

Apreciem a través del discurs de Lluna que dedica més temps a parlar dels continguts propis del codi de l'escriptura que no dels propis del text (si bé hem de tenir

en compte que està condicionada pel material globalitzat que es veu obligada a utilitzar).

Pel que fa als continguts propis del text, és conscient de la importància d'aconseguir que els alumnes s'adonen del sentit de l'escriptura i s'ho proposa mitjançant la producció de textos amb una funcionalitat (com la carta o la nota). El que crida l'atenció, però, és la seua concepció que el text —en preescolar— ha de consistir en una frase de dues o tres paraules. Queda ací reflectida molt clarament la limitació que molt sovint predomina en els ensenyants d'educació infantil a l'hora de desenvolupar un text com a conseqüència del fet que els alumnes no tenen un domini suficient del codi com per a poder escriure extensament. En aquest sentit és quan s'aprecia l'interés de tècniques com el “dictat a l'adult”, que eviten aquestes limitacions.

Cal assenyalar la prioritat que, molt lúcidament, atorga a l'oral per damunt de l'escriptura, subratllant a més la consideració que es tracta d'una aula d'immersió lingüística. D'altra banda, cal dir que dóna més rellevància a la lectura que no a l'escriptura: aquesta última idea contrasta amb el fet que, entre els seguidors del constructivisme, se sol fer una dedicació més àmplia a l'escriptura.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Quan Lluna es refereix al treball del codi integrat en el text és per a comentar: *En el text anem a buscar una lletra determinada... és més jugar a buscar lletres*. Cal dir, no obstant això, que fan construcció de paraules i de textos breus (en realitat frases, com ella diu, de dues o tres paraules), amb la qual cosa estan treballant el codi de manera integrada en el text.

Al llarg del seu discurs, Lluna incideix en la importància d'aconseguir que els alumnes s'adonen del sentit de l'escriptura, que vegem per a què serveix. Com ella explica, *es tracta de crear situacions reals; per exemple, notes per a casa sobre una excursió, o “he de portar un llibre”, d'enviar missatges. En ocasions escriuen individualment perquè fan una noteta, per exemple amb els animals: “Demà me toca portar el periquito”. Jo li dic: “Fes una noteta; dis-ho ahí perquè ta mare ho entenga”. Posen potser “mama periquito”. Quan veuen que és molt difícil la paraula o no saben com ficar-ho, fan un dibuix. Cada xiquet s'ho inventa individualment. Tu dius “a vore*

quins mecanismes agarra este xiquet perquè sa mare se n'assabente". Lluna ens explica que, aquesta activitat, ja la feien en quatre anys en relació amb una tasca en concret.

Pel que fa a l'aprenentatge del codi a nivell de lletra/so i de paraules, trobem referència, en el discurs de la mestra, a activitats de compondre paraules, de completar paraules, d'associar lletra-so, i de copiar lletres i paraules (a les quals arriba bé per mediació del sistema tradicional, bé a través del constructivisme).

Quan ha d'elegir entre els diversos exercicis que li mostrem, Lluna ho fa en el sentit següent:

- Per a diferenciar la forma de les lletres, exercicis centrats en el text.
- Per a relacionar les lletres amb els sons: exercicis centrats en la paraula.
- Per a augmentar el vocabulari i per a escriure paraules: exercicis centrats en la paraula i en el text.
- Per a desenvolupar la creativitat i per aprendre a utilitzar la llengua escrita: exercicis centrats en el text.
- Per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en la paraula i en el text.

En resum, Lluna ens demostra la seua preferència pels exercicis centrats en les unitats lingüístiques més àmplies: paraula i text.

Representacions dominants

Lluna, quan parla sobre les possibilitats de treballar el codi integrat en el text, no és conscient que ho està fent, per exemple, quan construeixen paraules i textos breus. O, en tot cas, no ho diu explícitament. En canvi, es refereix amb més detall a les activitats, per a l'aprenentatge del codi, basades en les lletres i en les paraules. Crida l'atenció el fet que, en canvi, a l'hora de triar entre les fitxes de material mostrat durant l'entrevista, elegeix els exercicis centrats en la paraula i en el text. Una cosa semblant ocorre en relació amb el fet que a l'aula escriuen solament textos breus (frases de dues o tres paraules): en canvi, la tendència de Lluna a l'hora d'escollir entre les fitxes és cap al text.

La mestra considera molt important que els alumnes compreguen per a què serveix escriure, que s'adonen del sentit de l'escriptura i, també, del fet que aquest

objectiu s'aconsegueix a partir d'activitats funcionals —encara que no emprà aquest terme— com ara la preparació d'una nota per a demanar una cosa als pares. Per això aprofita els contextos que es creen a l'aula per a escriure. Els alumnes disposen, per tant, de la possibilitat de comprendre el sentit comunicatiu i funcional de l'escriptura. Cal observar que, en l'exemple que ens dóna de les notes, hi són presents els elements de la comunicació, però, sense dubte, no aprofita aquests moments perquè els alumnes en siguin conscients.

d) Diversitat de gèneres discursius escrits utilitzats a l'aula

Els gèneres discursius que ha utilitzat Lluna al llarg del present curs a l'aula, són els següents:

- Llistes
- Contes: No han escrit contes. El que han fet és canviar el títol, fer el dibuix i posar el nom del personatge que ha aparegut, i també canviar el final —però oralment.
- Receptes del metge: *Quan férem el taller del metge... en el primer trimestre. Treballàrem la recepta: havien de ficar el nom del malalt, el que li donaven com a medicament i la signava el metge. Tenien els paperets i ficaven el nom del xiquet. El que feia de metge, igual no sabia posar el nom del que feia de malalt; aleshores aquest l'ajudava: "fica... ara...". Si no sabien escriure per exemple xarop, dibuixaven la botelleta. I ficaven la ratlleta de la firma.*
- Instruccions de joc: En els tallers, però oralment.
- Cartes
- Invitacions: *Les fan ells, però des de casa, a iniciativa de les mares; o siga quan és l'aniversari d'un xiquet, compren les targetes d'invitació i les escriuen, però el que fiquen és només el nom de a qui va dirigida. Ara ho fan els xiquets; a principi de curs era més la mare. Col·lectivament, a classe, n'han fet alguna volta.*
- Notes: *Es fan entre ells moltes notetes; per exemple, com que estan amb lo de les nòvies: "de Alex per a...". Treballades col·lectivament, també s'han fet alguna volta. Per exemple, per a l'excursió a la granja-escola férem un treball*

en grup. Jo vaig escriure: “A l’excursió m’emporte”. Açò ho copiaren al seu full, i després les tres o quatre coses que posàrem, les construïrem entre tots a la pissarra. Després cada u ho havia d’escriure en el seu full per a portar-ho a casa. Les notes són el gènere del qual Lluna parla durant més temps al llarg de l’entrevista, i al qual s’ha referit en més ocasions. També és el gènere que a l’aula han emprat més sovint.

- *Llibre de l’aniversari: Per a l’aniversari de cada xiquet, fan una festa per a la classe. Cada xiquet li fa un dibuix del que li agradaria regalar-li o el que siga, i fica el nom del xiquet, els anys que compleix, el seu nom... i es fa el llibre de l’aniversari.*

Convé observar que alguns dels gèneres anotats, com s’indica, no s’han emprat per a escriure, sinó solament per a la lectura —normalment per part de la mestra— o per a l’oral.

Representacions dominants

Igual que estem observant en altres mestres de la recerca, Lluna utilitza gèneres textuais a l’aula amb una varietat considerable. Malgrat que el seu treball, segons ella reconeix, se centra sobretot en la paraula com a unitat lingüística, i que, a més, ha de destinar un temps al material globalitzat —comprat abans que ella arribara com a mestra al col·legi, com ja hem dit—, Lluna aconsegueix oferir oportunitats als alumnes perquè escriguen textos de manera diversificada, i també de manera contextualitzada.

Volem indicar l’interés, en la nostra opinió, de possibilitar que els alumnes a l’aula empren gèneres diversos per a parlar o per a llegir —o per a escoltar la lectura de la mestra—: sense dubte, aquesta pràctica influirà molt positivament en l’aprenentatge de l’escriptura i dels gèneres discursius escrits.

e) Concepció de l’ensenyament/aprenentatge de l’escriptura

Pel que fa als indicis que serveixen per a saber en quin moment els xiquets poden començar a treballar l’escriptura, Lluna ens comenta en concret: *Els que millor lligen i veus que tenen un interès gran per saber lletres, són els que fan missatges o et*

diuen “vaig a fer açò”. Els que no són capaços de llegir perquè no estan madurs o pel que siga, són els que no escriuen. O siga que va relacionat, pense jo. Els que s’han soltat a llegir, són capaços de fer missatges encara que ho escriuen tot junt.

Pel que fa a la seua intervenció amb els alumnes que tenen un ritme d’aprenentatge diferent, ens fa saber: *Clar, se troben en una altra fase. Si per exemple uns estan en l’alfabètica i altres te posen les vocals i alguna consonant, què vas a fer? Ho acceptes i ja està.* En demanar-li més especificació, completa la idea: *Sí; és que depén, perquè si per exemple ha pintat i te posa el nom, en eixe moment, el que et fa et diu el ritme que porta. Ahí jo no li dic res. Ara, si l’has tret a la pissarra per a posar la data, sí que intervens per a corregir o ho fan els companys. Quan treballen a nivell de grup sempre ho han de fer bé. Però de vegades amb una simple correspondència ja et dónes per satisfeta.*

Aquestes idees ens mostren les seues representacions sobre la relació entre aprenentatge i ensenyament i, també sobre la intervenció de l’ensenyant. En un altre moment torna a subratllar la idea: *quan treballen en grup sí que corregisc (o ho fan els companys).* Una altre pensament important en aquest sentit ens el manifesta quan diu que es tracta d’*acceptar el ritme de cada xiquet.*

També volem ressaltar les idees clau que manifesta en parlar del constructivisme: lletra majúscula, nom propi, data a la pissarra, construir, escriure a partir del que sorgeix en les activitats, entendre per a què serveix l’escriptura. I afegim: *M’agrada portar el constructivisme, perquè veus que és on realment els xiquets veuen el sentit de l’escriptura.* Com hem vist a l’eix 1, combina conscientment aquesta línia amb un sistema tradicional.

Representacions dominants

Per a Lluna, poder llegir és indicatiu de poder escriure: aquesta és la idea que ens transmet en preguntar-li sobre quins indicis considera significatius a l’hora de saber quan un alumne pot començar amb l’aprenentatge de l’escriptura. Tornem a trobar-nos, com en altres mestres de la recerca, que es busquen aquests indicis en la capacitat mateixa per a anar assolint el llenguatge escrit —si bé Lluna ens introdueix la idea de relacionar-ho amb la lectura, col·locant aquesta per davant. Cal dir que és l’única professora que anomena, no obstant això, el concepte de maduresa (*Els que no són capaços de llegir perquè no estan madurs o pel que siga, són els que no escriuen*).

Pel que fa a la relació entre aprenentatge i ensenyament, pensem que Lluna coincideix, si bé lleugerament, en el primer. Així ho observem quan subratlla la idea *d'acceptar el ritme de cada alumne*. També, quan en una altre moment parla de respectar les produccions dels alumnes —és a dir, l'escriptura espontània— quan el treball és individual (*...el que fa, et diu el ritme que porta. Ahí jo no li dic res*). Amb aquests pensaments manifesta unes idees poc “intervencionistes” en relació amb el paper de l'ensenyant. Però equilibra la seua visió quan ens explica que, en canvi, sí que corregeix l'escriptura quan treballen en grup.

Per part de Lluna existeix consciència de trobar-se entre dos sistemes, de treballar alhora amb el constructivisme i amb un sistema tradicional. Volem assenyalar la capacitat d'adaptació de la mestra per a dur paral·lelament les dues línies de treball, introduint a l'aula propostes pròpies del constructivisme —línia de treball amb la qual ella s'identifica— en un context en què els alumnes s'havien iniciat a l'escriptura mitjançant un plantejament tradicional. D'altra banda, volem indicar que el concepte de constructivisme que té Lluna coincideix amb l'habitual entre les altres mestres de la investigació. Les paraules clau són: lletra majúscula, nom propi, data a la pissarra, construir, escriure a partir del que sorgeix, entendre per a què serveix l'escriptura. Cal ressaltar la importància atorgada, a diferència d'altres casos, a la funció comunicativa de l'escriptura.

SUNNA³²: POEMES, CANÇONS I CONTES

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Sunna ens explica que els alumnes s'iniciaren en l'escriptura als quatre anys i amb ella mateixa com a mestra. La línia de treball en el curs esmentat va ser similar a la que està seguint ara en la classe de cinc anys. Treballaren els noms propis i les vocals.

³² Sunna és una professora de mitjana edat, que compta amb bastants anys d'experiència exercint com a mestra, i amb uns quants treballant al col·legi. Aquest es troba ubicat en un municipi gran, pròxim a la ciutat de València, i amb una població majoritàriament immigrant. El centre és d'Educació Infantil i d'Educació Primària.

La primera activitat del curs sobre escriptura va ser repassar el que havien fet l'any passat, les vocals sobretot. Van començar amb les majúscules i amb els noms dels xiquets.

Quan ens parla de les activitats d'escriptura que ha desenvolupat durant el curs, observem que algunes d'aquestes són pròpies del constructivisme i altres responen a línies tradicionals: feren activitats de reconèixer les consonants en els noms dels altres, en poesies i cançons, en els dies de la setmana. Cada dia passava llista un: comptaven les lletres i copiaven els noms. Canviaven de majúscula a minúscula. Varen fer rètols i associaven dibuix i paraula. Els dona fulls per a llegir a casa, *perquè no hi ha massa cartilles en valencià; és material elaborat per nosaltres: lupa, ala, oli... paraules associades a dibuix (coincideixen amb els rètols de la paret. En ells les consonants es presenten progressivament —ens explica—. Componen entre tots els xiquets, per exemple: “felicitats” més el nom de cada xiquet per als aniversaris. Al principi ho componien entre tots a la pissarra; ara ja en saben. També fem una activitat en què diem: “Hem d'escriure paraules que tenen S”. Lligen poesies que aprenen de memòria i després van reconeixent lletres en el text escrit a la pissarra. Tenen llibres que els xiquets s'emporten a casa; els el lligen i després el contem a classe. Disposen també d'alguns amb lectures ordenades segons una seqüenciació de lletres determinades: Els estimula més llegir açò que la cartilla.*

Al llarg d'aquesta explicació no va fer cap referència al fet d'emprar alhora dos sistemes distints per a ensenyar l'escriptura. Només quan nosaltres li ho fem notar intervé dient: *És que el sistema de Teberosky no el tinc clar, per això preferisc combinar. A més de vegades no hi ha continuïtat en primer... i si només treballes amb majúscula... Les mestres de les quatre aules vam decidir barrejar.*

Conclou dient-nos: *D'ací a final de curs iniciarem una escriptura més espontània, frases que ells s'inventen. A partir de dibuixos han de dir què passa: fer una frase que es tria entre tots. Un xiquet l'escriu a la pissarra amb l'ajuda dels altres. Després cadascú la copia de la pissarra. I amb majúscula o minúscula, açò em té igual.*

En relació amb el que poden fer els alumnes del nivell de quatre anys i de primer de primària en comparació amb els de cinc anys, el que extraiem del seu discurs és que els de quatre anys solament coneixen el seu nom i el saben escriure, i també les vocals. En canvi, els alumnes de primària *en el primer trimestre poden adquirir un domini de la*

lectura, però el que és la comprensió lectora la tindran... la meitat de la classe o una miqueta més. Hi ha alumnes que te saben dir les síl·labes, però la comprensió no la tenen. En un altre moment referint-se al constructivisme, comenta: *de vegades no hi ha continuïtat en primer.*

Representacions dominants

Amb el seu discurs, Sunna ens posa de manifest la combinació que utilitza, per a l'ensenyament de l'escriptura, de dos plantejaments: un sistema tradicional i constructivisme. Al nostre parer, del seu discurs es desprén un predomini del primer (volem destacar, per exemple, la presència a l'aula d'un gran nombre de rètols amb dibuix i paraula mitjançant els quals es fa una presentació progressiva de les lletres). En ambdues maneres de fer s'aprecia una concepció acumulativa dels continguts: l'inici se centra en els noms propis i les vocals, en els rètols, de presentació progressiva de consonants. Cal assenyalar que introdueix textos (contes i poesies) en què els alumnes han de reconèixer consonants. Com a avanç cap a la complexitat de l'escriptura parla de la invenció de frases. Manifesta, per tant, una visió acumulativa o additiva de l'ensenyament de l'escriptura.

En aquest sentit, volem destacar també la seua apreciació, quan parla de primer de primària, en dir que els alumnes poden adquirir inicialment la lectura (el desxiframent del codi), però que la comprensió lectora arriba més tard per a molts alumnes. En la nostra opinió, aquesta concepció reflecteix la distinció entre lectura mecànica i lectura comprensiva que tan present havia estat en altres èpoques i que, sense dubte, comportava que, en bastants alumnes, la comprensió lectora arribara després d'aprendre a desxifrar el codi de l'escriptura.

Pel que fa a la precocitat en l'ensenyament de l'escriptura, cal indicar que els alumnes inicien l'aprenentatge en primer de preescolar, és a dir, el primer any d'escolarització. Com en tots els altres casos, la mestra s'inclina per la precocitat, sense esperar al desenvolupament dels prerequisits associats a l'aprenentatge de l'escriptura. I és així malgrat tractar-se d'una professora en la qual es troben molt presents els *habitus* propis de pràctiques anteriors a l'arribada del constructivisme.

En relació amb la continuïtat entre els cursos de preescolar, Sunna reflecteix clarament una concepció de continuïtat. Sobre la relació amb el primer curs de primària,

fa una progressió pel que fa a la capacitat d'aprenentatge dels infants (des del seu punt de vista) i parla de l'existència d'una ruptura entre ambdues etapes (si bé, de vegades).

b) Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys

Els continguts referents al codi que apareixen al llarg del discurs són els següents: reconeixement de lletres (en paraules i en poemes i cançons), associació dibuix-paraula, lectura de paraules, lletra majúscula i minúscula, composició col·lectiva de paraules, escriptura de paraules, associació lletra/so, còpia de lletres i de paraules.

Pel que fa als continguts relacionats amb el text, parla de còpia de poemes i cançons. Ens comenta que les poesies i els poemes, que són a un tauler, els xiquets les "lligen", *és a dir, les van dient com si estigueren llegint*. Cal assenyalar que Sunna destaca també la invenció de frases i l'escriptura de les mateixes.

Sobre la importància que atorga als continguts d'escriptura en comparació amb l'oral ens comenta: *A la comprensió i expressió oral em dedique moltíssim. A l'escriptura, comparativament, poc; potser cada dia un quart d'hora o menys. Parlem molt; clar, és una aula d'immersió*. Comparant la dedicació a l'escriptura i a la lectura ens diu: *Quasi que estem més en el que és la lectura que no en l'escriptura*.

Representacions dominants

Al llarg del discurs de Sunna s'aprecia una presència important dels continguts propis del codi, és a dir, és del que més parla. Els continguts propis del text es limiten a poemes i cançons, i cal assenyalar el treball que fan centrat en la frase. Entenem, per tant, que en aquest eix hi ha un predomini del sistema tradicional que utilitza, propi de plantejaments anteriors al constructivisme, i que es manifesta no solament en la prioritat que s'atorga a l'aprenentatge del codi, sinó també al fet que passen pel nivell de la frase.

Igual que les altres mestres de la recerca, té molta més dedicació a l'oral que no a l'escrit, i ressalta també el fet que es tracta d'una aula d'immersió lingüística. D'altra banda, pel que fa a la relació entre lectura i escriptura, dedica més temps a la lectura que no a l'escriptura. Aquesta visió contrasta amb la que ens han mostrat la major part de les altres mestres, que se centren més en l'escriptura; cal observar que coincideix amb el fet que, en el cas de Sunna, no sembla que predomini el constructivisme —plantejament en

què, a l'hora de la pràctica, habitualment s'atorga gran importància a l'escriptura— sinó el sistema tradicional que empra.

c) Codi i paraula versus situacions de comunicació i textos

Pel que fa a l'ensenyament del codi integrat en el text, observem en el discurs de Sunna que té lloc quan els alumnes han de reconèixer lletres en poemes i cançons, quan han d'escriure la paraula que falta en poesies, cançons i frases, o quan han de copiar un text (cançons, poesies i refranys).

En relació amb la creació de situacions de comunicació adients per a l'escriptura de textos, trobem que ho fa quan escriuen la carta als Reis: *La férem entre tots, basant-me en el llibre “El carter Joliu”. Vàrem vore els diferents tipus de textos que n'hi ha i després a la pissarra ja vam traure la capçalera: “Estimat Papa Noel. Vull que em porteu...” i ja cadascú posava el joguet o el que fóra. El que no sabia, retallava el dibuix dels catàlegs de propaganda i l'apegava. I alguns ficaven la paraula i el dibuix. Després ficàrem baix el nom, i gràcies i adéu. Vàrem comprar sobres, vàrem ficar l'adreça: Pol Nord. Amb el segell i tot (d'una pesseta). Posàrem l'adreça de l'alumne com a remitent i se la van emportar a casa: “Digueu a la mare que la tire a la bústia”.* Aquesta activitat és l'única de les mencionades per la mestra en què ella té en compte la creació d'un context comunicatiu; contrasta amb el comentari que Sunna ens fa en un moment en què li mostrem les fitxes per a treballar textos (carta, descripció, historieta): *és quan t'adones si realment saben per a què serveix la llengua escrita: per a comunicar-se.*

Les activitats a nivell de lletra/so i de paraula per a ensenyar el codi que apareixen en el discurs de Sunna són les següents: reconeixement de lletres en paraules, còpia de lletres i de paraules, composició col·lectiva de paraules, associació lletra/so: *en paraules fàcils i, més, en síl·labes; fem dictat de síl·labes i de paraules fàcils.*

Els exercicis elegits per la mestra entre les fitxes que li mostrem són aquests:

- Per a diferenciar la forma de les lletres i per a relacionar les lletres amb els sons: exercicis centrats en la paraula.
- Per a augmentar el vocabulari, per a escriure paraules i per a conèixer les funcions de la llengua escrita: exercicis centrats en la paraula i en el text.

- Per a desenvolupar la creativitat i per aprendre a utilitzar la llengua escrita: exercicis centrats en el text

Cal assenyalar, en resum, que les preferències de Sunna se centren en les unitats lingüístiques més àmplies (la paraula i el text).

Representacions dominants

Sunna ens manifesta clarament que, per a l'ensenyament del codi, a la seua aula les activitats se centren en la paraula. No obstant això, cal observar que igualment fa activitats a nivell de lletra i de síl·laba, i també a nivell de text (poemes, cançons), però amb molta menys dedicació en ambdós casos en comparació amb la paraula.

Crida l'atenció el fet que, en l'elecció d'exercicis, tendeix a triar activitats basades en la paraula i en el text quan, en canvi, observem que a l'aula se centra sobretot en la paraula i menys en els textos. Igualment ocorre que, per a treballar a nivell de lletra-so, no elegeix la fitxa corresponent i, en canvi a l'aula sí que duu a terme aquest tipus d'activitats.

Considera que és important que els alumnes sàpien que la llengua escrita serveix per a la comunicació: (amb les activitats textuais)... *és quan t'adones si realment saben per a què serveix la llengua escrita: per a comunicar-se*. Cal assenyalar, no obstant això, que en canvi no treballa habitualment en aquest sentit a l'aula. Sense dubte, Sunna es troba, pel que fa a les seues representacions en aquest aspecte, en una època en què ha conegut plantejaments nous que li han arribat a partir de la presència en el món escolar del constructivisme, però, en canvi, el seu *habitus* continua centrat sobretot en la seua pràctica i formació anteriors.

Volem remarcar l'interés del fet que, quan explica la tasca de preparació de la carta, Sunna diu que mostra als alumnes models (de carta) abans de començar a produir el text. En la nostra opinió, aquesta manera de procedir és imprescindible per tal d'assegurar que els alumnes tinguen clar què és i com és un text determinat, abans de produir-lo. Cal tenir en compte que cada gènere discursiu escrit és el resultat d'unes necessitats i convencions socials: volem dir que els infants solament els poden aprendre a partir de conèixer com els utilitzen les persones que en saben més, com tots els sabers culturals. La sorpresa és que Sunna és l'única mestra que ens parla en aquest sentit.

d) Diversitat de gèneres textuais escrits utilitzats a l'aula

Sunna ens comenta que durant aquest curs han emprat a l'aula els gèneres discursius següents:

- Poesies i cançons: les "llegen" (els alumnes les van dient com si estigueren llegint).
- La carta als Reis.
- Llistes de noms propis.
- Contes: com a lectura per part dels pares a casa.

Com hem pogut observar al llarg dels fragments del discurs de Sunna dels apartats anteriors, els gèneres amb què han treballat més sovint són els poemes i les cançons, i cal assenyalar que no s'han utilitzat com a escriptura sinó com a lectura. El mateix ocorre amb els contes, que són llegits pels pares.

Representacions dominants

En el cas de Sunna hem de tenir en compte, com ja s'ha vist en apartats anteriors, que la mestra, encara que introdueix a l'aula algunes propostes pròpies del constructivisme, es troba encara més pròxima als sistemes tradicionals, és a dir, al que era la seua manera de fer anterior al coneixement d'aquesta línia de treball. Per això, sense dubte, la varietat de gèneres emprats és molt reduïda. I més encara en relació amb l'escriptura (a més dels noms, per a l'escrit, Sunna ens parla solament de llistes i de la carta als Reis).

Els gèneres més presents en les tasques de l'aula són els poemes i les cançons, i també els contes. Observem que es tracta precisament de gèneres literaris que sí que es consideraven en les línies de treball tradicionals.

En conseqüència, el que volem ressaltar en aquest cas és la necessitat de facilitar informació i formació quan es vol dur a terme un canvi important en els plantejaments didàctics de l'escola.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Sobre els indicis que es poden tenir en compte per a saber quan convé començar amb l'escriptura, el discurs de Sunna és aquest: *La veritat és que fins a desembre no vam introduir les vocals. Altres anys a principi de curs, el segon mes, ja comencem perquè veus que poden. L'any passat, al ser immersió, venien sense vocabulari en valencià. Te preocupes molt de la parla. I quan t'adones que t'estan entenent te plantejes introduir l'escriptura.*

En relació a la seua intervenció amb els alumnes que tenen un ritme d'aprenentatge diferent, Sunna explica que s'adapta a la mitjana de la classe i que, amb els que van darrere, fa altres treballs de suport. El treball que fa en un principi amb tot el grup, ells el repeteien en un altre moment; per exemple amb els noms propis. També fa que busquen les lletres en els noms que estan a la paret. *De totes maneres, ells participen en tot, ens comenta.*

Destaquem finalment que, com hem vist, Sunna aplica a l'aula dos sistemes distints per a l'ensenyament de l'escriptura: un sistema tradicional i el constructivisme, si bé resulta evident que domina el primer. Aquest és el seu comentari: *El sistema de Teberosky no el tinc clar, per això preferisc combinar. A més, de vegades no hi ha continuïtat en primer... i si només treballes amb la majúscula... Les mestres de les quatre aules vam decidir barrejar.* Les idees clau que destaca dins del constructivisme són les majúscules, els noms propis i la composició de paraules.

Representacions dominants

Quan preguntem a Sunna la seua opinió sobre quins són els indicis significatius per a poder iniciar l'ensenyament de l'escriptura, ens diu espontàniament que dóna prioritat al desenvolupament de la llengua oral, en tractar-se d'un aula que segueix un programa d'immersió lingüística. Ella es planteja l'inici del treball de l'escriptura quan s'ha aconseguit la comprensió de la llengua oral. Cal tenir en compte que, de totes maneres, s'està referint al nivell de quatre anys, amb una possible oscil·lació que, en tot cas, té lloc al primer trimestre.

Pel que fa a la intervenció amb els alumnes retardats en els aprenentatges en relació als companys, Sunna ens aclareix quin tipus d'intervenció es planteja: adaptació a la mitjana de la classe i suport als que van endarrerits, sobretot repetint les mateixes

activitats en un altre moment perquè aquests infants disposen de més ocasions per a assolir els continguts. Convé observar que, amb la seua resposta, no ens parla solament dels xiquets amb ritme d'aprenentatge lent, sinó de la seua adaptació al grup-classe.

Com ja hem comentat, en el seu discurs Sunna es refereix al fet d'emprar alhora dos sistemes distints per a ensenyar l'escriptura, però ens mostra la seua consciència quan li fem notar la dualitat existent. Explica aquesta dualitat dient: *És que el sistema de Teberosky no el tinc clar, per això preferisc combinar. A més de vegades no hi ha continuïtat en primer... i si només treballa amb majúscula... Les mestres de les quatre aules vam decidir barrejar.* El que queda clar amb l'anàlisi de l'entrevista és que en el pensament i en la manera d'actuar de Sunna domina el sistema tradicional per damunt de les propostes constructivistes. D'altra banda, el concepte de constructivisme que ens manifesta és bastant parcial (les paraules clau són majúscules, noms propis i composició de paraules). Convé observar que no apareixen referències als aspectes textuais, comunicatius o funcionals.

SILVANA³³: DEIXAR L'ALUMNE O INTERVENIR-HI?

a) Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura

Silvana inicia el seu discurs parlant-nos del que va fer com a primera activitat d'escriptura del curs: començaren amb un projecte que es diu Tornem a l'escola amb el qual el que s'intentava en relació a la lectura i l'escriptura era veure si el seu nom el tenien interioritzat i si coneixien els noms dels companys. Tot seguit atorgaren molta importància a la tasca de "passar llista". Treballaven amb la lletra majúscula i en el segon trimestre van introduir la minúscula. Una activitat habitual ha sigut, a través del nom, anar coneixent les lletres en relació amb el so. També l'escriptura espontània, sobre foli en blanc, sense pautes, o siga, *un poquet en la línia del constructivisme*, ens

³³ Silvana és una mestra jove que compta amb pocs anys d'experiència en l'exercici de la professió. Enguany treballa com a provisional en aquest col·legi, el qual es troba en un municipi de l'àrea metropolitana de València que ha esdevingut industrial i que té una suma considerable de població immigrant. El col·legi és d'Educació Primària i d'Educació Infantil.

indica. *El que passa és que ho hem fet portant llibre³⁴, que te talla un poquet perquè l'has de seguir*, ens continua dient.

Una altra activitat és la “construcció” a la pissarra, que duen a terme basant-se en el nom dels xiquets. Igualment, l’escriptura del nom dels objectes que apareixen en les fitxes del material globalitzat. També, *si han de fer un dibuix d’uns xiquets que estan parlant, doncs intente: “escriu què diran”*, ens explica Silvana.

Continua la mestra explicant-nos altres activitats: *Ara últimament hem introduït alguna fitxa, més que tot de grafomotricitat d’algunes lletres, simplement com a informació per a la direccionalitat, però sense insistir i sense donar-li tanta importància com abans*. D’altra banda, de cada centre d’interés del llibre, han fet un vocabulari amb el dibuix i el nom escrit. A partir d’aquest material fan jocs de completar paraules amb lletres mòbils. L’utilitza la mestra de suport per a donar suport al que van treballant i el posen a la paret. *Com que ho manipulen tant, a l’hora d’escriure ells espontàniament, la majoria ho fan bé*, conclou Silvana.

Ens explica Silvana que avui mateix han escrit una postal als pares (*Què volem dir-los*). Han fet un dictat al mestre. *Ho hem posat a la pissarra perquè després ho copiaren millor i resultara llegible, perquè si fora tot escriptura espontània n’hi hauria qui, vaja, ni l’adreça podria llegir el carter*, ens comenta la mestra. Han treballat també l’adreça, han posat el segell, aniran a correus i la tiraran a la bústia. *Els ha agradat molt i estaven molt motivats*, conclou Silvana. A ella li haguera agradat treballar més projectes de treball i fer activitats com, per exemple, escriure postals: *tot açò que comporta més el constructivisme*, ens diu. El fet de dur un material amb un enfocament que no hi té res a veure, li ha impedit disposar de temps.

Sobre el que diferencia als alumnes del nivell de quatre anys en comparació amb els de cinc, aquestes són les seues idees: *Els de quatre l’únic que fan és l’escriptura espontània que poden, molt a base del seu nom, i en canvi, amb els de cinc pots fer de tot*. Als quatre anys els xiquets poden ser ja *productors de textos*. El treball se centra en els noms propis perquè els interioritzen, i a través d’ells van coneixent les vocals i les consonants. *Però els trobe més insegurs i no s’atreixen tant a escriure com els de cinc anys; sempre estan: “no, és que no sé”*, conclou la mestra.

³⁴ Es tracta d’un material globalitzat que no té res a veure amb el constructivisme.

Pel que fa a la comparació amb els de primer de primària (nivell en el qual Silvana ha exercit com a mestra), opina d'aquesta manera: *Als de sis anys els trobe més segurs encara que als de la classe de cinc anys, perquè progressivament van ells madurant, sentint que saben ja més coses, han escrit ja... En primer escriuen tot el que vulgues... d'escriure, de comunicar-se... Van enganxant-se i en l'últim trimestre seguixen lectures i tenen ja un afany d'escriure... S'escriuen cosetes entre ells, els encàrrecs són tots escrits... molt bé.*

Representacions dominants

S'aprecia clarament en el discurs de Silvana que predomina el constructivisme com a sistema de treball (noms propis, passar llista, lletra majúscula, escriptura espontània, etc.), però, no obstant això, apareix combinat amb algunes propostes pròpies d'un sistema tradicional com, per exemple, la grafomotricitat.

La visió de la línia de treball és additiva (se centra inicialment en el nom propi i en altres paraules per a treballar el so), però cal dir que també dóna importància a la producció de textos (a més des del nivell de quatre anys); ho demostra quan parla de l'escriptura de la postal per als pares i, també, d'altres textos als quals ens referirem després.

El seu discurs denota una defensa de la precocitat en l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura, quan parla dels alumnes de quatre anys que, en la seua opinió, no solament poden aprendre paraules i lletres sinó també produir textos.

Manifesta clarament la necessitat d'una continuïtat no solament dins de preescolar sinó també en relació amb el primer curs d'Educació Primària. No parla de ruptura en arribar a aquest nivell escolar, sense dubte perquè no n'hi ha hagut durant la seua experiència com a mestra en primer de primària.

b) Continguts d'escriptura de la classe de cinc anys

Els continguts d'escriptura referits al codi que apareixen al discurs de Silvana són els següents: reconeixement del nom, coneixement de les lletres i del so, construcció de paraules, lletra majúscula i minúscula.

Els continguts referents al text són aquests: escriptura d'una postal inventada pels alumnes (amb adreça i segell), escriptura de notes per a casa, invitacions. Ella mateixa reconeix: *la veritat és que treballar textos, a partir de textos, poc; acabe de fer un curset on ens han recomanat el llibre “Infants productors de textos” i, clar, te dona l'ànim de dir “anem treballar-ho més”, ens comenta Silvana. Ara han començat a treballar amb diaris i notícies.*

L'opinió de Silvana sobre l'atenció que requereix l'oral en comparació amb l'escriptura és clara: a l'oral, en ser un grup d'immersió lingüística, li dona molta importància. A la lectura i l'escriptura no dedica tant de temps.

Per a comparar l'escriptura amb la lectura, fa les següents reflexions següents: *l'escriptura, la treballem més que la lectura. Sempre, després lligem la paraula, però primer l'escriuen. Coneixen ja el so de les lletres i les escriuen. Després ho lligem. Treballem més l'escriptura. La lectura, menys. Llegir, llegir...: endevinalles..., si algú ha portat un diari..., però cosetes molt relacionades amb el que estem treballant. Ara, últimament, alguns s'han despertat molt a llegir. Alguns han vingut a demanar: “vull llegir” i amb els llibres d’“A poc a poc” o els de Salvatella intenten anar llegint però perquè ells volen, mentre esmorzen... i perquè tots volen, i últimament els dic: “qui vol llegir?” i venen i estan llegint mentre esmorzen.*

Representacions dominants

Els continguts pertanyents al codi (reconeixement del nom propi, coneixement de les lletres i dels sons, construcció de paraules, etc.) dominen clarament, en el discurs de Silvana, molt per damunt dels propis del text (postal, notes, invitacions...). Volem assenyalar el fet que la mestra mostra un desig de treballar més el text i d'introduir innovacions en aquest sentit.

Igual que la resta de professores de la recerca, Silvana opina que en Educació Infantil l'oral requereix molt més temps d'atenció que la llengua escrita, més encara perquè el grup és d'immersió lingüística. D'altra banda, parla d'una major dedicació a l'escriptura que no a la lectura, plantejament que deriva clarament del constructivisme (proposta que, com ja hem comentat, se centra sobretot en l'escriptura). Silvana és molt explícita en aquest sentit. Cal assenyalar que la iniciativa i la demanda de llegir llibres naix dels alumnes.

c) Codi i paraula *versus* situacions de comunicació i textos

Silvana reconeix que a partir de textos han treballat poc. Alguna cosa han fet en aquest sentit. La mestra ens explica una tasca (escriure una postal als pares) que han fet avui mateix. *Ho hem plasmat a la pissarra i a mi m'han dictat ells perquè després ho copiaren, perquè resultara llegible. I ha sigut un dictat al mestre. Ho fan també amb notetes: les inventen i les construeixen entre tots a la pissarra; després ho copien tots (alguns ho escriuen sense copiar).*

A més, ens explica Silvana, situacions de comunicació per a escriure s'han creat a l'aula quan han produït invitacions, notes i cartes, per exemple amb la postal per als pares: "Què volem dir-los?". Entre ells han anat dient coses. Amb la postal han treballat l'adreça i han posat segell.

Pel que fa a activitats a nivell de lletra/so i de paraula, la mestra menciona les següents: completar paraules, construcció de paraules, reconèixer el nom propi, conèixer les lletres, grafomotricitat de les lletres.

En relació amb l'elecció d'exercicis per a desenvolupar determinats continguts, Silvana escull d'aquesta manera:

- Per a diferenciar la forma de les lletres i per a relacionar les lletres amb els sons: exercicis centrats en la paraula.
- Per a augmentar el vocabulari i per a escriure paraules: exercicis centrats en la paraula i en el text.
- Per a desenvolupar la creativitat, per aprendre a utilitzar la llengua escrita i per a conèixer les funcions d'aquesta: exercicis centrats en el text.

Per tant, en resum, podem dir que Silvana ens mostra la seua preferència per les activitats centrades en les unitats lingüístiques més àmplies (la paraula i el text).

Representacions dominants

Silvana, durant el seu discurs, ens explica amb detall com treballa el codi a nivell de paraula (completar paraules, construcció de paraules, reconèixer el nom propi, conèixer les lletres); és la manera com, conscientment, intenta desenvolupar aquest coneixement amb més freqüència. No ens parla, en canvi, d'activitats mitjançant les

quals es propose treballar el codi de manera integrada en el text. Volem assenyalar que, no obstant això, quan construeixen textos —bé escrivint entre tots els alumnes, bé fent-ho la mestra mitjançant la tècnica del “dictat al mestre”—, estan treballant l’aprenentatge del codi de l’escriptura a partir del text. Però, en tot cas, Silvana no s’expressa de manera explícita en aquest sentit.

Cal destacar el fet que és de les poques mestres —de la nostra investigació— que emprà el terme “dictat al mestre”. L’interés de ser conscient de la possibilitat d’aquest instrument rau en el fet que permet produir textos sense les limitacions, pel que fa a l’extensió, derivades dels escassos coneixements del codi per part dels alumnes en l’edat de cinc anys.

D’altra banda, si bé amb no massa freqüència —segons ella reconeix— proposa activitats d’escriptura a partir de situacions de comunicació adients, per la qual cosa els alumnes poden disposar d’ocasions per a comprendre el sentit funcional i comunicatiu de l’escriptura. Són ocasions igualment per a tenir en compte els elements de la comunicació (a qui escrivim, què, per què...) però, com la resta de professores, probablement no aprofita suficientment les ocasions esmentades per a fer conscients els alumnes d’aquests continguts comunicatius.

Assenyalarem, en relació amb l’elecció d’exercicis, que Silvana ens demostra la seua preferència per aquells que parteixen de les unitats més àmplies (paraula i text) sense triar-ne cap dels que se centren en la lletra. Observem que, en canvi, sí que proposa als seus alumnes activitats centrades en la lletra.

d) Diversitat dels gèneres escrits a l’aula

Sobre els gèneres textuais escrits emprats aquest curs a l’aula, Silvana ens facilita aquesta informació:

- Llistes: n’han fet moltes.
- Relats d’experiències: No; oralment, sí.
- Receptes de metge: oralment.
- Contes: a partir d’un conte, elaborar-lo i refer-lo, però dins d’un conte ja existent. Inventar contes, sí que ho han fet, però amb ajuda de casa, i després l’han dut a

classe i l'han contat oralment. *A casa l'escriuen però ells quasi mai, es veu que és la lletra dels pares*, ens explica. També han inventat contes oralment a classe.

- Notícies de diaris i revistes: ho faran ara, perquè estan treballant sobre els mitjans de comunicació.
- Descripció de persones: sí, però oralment.
- Cartes, postals, notes, invitacions: sí, per escrit.

Cal observar que bona part dels gèneres discursius de què ens parla, no han estat introduïts a l'aula com a activitat d'escriptura, sinó sols oralment. És el que ocorre amb els relats d'experiències, les receptes de metge, els contes i la descripció de persones. Els gèneres que, per tant, fins ara han utilitzat com a escriptura són les llistes, les cartes, les postals, les notes i les invitacions. Entre aquests, pel que apreciem a través del discurs de Silvana, els gèneres amb més presència a l'aula han sigut les llistes i les notes.

Representacions dominants

Com hem comentat anteriorment, Silvana està interessada pels aspectes textuais de l'escriptura i s'està ocupant de la seua formació en aquest sentit (*acabe de fer un curset on ens han recomanat el llibre "Infants productors de textos"*). D'altra banda, convé recordar que, a més, quan a l'aula fa que els infants escriguen notes, invitacions, etc., intenta que compreguen el sentit funcional i comunicatiu de l'escriptura. No obstant això, sense dubte per falta d'informació, la varietat de gèneres que Silvana empra com a escriptura és bastant reduïda. Ella mateixa ho diu explícitament: *La veritat és que treballar textos, a partir de textos, poc*. Constatacions com aquesta ens reiteren la idea que és imprescindible dur a terme un treball a fons de formació permanent del professorat quan es pretén fer una reforma educativa.

e) Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura

Pel que fa als indicis que Silvana considera significatius per a poder començar a treballar l'escriptura, extraiem del seu discurs la idea següent: que els alumnes vagen reconeixent els noms dels companys de la classe. *Quan reconeixen el seu nom i els dels companys, ja després poden escriure el que siga*, ens comenta.

La seua intervenció amb els xiquets que van retardats, l'explica com segueix: *Ara mateix tinc dos xiquets retardats, encara que no sé fins a quin punt són retardats. Estan en l'etapa vocàlica. Fan com tots. Escriuen espontàniament. Quan estem construint entre tots pareix que sí que se fixen més en com sona, com que ho repeteixes tant... Sí que intenten ficar consonants i tal... ixen a la pissarra i si falta alguna lletra la saben posar. Però després a nivell individual no els dic res, és el que et deia abans. No sé jo fins a quin punt he de deixar-ho aixina. Jo no els faig res diferent.*

Sobre les estratègies d'intervenció de la mestra, extraiem aquestes idees del seu discurs: *Als que estan ja quasi en la fase alfabètica sí que els corregisc; els dic: "ahí t'ha faltat... t'adones?, intenta llegir" i sí que s'adonen. Als altres i sobretot als que estan en la vocàlica que per a posar MOTO posen OO, ahí no els dic res però és que tampoc estic segura de si els ho dec dir...*

Pel que fa al marc teòric en el qual la mestra es defineix, resulta evident que ho fa dins del constructivisme, encara que a l'hora de la pràctica mescla bastant amb activitats que no són pròpies d'aquesta línia. Ho expressa d'aquesta manera: *Pense que esta línia és la millor i que dóna bons resultats.* Silvana explica el constructivisme parlant de noms propis, de lletra majúscula, de conèixer les lletres i el so a través del nom, d'escriptura espontània, de foli en blanc i sense pautes, de construir a la pissarra i d'escriure postals, cartes o notes.

Representacions dominants

Igual que alguna altra mestra de la recerca, Silvana considera un índex significatiu per a poder començar a ensenyar l'escriptura el fet de reconèixer el propi nom i els dels companys. És a dir, s'està referint al mateix llenguatge escrit i en concret a la lectura (una lectura global, òbviament).

Pel que fa a la relació entre aprenentatge i ensenyament, i sobre la intervenció de l'ensenyant, ens proporciona algunes idees que ens semblen particularment interessants. Parla d'intervindre per a corregir errors dels alumnes si el nivell és avançat en l'aprenentatge del codi (si estan quasi en l'escriptura alfabètica). Diu, en canvi que no intervé quan el nivell és més primari (per exemple, en la fase sil·làbica). Silvana manifesta clarament els seus dubtes i inseguretats en aquest sentit que acabem de descriure (...*ahí no els dic res però és que tampoc estic segura de si els ho dec dir...*). És evident que la idea d'evitar la intervenció per a "corregir" els errors li arriba a Silvana a

partir de la idea aportada pel constructivisme, en la línia de Ferreiro i Teberoski, en el sentit que cal respectar el nivell evolutiu de l'infant perquè és ell qui aprèn, dins d'una visió poc intervencionista. La seua pràctica, en canvi, la fa dubtar. Aquesta constatació ens duu a pensar en la necessitat de fer explícit, entre el professorat, la importància del paper que juga l'ensenyant en relació amb l'aprenentatge de l'alumne. També, a considerar la conveniència d'investigar sobre les estratègies d'intervenció de l'ensenyant que poden afavorir els esmentats aprenentatges.

Volem afegir que Silvana manifesta la mateixa preocupació quan parla de la seua intervenció amb els alumnes retardats (*a nivell individual no els dic res... No sé jo fins a quin punt he de deixar-ho aixina. Jo no els faig res diferent*). Cal tenir en compte que Silvana és una mestra molt jove, amb pocs anys d'experiència: ens mostra el contrast que pot trobar l'ensenyant entre teories apreses i la pràctica viscuda.

La mestra ens mostra la seua satisfacció per l'ús del constructivisme i el seu pensament s'ubica en aquesta línia de treball. No obstant això, és obvi que el combina amb activitats que són pròpies de sistemes tradicionals. Independentment de les influències derivades de la formació i la pràctica anteriors als seus coneixements sobre el constructivisme, cal tenir en compte que aquest curs també es troba condicionada pel fet d'haver d'emprar a l'aula un material (no constructivista) que ja estava comprat. D'altra banda, volem assenyalar que Silvana té una concepció bastant àmplia del constructivisme: parla de noms propis, de lletra majúscula, de conèixer les lletres i el so a través del nom, d'escriptura espontània, de foli en blanc i sense pautes, de construir a la pissarra i d'escriure postals, cartes o notes. És evident que la seua concepció no es limita als aspectes relacionats amb el codi de l'escriptura, sinó que considera igualment els aspectes textuais i comunicatius.

1.2. ANÀLISI COMPARATIVA

Procedirem ara a comparar les idees oferides per les vuit mestres. Avançarem eix per eix i, dins de cadascun, per subblocs, en el mateix ordre que hem seguit en l'anàlisi mestra per mestra. La síntesi de les idees de les mestres, l'hem elaborada en quadres que ens proporcionen una visió global dels eixos i que ens faciliten l'anàlisi comparativa. Mostrem els quadres paral·lelament al text en què informem de les conclusions sobre la comparació (veure quadres 1, 2, 3, 4 i 5).

a) Eix 1: Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura³⁵

Subbloc 1: La iniciació de l'escriptura

Ressalta el fet que, en el cas de les vuit mestres, les activitats d'escriptura comencen quan els infants inicien l'escolaritat, bé als tres anys (Educació Infantil), bé als quatre (Preescolar). Per tant, domina totalment la idea de precocitat en la iniciació de l'escriptura, lluny dels plantejaments predominants fa uns anys en els quals primava la idea de desenvolupar un conjunt de prerequisits abans de començar amb la lectura i l'escriptura (concepte de maduresa). S'enllaça així l'ensenyament del llenguatge escrit amb l'experiència anterior dels infants en el món familiar i social; dit d'una altra manera, s'estableix una continuïtat pel que fa al contacte que d'una manera natural els xiquets, des de ben menuts, tenen amb els gèneres discursius escrits. Sense dubte, en aquest canvi ha estat decisiva la proposta de precocitat derivada del constructivisme (en tant que ha sigut la línia forta que ha arribat als mestres de les escoles valencianes). És en definitiva el plantejament que ha estat estudiat i defensat per autors com ara Freinet (1984), Goodman (1982, 1992), Tolchinsky (1993), Teberosky (1992, 2000) i Ferreiro (1996), entre altres.

Per a situar-nos, convé dir que cinc dels vuit grups d'alumnes començaren l'aprenentatge de la llengua escrita en la línia del constructivisme; en un altre dels casos la mestra va fer una combinació de constructivisme i un sistema tradicional; i en un altre

³⁵ Veure quadre 1.

—en què havia hagut una professora que no era la de la nostra recerca— la línia va ser tradicional. D'un grup no tenim aquesta informació. Domina, per tant, de manera clara la línia del constructivisme en la iniciació de l'escriptura.

Subbloc 2: Primera activitat d'escriptura a l'aula de cinc anys

En parlar de la primera activitat d'escriptura portada a terme per les mestres aquest curs, cinc de les vuit mestres parlen dels noms propis (de dues d'elles no tenim dades), amb l'objectiu primordial d'observar el que els alumnes recordaven de l'any anterior. Hi ha qui ho fa dins d'un projecte de treball, altres observen alhora si coneixen les vocals, i sempre emprant la lletra majúscula. Corroborem, per tant, el que havíem comentat en el subbloc anterior: que les activitats estan centrades realment en l'escriptura (no en els prerequisits, per exemple) i que la línia del constructivisme s'hi troba molt present (allò que apareix amb més claredat com a definició d'aquesta línia és l'aprenentatge i ús dels noms propis i de la lletra majúscula).

Subbloc 3: Activitats següents

Les activitats de què ens parlen les mestres fan al·lusió, en els vuit casos, al constructivisme. Ara bé, només en un cas la totalitat de les activitats són pròpies d'aquest plantejament. En els altres set casos, amb més o menys intensitat, hi ha activitats pertanyents a sistemes tradicionals, en dos casos per haver-se trobat les mestres, en arribar al col·legi, que ja s'havia comprat per als alumnes un material amb una línia tradicional; en els altres per iniciativa de la professora. El que hem trobat, doncs, és una introducció clara de les propostes constructivistes, però sense exclusivitat: aquest fet denota l'assumpció de decisions eclèctiques per part de les professores que enllacen amb pràctiques tradicionals, bé del col·legi, bé de la mateixa mestra. Trobem dues explicacions: d'una banda, l'existència d'*habitus* (Bourdieu, 1980) —és a dir, de sistemes de funcionament estructurats i duradors que condueixen els actes de les persones— propis de plantejaments anteriors, en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, a l'arribada del constructivisme; d'una altra, la falta d'una formació i informació suficients —en relació amb els enfocaments comunicatius i el constructivisme— per a poder canviar les representacions i els *habitus* dels ensenyants.

Pel que fa a la progressió en les activitats successives, és palés en les vuit mestres el mateix tipus de seqüència: comencen per activitats centrades en la paraula (primer els noms propis i després d'altres) i dins d'ella treballen el nivell de lletra/so; després introdueixen unitats lingüístiques més àmplies, bé siguen frases, bé siguen textos. Domina, per tant, de manera rotunda una visió acumulativa o additiva de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura. Queda clar també —i és el tema que ens interessa— que no hi ha en el pensament de les mestres una concepció en què el text siga prioritari.

No oblidem que s'ha discutit la idea que el nom propi pot ser considerat amb un valor de text en tant que resulta funcional per a denominar allò que pot estar absent. Hi estem d'acord. Però en tot cas pensem que l'ús dels noms propis és perfectament compatible amb el treball a l'aula amb textos més amplis (amb mitjans com el “dictat a l'adult”) que poden ser presents de manera precoç. Recordem els estudis i les aportacions existents (entre altres, Vigotsky, 1981; Baquero, 1996; Tolchinsky, 1993; Goodman i Goodman, 1994; Halté, 1989, Bereiter i Scardamàlia, 1987; Camps, 1994) sobre la idea de considerar la complexitat de l'escriptura des de l'inici del seu aprenentatge. El fet de començar pel nom propi, i no per les lletres, si bé comporta un avanç rellevant en relació al que solien ser les pràctiques habituals en els sistemes tradicionals —amb algunes excepcions, com ara les propostes de Freinet—, és un recurs incomplet si es vol mostrar als infants el que és la llengua escrita amb tota la seua complexitat.

Cal assenyalar, d'altra banda, que cinc de les vuit mestres —d'una manera o altra i amb més o menys intensitat— introdueixen una presentació seqüenciada de les lletres paral·lelament a les activitats pròpies del constructivisme. En un cas és per la necessitat d'utilitzar un material didàctic comprat per als alumnes prèviament a l'arribada de la mestra; en els altres quatre casos és per iniciativa de la professora. De nou ens trobem amb l'existència de representacions i *habitus* que romanen presents en les pràctiques de les ensenyants. Sense dubte, una causa important observada és la inseguretats: en aquests casos les mestres dubten que els alumnes puguin aprendre bé solament amb el constructivisme; per això fan una presentació seqüenciada de les lletres, per a no arriscar-se.

Finalment volem recordar una pregunta que ens féiem en el moment d'elaboració de l'entrevista: la visió de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura per

part de les mestres és unitària o parlen de continguts específics en funció de la diversitat dels gèneres? Doncs bé, no tenim una resposta senzillament perquè les professores no s'hi refereixen. Sense dubte la consciència de desenvolupar continguts distints per a treballar els diferents gèneres, és una possibilitat que no ha arribat a aquestes professores.

Subbloc 4: Comparació del que poden fer els alumnes de quatre anys respecte del que poden fer els de cinc

El que observem de manera comuna en totes les mestres és que aquestes es refereixen a ambdós cursos assenyalant l'existència d'una continuïtat entre ells i la necessitat d'aquest fet. Expressen la mateixa idea quan en algun altre moment han al·ludit a l'aula de tres anys. Cal tenir en compte que és molt fàcil, òbviament, aconseguir l'esmentada continuïtat quan, com ocorre habitualment, la mestra no canvia en anar passant de curs dins d'educació infantil. Però les mestres deixen ben clar que, quan hi ha un canvi de mestra, fan el que calga per evitar un trencament que poguera resultar perjudicial.

Subbloc 5: Comparació del que poden fer els alumnes de primer nivell de primària respecte del que poden fer els de cinc anys

Quatre de les mestres parlen com a suposició o bé diuen explícitament que no s'atreveixen a opinar sobre aquest aspecte, perquè *no han estat mai en primària*. Una altra professora, que ha exercit en primer d'educació primària, sí que en parla, i cal tenir en compte que, de dues de les ensenyants, no tenim dades en aquest aspecte.

Aquest tipus de resposta denota una gran prudència per part de les mestres, però també una falta d'informació i, per tant, una falta de coordinació entre les dues etapes escolars. La idea es corrobora quan tres d'elles es refereixen a la falta de continuïtat entre el que es fa en educació infantil i el que es fa en primer nivell de primària, en el sentit que, en arribar a aquest curs, l'ensenyament de la llengua escrita no es fa en una línia constructivista, sinó amb un sistema tradicional.

	Iniciació de l'escriptura	Primera activitat d'escriptura de P-5	Activitats següents P-5	Comparació P-4	Comparació Primer de Primària
N E U S	- Edat: als quatre anys - Mestra: una altra - Línia: constructivisme (a partir dels noms propis).	-Repassar les vocals i els noms propis (en majúscula) amb activitats tradicionals i altres pròpies del constructivisme	- Repàs de les vocals i dels noms propis. - Introducció de la lletra lligada i educació de la direccionalitat. - Amb lletres majúscules, jocs centrats en els sons de la paraula. - Escriitura de contes i títols de contes (escriitura de frases a la pissarra fins formar el conte).	Poden treballar amb: - majúscules - els noms propis i altres paraules. - les vocals	- <i>No he estat mai en Primària</i> ³⁶ : no la coneix. - <i>Se suposa que comencen a llegir textos i a fer frases.</i>
M A R	-Edat: als tres anys -Mestra: la mateixa. -Línia: amb els noms propis. -Nivell: <i>amb tres anys ja es llancen a l'escriptura diferenciada, a captar el nom i a saber que estan copiant-lo o escrivint-lo.</i>	- Amb motiu d'una exposició amb objectes de les vacances, preparen una invitació per als pares. La fan a la pissarra, on escriu la mestra. Després els alumnes la copien.	- <i>Còpia, escriptura lliure, escriptura col·lectiva a la pissarra "però no un paràgraf sinó sols una paraula"</i> . - A partir del que s'escriu, es fixen en com sona la paraula i en els sons que la formen: <i>No comencen lletra per lletra perquè comencen per la paraula.</i> - Escriitura de la data i de les tasques del dia. - Aprofiten qualsevol activitat per a llegir i escriure. - Posen el títol del treball que s'està fent. - Amb la impremta i la màquina d'escriure donen a conèixer la lletra minúscula. - Racó de la biblioteca: escriuen títols de contes.	- Poden treballar amb els noms propis. - Escriuen el nom d'allò que dibuixen (en escriptura lliure).	- Se suposa que aniran enganxant-se tots a la lecto-escriitura i que n'hi ha comprensió. - <i>Jo no he estat mai en primer i no puc imaginar-m'ho. No sé què dir-te.</i>
P A L M A	- Edat: als tres anys - Mestra: la mateixa - Línia: amb els noms propis. <i>Van destacar les vocals i també altres fonemes a partir dels noms dels xiquets i de coses escrites a la classe.</i> En lletra majúscula.	(No disposem de dades)	- Reescriitura de contes que la mestra ha llegit abans (són contes en què apareixen les lletres progressivament. <i>Fins a final de curs, construiran contes amb tots els fonemes.</i> - A partir dels projectes de treball, construïm frases... escrivim: carta en Nadal per a felicitar als pares, carta al director de la biblioteca, propaganda, etc. - Tots els dies construeixen a la pissarra amb activitats de passar llista, anotar qui es queda al menjador, anotar l'oratge, la data, la composició dels equips... -Componen amb l'abecedari.	- Ja van distingint paraules i fonemes.	(No disposem de dades)

³⁶ Hem volgut reproduir algunes expressions de les mestres per conservar-ne l'espontaneïtat. Posem en lletra inclinada les cites textuais.

E S T R E L L A	<ul style="list-style-type: none"> - Edat: als tres anys - Mestra: una altra - Línia: constructivisme 	(No disposem de dades)	<ul style="list-style-type: none"> - ...amb paraules i frases, aprofitant si es treballa la primavera, els animals, etc. Escric jo o escriuen ells. Després ho copien en paper. Escriuen un resum, el títol o el nom dels personatges d'un conte, descripcions d'animals, titulars de notícies o notes per a casa. - Separació entre síl·labes: <i>els marque la separació oralment</i> - Reforcen una vocal o una consonant durant una setmana (treballen la discriminació auditiva dins de la paraula) 	<ul style="list-style-type: none"> - El curs passat feren el mateix tipus d'activitats, però <i>enguany escriuen més àmpliament.</i> - Se centrava sobretot en la paraula, les vocals, i també títols i frases curtes 	(No disposem de dades)
A L B A	<ul style="list-style-type: none"> - En P-4 - Mestra: la mateixa - Línia: constructivisme. <i>Amb els noms dels xiquets, amb rètols de la classe... amb el que surgeix. Amb majúscules. Construïnt ells, copiant...</i> 	- Continuar a partir del que havia fet en P-4.	<ul style="list-style-type: none"> - Ha seguit amb el constructivisme però ha introduït també activitats pròpies d'un sistema tradicional (<i>meïtat i meïtat</i>). - <i>Construïm tots els dies a partir del que estan treballant. Al mateix temps lligem.</i> - <i>Construeixen escoltant fonema per fonema.</i> Es basen en els noms propis i en els noms de totes les coses de la classe, que tenen el rètol. - Amb el sistema tradicional introdueix les lletres una a una (treballa la discriminació auditiva i el traç); després, les paraules. <i>Hui és el primer dia que he fet frases ("El meu ós és suau"): ho havien de copiar i després...</i> També utilitza contes publicats que avancen lletra per lletra, per a llegir. 	(Veure el subbloc "Iniciació de l'escriptura).	-En esta escola, el constructivisme es talla en primer i fan sistema tradicional. -Jo no he estat mai en Primer.
L L U N A	<ul style="list-style-type: none"> - Edat: als 4 anys - Mestra: una altra - Línia: un sistema tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar el nivell: <i>sabien les vocals (grafia en cursiva i direccionalitat. A partir d'ahí vaig introduir consonants.</i> - <i>No sabien escriure el seu nom: introduïrem el nom propi i a presentar les lletres en majúscula.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentació progressiva de consonants d'acord amb els quaderns (mètode fonètic) que els pares havien comprat abans d'arribar Loli. - Al mateix temps va introduir el constructivisme: Amb els noms propis. Escriuen la data, el nom del personatge dels contes; <i>i el que isquera, a poc a poc.</i> En lletra majúscula. - En el segon trimestre va passar a la cursiva. - Escriptura de cartes i notes, <i>perquè vegem per a què serveix escriure.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - En grafia no estan tan madurs: escriuen en majúscula. - Copien el nom. Quan volen escriure, alguns fiquen vocals (fase sil·làbica). A final de curs poden escriure paraules. O copiar el que vulguen. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>No he estat mai en Primària.</i> - <i>Estaran més madurs, segur que la relació grafia-fonema està millor... tot va a més.</i>

S U N N A	<ul style="list-style-type: none"> - Edat: quatre anys - Mestra: la mateixa - Línia: sistema tradicional i constructivisme 	<ul style="list-style-type: none"> - Repassar el que havien fet l'any passat, les vocals sobretot. - Vam començar amb els noms dels xiquets i amb les majúscules. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reconèixer les lletres en els noms propis, en poesies i cançons, i en els dies de la setmana.</i> - Varen posar rètols de paraules a la paret, amb una presentació progressiva de les consonant. Associaven dibuix-paraula. També ho tenen en fulls. - Tenen llibres amb lectures ordenades segons lletres seqüenciades. - Escriuen a la pissarra paraules amb una lletra determinada. - Passen llista conten les lletres, copien els noms. - Componen entre tots a la pissarra. <i>Per exemple, per als aniversaris: FELICITATS més el nom de cada xiquet.</i> - <i>D'ací a final de curs, a partir del dibuix d'una acció, faran una frase entre tots.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Van treballar els noms propis i les vocals. - Reconeixien el seu nom i el sabien escriure. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>En el primer trimestre adquireixen un domini molt ample de la lectura, però la comprensió la tindran... la meitat de la classe o una miqueta més.</i> - <i>Algunes vegades no hi ha continuïtat en Primer (pel que fa al constructivisme).</i>
S I L V A N A	(No tenim dades)	<ul style="list-style-type: none"> - Dins del projecte "Tornem a l'escola", vore si el seu nom el tenien interioritzat i si coneixien el nom dels companys. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passar llista. - <i>A través dels noms propis, conèixer lletres i sons.</i> - Escriptura espontània, foli blanc sense pautes; <i>o siga un poquet en la línia del constructivisme.</i> - Construir entre tots a la pissarra. - Cartell amb totes les lletres <i>(aixina tenen sempre un referent).</i> - <i>Portem un material globalitzat (que te talla un poc).</i> Hi escriuen els noms dels objectes que apareixen o el que diuen els personatges. Han fet un material amb el vocabulari, d'associació dibuix-nom, que utilitza la mestra de suport. El posen a la paret. - Últimament han introduït alguna fitxa de grafo-motricitat. - <i>Hui han escrit una postal als pares.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Els de quatre l'únic que fan és l'escriptura espontània que poden, molt a base de les lletres del seu nom.</i> - <i>Els trobe més insegurs i no s'atreixen tant a escriure.</i> - <i>Relacionar imatge-paraula, sí que ho fan</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Als de sis els trobe més segurs. Escriuen tot el que vulgues... de comunicar-se... En l'últim trimestre tenen afany per escriure i llegir. - La mestra ha exercit en Primer.

Quadre 1: Progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura³⁷

³⁷ En aquest eix, pel que fa a les activitats incloses, escrivim les que extraiem del discurs espontani de l'ensenyant en respondre a les preguntes inicials de l'entrevista; en tots els casos, sense dubte, afegeixen després, al llarg del seu discurs, altres activitats.

b) Eix 2: Continguts d'escriptura en la classe de cinc anys³⁸

Subbloc 1: Continguts referents al codi

El contingut citat amb més freqüència en relació amb l'aprenentatge del codi de l'escriptura és sense dubte la construcció de paraules. En el treball de totes les mestres, aquesta activitat ocupa el lloc prioritari. Ara bé, afegeixen altres continguts entre els quals destaquen la discriminació auditiva o pronunciació del so, el coneixement de les lletres i la grafia. Aquests continguts, els assenyalen pràcticament totes les professores. En aquest punt és on, en cada mestra, s'observa amb més claredat la presència d'idees pròpies de sistemes tradicionals combinades amb les que provenen del constructivisme. Un contingut del qual parlen moltíssim i que habitualment tracten des d'una perspectiva tradicional és la grafia (nosaltres no ho recollim gairebé per no ser objecte de la nostra recerca).

Subbloc 2: Continguts referents al text

Totes les mestres, quan es refereixen als continguts propis del text, al·ludeixen d'una manera o altra a l'ús de textos (títols de contes, contes, cartes, descripcions, poemes, cançons...), si bé amb una gran variació tant en el temps dedicat, com en la manera de treballar-los, com també en la quantitat i diversitat dels gèneres utilitzats (comentarem després aquests aspectes). Ens crida l'atenció el següent: de les vuit mestres, quatre donen molta importància a la frase; per a una d'elles, la unitat lingüística que s'ha de treballar en la classe de cinc anys és, clarament, la paraula (a la qual li dóna un valor de text); una altra mestra ens comenta espontàniament que, amb textos, ha treballat molt poc, i altres tampoc no s'hi dediquen massa, encara que no ens ho diguen de manera explícita.

El que queda palés és la limitació que, amb més o menys intensitat, estableixen totes les mestres en l'escriptura de textos en el sentit d'evitar que siguin massa llargs. El motiu directe és que hi ha com a condicionant la falta de domini del codi per part dels alumnes, que impedeix o dificulta l'escriptura de textos extensos. Algunes mestres comenten que grafien elles el text a la pissarra perquè després el copien els xiquets —

³⁸ Veure quadre 2.

“dictat a l’adult”—, però la tendència és, també en aquest cas, intentar que siguin reduïts, aspecte que ja ha sigut posat de manifest per Ríos (1999).

En el mateix sentit observem, si relacionem la dedicació que les mestres manifesten en relació amb els continguts propis del codi i als propis del text, que les referències i la preocupació se centren en els primers i no en els segons. Es comprén l’existència d’aquest pensament, ja que per tradició el professorat dels primers anys d’escolaritat atorga a aquest tema la importància que mereix. El que ocorre, en la nostra opinió, és que el coneixement del codi pot tenir lloc al mateix temps que es desenvolupa el coneixement dels aspectes textuais, i precisament a partir dels textos i del seu ús.

Subbloc 3: Importància relativa de l’escriptura respecte de l’oral i de la lectura

Les mestres coincideixen a dir que en educació infantil l’oral requereix moltíssima dedicació (en comparació amb l’escriptura), i més encara en les aules que tenen al seu càrrec, que són d’immersió lingüística. La resposta és unànime.

Comparant la dedicació relativa a la lectura i a l’escriptura, hi ha diversitat d’opinions: quatre d’elles ocupen més temps amb l’escriptura; tres d’elles, amb la lectura; una altra ens diu que els alumnes lligen i escriuen al mateix temps. Observem, també, que aquestes opinions no estan directament relacionades amb el fet que les mestres incorporen amb més o menys intensitat el constructivisme o elements de sistemes tradicionals. Hem de dir que en aquest punt esperàvem que les mestres reconegueren una major dedicació a l’escriptura, pensant en el fet que les propostes didàctiques derivades del constructivisme, per tenir l’origen en investigacions centrades sobretot en l’escriptura, sovint paren més atenció a l’escriptura. La resposta obtinguda posa de manifest que, en tot cas, hi ha diversitat d’opinions de les mestres en aquest sentit, sense dubte influenciades pels coneixements i l’experiència previs a l’arribada del constructivisme. Ens sembla important ressaltar el fet que, en la nostra opinió, si bé el procés d’aprenentatge de la lectura i el de l’escriptura són diferents, ambdós es desenvolupen en interacció tant pel que fa als aspectes d’aprenentatge com al mateix ús.

	Codi	Text	Importància relativa de l'escriptura respecte de l'oral i de la lectura
N E U S	<ul style="list-style-type: none"> - Traç i representació gràfica - Transcripció de paraules amb les lletres que coneixen. - Discriminació de paraules. - Ús de paraules. - Col·locació de les lletres on corresponga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escripció de títols i de noms dels personatges de contes. - Escripció de frases a partir d'un dibuix i d'una paraula coneguda. - Transcripció de cançonetes i endevinalles conegudes 	<ul style="list-style-type: none"> - L'escriptura i la lectura estan molt lligades. - <i>Dedica més temps a l'escriptura, però considera més important que llegesquen bé (si lligen, poden escriure).</i> - A l'oral dedica més temps (el grup és d'immersió lingüística).
M A R	<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement de cada lletra, el so i l'escriptura a partir del que es vol escriure. No comencen lletra per lletra perquè, com que comencen amb el nom, comencem per la paraula. - Ús de la lletra majúscula i pas a la minúscula. - Separació de les paraules. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofiten qualsevol activitat per a escriure. - Però sobretot es treballa la paraula. Només parla d'un text més extens quan es refereix a les invitacions. 	(No tenim dades explícites, però observem molt clarament que la mestra parla molt més d'escriptura que no de lectura).
P A L M A	<i>- La lecto-escriptura és agafar el codi. El xiquets descobreixen ells a soles el codi, que estan construint, i arriba un moment en què s'adonen de com funciona i l'interioritzen. Quan el descobreixen ja l'apliquen a tot.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reescriptura de contes en què apareixen les lletres progressivament - Escripció de cartes, notes, invitacions, receptes de cuina, relats de fets, història personal, etc. 	(Al llar del seu discurs, advertim que parla molt més d'activitats de lectura que no d'escriptura).
E S T R E L A	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminació auditiva i pronunciació del so. - Composició de paraules, identificació de les lletres, separació entre síl·labes i grafia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofitant tot el que es treballa, escriptura d'un resum, el títol o el nom dels personatges d'un conte, descripcions d'animals, titulars de notícies o cartes i notes per a casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioritat a l'oral en comparació amb l'escrit <i>En comparació amb la lectura, sense adonar-me dedique més temps a l'escriptura perquè el que més fem és compondre paraules... Si saben escriure, és que saben llegir. De llegir no fem tant.</i>

A L B A	<ul style="list-style-type: none"> - Dins del sistema tradicional: Discriminació auditiva. Traç a la pissarra. Presentació lletra per lletra. Després paraules. Més tard, frases. - Dins del constructivisme: Construir a partir del que sorgeix. Escriptura col·lectiva i còpia. - Construeixen escoltant fonema per fonema. 	<ul style="list-style-type: none"> - No s'hi refereix espontàniament. Quan li pregunte, sí que parla d'escriptura de textos (notes, felicitacions, carta, notícies, títols de conte, recepta de cuina, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedica més temps a l'oral perquè és una aula d'immersió. - En relació a la lectura: <i>la van fent al mateix temps. No els done llibre de lectura però a ells els interessa llegir, i lligen qualsevol cosa del carrer o de la classe.</i>
L L U N A	<ul style="list-style-type: none"> - Coneixement de les lletres, la grafia i la direccionalitat, construcció de paraules. - Insisteix en com sona cada lletra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perquè els alumnes vegem per a què serveix l'escriptura, escriuen notes per a casa i cartes. - A nivell de text la unitat de treball és la frase. Però es refereix a frases molt breus (un títol, per exemple, de dues o tres paraules). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dedique molt més temps a l'expressió oral. I més en immersió. Si un xiquet no parla bé, després no escriurà bé. En Infantil per a l'escriptura tens momentets. El que fas és un apropament.</i> - <i>Dedique més temps a la lectura que a l'escriptura, perquè llegir és més fàcil. Per a escriure, fer el traç és més complicat. Si un xiquet sap escriure, és que sap llegir.</i>
S U N N A	<ul style="list-style-type: none"> - Reconeixement de lletres (en paraules, en poemes i cançons) - Associació dibuix-paraula - Lectura i escriptura de paraules - Lletres majúscula i minúscula - Composició col·lectiva de paraules - Associació lletra/so - Còpia de lletres i de paraules 	<ul style="list-style-type: none"> - Invenció de frases i escriptura de les mateixes - Còpia de poemes i cançons - "Lectura" (dels alumnes) de poemes i de cançons - Lectura de llibres per part dels pares 	<ul style="list-style-type: none"> - A la comprensió i expressió oral em dedique moltíssim. Parlem molt; és un aula d'immersió. A l'escriptura, poc; pot ser cada dia un quart d'hora o menys. - <i>Quasi estem més en la lectura que no en l'escriptura.</i>
SI L V A N A	<ul style="list-style-type: none"> - Reconeixement del nom - Coneixement de les lletres - Escriptura espontània - Construcció de paraules - Lletres majúscula i minúscula 	<ul style="list-style-type: none"> - Escriptura d'una postal, de notes per a casa, d'invitacions. Amb diaris i notícies començaran ara. - <i>La veritat és que treballar textos, a partir de textos, poc. Acabe de fer un curset on ens han recomanat el llibre "Infants productors de textos" i clar te dona l'ànim de dir "anem a treballar-ho més".</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - A l'oral, en ser immersió li dona molta importància. - L'escriptura la treballen més que la lectura. Escriuen paraules i després les lligem.

Quadre 2: Continguts d'escriptura de la classe de cinc anys.

c) Eix 3: Codi i paraula versus situacions de comunicació i textos

Subbloc 1: Ensenyament del codi integrat en el text

El que existeix com a idea en totes les mestres, sense dubte, és que els alumnes aprenen el codi sobretot a partir del treball col·lectiu. En aquest sentit, l'activitat esmentada més sovint (en sis dels casos) és l'escriptura col·lectiva a la pissarra amb participació dels alumnes i de la mestra. Però cal tenir en compte que els textos escrits habitualment queden reduïts a una frase curta o a una paraula (ententent que ens referim a les ocasions en què aquesta té funció de text). Ja hem vist en l'eix 1 que la concepció de l'aprenentatge de l'escriptura és acumulativa. Les mestres que ens contesten de manera més explícita a aquest tema és per a donar-nos respostes com ara: *en el text... és més a buscar lletres, o bé reconèixer lletres en poemes i cançons, o bé a partir de textos, poc*. Per tant, creiem que les mestres de la recerca, en general, no són massa conscients —i no tenen massa informació— sobre les possibilitats d'ensenyar el codi a partir del text.

Subbloc 2: Situacions de comunicació per a escriure

Observem en totes les mestres que, en ocasions, creen a les aules situacions de comunicació adequades per a la producció de textos escrits: quan escriuen invitacions, felicitacions, cartes, notes, postals, receptes de cuina o la descripció del protagonista d'un aniversari, per a uns destinataris en concret i amb un objectiu determinat. Pensem que aquests moments tenen menys presència de la que seria de desitjar i que, a més, no els aprofiten suficientment per tal que els alumnes s'adonen dels elements de la comunicació (qui escriu, a qui, què, amb quina finalitat). El que tenen més assumit les mestres és l'aprofitament, per a escriure, del que sorgeix a partir de les activitats que es porten a terme a l'aula. Aquesta opció genera moltes ocasions perquè l'infant escriga amb funcionalitat i amb sentit (per exemple, quan es necessita escriure dins d'un projecte de treball); però no genera la creació de "situacions-problema" que permetesquen partir de la complexitat de l'escriptura i operacions del tipus "transformar el coneixement" (Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992; Camps, 1994); açò ocorre, per exemple, quan s'escriu el nom del personatge d'un conte sense un objectiu funcional que pugui generar en els alumnes la comprensió del sentit de l'escriptura.

De nou trobem en aquest punt la falta de formació i d'informació com a causa del fet que les mestres no aprofiten les possibilitats de desenvolupar en els alumnes el coneixement dels aspectes comunicatius del llenguatge escrit. Per aconseguir aquest objectiu és imprescindible, en la nostra opinió, partir de la complexitat de l'escriptura en l'ensenyament d'aquesta. És el que han posat de manifest autors com Halté (1989), Baquero (1996), Bereiter i Scardamalia (1987, 1992), Camps (1994) o Dolz (1994).

Subbloc 3: Activitats a nivell de lletra/so i de paraula

Les vuit mestres parlen de les activitats a nivell de lletra/so i de paraula centrant-les en la paraula: la composició o construcció de paraules és l'activitat més assenyalada; dins de la paraula, els alumnes es fixaran en les lletres i en els sons. Es nota, en aquest punt, la influència d'elements dels sistemes tradicionals que han estat incorporats, com, per exemple, l'ensenyament de l'escriptura a partir de la presentació progressiva de lletres.

Subbloc 4: Elecció d'exercicis en relació amb la integració del codi en el text

Per al desenvolupament dels distints continguts, observem que la tendència és a elegir l'ús d'unitats lingüístiques àmplies (la paraula i el text). Ho presentem detalladament:

- “Per a diferenciar la forma de les lletres”, quatre de les mestres trien els exercicis centrats en la lletra; les altres quatre prefereixen els exercicis centrats en la paraula.
- “Per a relacionar les lletres amb els sons”, han triat els exercicis centrats en la paraula, i en una ocasió també els exercicis centrats en el text.
- “Per a augmentar el vocabulari” i “per a escriure paraules”, les mestres escullen per igual els exercicis centrats en la paraula i els exercicis centrats en el text.
 - “Per a desenvolupar la creativitat”, “per a utilitzar la llengua escrita” i “per a conèixer les funcions d'aquesta”, els exercicis elegits són els que se centren en el text, si bé en alguna ocasió han triat també els exercicis centrats en la paraula.

Hi ha, doncs, una preferència clara pels exercicis que plantegen l'ensenyament dels continguts a partir de la paraula i del text. En comparar les respostes de cada mestra

amb les activitats que duu a terme a l'aula, segons elles ens expliquen, hem pogut comprovar d'una manera molt clara que, majoritàriament, aquestes propostes d'aula no tendeixen tant cap a les unitats lingüístiques àmplies, sinó que se centren un poc en la lletra-so, sobretot en la paraula, i no tant en el text. Existeix, doncs, una contradicció entre allò que les mestres consideren més interessant i allò que diuen que fan a la pràctica. Pensem que hi ha una manca d'informació i de reflexió al voltant del que es pot fer a l'aula: aquests mitjans se'ns mostren una altra vegada com a imprescindibles per a canviar els *habitus* i les representacions que romanen de manera inadecuada.

	Ensenyament del codi integrat en el text	Situacions de comunicació per a escriure	Activitats a nivell de lletra/so i de paraula	Elecció d'exercicis en relació amb la integració del codi en el text ³⁹
N E U S	<ul style="list-style-type: none"> - A partir del conte treballen els títols, els noms dels personatges. - Per a construir un conte, busquen entre tots frases i les escriuen a la pissarra. Lligen cada frase i la copien en paper cadascú. - Transcriure cançonetes, endevinalles... - A partir d'un dibuix fer una frase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan escriuen notes i invitacions. - Quan fan descripció de persones amb l'activitat del protagonista de la setmana coincidint amb la celebració dels aniversaris. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jocs centrats en els sons de la paraula amb els noms propis, amb noms de coses de la casa, de centres d'interés i d'altres temes. - Introdueix la lletra lligada presentant de forma progressiva les consonants per a ensenyar la grafia (en síl·laba i en paraula). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elegeix activitats centrades en la lletra, en la paraula i en el text, amb una lleugera tendència a preferir els dos últims nivells.
M A R	<ul style="list-style-type: none"> - A partir del que es vol escriure, treballen el coneixement de cada lletra, el so i l'escriptura. Però sobretot, es treballa la paraula. - Quan han d'escriure un text, si és llarg l'escriu primer la mestra i els alumnes el copien després. Si són paraules soltes escriuen els xiquets. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan escriuen invitacions per als pares o per a alumnes d'una altra classe. - Aprofita el context per a escriure receptes de cuina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen el coneixement de cada lletra, el so i l'escriptura, però no comencen lletra per lletra, perquè comencen per la paraula (el nom propi). Treballen l'associació lletra/so, però dins de la paraula; les lletres soltes, mai. - Còpia, no de lletres aïllades, sinó de paraules. - Construcció de paraules (a la pissarra entre tots i després copiar cadascú). 	<ul style="list-style-type: none"> - S'observa una tendència a elegir unitats lingüístiques àmplies (paraula i, sobretot, text). No tria cap dels corresponents al nivell de lletra.
P A L M A	<ul style="list-style-type: none"> - Quan fan reescriptura de contes que la mestra ha llegit abans als alumnes (són contes en què les lletres apareixen de forma progressiva. <i>Fins a final de curs, construiran contes amb tots els fonemes.</i> - <i>Tots els dies construeixen a la pissarra.</i> Escriuen molts textos.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan escriuen notes per a casa, invitacions i, també, amb les receptes de cuina (les porten a casa per si les mares ho volen preparar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcció de paraules - Composició de paraules amb l'abecedari - Còpia de paraules 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Elegeix exercicis de les tres unitats lingüístiques, però tendeix a preferir els corresponents a la paraula i al text</i>
E S T R E	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, quan escriuen textos a la pissarra, bé la mestra –dient-li els alumnes les lletres-, bé els xiquets amb l'ajuda dels companys. Després ho copia cadascú en paper. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan escriuen les cartes i les notes per a casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Associació lletra/so - Còpia de lletres i de paraules - Completar paraules i títols de contes - Composició de paraules 	<ul style="list-style-type: none"> - Escull exercicis corresponents tant al nivell de lletra, com de paraula i de text.

³⁹ Les dades d'aquest subeix estan extretes de les respostes obtingudes per part de les mestres en relació amb el conjunt d'exercicis (sobre paper) mostrats durant l'entrevista. Entre aquests, les mestres havien d'eleger l'adequat per a desenvolupar cadascun d'aquests continguts: la discriminació de la forma de les lletres, l'associació lletra-so, el vocabulari, l'escriptura de paraules, la creativitat, l'ús de la llengua i el coneixement de les funcions de la llengua. L'activitat dels exercicis proposats corresponen a tres nivells o unitats lingüístiques: de lletra, de paraula i de text.

A L B A	- Quan construeixen a la pissarra amb els noms propis, noms de coses de la classe, i textos com ara notícies, títols de contes o receptes de cuina (encara que domina l'escritura centrada en la paraula). Primer ho escriuen a la pissarra i després ho copien.	- Quan escriuen notes i felicitacions o alguna carta per a casa. - Aprofita el context per a produir textos: notícies (s'ha cremat una casa), recepta de cuina (fer-la i després escriure-la), explicació d'una festa (Nadal).	- Ordre: lletra, paraula i frase (pel sistema tradicional que segueix en paral·lel). - Discriminació auditiva - Traç - Construeixen escoltant fonema per fonema.	- Tria exercicis corresponents als tres nivells, però tendeix a preferir els centrats en la paraula i, sobretot, els centrats en el text.
L L U N A	- <i>En el text anem a buscar una lletra determinada... és més jugar a buscar lletres.</i>	- És molt important que els alumnes s'adonen del sentit de l'escritura, que vegem per a què serveix escriure. Es tracta de crear situacions reals; per exemple, per a escriure notes.	- Composició de paraules - Associació lletra-so - Còpia de lletres i de paraules - Completar paraules	- Tria exercicis centrats en la paraula i en el text. No elegeix cap dels centrats en la lletra.
S U N N A	- <i>Reconèixer lletres en poemes i cançons.</i> - <i>Posar la paraula que falta en poesies i en cançons. Alguna vegada en frases.</i> - Copiar un text: cançons, poesies i refranys. - Compondre paraules.	- Amb l'escritura de la carta als Reis.	- <i>Reconeixement de lletres en paraules</i> - <i>Associació lletra/so:</i> en paraules fàcils i, més, en síl·labes; fem dictat de síl·labes i de paraules fàcils. - Còpia de lletres i de paraules - Composició col·lectiva de paraules	- Els exercicis triats se centren en la paraula i en el text. No en tria cap dels que se centren en la lletra.
S I L V A N A	- <i>A partir de textos, poc.</i> - Amb notes i alguna carta. Construeixen entre tots a la pissarra i després ho copien. També han fet "dictat al mestre". <i>Alguns ho escriuen sense copiar.</i>	- Amb les notes —i alguna carta i postal— per als pares.	- <i>Completar paraules</i> - Construir paraules - Reconèixer el nom - Conèixer les lletres - Grafomotricitat de les lletres	- Elegeix exercicis centrats en la paraula i en el text. No escull cap del que se centren en la lletra.

Quadre 3: Codi i paraula *versus* textos i situacions de comunicació

d) Eix 4: Diversitat de gèneres escrits a l'aula⁴⁰

Subbloc 1: Gèneres emprats com a escriptura

Mostrem tot seguit la relació dels diversos gèneres discursius escrits que en conjunt han utilitzat les vuit mestres de la nostra recerca, amb indicació del nombre d'elles que ha emprat cadascun dels gèneres:

l·listes: 7	carta: 7
notes: 6	contes: 3 (títols de contes: 7)
invitacions: 3	relats de fets: 3
descripció: 2	recepta de cuina: 2
titulars de notícies: 2	receptes de metge: 2
poesies: 2	cançons: 2
endevinalles: 1	felicitaació: 1
postal: 1	explicació: 1

Com podem observar, els gèneres que destaquen amb diferència per ser utilitzats per la major part de les mestres de la investigació són les l·listes, les cartes i les notes. Volem comentar l'interés dels tres gèneres per a l'ensenyament de l'escriptura. En el primer cas per la facilitat a l'hora d'escriure'l i per la seua funcionalitat a l'aula. En el cas de la carta i de les notes, també per la seua funcionalitat, pel sentit comunicatiu que tenen i per la motivació que comporta per als alumnes.

Pel que fa a la resta de gèneres, veiem que la varietat és notable en conjunt, però que cadascun és emprat per poques mestres. Únicament sobreix l'escriptura de títols de conte, als quals no els conferim el caràcter de gènere perquè, pensem, en realitat són una part dels contes. Volem deixar clar, de totes maneres, l'interés de dur a terme aquestes produccions (com ocorre amb l'escriptura del nom propi, de la data o de rètols). Aquest tipus de produccions són emprats per les mestres perquè són molt breus i són pròxims a les possibilitats d'escriure els infants en relació amb el domini del codi. De nou observem que aquest constitueix per a les mestres una limitació en el plantejament de les activitats textuals.

No obstant això, veiem les possibilitats reals de treballar a l'aula de P-5 amb la producció de textos més amplis, que és l'objecte de la nostra recerca. Les professores ens parlen d'un ventall ampli de gèneres que elles entren a l'aula. Alguns d'ells —com

⁴⁰ Veure quadre 4.

ara els gèneres literaris, el relat de fets o la descripció— ja solien trobar-se presents, per a l'escriptura, en l'ensenyament abans de l'arribada del constructivisme i dels enfocaments comunicatius, si bé no en educació preescolar sinó en els primers nivells d'educació primària. Altres, com la recepta de cuina o les notícies, són d'aparició més recent en els primers anys d'escolaritat.

Per això volem ressaltar la capacitat de les mestres per a incorporar com a tasques l'escriptura de textos amplis en educació infantil. No obstant això, quatre de les mestres ens diuen explícitament que treballen poc amb textos. Recordem l'interés que, en canvi, els desperta el text, com hem vist en l'eix 3. La informació sobre recursos i estratègies per a escriure a l'aula textos pertanyents a gèneres distints, enriquiria sense dubte la formació inicial dels alumnes en el món del llenguatge escrit.

Subbloc 2: Gèneres emprats a l'aula oralment o com a lectura⁴¹

Presentem a continuació la llista de gèneres discursius utilitzats per les mestres per a desenvolupar l'oral o per a llegir; anotem, al costat de cada gènere, la quantitat de mestres que l'han emprat.

contes: 8 (títols de conte: 2)	llistes: 7
carta: 7	notes: 6
invitacions: 5	relats de fets: 4
descripció: 4	recepta de cuina: 3
instruccions: 2	titulars de notícies: 2
receptes de metge: 2	poesies: 2
cançons: 2	endevinalles: 1
felicitaçió: 1	postal: 1
explicació: 1	propaganda: 1
diploma: 1	

Cal assenyalar que en conjunt, oralment o com a lectura, les mestres utilitzen a les aules una varietat considerable de gèneres, si bé amb diferències notables entre unes i altres. Entre els gèneres, els més freqüents són: els contes, les llistes, les cartes, les notes i les invitacions; els segueixen els relats de fets i la descripció. Observem en aquesta llista que en general la quantitat de mestres que utilitza cadascun dels gèneres és major que en la llista d'escriptura. Aquesta constatació coincideix amb una observació

⁴¹ Recordem que ens referim a lectures que poden ser fetes en alguns casos pels alumnes, però en altres pel mestre o pels pares.

feta en l'eix 1: que les mestres dediquen més temps a l'oral que a l'escrit. Comprovem també que les professores fan més sovint lectura dels distints gèneres que no escriptura; aquest fet ens sembla interessant perquè és una manera excel·lent de fer conèixer els gèneres escrits als alumnes. Tornem així a la idea, ja esmentada en aquest capítol, del paper de l'ensenyant com a intermediari entre els sabers culturals i els aprenents.

Volem assenyalar també l'interés d'emprar a l'aula gèneres diversos per a parlar o com a lectura —bé llegesquen ells o l'ensenyant. No hi ha dubte que aquestes activitats proporcionen als alumnes coneixements que els seran d'utilitat a l'hora de començar a produir-los. Recordem que el fet d'escoltar lectures de textos és el mitjà per excel·lència perquè els infants vagen coneixent “el llenguatge de diumenge” propi dels textos escrits. L'observació i la lectura de textos escrits pertanyents a determinats gèneres possibilitarà igualment el coneixement de les característiques pròpies de cada gènere.

	Textos	Escriptura	Lectura ⁴²	Oral	Jerarquia
N	Llistats	Sí	Sí	Sí	Els contes
E	Contes i títols de conte	Sí	Sí	Sí	
U	Descripció de persones (protagonista de la celebració dels aniversaris)	Sí	Sí	Sí	
S	Notes	Sí	Sí	Sí	
	Invitacions a pares	Sí	Sí	Sí	
	Relats de fets Endevinalles, poesies, cançons	Un poc		Sí	
M	Llistats	Sí			Llistats, títols de contes i tasques del dia.
A	Tasques del dia i noms dels encarregats	Sí			
R	Contes	Escriuen el títol		Sí	
	Invitacions (per convidar alumnes d'una altra classe o als pares).	Escriu la mestra i ells copien	Sí		
	Carta	No	Sí		
	Receptes de cuina (celebració d'aniversaris)	A la pissarra entre tots i després còpia.	Sí		
	Instruccions	No			
	Diploma	No	Sí		
			Sí		
P	Llistats	Sí			Els contes destaquen amb diferència.
A	Contes i títol del conte	Construir un conte llegit prèviament per la mestra (és el que més treballen)			
L	Notes	Sí			
M	Carta: als pares, a la biblioteca	Sí			
A	Propaganda	Sí			
	Receptes de cuina: Ingredients i com es fa	Sí			
	Relats de fets: quan fan visites, i la història personal en els aniversaris	Sí			
	Invitacions	Sí			

⁴² En els apartats corresponents als subeixos "Lectura" i "Oral", especifiquem si la tasca es desenvolupa oralment i/o llegint, però solament ho indiquem quan la tasca no es duu a terme escrivint (entenem que quan s'escriu, es parla i es llig).

E S T R E L A	Llistats Contes Relats de fets Cartes Descripció Titulars de notícies Notes Resums i títols de contes	Sí Un xicotet resum, o el títol, o el nom dels personatges. Per exemple, el que han fet el cap de setmana o una excursió. Als pares, per correu. D'animals. Amb diaris i revistes. Fotocopien la notícia i entre tots escriuen el titular a partir de la foto. Per a casa.			No destaca cap en especial.
A L B A	Notes Felicitacions Carta Notícies Contes i títols de conte Recepta de cuina Explicació d'una festa (Carnestoltes, Nadal) Descripció de disfresses	Per enviar a casa. Dia del pare, Nadal Pròximament, per enviar a la família. Quan ha vingut algú dient per exemple que s'ha cremat una casa... Sí *Primer fer-la i després escriure-la: amb els ingredients i amb una explicació molt curteta sobre la manera de fer-la. Sí Sí	.		No destaca cap com a més freqüent
L L U N A	Llistats Contes Receptes de metge Instruccions de joc Cartes Notes Invitacions	Sí Títol, noms dels personatges Nom del malalt, signatura del metge, medicament (escrivint la paraula o dibuixant-la) Sí. Sí. Per a casa i entre els companys. De forma col·lectiva alguna volta. Sí. Les fan a casa, quan és l'aniversari d'un xiquet. El que fiquen és el nom de a qui va dirigida. Col·lectivament, alguna volta.	Sí	Contar el conte i canviar el final.	Les notes

S U N N A	Poesies i cançons	Còpia.	Sí. Les aprenen de memòria i després les "llegen", les van dient com si estigueren llegint.		Poemes Cançons
	La carta als Reis Llistats de noms propis Contes	<i>Sí. Entre tots, basant-me en "El carter Joliu".</i>	Els pares els llegen a casa.		
S I L V A N A	Llistats Cartes/postal Notes Invitacions Contes Descripció de persones Relats d'experiències Receptes de metge	Sí, molts. Sovint Els pares escriuen contes que inventen amb els xiquets (aquests els contarán a classe)	Llegen quan ho demanen.	Inventar contes a classe. Sí Sí Sí	Llistats Notes

Quadre 4: Diversitat de gèneres escrits a l'aula⁴³

⁴³ En dir escriptura i lectura, ens referim a activitats que poden ser portades a terme no sols per part dels alumnes sinó també de l'ensenyant.

e) Eix 5: Concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura⁴⁴

Subbloc 1: Indicis observats per començar a treballar l'escriptura

Per a sis de les mestres, l'indici que els resulta significatiu per a saber quan iniciar l'ensenyament de l'escriptura és que els alumnes comencen a conèixer paraules i lletres, i a tenir-hi interès. No es refereixen per a res als anomenats prerequisits i al concepte de maduresa, que tan presents es tenien en una altra època. Per això, és coherent amb aquesta idea el fet que totes les professores són partidàries d'introduir els alumnes en l'escriptura des de l'inici de l'escolaritat d'una manera natural, sense plantejar-se en quin moment els alumnes estan preparats per a començar (com havíem vist en l'eix 1) i lligant així l'ensenyament de la llengua escrita a l'escola amb els coneixements que, sobre el tema, els infants han pogut adquirir abans en el seu entorn social i familiar.

Volem constatar, en aquest sentit, que s'ha produït en les mestres una transformació en les seues representacions i *habitus* sobre l'aprenentatge de la llengua escrita en relació amb el que estava generalitzat com a pensament fa uns anys. Ara bé, també hem pogut constatar en aquest mateix capítol que s'ha passat, en canvi, a pensar, en relació amb l'aprenentatge dels aspectes textuais —que és el tema que ens interessa—, en un altre tipus de prerequisit: l'aprenentatge dels nivells paraula-lletra prèviament a l'aprenentatge del text.

Subbloc 2: Atenció als alumnes amb ritme d'aprenentatge diferent

Pel que fa a l'atenció, per part dels ensenyants, dels alumnes que tenen un ritme d'aprenentatge més lent, el que es desprén de manera més general és la idea d'una dedicació major i més individualitzada a aquests alumnes, fent les mateixes activitats que els companys, i emprant com a estratègia la repetició de l'activitat en un altre moment, bé individualment, bé aprofitant el treball en grup. Hi apareixen altres idees que ens semblen d'interès. La idea de més ajuda amb més adaptació per

⁴⁴ Veure quadre 5.

part de l'ensenyant ens remet al concepte de zona de desenvolupament pròxim i d'ajust didàctic (...) que, si bé sempre són presents en el procés d'ensenyament-aprenentatge —o han de ser-hi presents—, resulten més necessaris quan es tracta d'atendre alumnes amb un ritme d'aprenentatge més lent. Ara bé, hi apareix també, per part de dos mestres, la idea de “respectar” aquests ritmes d'aprenentatge lents, en un sentit “no intervencionista” per part de l'ensenyant. Es contraposen així dos tipus de pensament sobre la relació entre aprenentatge i ensenyament que desenvoluparem en l'apartat següent.

Subbloc 3: Aprenentatge versus ensenyament

Cinc de les mestres posen l'èmfasi sobre la importància del pol de l'aprenentatge (*respectem l'evolució de cada xiquet, ells marquen el ritme, ells estan construint el codi...*). En conseqüència, s'entén des d'aquesta visió que l'ensenyant el que ha de fer és seguir l'infant (*has d'anar donant-los*). Aquesta visió, òbviament, prové de la informació que els ha arribat a les mestres sobre el constructivisme, referit a l'aprenentatge de l'escriptura en la línia de Ferreiro i Teberoski. En aquest sentit, ens crida molt l'atenció el comentari d'una mestra que ens diu: (*als alumnes que van retardats*) *a nivell individual no els dic res; no sé fins a quin punt he de deixar-ho aixina*. I en un altre moment: *Als que estan quasi en la fase sil·làbica sí que els corregisc (...) i sí que s'adonen; als que estan (en les primeres fases) no els dic res, però és que tampoc no estic segura de si els ho dec dir...*

No obstant això, observem al llarg del discurs de les mestres que la seua intervenció té un paper rellevant per a conduir els aprenentatges i que, a més, elles parlen sobretot d'allò que fan per a ensenyar. Però el que ocorre, al nostre parer, és que no atorguen importància, de manera explícita, al pol de l'ensenyament.

Les altres tres professores no fan comentaris en la línia esmentada. Dues d'elles sí que expressen alguns pensaments significatius sobre el tema, però són opinions sobre el paper del mestre o sobre estratègies d'intervenció, és a dir, s'inclinen a parlar d'aspectes d'ensenyament.

A partir d'aquestes constatacions, volem fer dues reflexions. En primer lloc, pensem que en la formació inicial i permanent del professorat caldria incidir en la

importància del factor ensenyament per a desenvolupar les possibilitats d'aprenentatge, per tal que el professorat en siga conscient. Ens referim a la perspectiva encetada per Vigotski (1996) i estudiada també per altres autors com ara Coll (2000), qui precisament és el principal creador de la proposta del constructivisme —entés ara en el sentit ampli de teoria explicativa del procés d'ensenyament-aprenentatge— que ha conduït els plantejaments de la reforma educativa de la LOGSE. Fins i tot direm que, en la nostra opinió, hi ha una contradicció entre aquests plantejaments i la visió que molts ensenyants tenen sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge —esbiaixada a favor d'aquest últim— en el tema de l'aprenentatge de l'escriptura. Ens referim al tipus de representacions que, sense dubte, deriven del coneixement de les investigacions de Ferreiro i Teberoski sobre l'aprenentatge de l'escriptura dins del paradigma de Piaget.

En segon lloc, considerem imprescindible que s'incidisca en la realització de recerques sobre les estratègies d'intervenció del mestre que, en concret, puguen ser útils per afavorir l'aprenentatge del llenguatge escrit en l'inici del seu ensenyament. Un exemple és el treball de Peso i Vilarrubias (1989) centrat en el codi de l'escriptura. Treballs similars dedicats a l'ensenyament/aprenentatge dels aspectes textuais, jugarien un paper importantíssim en la didàctica dels gèneres escrits.

Subbloc 4: Marc teòric en què s'ubiquen les mestres

En el moment de fer les entrevistes ens va sorprendre el fet que les vuit mestres, amb més o menys intensitat, seguien a l'aula la línia del constructivisme. Sabíem que aquesta línia estava molt arrelada en la zona geogràfica on férem la recollida de dades, però no esperàvem que ho estiguera fins a aquest punt.

Ara bé, de les vuit mestres, podem dir que solament una seguia el constructivisme d'una manera pura. Les altres set el combinaven, d'una manera o altra, amb un sistema tradicional o amb elements d'aquest. El fet de trobar-se entre dos sistemes no ha estat explicitat de manera conscient per part d'aquestes set mestres, sinó que, per iniciativa pròpia, han manifestat aquesta consciència només dues d'elles. Les altres ho han fet a partir de les nostres preguntes. Interpretem que probablement totes no tenen el mateix grau de consciència d'aquest fet. Per exemple,

en el cas d'una de les mestres que introdueixen l'ús de contes en què les lletres es van presentant de manera progressiva, ella no és conscient que aquest tipus de material no cap dins de les concepcions del constructivisme.

Sobre el concepte que tenen del terme constructivisme, observem coincidència en facilitar-nos paraules clau com ara lletra majúscula, noms propis, passar llista, posar la data del dia, còpia de paraules, construir paraules, escriptura col·lectiva a la pissarra; s'hi afegixen, de manera més esporàdica, altres termes com ara escriptura lliure o espontània, treballar sobretot la paraula, etapes... Pel que fa a l'aspecte comunicatiu i funcional — a més de referir-se a l'ús dels noms propis, de rètols de la classe, de la data del dia, de passar llista o de fer llistes, que és el més freqüent—, ens parlen especialment d'escriure allò que sorgeix a partir de les activitats, i també d'escriure a partir de projectes, entendre per a què serveix l'escriptura, escriure textos... Cal dir que les al·lusions a l'escriptura de textos amplis queden en segon terme en relació a les referències a les activitats que tenen a veure amb l'aprenentatge del codi i amb l'escriptura a nivell de paraula. Òbviament, aquesta constatació ens corrobora l'escassa presència dels aspectes textuals en l'ensenyament inicial del llenguatge escrit.

Cal assenyalar la satisfacció de totes les mestres per l'ús de les propostes constructivistes. Ens ho diu, entre altres, una de les mestres —de les que ensenyen alhora amb un sistema tradicional— amb les paraules següents: *Construir els motiva moltíssim (als alumnes), amb les fitxes tradicionals s'avorreixen. Amb el constructivisme els xiquets veuen el sentit de l'escriptura (...) i aprenen més de pressa.* En la nostra opinió és interessantíssim que aquest nou corrent haja arrelat en les nostres escoles, però, no obstant això, també pensem que cal aprofundir en la formació dels ensenyants, tant per comprendre més a fons les aportacions del constructivisme —que sovint sofreixen tergiversacions segons van arribant al món de la pràctica— com per a integrar-hi altres aportacions que el complementen i que poden fer avançar la didàctica del llenguatge escrit.

	Indicis observats per començar amb l'escriptura	Atenció a alumnes amb ritme d'aprenentatge diferent	Relació entre aprenentatge i ensenyament	Marc teòric dins del qual es defineix
N E U S	- Es pot treballar molt bé als quatre anys. Segons el grup esperaria més o menys en funció del reconeixement dels sons associats a les lletres.	- Amb els de ritme més lent, repetir fitxes i exercicis ja fets abans. Treballen amb tot el grup, però simplificant l'activitat. <i>Els ajude més i em centre en el que han d'aprendre primer.</i>	- <i>Els alumnes marquen el ritme.</i> - Ella incideix en l'aprenentatge, però també parla d'aspectes pertanyents al factor ensenyament. - Com a estratègia d'intervenció destaca: <i>Sobretot repetir la idea.</i>	- Constructivisme i sistema tradicional: ens ho diu explícitament. - Paraules-clau del constructivisme: nom propi i dels companys, lletra majúscula, no dir la lletra sinó el nom, poden escriure un títol... una historieta.
M A R	- <i>Comencen des del principi, quan arriben a l'escola als tres anys. Ja no diem: "A vore, quin és el moment de començar? No. Ací comencem des del principi.</i>	- <i>Com que ho fan tots els dies... al passar llista, amb la data, amb les tasques... van enganxant-se. Hi ha xiquets que s'enganxen de seguida i altres que es queden, que els costa molt més, però tots van enganxant-se.</i>	- <i>Anem respectant l'evolució que té cada xiquet.</i> - Destaca l'eix de l'aprenentatge.	- Constructivisme - Paraules-clau del constructivisme: majúscules, noms propis, passar llista, data del dia, escriptura lliure, còpia, etapes.
P A L M A	- Vas fent la mateixa activitat de distintes maneres. Si reconeixen el nom propi i el dels companys del seu equip, t'adones que poden escriure altres coses.	- Fa el recolzament junt a la mestra de suport, que entra a l'aula. - Com els companys, ixen tots els dies a construir a la pissarra. - <i>La mestra de suport utilitza uns mètodes més tradicionals quan treballa amb els xiquets amb dificultats.</i>	- <i>T'adones que a poc a poc has d'anar "donant-los".</i> - Incideix en l'eix de l'aprenentatge, però també parla de qüestions pròpies de l'ensenyament.	- Constructivisme amb alguna activitat tradicional - Paraules-clau del constructivisme: tres anys, nom propi, construir, majúscules, treball col·lectiu a la pissarra, passar llista, escriure a partir de projectes, anotar qui es queda al menjador, etc.
E S T R E L A	- Quan estàs treballant t'adones de com estan. Sempre n'hi ha que tenen un nivell diferent. Com que els fas escriure, pots fer un seguiment individualitzat	- <i>Els dedique més temps, intentant que passen d'etapa. Per exemple, si no han arribat a l'etapa sil·làbica, intente que ho facen. Com que els corregeixes tot...</i> - Els anima a escriure quan diuen que no saben. <i>És que no cal que ho sàpies encara; però si no ho fas, no et puc ajudar.</i> - <i>Els que havien despuntat ajudaven els altres en el sentit de fer que anaren molt més ràpidament.</i>	- No fa incidències en especial en aquest sentit, però s'estén més amb qüestions d'ensenyament (per exemple parlant d'estratègies d'intervenció).	- Constructivisme, però amb elements propis d'un sistema tradicional. - Paraules-clau del constructivisme: noms propis, ús de lletres majúscules, escriptura col·lectiva a la pissarra, treballar sobretot la paraula –encara que també textos-, lletres per a compondre, escriure allò que sorgeix a partir de les activitats.

<p>A L B A</p>	<p>- Al principi sempre eren els mateixos, els que anaven més avançats, els que volien eixir a la pissarra. A poc a poc els altres han anat volent eixir encara que no ho feren bé. Els primers que ho fan porten darrere els altres.</p>	<p>- Els facilita la tasca que han de fer.</p>	<p>- No fa incidències que destaquen en aquest sentit, però s'estén més parlant d'aspectes d'ensenyament.</p>	<p>- Constructivisme combinat amb un ensenyament tradicional. Meitat i meitat. Ens ho diu explícitament. - Construir els motiva moltíssim. Amb les fitxes tradicionals s'avorreixen. - Paraules-clau del constructivisme: Noms dels xiquets, rètols de la classe... el que sorgeix. En majúscula. Construïnt ells, copiant.</p>
<p>L L U N A</p>	<p>- Els que millor lligen i tenen un interès gran per saber fer lletres, són els que comencen a escriure.</p>	<p>- Si es troben en una altra fase, què has de fer?: ho acceptes i ja està; jo no dic res.</p>	<p>- Acceptar el ritme de cada xiquet. - Quan treballen individualment... el que fa et diu el ritme que porta. Ahí jo no li dic res. Quan treballen en grup sí que corregisc (o ho fan els companys). - Incideix, lleugerament, més bé en els factors d'aprenentatge.</p>	<p>- Sistema tradicional (per condicionants del col·legi) i constructivisme. - Paraules-clau del constructivisme: lletra majúscula, nom propi, data a la pissarra, construir, escriure a partir del que sorgeix en les activitats, entendre per a què serveix l'escriptura.</p>
<p>S U N N A</p>	<p>- Al ser immersió te preocupes molt de la parla Quan t'adones que t'estàn entenent te plantejes introduir l'escriptura.</p>	<p>- T'adaptes a la mitjana de la classe i amb els que van darrere els fas altres treballs de recolzament. Els treballs ja fets amb tot el grup, el repeteixen en un altre moment. De totes maneres, ells participen en tot.</p>	<p>- No incideix especialment en cap dels dos pols.</p>	<p>- Sistema tradicional i constructivisme (domina el primer) - El sistema de Teberoski no el tinc clar, per aixó preferisc combinar. A més de vegades no hi ha continuïtat en Primer. - Paraules-clau del constructivisme: noms propis, majúscules, composició de paraules.</p>
<p>S I L V A N A</p>	<p>- Quan reconeixen el seu nom i el dels companys, després ja poden escriure el que siga.</p>	<p>- Fan com tots. Quan estem construïnt entre tots pareix que es fixen més en com sona... com que ho repeteixes tant...sí que intenten ficar les lletres. - Però després a nivell individual no els dic res; no sé fins a quin punt he de deixar-ho aixina...</p>	<p>- Als que estan quasi en la fase sil·làbica sí que els corregisc. Els dic: "ahí t'ha faltat... intenta llegir" i sí que s'adonen. Als altres i als que estan en la vocàlica no els dic res, però és que tampoc estic segura de si els ho dec dir.. - Posa l'èmfasi en l'aprenentatge.</p>	<p>- Constructivisme i sistema tradicional (per condicionants del col·legi). - Pense que esta línia (el constructivisme) és la millor i que dona bons resultats. - Paraules-clau del constructivisme: nom propi, majúscules, conèixer lletres i sons a través del nom, escriptura espontània, foli en blanc i sense pautes, construir a la pissarra (cartes, notes...).</p>

2. ANÀLISI DE LES SESSIONS PRÀCTIQUES

L'anàlisi dels resultats obtinguts en les sessions pràctiques, l'hem duta a terme a partir de la visió dels vídeos gravats i de les transcripcions d'aquests. Si bé les dades ens oferien diverses possibilitats d'anàlisi en relació amb possibles continguts, hem decidit estudiar-lo des de la perspectiva de tres mirades:

- L'estructura de les seqüències d'ensenyament, en què l'objectiu consisteix a fer una presentació del contingut de les sessions pràctiques.
- Les activitats discursives i escripturals, en què ens plantejem estudiar el tipus d'activitats —d'alumnes i de mestres— que hi apareixen, tot distingint la dedicació a l'escriptura del codi i a la producció del text.
- La intervenció de l'ensenyant, que dediquem a estudiar àmpliament la intervenció del mestre durant la sessió, mitjançant un dispositiu d'anàlisi format per un conjunt de *focus* en els quals ens interessa aprofundir. Els focus són els següents: el projecte, la tasca, els mitjans, la devolució, els continguts i la seua transposició, les intervencions de tutela i la institucionalització.

Aquesta anàlisi, la farem basant-nos en la perspectiva teòrica exposada en el capítol “L'estat de la qüestió” que ens permetrà fer una interpretació de les dades mitjançant la qual pugam comprendre la manera de dur a terme l'ensenyament de l'escriptura dels textos per part de les mestres de la investigació.

2.1 ESTRUCTURA DE LES SEQÜÈNCIES D'ENSENYAMENT

En aquest apartat, com explicàrem en el capítol de “Metodologia”, presentarem globalment el contingut de cada sessió pràctica. No tractem d’aprofundir-hi sinó sols de fer una primera aproximació, ja que els distints aspectes que hi apareixen i que ens interessin es reprendran en els altres dos apartats següents (“Les activitats discursives i escripturals” i “La intervenció de l’ensenyant”). Hem disposat dos passos: en primer lloc, una presentació “mestra per mestra” amb un resum de la sessió, un quadre-resum de l’estructura de la seqüència d’ensenyament i un comentari interpretatiu; en segon lloc, la comparació —per gèneres— dels resultats obtinguts, tot explicant el que hi ha de comú i de diferent entre les professores que han emprat cada gènere.

2.1.1. Presentació mestra per mestra

NEUS: CARTA ALS MONITORS DE LA GRANJA

La mestra Neus, que ha triat com a gènere la carta (gènere que no s’ha treballat a l’aula en cap ocasió), comença la sessió creant la situació de producció. Amb aquest objectiu aprofita una eixida que el grup ha de fer en un futur molt pròxim a una granja-escola i planteja als alumnes la conveniència de preguntar als monitors de la granja “què hauran de portar-hi”. Mantenen una conversa fins trobar com a solució l’escriptura d’una carta.

Tot seguit la mestra “dibuixa” un full a la pissarra i es disposen a escriure-hi. Pregunta al grup què cal posar-hi en primer lloc. Quan entre tots decideixen que el que cal escriure primer és la data, formulen oralment el text corresponent i l’escriuen (el lloc i la data). Ho fan de manera progressiva, és a dir, van dient cada part i escrivint-la els alumnes (en aquesta ocasió, entre tres). Tot el grup ajuda el xiquet que escriu, sobretot en l’aspecte del codi, per tal d’aconseguir que el resultat siga correcte.

La mestra avança en l’escriptura de la carta procedint de la mateixa manera i escrivint els alumnes (en una ocasió ho fa la mestra). Així escriuen la salutació als

destinatariis, el cos central, l'acomiadament i la signatura. En dos moments la mestra llig el que ja tenen escrit amb l'objectiu de seguir el fil del text.

Per a finalitzar la sessió la mestra els diu que ja saben escriure una carta i que després cadascú l'escriurà sol (aquesta tasca ja va quedar fora de la sessió gravada). A continuació Neus repassa les parts que té una carta fent-hi participar els alumnes.

Veiem en el quadre 6 l'esquema del desenvolupament del conjunt de la seqüència d'ensenyament.

Bloc 1: Creació de la situació de producció. Presentació de la mestra i conversa fins a trobar la solució: la carta.
Bloc 2: Producció de la carta. Subbloc A: <i>La data</i> VALENCIA 15 MAIG 1998 Subbloc B: <i>A qui li enviem la carta?</i> ALS MONITORS DE LA GRANJA: Subbloc C: <i>Què hem de preguntar als monitors? Qui som?</i> SOM ELS XIQUETS DEL COL·LEGI DE PRACTIQUES VOLEM SABER QUE PORTAR A LA GRANJA Subbloc D: <i>Què es posa al final de la carta?</i> MOLTES GRACIES. US SALUDEN ELS XIQUETS DE CINC ANYS
Bloc 3: Repàs de les parts de la carta i reflexió sobre elles per a generalitzar els continguts.
Bloc 4: Escriptura individual de la carta (posterior a la sessió gravada).

Quadre 6: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament⁴⁵ de la mestra Neus.

Comentari

Tal com li havíem demanat en les instruccions prèvies a la realització de la sessió, per a l'escriptura del text Neus crea una situació de producció a partir d'una necessitat comunicativa basada en un projecte ampli del grup: la visita a una granja escola.

Una volta aconseguit el context a partir del qual iniciar l'escriptura de la carta, pel que fa al text, va conduint la seua producció incloent-hi de manera ordenada els

⁴⁵ Per a cada mestra, exposem esquemàticament els passos seguits en la seqüència d'ensenyament. Com en capítols anteriors, reproduïm en lletra cursiva el que són paraules textuais de les mestres. Les produccions escrites, les posem en majúscula, respectant íntegrament la manera en què ho han escrit. Per últim, les dades referents al temps seran comentades en l'apartat "Comparació de les seqüències d'ensenyament".

apartats habituals en una carta: la data, la salutació al destinatari, el cos central de la carta, l'acomiadament i la signatura. Cal destacar que el suport gràfic i textual d'aquest gènere és el que la mestra pren com a base per a organitzar la seqüència d'ensenyament i l'estructura del text.

Ara bé, apreciem que no té present el que és el contingut d'una carta de demanda justificada: fan la demanda però en canvi no la justifiquen. En aquest sentit únicament escriuen:

VOLEM SABER QUE PORTAR A LA GRANJA

Pensem que, abans d'iniciar la sessió, la mestra no s'ha detingut suficientment a pensar en el contingut que ha de tenir una carta de demanda justificada. És el que nosaltres li havíem proposat i a més li n'havíem facilitat exemples. Volem indicar també que el fet d'introduir la justificació haguera enriquit l'activitat cognitiva dels alumnes en tant que s'hagueren introduït en la causalitat i, en certa manera, en l'argumentació.

Veiem també que la mestra, després de fer la pregunta:

- què hem de preguntar als monitors[↑]

planteja una qüestió que haguera hagut d'introduir abans:

-Ai! se'ns ha oblidat una cosa[↓] ells no saben qui som nosaltres // primer que res hem de presentar-nos// (...) qui som[↑]

Sembla que, abans de la realització de la sessió, de la mateixa manera que no ha planificat suficientment els continguts de la carta de demanda justificada, tampoc no ho ha fet amb els continguts que ella volia introduir-hi. Potser no ha sigut prou conscient de la importància d'aquesta planificació. Probablement el fet de tractar-se en aquest cas d'un gènere —la carta— tan habitual i sobradament conegut per a la mestra, ha produït que es confiara sense pensar bastant en els esmentats continguts.

Cal assenyalar, en la mateixa línia, que la firma no és utilitzada de la manera en què és habitual en les cartes, sinó que la introdueix en l'acomiadament:

MOLTES GRACIES. US SALUDEN ELS XIQUETS DE CINQ ANYS

Al final de la sessió, el record oral de les parts de la carta que han escrit per part de la mestra —i la reflexió que en fa— serveix per a fer conscients els alumnes del que han après, per a institucionalitzar els continguts.

La proposta d'escriure cadascú la carta posteriorment serà útil de cara a l'aprenentatge, ja que l'activitat individual complementarà l'activitat col·lectiva. Ara bé, cal observar que, en relació amb la situació comunicativa, la mestra no dóna sentit a aquesta proposta.

MAR: CARTA ALS ENCARREGATS DEL BALNEARI

Mar aprofita el fet que aniran pròximament d'excursió a un balneari per a crear una necessitat comunicativa que conduísca a la situació de producció del text (recordem que la carta havia estat treballada a l'aula com a recepció, però no com a producció). La mestra planteja, com a problema, que la directora del col·legi ha telefonat repetidament al balneari —per a preguntar si poden anar-hi d'excursió— i que no contesten al telèfon. Conversen fins trobar com a solució l'escriptura de la carta i acorden preparar les coses necessàries.

Disposen sobre la taula un foli per a escriure-hi. Van formulant cada part del text i escrivint-ho els xiquets de manera progressiva; en una ocasió també escriu la mestra. Tot el grup ajuda a qui escriu, sobretot en l'aspecte del codi. Lligen en cinc ocasions per a reprendre el fil del text i una última per a fer-ne una revisió final.

Durant tot el temps la mestra manté present amb les seues intervencions la necessitat real d'escriure la carta per a poder anar al balneari. Al final de la sessió comenta algunes qüestions sobre la preparació posterior del sobre i que ho enviaran per correu.

Al quadre 7 tenim un esquema de l'estructura de la seqüència d'ensenyament.

Comentari

La mestra, tal com li havíem demanat, crea una situació comunicativa a partir de la qual sorgeix la necessitat d'escriure una carta. Hi posa moltíssima cura i fa sovint intervencions mitjançant les quals intenta mantenir la motivació dels alumnes per escriure la carta aprofitant l'interés dels alumnes per anar-hi d'excursió. Una prova la tenim en el fragment següent:

P: mi coco se ha fundido

Me: mireu- tu coco se ha fun xxx- / pos penseu perquè mireu / si aquesta carta no arriba amb tota la informació ↑ no podrem anar d'excursió que ens quedarem sense excursió ↑ voleu anar d'excursió ↑

Tots: sí

Me: pues / d'aquesta carta depén

Bloc 1: Creació de la situació de producció.

Subbloc A: Plantejament de la necessitat comunicativa.

Subbloc B: Conversa fins trobar la solució: carta.

Subbloc C: Què es necessita per a fer una carta i preparar-se.

Bloc 2: Producció de la carta.

Subbloc A: *La data*

DIMARTS 26 MAIG 1998

Subbloc B: *Per a qui és la carta?*

ENCARREGATS DEL BALNEARI:

Subbloc C: *Per a què escrivim la carta? què volem?*

Qui som

SOM DEL RABISANXO

Què volem

I VOLEM ANAR D'EXCURSIO

Quin dia anirem

EL DIA 11 DE JUNY

Haurem de pagar

TENIM QUE PAGAR

Preguntar alguna cosa més?

EL NOSTRE NUMERO DE TELEFON ES 3763216

Què direm més?

PER FAVOR CRIDEU-NOS

Subbloc D: *Com s'acaba la carta?* ADEU

Subbloc E: *Què falta?*

(completen l'acomiadament): FINS A JUNY

Falta signar

RABISANXO

Bloc 3. Lectura de la carta.

Quadre 7: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Mar.

Mar organitza la seqüència de producció del text d'acord amb l'estructura graficovisual de les cartes. Avança, per a la producció i escriptura del text, seguint l'ordre d'aquesta estructura. Té en compte les parts essencials d'una carta. Ara bé, pel que fa a la demanda justificada, hem d'observar que fan la demanda explícitament, però en canvi la justificació no apareix com a tal:

VOLEM ANAR D'EXCURSIO EL DIA 11 DE JUNY. TENIM QUE PAGAR

EL NOSTRE NUMERO DE TELEFON ES 3763216 PER FAVOR CRIDEU-NOS.

Probablement la mestra no ha tingut present aquest aspecte que li demanàvem. O no ha sigut conscient que podia traure molt més partit a l'activitat afegint al text la formulació de la justificació, que haguera permès introduir la causalitat i, d'alguna manera, l'argumentació d'una manera senzilla.

En finalitzar la tasca, la lectura de la carta aconpleix un paper de verificació i de revisió del text, i els comentaris sobre la preparació del sobre i el correu completen la informació dels alumnes en l'aspecte funcional.

PALMA: CARTA AL SENYOR/A ENCARREGAT DEL MERCAT

Palma comença recordant una activitat, portada a terme aquest mateix curs i similar a la proposada per nosaltres: amb motiu de la visita a la biblioteca del poble, van escriure una carta al bibliotecari per a preguntar-li algunes informacions. Tot seguit els recorda la visita al mercat que han de fer pròximament i la conveniència de preguntar quan anar perquè els puguin atendre bé. Creada d'aquesta manera la situació comunicativa, els alumnes proposen d'immediat la carta com a solució. Espontàniament els xiquets van introduint alguns continguts per a escriure a la carta.

Van formulant oralment el text, part per part, de manera progressiva: en cada ocasió, un alumne escriu a la pissarra i la resta ho fa cadascú al seu full. La mestra ajuda l'alumne que es troba a la pissarra en l'escriptura del codi (encara que en general no necessiten massa ajuda per disposar els infants d'un nivell de coneixements elevat en aquest aspecte). Per a reprendre el fil de la carta, Palma recorda el que ja tenen escrit en una ocasió i en altres dues llegeixen. D'aquesta manera escriuen la data, es dirigeixen al destinatari, comuniquen el contingut central de la carta i s'acomoden.

Tot seguit llegeixen i revisen l'escriptura de la carta que ha fet cada alumne al seu full. Posteriorment parlen de la preparació del sobre per a enviar-la per correu. La mestra adverteix que han oblidat posar una dada i l'afegeixen.

Veiem al quadre 8 el resum de la seqüència d'ensenyament.

Comentari

Tal com nosaltres li havíem demanat, Palma crea una situació comunicativa per a la producció del text basada en un fet real per als alumnes. Hem de destacar que a aquests, la tasca els resulta coneguda perquè anteriorment havien fet una activitat semblant.

<p>Bloc 1: Creació de la situació de producció. Presentació de la mestra i conversa fins a trobar la solució: carta. Els alumnes introdueixen espontàniament alguns continguts per a la carta.</p> <p>Bloc 2: Producció de la carta.</p> <p>Subbloc A: <i>la data</i> DIMECRES – 3 – JUNY - 1998</p> <p>Subbloc B: <i>a qui anem a enviar la carta</i> SENYOR/A ENCARREGAT DEL MERCAT DE PICANYA</p> <p>Subbloc C: <i>Falta que sàpien qui som</i> SOM LA CLASSE DELS GIRA-SOLS DE L'ESCOLA AUSIAS MARC <i>Per a què escrivim la carta?</i> VOLEM VISITAR EL MERCAT <i>Què anem a fer en la visita?</i> I COMPRAR PER EQUIPS <i>Quan conteste, què ens ha de dir?</i> VOLEM SABER QUAN PODEM ANAR <i>Ja hem comunicat lo que volíem</i></p> <p>Subbloc D: <i>l'acomiadament</i> ADEU I MOLTES GRACIES</p> <p>Bloc 3: Lectura i revisió del text de cada alumne.</p> <p>Bloc 4: Parlen sobre la preparació del sobre per a enviar la carta. Afegeixen una dada al final del text: CINC ANYS</p>
--

Quadre 8: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Palma.

La mestra condueix la producció del text d'acord amb l'estructura gràficovisual de les cartes. És aquesta estructura la que la mestra pren, ordenadament, com a suport de la seqüència d'ensenyament de la sessió.

Pel que fa a l'explicitació de la demanda i a la seua justificació, cal observar que la primera apareix clarament:

VOLEM SABER QUAN PODEM ANAR

En canvi, la justificació d'aquesta demanda, encara que es podria considerar que està present:

VOLEM VISITAR EL MERCAT I COMPRAR PER EQUIPS

en tot cas, no la formulen com a tal. Pensem que s’haguera pogut aprofitar la proposta d’escriure una carta de demanda justificada per a formular el text introduint de manera més explícita la causa justificadora de la demanda i, en certa mida, una argumentació.

Cal assenyalar que no inclouen la firma. En canvi, abans han fet explícit qui són els que escriuen:

SOM LA CLASSE DELS GIRA-SOLS DE L’ESCOLA AUSIAS MARC

No inclouen de manera clara, per tant, una dada tan important en les cartes com és la firma.

Pensem que el fet d’anar escrivint la carta a la pissarra i sobre paper —cada infant— afavoreix els aprenentatges, ja que es complementa el treball col·lectiu amb l’individual; a més, d’aquesta manera els alumnes disposen d’un model correctament escrit a la pissarra. Aquest procés es completa amb la revisió del que cada xiquet ha escrit al seu full.

Finalment donen sentit a la situació comunicativa en parlar sobre la preparació del sobre per enviar la carta per correu, amb la qual cosa s’incideix sobre la funcionalitat del gènere. La contradicció creada pel fet de disposar de diverses cartes per a un únic objectiu és assenyalat i resolt pels alumnes:

Cr: però totes les cartes no / si si si si tirem totes les cartes a la bústia no s’aclariran perquè en totes ficarà lo mateix

Me: però tu en el sobre poses

S: mestra però tu agafes una i eixa la tires a la bústia / no cal agafar

xxx: cartes

Me: les de tota la classe exacte

ESTRELA: RELAT “EXCURSIÓ A MUNDOMAR”

Estrela comença la sessió proposant l’escriptura d’un resum del que feren el dia anterior en l’excursió que havien fet (volem recordar que l’escriptura de relats a classe els és habitual: excursions, cap de setmana...). Tot seguit la mestra planteja que cal posar-hi un títol i, quan el tenen formulat oralment, l’escriu ella a la pissarra. En escriure, Estrela fa errors expressament en l’escriptura del codi —dient als xiquets que s’ha equivocat— per tal que aquests els descobrisquen; el mateix farà després en altres moments.

La producció del relat serà conduït per la mestra seguint un procés similar: en primer lloc, va fent preguntes que serviran per a ordenar el contingut del relat; en segon

lloc, formulen el text; en tercer lloc, l'escriu la mestra. En un moment determinat en què comencen a posar noms d'animals, els alumnes escriuen d'un en un: cada alumne escriu el nom d'un animal. Llegeixen en tres ocasions —ella, dues vegades i, col·lectivament, una— per a reprendre el fil del que han d'escriure. Un detall important que cal destacar és que l'objectiu de la tasca és indicat per la mestra quan ja han començat a escriure el relat i no a l'inici de la sessió.

Al final de la seqüència hi ha una part de text que formulen oralment, però que no posen a la pissarra. La mestra proposa que cada xiquet escriga el relat que és a la pissarra en un full, i que el complete amb l'última part formulada, que variarà en cada alumne.

Al quadre 9 podem veure l'esquema de la seqüència d'ensenyament.

Bloc 1: Proposta d'activitat per a la sessió.

Bloc 2: Producció del relat.

Subbloc 1: *el títol*

EXCURSIÓ A MUNDOMAR

Subbloc 2: *un resum de lo que vàrem fer ahir en l'excursió*

Quan anàrem?

AHIR ANAREM A MUNDOMAR EN BENIDORM

(Creació de la situació comunicativa)

Què fèrem?

QUAN ARRIBAREM ESMORZAREM

Què férem després?

VEGUEREM MOLTS ANIMALS MARINS: FOCA – DOFI –
LLEÓ MARÍ - TORTUGA MARINA - ANEC.

Mos hem deixat algun?

TAMBÉ AUS: PAPAGAIS – MUSSOL – FLAMECNS -
PERIQUITOS - LLOROS.

Subbloc 3: Lectura col·lectiva.

Subbloc 4: *Què és el que més us va agradar?* (La mestra proposa que cadascú escriga al seu foli.)

Quadre 9: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Estrela.

Comentari

Estrela, en iniciar la sessió, comença immediatament amb l'escriptura del text. Probablement per ser tan recent l'experiència (l'excursió s'havia fet el dia anterior) no proposa, abans de començar a escriure el text, que es recorden els fets de manera global ni tampoc parlar dels continguts del relat que hauran de produir. Els alumnes manquen,

per tant, d'una anticipació i una planificació prèvia dels continguts i, en conseqüència, no hi ha una visió global del text ni explícitament ni implícitament. Per contra, l'organització del text, la fan pas per pas segons van avançant en la seua escriptura: és com si una idea portara a l'altra.

La situació comunicativa per a la producció del text no és creada a l'inici de la sessió. Quan ja han començat a escriure el relat, aquesta és la intervenció de la mestra respecte a això:

Me: vinga fixeu-se a vore si Víctor ho escriu bé o què eh ↑ que después el text este l'anem a ficar en la revista / hm ↑ un resum en la revista de final de curs ja / fet per vosaltres // eh ↑ i un dibuixet també / farem el text i el dibuixarem

Durant la sessió no hi ha més referències a la finalitat de l'escriptura del relat, per la qual cosa l'objectiu comunicatiu no té una presència forta per als xiquets. El resultat és que el text no està conduït per la comunicació: no s'adapta a un destinatari ni té una finalitat forta. Es podria dir en aquest sentit que l'experiència viscuda és, d'una manera directa, l'experiència contada. Podria semblar que l'objectiu de l'escriptura del relat fóra sobretot recordar el que feren, reflectir la memòria de l'excursió. No obstant això, cal fer referència en aquest sentit a l'última pregunta que Estrela llança:

Me: per acabar ja m'aneu a dir què és el que més us va agradar

Amb aquesta intervenció introdueix una nota de subjectivitat en haver de manifestar els xiquets el seu gust.

En definitiva, fa la impressió que la mestra ha estat pendent sobretot de l'escriptura del codi i de la producció del text en un sentit restrictiu, deixant de banda els aspectes comunicatius del text.

ALBA: NOTÍCIES DE MANEL

Alba havia demanat als alumnes, prèviament a la sessió, que pensaren a casa alguna història, alguna cosa divertida que els haguera ocorregut a tota la classe per a

contar-nos-la a nosaltres quan anàrem a gravar. A l'inici de la sessió s'estableix una conversa molt lliure en la qual decideixen el que contaràn. Queda creada d'aquesta manera la situació comunicativa. Quan la mestra diu que han de començar a escriure — a la pissarra— els adverteix que és una cosa que ha passat fa temps i que han d'imaginar que és una notícia d'un diari. Volem recordar que a la classe és habitual l'escriptura de relats en forma de notícies.

Avancen en l'escriptura formulant el text a poc a poc i escrivint progressivament cada fragment formulat. Van eixint els xiquets, d'un en un, a la pissarra; mentrestant la mestra i els companys l'ajuden en l'escriptura per a trobar les correspondències grafofòniques. D'aquesta manera escriuen primer el títol i després el relat. Al començament la mestra vigila perquè el text quede escrit correctament, però després deixa de fer-ho.

Podem observar en el quadre 10 un resum de la seqüència d'ensenyament.

Bloc 1: Creació de la situació de comunicació.

Bloc 2: Producció del relat.

Subbloc 1: *el títol*

NOTICIES DE MANEL

Subbloc 2: *la notícia*

Comencem a escriure la notícia

UNDIABAENTRARUNGOSACLASE.

Què voleu que posem?

ALUGS PUJAREN A LES TAULES

IUS ALTRESLI ACARONAVENALGOS.

Per acabar

MANEL ES VA CAURELI VA XUPLAR.

Quadre 10: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Alba.

Comentari

Alba crea una situació comunicativa adient per a la producció del text, en aprofitar precisament el context que es creava amb la nostra presència a l'aula i amb la nostra demanda.

La mestra utilitza en diverses ocasions el terme de notícia per a referir-se al relat que han de fer, tant en el moment de començar a produir-lo com després. Recull el coneixement que els xiquets tenen sobre aquest gènere, ja que a classe havien escrit notícies prou a sovint, segons ens havia informat en l'entrevista prèvia a la gravació.

A partir, per tant, de la proposta de pensar en una història “extraordinària”, que la mestra concreta com a notícia de la classe, arriben a fer un text en el qual apareixen realment els passos propis d’un relat: situació, complicació i desenllaç. La resolució és divertida i fins i tot aconsegueixen crear una certa intriga.

L’ordre de la seqüència d’ensenyament, pel que fa a la producció del text, ve determinada per la forma habitual —i més senzilla— de presentació escrita de les notícies, és a dir, pel suport gràfic i textual. Així, formulen i escriuen primer el títol i després el relat. Cal assenyalar també que l’ordre de producció del relat és conduït per l’ordre dels esdeveniments, d’acord amb una estructura d’abans-després.

LLUNA: RELAT D’UN DIA D’EXCURSIÓ

Lluna comença la sessió mostrant als alumnes les fotos d’una excursió duta a terme per tot el grup i també un amulet que els hi donaren. En aquest context planteja que els pares volen saber tot el que feren el dia de l’excursió i proposa fer un escrit en el qual els ho expliquen (convé recordar que no havien treballat el gènere a l’aula). Tot seguit els proposa d’anar dient cadascú el que recorde per a després escriure-ho i així ho fan. Quan, més tard, es disposen a començar a escriure, Lluna els demana què posar al principi del full i, seguint la proposta d’una xiqueta, escriuen una salutació als destinataris (els pares).

A continuació, per tal d’organitzar el relat, Lluna indueix amb la seua intervenció a començar contant el primer que feren. Així ho fan i a partir d’aquest moment els xiquets van formulant el relat procedint espontàniament de la mateixa manera, és a dir, narrant els fets cronològicament. Cap al final de la sessió serà ella qui pren la iniciativa per tal de seguir formulant el text i ho fa també avançant de manera cronològica. Mentre van formulant entre tots el relat, pas per pas, la mestra el va escrivint a la pissarra. En el moment en què ja no li cap més text, el copia en un full, esborra la pissarra i continua escrivint-hi. Lluna llegeix en set ocasions per a reprendre el fil del relat. També quan està acabat, per si volen afegir-hi alguna cosa.

Per a finalitzar el text, a iniciativa de la mestra, afegeixen una frase en la qual valoren com passaren el dia. Vegem en el quadre 11 l'esquema de l'estructura de la seqüència d'ensenyament.

Bloc 1: Creació de la situació de comunicació.

Bloc 2: Producció del relat.

Subbloc 1: Recordar el que feren.

Subbloc 2: *el principi del full*

HOLA PARES! COM ESTEU? NOSALTRES ESTEM BÉ.

Subbloc 3: *contar el que férem*

Quan arribàrem què fèrem?

EL PRIMER QUE FEREM EN L'EXCURSIÓ VA SER BUSCAR UN PUESTO A ON ESMORZAR. DESPRÉS ENS EXPLICAREN COM ES DEIEN ELS MONITORS. FEREM GRUPS I DESPRÉS VÀREM BUSCAR UN LLOC ON MUNTAR LA TENDA. ENS PINTAREM LA CARA I DESPRÉS ENS FICAREM LES PLOMES.

(Còpia del text en un full per part de la mestra.)

I FICAREM LES MOTXILES A LA TENDA

Després què fereu?

CADA GRUP VA ANAR A UN PUESTO DIFERENT: ALS ARBRES TRISTOS, A LA SELVA NEGRA, A ON ES REUNIEN ELS INDIS.

Després...

DINAREM I L'ÚLTIMA PROVA VE SER CANTAR UNA CANÇÓ DE L'INDI "MATUTXIN".

S'ho passàreu bé, mal o què?

SE'L PASSAREM BOMBA, "TXUPI" I BÉ.

Quadre 11: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Lluna.

Comentari

La particularitat potser més destacada és que inclouen el relat dins d'una espècie de carta o nota per als pares. La situació de comunicació creada per la mestra, sense haver-s'ho proposat ella, ha induït a aquesta resolució en la producció del text. Cal destacar que el context positiu aconseguit com a situació comunicativa des de l'inici de la sessió, Lluna el manté al llarg de la sessió amb comentaris com aquests:

Me: vale espereu un moment / que vaig a acabar de llegir el text i vosatros si voleu afegir alguna cosa ↑ ara callaets / a vore si vos agrada / perquè clar jo això ho vaig a enviar

Me: bueno jo crec que ja / vos agrada aixina ↑ vos agrada aixina i ja ↑ // bueno després d'això m'imagina que els pares ja s'enteraran de tot lo que férem / eh ↑ iiii ja està / bueno si voleu que fiquem alguna cosa ↑

Per a trobar els continguts que contaran en el relat, la mestra fa que primer recorden els fets: els xiquets intervenen referint-se al que feren d'una manera aleatòria. Quan comencen a produir el text ho fan pas per pas, seguint l'ordre dels fets. S'observa també que la mestra intenta que la informació es done al màxim:

Alguna cosa més ↑

Cal assenyalar la introducció, al final del text, de la frase en la qual apareix el balanç col·lectiu de com s'ho passaren el dia de l'excursió, amb la qual cosa s'introdueix un aspecte de subjectivitat:

Me: una cosa no havem dit res en ningun moment / si s'ho passàreu bé si s'ho passàreu mal o què

SUNNA: LA RECEPTE DE CUINA (SUC DE TARONJA)

Uns dies abans de la sessió acordada per a gravar, Sunna va introduir el treball sobre les receptes de cuina —abans no havia tractat el gènere— i ho va fer de la manera que passem a descriure a partir del que ella ens va relatar. Els va preguntar si sabien què era una recepta de cuina. A partir de la conversa que es va desenvolupar i aprofitant que una xiqueta digué que sabia fer suc de taronja, la mestra els va proposar treballar-ne la recepta. Representaren la manera de fer-la amb joguets. Van escriure i dibuixar a la pissarra els objectes següents: taronja, espremedora, ganivet, got, sucre. L'alumna que coneixia la preparació del suc de taronja va explicar com es feia i la mestra va insistir en els passos (oralment, no per escrit). Va mostrar el model de recepta del suc de taronja que nosaltres li havíem proporcionat perquè els alumnes vegeren que hi ha tres parts (títol, ingredients i manera de fer-ho). Els va demanar que feren la recepta en un full (només tenien a la pissarra el títol i els ingredients). Sols una alumna va escriure —espontàniament— la manera de fer-ho; els altres, no. Al dia següent buscaren receptes de cuina en revistes i les retallaren; la major part dels xiquets tendien a retallar només el

dibuix i la mestra intervenia respecte a això dient que, si no hi havia text, no es podia llegir.

En la sessió gravada comencen per recordar, mitjançant una conversa, el que es necessita per a fer suc de taronja i com es fa. A continuació Sunna proposa als alumnes que ho escriguen en un full individualment. Mentre reparteix el paper i també després fins que els xiquets finalitzen el treball, ella va intervenint mitjançant preguntes per tal de proporcionar ajudes tant col·lectivament com individualment. Les ajudes es dirigeixen sobretot a anar marcant de manera progressiva, segons avancen els alumnes en els fulls respectius, les parts del text (títol, ingredients, elaboració). Bona part de les intervencions de la mestra són per a animar els xiquets a continuar amb la tasca, ja que ells expressen en repetides ocasions les seues dificultats, és a dir, que no saben escriure. Per això, Sunna els va comentant que també ho poden dibuixar. Quan ja van acabant la mestra els diu que poden acolorir els dibuixos i que hi escriguen el nom. Finalment, de manera individual, els demana que conten el que han posat en la recepta.

Tenim en el quadre 12 l'esquema de l'estructura de la sessió gravada, tot deixant de banda les activitats prèvies que la mestra havia dut a terme.

Bloc 1: Preparació (fictícia) d'un suc de taronja. Bloc 2: Recordar com es fa el suc de taronja i el que es necessita. Bloc 3: Producció del text (cada alumne al seu full). Subbloc A: <i>el títol</i> Subbloc B: <i>els ingredients</i> Subbloc C: <i>com es fa</i> Subbloc D: el nom de cadascú Subbloc E: contar el que han posat en la recepta
--

Quadre 12: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Sunna.

Comentari

Cal destacar que, prèviament a la producció del text, la mestra fa que els alumnes experimenten l'elaboració de la recepta, si bé de manera fictícia. L'experiència conduirà després els passos de la producció del text, ja que començaran la sessió en què hauran de produir aquest a partir de l'activació del seu record. També volem assenyalar que fan observació de receptes de cuina extretes de revistes, i igualment l'ús de la

recepta del suc de taronja que nosaltres els havíem facilitat com a model de text (és l'única mestra que fa ús d'aquests models amb els alumnes).

Assenyalarem així mateix que la mestra no crea una situació comunicativa en la qual sorgisca la necessitat d'escriure el text, sinó que planteja directament la tasca sense justificar-la funcionalment en cap moment.

L'estructura de la recepta de cuina com a gènere escrit, és a dir, els tres apartats bàsics (títol, ingredients, elaboració) estan presents al llarg de l'activitat i conduiran les intervencions de la mestra en relació amb l'escriptura del text.

Pel que fa a la producció individual del text, remarcarem que Sunna ajuda els alumnes en l'organització del text basant-se en les tres parts esmentades (títol, ingredients, com es fa) i en relació amb el seu contingut. En canvi, no intervé en l'escriptura del codi (sols en alguna ocasió molt puntual). Pensem que la mestra es proposa "deixar sols" els alumnes amb l'objectiu que facen allò que siguen capaços de fer. Quan els xiquets manifesten explícitament les seues dificultats per a dur a terme la tasca, ella els anima o els suggereix la possibilitat de dibuixar:

Me: (...) Sergi tu no la mires a ella i fes algo tu //// ja he dit que qui no sap posar lletres dóna igual pot posar altres coses /// a vore / què pensa Àlex que està tot seriós ↑ (riuen) a vore / en el número u què vas a ficar ahí en el número u ↓

A: taronges

Me: va pues / posa-les //// es poden dibuixar / les receptes de cuina poden portar també dibuixos /// (...)

Cal destacar en el mateix sentit que, al llarg de la sessió, Sunna intervé per a recordar els continguts que han d'escriure però no apareixen formulacions orals del text per a ser escrit (a excepció del títol): ni les fa la mestra de manera explícita ni hi ha cap intent de fer conscients els alumnes en relació amb aquest objectiu. Igualment, quan els xiquets acaben la tasca, no els demana que llegisquen el text produït, sinó que li'l contenen; ocorre el mateix en tots els casos, per exemple:

Me: i Andrea a vore Andrea / conta-mos què has ficat tu en la teua recepta

Aquests últims comentaris, els interpretem en el sentit que la mestra no s'ha proposat l'escriptura d'un text real i amb funcionalitat. De fet, coincideix amb la falta de creació d'una situació comunicativa verídica, amb un objectiu i uns destinataris, i a

partir de la qual haguera sorgit la necessitat d'escriure el text. Pensem que, a l'hora d'escriure el text, la mestra s'ha proposat que els infants feren "allò que saberen", és a dir, que demostraren les seues capacitats, més que no aprofitar la tasca de l'escriptura per a ensenyar-los els continguts propis del gènere, per a la qual cosa haguera pogut anar més enllà.

SILVANA: RECEPTE DE CUINA (SUC DE TARONJA)

Per al dia que havíem de gravar la sessió, Silvana va preparar els utensilis i els ingredients necessaris per a fer realment un suc de taronja a l'aula. Amb aquesta tasca comença la seqüència d'ensenyament: fan entre tots els alumnes de la classe el suc de taronja i després se'l beuen. Convé recordar que no havien treballat mai a classe la recepta de cuina com a gènere escrit.

Una volta es troben asseguts a la taula el grup de xiquets que ha de participar en la sessió, Silvana els recorda el que han de fer (es desprén del context que els ho havia explicat abans): escriure cadascú la recepta del suc de taronja per a passar-la als xiquets de la classe de tres anys, perquè la puguen fer. Queda creada així la situació de producció del text amb un objectiu, un contingut i uns destinataris clars.

Tot seguit la mestra passa, de manera totalment explícita, a fer-los formular oralment el text que hauran d'escriure. Ella segueix com a fil conductor els apartats bàsics d'una recepta de cuina: títol, ingredients —també utensilis— i elaboració, mentre recorden els elements i els passos de l'experiència real anterior.

A continuació Silvana dóna a cada alumne un full per a completar. Al full hi ha els apartats de la recepta (escrits), els ingredients i els utensilis (dibuixats) i els espais on cal escriure (marcats). Tornen a formular oralment el text que hauran d'escriure seguint els espais marcats en el full per a completar.

Quan acaben els indica que posen el nom cadascú al seu full i que comencen amb el full. Cada xiquet va treballant-hi i al llarg de la sessió la mestra els va ajudant, sobretot individualment. L'ajuda se centra en els continguts i en la formulació del text, i menys en el codi. Segons van acabant, els alumnes pinten els objectes dibuixats.

Veiem en el quadre 13 un esquema del que ha sigut l'estructura de la seqüència d'ensenyament:

Bloc 1: Creació de la situació de comunicació. Bloc 2: Formulació oral del text. Subbloc 1 (primera formulació): - <i>el títol</i> - <i>ingredients i utensilis</i> - <i>què féiem</i> Subbloc 2 (segona formulació, sobre un model-base preparat per la mestra): - <i>el nom</i> - <i>el títol</i> - <i>ingredients i utensilis</i> - <i>elaboració</i> Bloc 3: Producció del text (cada alumne al seu full).

Quadre 13: Desenvolupament de la seqüència d'ensenyament de la mestra Silvana.

Comentari

En primer lloc hem de ressaltar el fet d'organitzar l'elaboració de la recepta d'una manera totalment real. La mestra duu a terme l'experiència amb l'objectiu que servisca de base per a trobar els continguts i la seua seqüència en la formulació del text que hauran de fer.

La creació de la situació comunicativa per a la producció del text s'aconsegueix en plantejar-se l'escriptura de la recepta per a passar-la als companys d'una altra classe. A més, al llarg de la sessió la mestra mantindrà present l'objectiu de la tasca i la representació dels destinataris. Així s'aprecia en el fragment següent:

Me: a qui li la voldràs donar tu ↑
T: a Alba
Me: a Alba / i tu que ↑ la recepta
D: jo li la donaré a Daniel Peris

I també en aquest fragment:

Me: (...) això què és ↑ ara li dones tu a Santi els ingredients de la recepta i diu ai i com ho tinc que fer ↑ i què tinc que comprar ↑ (...)

L'estructura bàsica de les receptes (títol, ingredients, elaboració) i la seua forma de presentació gràfica i textual, és el que la mestra pren com a referència per a conduir

no solament la producció del text, sinó també la sessió. És a dir, l'estructura habitual del gènere proporciona l'ordre de la seqüència de la sessió i del text.

Cal assenyalar la cura amb què la mestra treballa la formulació oral del text que hauran d'escriure i que ho fa dues vegades. En la primera ocasió, d'una manera molt lligada a la situació de comunicació, Silvana fa que recorden l'experiència duta a terme, però ho fa seguint com a fil conductor l'estructura pròpia de la recepta escrita i preguntant-los des del començament què hauran d'escriure. Pel que fa a la segona ocasió, cal remarcar que parteix del full per a completar, amb la finalitat de preparar els alumnes —en relació amb els continguts i la formulació oral del text— perquè després puguin fer el treball individualment. Volem remarcar que és l'única mestra que utilitza un text per a completar com a suport, amb l'objectiu de facilitar la tasca dels alumnes.

Finalment volem destacar que Silvana no vigila en absolut la “llegibilitat” dels textos escrits pels xiquets. Aquest fet es contradiu amb l'objectiu d'escriure el text perquè el lligen uns destinataris.

2.1.2 Comparació de les seqüències d'ensenyament (per gèneres)

En aquest apartat presentem les dades que considerem més significatives en relació amb la seqüència d'ensenyament seguida per les mestres. Ho fem reflectint, sempre que podem, les expressions que elles empren per a referir-se al contingut central de cada fase. Amb l'elaboració dels quadres pretenem tenir un dispositiu que ens permeti comparar les diferents maneres de procedir per part de les mestres. Hem ordenat la informació per gèneres, per tal de poder apreciar les possibles coincidències i diferències relatives a les característiques de cada gènere.

En el comentari explicarem i analitzarem cada aspecte assenyalant el que és comú i el que és diferent entre les mestres que tracten cadascun dels gèneres. Interpretarem les dades d'acord amb la nostra base teòrica, si bé sense referències concretes (com ja havíem advertit), per tal d'evitar repeticions en relació amb els apartats “Les activitats discursives i escripturals” i “La intervenció del mestre”.

a) *La carta de demanda justificada*

El que destaca en l'estructura de les seqüències d'ensenyament de les cartes de demanda justificada és sobretot les coincidències, molt per damunt de certes diferències (que també n'hi ha). Ho podem apreciar en el quadre 14, que resumeix la informació.

	Neus	Mar	Palma
Creació de la situació comunicativa	<i>Què hem de portar a la granja-escola? Què us pareix si ho preguntem als monitors? Com podríem preguntar-ho?</i>	<i>No sabem si podrem anar d'excursió al balneari, no agarren el telèfon. Què podem fer?</i>	<i>No sabem quan anar al mercat, en quin horari haurem d'anar perquè ens puguen atendre.</i>
Data	<i>La data.</i>	<i>La data.</i>	<i>La data.</i>
Salutació al destinatari	<i>A qui enviem la carta.</i>	<i>A qui enviarem la carta.</i>	<i>A qui va dirigida la carta.</i>
Cos central	<i>Qui som. El que volem preguntar.</i>	<i>Per a què enviem la carta? Qui està escrivint la carta? Què volem? (Escriuen algunes altres informacions.)</i>	<i>Qui som? Per a què escrivim la carta? Quan conteste, què ens ha de dir? Ja hem comunicat tot lo que volíem.</i>
Acomiadament	<i>Ens acomiadem.</i>	<i>Acomiadar-se.</i>	<i>L'acomiadament.</i>
Signatura	<i>El nom. El posen dins de l'acomiadament.</i>	<i>Part del temps és per a completar l'acomiadament. Signar.</i>	<i>No en posen. Han escrit qui són en la part del cos central de la carta.</i>

Quadre 14: Resum de les seqüències d'ensenyament de les cartes de demanda justificada.

En els tres casos les mestres creen una situació comunicativa per a la producció del text que resulta real per als alumnes (sempre generant la necessitat de preguntar alguna informació a partir d'una eixida pròxima). Difereix la cura i l'èmfasi de les mestres per a crear i mantindre un context convincent al llarg de la sessió: la funcionalitat del text serà sentida, per tant, de manera diferent segons el grup.

Les tres mestres han tingut com a referent el seu coneixement implícit del que és una carta: el suport gràficovisual que habitualment tenen les cartes en els aspectes essencials, és el que ha conduït la seqüència d'ensenyament i el que han pres les mestres com a base per a produir el text. Per tant, l'ordre de la seqüència d'ensenyament —i de la producció del text— s'ha organitzat a partir de l'estructura de la carta: el gènere determina l'estructura de la sessió.

En dos dels casos observem, no obstant això, una falta de planificació dels continguts que havien d'aparèixer; és a dir, no haver-hi pensat suficientment abans de la realització de la tasca, probablement per estar les mestres confiades en el coneixement que òbviament tenien sobre com és una carta. En aquest sentit cal assenyalar que en el cas de la mestra Palma no hi ha signatura o que en el cas de la mestra Neus en un moment determinat ha de retrocedir perquè no quede sense escriure una dada que considera important:

però / ai ↑ se'ns ha oblidat una cosa ↓ ells no saben qui som nosaltres ↑ primer que res hem de presentar-nos no ↑

No han tingut en compte, d'altra banda, les característiques pròpies de la carta de demanda justificada, és a dir, no han inclòs la justificació de la demanda, sobre la qual cosa els havíem facilitat informació escrita. Pensem que, si ho hagueren fet, l'experiència haguera sigut més rica cognitivament i lingüísticament, perquè els alumnes s'haurien trobat en la situació d'haver de formular el text afegint l'aspecte de la causalitat, que comporta, en certa mida, l'argumentació. La introducció de l'argumentació haguera esdevingut enriquidora cognitivament i lingüísticament per als alumnes en una situació en la qual disposaven d'un context adequat.

Crida l'atenció el fet que cap de les tres mestres utilitza amb els alumnes els models de carta de demanda justificada que els havíem facilitat. Pensem que, en aquest aspecte, resulta determinant el fet que probablement consideren la carta com un gènere molt conegut pels infants; de fet, en una de les classes l'havien treballat com a producció i en una altra com a recepció. No obstant això, ens sorprén aquesta coincidència, i més quan, de fet, l'observació de models els haguera ajudat en relació amb l'oblit de la justificació de la demanda o de l'escriptura de la firma.

Pel que fa al temps dedicat respectivament a les distintes fases, hem de dir que la seua distribució resulta proporcional d'acord amb l'extensió del text propi de cada fase. Tampoc no hi ha diferències significatives, en conjunt, entre les mestres si comparem el temps proporcional que part d'elles han emprat per a les distintes fases. En el cas de Mar, els períodes de temps són habitualment més amplis, però la causa és que el total de la sessió és més llarg.

b) *El relat d'experiència viscuda*

El que destaca sobretot en la comparació de les seqüències d'ensenyament dels relats d'experiència viscuda és la divergència originada pel que fa a l'objectiu de la producció del text i a partir de la situació comunicativa. Aquest aspecte, i d'altres, es poden apreciar en el quadre 15.

	Estrela	Alba	Lluna
Creació de la situació comunicativa	<i>Posar el text en la revista de final de curs. Ho fa quan ja estan escrivint i sense donar-li massa rellevància. A l'inici de la sessió es limita a proposar l'activitat.</i>	Contar-nos a nosaltres —per a la gravació en vídeo— una història divertida.	<i>Contar per als pares tot el que feren en l'excursió.</i>
Recordar els fets de manera global	No ho fan.	Ho fan junt amb la creació de la situació comunicativa i mentre decideixen què contar.	Ho fan d'una manera molt lliure.
Títol	<i>El títol.</i>	<i>El títol.</i>	No el posen i en canvi escriuen una salutació.
Producció del relat	<i>Un resum de lo que vàrem fer ahir en l'excursió.</i>	<i>La notícia.</i>	<i>Contar el que férem.</i>
Esriptura individual del relat	Proposta per a després de la sessió gravada.	No en fan.	No en fan.

Quadre 15: Resum de les seqüències d'ensenyament dels relats d'experiència viscuda.

En primer lloc, Alba i Lluna sí que creen un context comunicatiu adient i al qual elles donen importància. En canvi, Estrela no parteix d'una situació comunicativa per a proposar l'escriptura del text, sinó que dóna sentit a l'activitat quan aquesta ja està iniciada i, a més, ho fa de manera poc rellevant. És a dir, no ha donat importància a l'aspecte comunicatiu.

En segon lloc, pel que fa a l'objectiu de l'activitat, observem una diferència important entre les tres mestres. En el cas d'Estrela, com que no planteja la producció del text amb una finalitat comunicativa, el text no resulta comunicatiu, sinó que més aviat sembla que es limita a fer explícits els fets viscuts. En el cas d'Alba, la producció del text, en ser plantejada com el relat d'una experiència divertida per a contar-nos a

nosaltres, pren la forma de notícia. En el cas de Lluna, l'objectiu d'escriure el relat per als pares fa que integren el text en una espècie de nota o carta. Per tant, el que observem és que la situació comunicativa i l'objectiu de la producció del text han creat el gènere: en cada cas, el gènere —sent un relat d'experiència viscuda— és diferent, i la coherència de cada gènere ve donada per la situació comunicativa.

En el mateix sentit, podem assenyalar que l'aspecte de la subjectivitat del relat és diferent en els tres casos. En el cas d'Estrela en conjunt el text manca de subjectivitat (malgrat que, al final de la sessió, ella planteja una pregunta per tal que els xiquets manifesten els seus gustos, però la resposta de la qual no arriben a escriure. En el cas d'Alba, la notícia escrita deixa manifesta la implicació del grup. En el cas de Lluna, la subjectivitat queda també palesa al llarg de tot el text.

Com a coincidència hem d'assenyalar el fet que les tres mestres condueixen la producció del relat d'acord amb l'ordre d'esdeveniments, segons la seqüència abans-després. S'observa en els tres casos, però sobretot en els d'Estrela i Lluna. Convé recordar que altres possibilitats hagueren sigut conduir la producció del text en funció del que consideraren més important o del que podia ser més interessant per al lector. Cal assenyalar que aquesta manera de narrar és la més elemental, la que espontàniament fan els xiquets en els primers anys de vida.

Pel que fa a l'ús dels models de relats escrits que nosaltres els havíem facilitat, igual que ocorre en la carta, tampoc no els utilitzen. Entenem que no donen importància a l'observació dels models esmentats, probablement per tractar-se d'un gènere que consideren senzill i familiar per als alumnes. No valoren que els gèneres són creacions socials que han d'arribar per mediació d'altres persones als infants perquè aquests se'ls puguin apropiat: probablement en les mestres està dominant la idea que els aprenentatges són emergents, és a dir, que tenen lloc des de l'individu cap a fora.

Els períodes de temps dedicats a les distintes fases, com en el cas de la carta, resulta proporcional: la major part del temps és per a la producció del relat. En el cas d'Alba, els períodes són més amplis perquè el total de la sessió és més llarg.

c) La recepta de cuina

Les semblances i les diferències entre les dues mestres que treballen la recepta de cuina es poden apreciar en el quadre 16. Una convergència clara entre les dues

mestres la trobem en el fet que es plantegen l'experimentació de la recepta abans de passar a la producció del text (si bé, mentre una l'experimenta realment, l'altra ho fa de manera fictícia). Aquest desig d'experimentació es justifica per la complexitat del contingut de la recepta de cuina com a gènere textual.

	Sunna	Silvana
Elaboració de la recepta	Com a joc.	Real.
Observació de models de receptes de cuina	Utilitza una de les facilitades per nosaltres i també en veuen d'altres.	No n'utilitza. En canvi dóna als alumnes un full per a completar, amb una presentació similar als nostres models.
Creació de la situació de producció	No en crea.	Escriure la recepta per als xiquets de la classe de tres anys, perquè la puguin fer.
Recordar utensilis, ingredients i passos en la preparació de la recepta	Ho fa sense relacionar-ho amb la formulació oral del text	Ho fa al mateix temps que formulen el text prèviament a l'escriptura dues vegades (la segona sobre el full de treball).
Producció del text		
<ul style="list-style-type: none"> • títol • ingredients • elaboració 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>títol.</i> • <i>què es necessita, ingredients.</i> • <i>com es fa.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>títol.</i> • <i>utensilis i ingredients.</i> • <i>elaboració.</i>

Quadre 16: Resum de les seqüències d'ensenyament de les receptes de cuina.

Les dues mestres recorden, a partir d'aquesta experiència prèvia, els continguts de la recepta (títol, ingredients i utensilis, i els passos en l'elaboració), encara que en el cas de la primera mestra simplement ho recorden i, en canvi, en el cas de la segona, es fa de cara a la formulació oral del text.

També les dues organitzen la seqüència d'ensenyament i, sobretot, la producció del text molt en funció de l'estructura graficovisual i textual d'una recepta bàsica. Per tant, l'estructura de la sessió ha vingut donada en gran part per aquest referent, com hem vist que succeïa també en la carta.

Una altra coincidència es troba en el fet que plantegen l'escriptura per part dels alumnes de manera individual, pensem que amb l'objectiu que reflectisquen el que són capaços de fer, d'una manera lliure. En aquest sentit la intervenció de la mestra —en els dos casos— no es dirigeix a aconseguir textos llegibles: no s'ho plantegen. Sembla que el que ambdues es proposen és que els xiquets mostren el seu nivell, el que han après.

Convé recordar que en cap dels dos grups no havien treballat mai la recepta de cuina com a gènere textual.

Com a divergència, destacarem que Silvana crea una situació de comunicació adequada, mentre que Sunna no en crea. És l'única mestra que ho ha oblidat per complet.

També com a diferència, volem assenyalar que Silvana utilitza com a recurs per a facilitar la tasca un text per a completar. D'altra banda, Sunna en canvi fa que els alumnes observen models de receptes de cuina. De tota manera, convergeixen en el fet que les dues han utilitzat com a suport materials didàctics. Són les úniques mestres que ho fan. Probablement per la major dificultat del gènere textual. A més, pensem que un text per a completar en certa mida és un model, o com a mínim s'hi aproxima.

Per finalitzar es podria dir que es tracta de dues maneres diferents de procedir que podrien ser complementàries.

Pel que fa als períodes de temps dedicats a cada fase, no els hem anotat per no resultar-nos útil degut a les característiques especials del desenvolupament de la seqüència d'ambdues sessions.

2.2 LES ACTIVITATS DISCURSIVES I ESCRIPTURALS

Estudiem ara el tipus d'activitats que alumnes i mestres duen a terme durant cada sessió, i també la quantitat de temps que hi dediquen respectivament. Volem distingir les activitats discursives i les activitats escripturals, amb l'objectiu d'entendre les relacions entre aquestes dues i, sobretot, com es produeix l'elaboració del text. Per a dur a terme l'anàlisi de les activitats, farem primer una presentació "mestra per mestra" i passarem després a comparar, per gèneres, els resultats obtinguts.

2.2.1 Presentació mestra per mestra

Com a procediment d'anàlisi, hem fet una relació de les activitats que, per ordre, han emprat les professores en les seqüències d'ensenyament respectives, amb observació del temps dedicat a cadascuna de les activitats. La informació corresponent es presenta en l'Annex 3. Posteriorment, el repertori d'activitats dutes a terme pel conjunt de les professores, en ser les mateixes o molt similars, l'hem agrupat en tres blocs: les activitats d'interacció oral, les d'escriptura i d'interacció sobre el codi, i les activitats de lectura. El resum queda reflectit en un quadre resum dins de la presentació de cada mestra; s'hi indica també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

Comentem i interpretem, des de la perspectiva teòrica assumida, les dades obtingudes sobre les activitats discursives i escripturals, distingint els tres gèneres utilitzats en la recerca. Observem especialment la recursivitat de les activitats i també el temps emprat per a cadascuna d'elles.

NEUS: LA PRIORITAT ÉS PER A LES ACTIVITATS ESCRIPTURALS

Les activitats de la seqüència de Neus es presenta en el quadre 1⁴⁶ de l'annex 3. Cal destacar que en total hi ha 28 canvis d'activitat per a una sessió que ha tingut una duració de 36,02 min. La mitjana del temps dedicat a cada activitat és, per tant, d'1,17, observant-se una alternança constant en les activitats, les quals han tingut una durada entre un mínim de 0,07 i 3,15.

Hi ha, per tant, una gran quantitat d'activitats que es van succeint i aquestes són d'una duració breu. Pensem que la mestra procedeix així per tal d'aconseguir que els alumnes, en ser de poca edat, mantinguen l'atenció. És una manera de portar a terme un principi d'ensenyament actiu: s'implica constantment l'alumne gràcies a un canvi constant d'activitat.

El resum queda reflectit en el quadre 17, tot indicant també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

interaccions orals	monòleg de la mestra (sobre el gènere)	1,25
	diàleg sobre el gènere	4,00
	diàleg per a formular el text	6,00
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	19,45
	escriptura individual per part de tots els alumnes	No en fan
	escriptura de la mestra	2,10 (al mateix temps formulen el text)
lectura	lectura d'un alumne individualment	No en fan
	lectura col·lectiva	No en fan
	lectura de la mestra	1,00

Quadre 17: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Neus).

⁴⁶ En ell les activitats apareixen ordenades tal com van tenir lloc durant la sessió, i anotem la durada de cadascuna.

Hem de destacar que la major part del temps ha estat dedicat a l'escriptura i a les interaccions sobre el codi, quan havíem dit clarament en la consigna que no ens interessava aquest aspecte i que la recerca era sobre la producció del text. L'escriptura, la fan quasi totalment els alumnes (durant 19,45), a part d'un temps curt en què escriu la mestra (2,10). Pel que fa a la manera de procedir, un alumne —alternativament— va escrivint a la pissarra mentre la mestra i els companys interactuen amb ell per tal d'ajudar-lo. Cal assenyalar que l'ajuda se centra en les dimensions escripturals i no en la formulació del text. Aquesta manera de procedir en què l'atenció es dedica a l'ensenyament/aprenentatge del codi és habitual entre els mestres de l'últim curs de l'Educació Infantil, com és el nostre cas: els mestres estan atents per tal d'aconseguir que els alumnes aprenguen el codi de l'escriptura. Ríos (1999) ho demostra en la seua recerca. En relació amb el que acabem d'esmentar, el que sí que fa Neus és integrar l'ensenyament del codi dins del text, ja que, mentre treballen a nivell textual, els alumnes estan desenvolupant l'aprenentatge de l'escriptura del codi. Aquest fet és una demostració de la possibilitat d'aconseguir-ho.

Pel que fa a les interaccions orals, un període de 5,25 s'ha centrat a conversar sobre el gènere: a l'inici de la sessió, d'una banda, per a trobar entre tots la solució a la situació comunicativa plantejada (escriure una carta); al final de la sessió, de l'altra, per a repassar les parts de la carta i per a generalitzar-les. Apareix ací el concepte d'institucionalització de Brousseau (1988, 1998), mitjançant el qual els continguts treballats es fan explícits perquè els alumnes els coneguen de manera conscient i puguen ser més autònoms en el seu ús.

A la formulació prèvia del text que hauran d'escriure (planificació) dediquen un temps de 6,00, que és molt inferior al que entren per a escriure el text a la pissarra (21,55). És evident que Neus no és conscient de la importància de la planificació —posada de manifest per Flower i Hayes (1980a, 1980b), Hayes i Flower (1980), Camps (1994), Tolchinsky (1993), Ribera i Ríos, 1998), Ríos (1999, 2000)—, i no ho és, en part, perquè la seua atenció no se centra en els aspectes textuais i en definitiva, sense dubte, per falta d'informació. Cal assenyalar que açò coincideix amb el fet que, quan formulen oralment el text per a ser escrit, les solucions les proporciona la mestra molt ràpidament, sense incidir massa per aconseguir que les troben els alumnes (analitzarem aquest aspecte posteriorment). Cal tenir en compte, a més, que el temps durant el qual es

pot mantenir els alumnes de cinc anys concentrats en el treball és limitat. Conseqüentment, hem de pensar que el temps dedicat a les dimensions escripturals impedeix una major atenció als aspectes textuais, consideració amb la qual coincidim amb Ríos (1999).

La mestra llig el text escrit en dues ocasions, amb l'objectiu d'aconseguir que els alumnes segueixen el fil del contingut de la carta, és a dir, amb una funció de regulació de l'activitat. Ara bé, en tant que qui llegeix és la mestra, la participació dels alumnes no és tan activa com ho podria ser.

MAR: FORMULAR EL TEXT I ESCRIURE'L

Mar, durant la seqüència de la seua sessió, duu a terme les activitats que presentem en el quadre 2 de l'annex 3. La sessió ha tingut una duració de 53,23, amb un total de 37 canvis d'activitat. La mitjana del temps emprat per a cadascuna de les activitats és d'1,26, sent de 0,10 la durada mínima d'aquestes i de 4,10 la màxima. Com ocorre en el cas de la mestra anterior, s'observa un canvi d'activitat molt freqüent i una duració breu d'aquestes activitats. Pensem que els motius són els mateixos que argumentarem en el cas de Neus: aquesta manera de procedir té l'objectiu d'aconseguir que els alumnes mantinguen l'atenció, en haver d'estar actius i amb un canvi constant d'activitat. El resum queda reflectit en el quadre 18. Indiquem també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

interaccions orals	monòleg de la mestra	No n'hi ha
	diàleg sobre el gènere	6,55
	diàleg per a formular el text	20,15
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	24,55 (formulen el text al mateix temps durant 1,10)
	escriptura individual per part de tots els alumnes	No en fan
	escriptura de la mestra	1,48
lectura	lectura d'un alumne individualment	No n'hi ha
	lectura col·lectiva	3,50
	lectura de la mestra	0,40

Quadre 18: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna d'elles (mestra Mar).

La mestra dedica una part important del text al diàleg sobre el gènere (6,55), centrat al començament de la sessió per a plantejar el context i la necessitat comunicativa creada fins a trobar com a solució l'escriptura de la carta; també per a disposar les coses necessàries per a escriure-la. Ara bé, al que dedica un temps molt important és al diàleg per a formular el text (20,15): la mestra fa un esforç important (que analitzarem després) perquè els alumnes enuncien els continguts de la carta i perquè els formulen per a ser escrits. La manera de procedir és la següent: la carta es va formulant pas per pas de manera que, quan tenen un breu fragment formulat, l'escriuen. No han fet, en canvi, una formulació inicial del conjunt del text, és a dir, una planificació, ni tampoc del conjunt del contingut que escriuran. Veiem, per tant, que Mar ha tingut en compte la nostra demanda en el sentit de centrar-se en els aspectes textuais: ho fa quan para atenció a l'hora de crear la situació i necessitat comunicatives i en donar rellevància a la formulació del text. Genera així la possibilitat d'aconseguir que la tasca tinga sentit per als alumnes en incloure-la dins d'un projecte ampli —Halté (1989), Baquero (1996), Bereiter i Scardamalia (1987, 1992), Dolz i Pasquier (1996), entre altres—, i també quan s'esforça perquè els infants formulen el text que hauran d'escriure —Flower i Hayes (1980a, 1980b), Hayes i Flower (1980), Camps (1994), Tolchinsky (1993), Ribera i Ríos, (1998), Ríos (1999, 2000).

No obstant això, el temps dedicat a la formulació oral del text és superat pel temps d'escriptura: durant 24,55 min. els alumnes, alternativament, escriuen una part del text sobre el foli amb l'ajuda interactiva de la mestra i dels companys. S'hi afegeix un temps d'1,48, en què escriu Mar. Trobem per tant, com en la professora anterior, que el temps per a l'escriptura supera el temps dedicat a formular el text. En aquest cas, malgrat que la mestra ha recollit el nostre desig de centrar la recerca en la producció del text i no en l'escriptura del codi, ha pogut més la importància atorgada per Mar a l'aprenentatge del codi que tan impregnat està en l'*habitus* dels mestres de les aules de l'últim curs d'Infantil (Ríos, 1999, 2000). D'altra banda, el que queda demostrat sobradament en aquest cas, com en el de Neus, és la possibilitat de desenvolupar l'aprenentatge del codi dins de la producció d'un text. Cal reconèixer l'habilitat de la mestra per a mantindre l'atenció dels alumnes, enfront del cansament que es va produint en ells, durant un temps tan llarg com el que cobreix la sessió.

Volem remarcar el fet que la mestra s'ocupa de l'escriptura durant un temps breu. Aquest mitjà —enriquit amb les idees que com a estratègies aporta el “dictat a l'adult”— s'haguera pogut utilitzar en més ocasions: haguera alleugerit la càrrega cognitiva en l'activitat dels alumnes i també la quantitat de temps necessari per a finalitzar la tasca, a favor de la dedicació als aspectes textuais. Ho han posat de manifest autors com David (1985), Classe i Hébrard (1977) o Orsolini, Devesconi i Fabretti (1990), entre altres.

La lectura en veu alta es fa en sis ocasions (cinc d'elles de manera col·lectiva i una altra duta a terme per la mestra) amb l'objectiu de revisar el text per seguir el fil dels continguts, com a regulació de la tasca, i també per a la revisió final.

PALMA: DIALOGAR PER A FORMULAR EL TEXT

La seqüència de les activitats portades a terme per Palma queden reflectides en el quadre 3 de l'annex 3. En total s'han fet 29 canvis d'activitats en una sessió que ha durat 49,30 min. La mitjana del temps dedicat a les activitats és d'1,42, sent l'activitat de mínima duració de 0,12 i la màxima de 7,30. En aquest cas, per tant, la duració de les activitats torna a ser breu, si bé no tant com en les dues mestres anteriors. Comprovem així que continua la tendència al canvi continu d'activitat com a mitjà per aconseguir que els alumnes segueixen la intervenció de la mestra. El resum queda reflectit en el quadre 19, amb indicació de la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

En aquest cas el temps dedicat al diàleg és considerable en comparació amb el dedicat a l'escriptura del codi. El diàleg sobre el gènere (8,45) té lloc a l'inici de la sessió, quan la mestra planteja la situació de comunicació, fins que troben la carta com a solució a la necessitat comunicativa; també quan parlen sobre els coneixements previs dels alumnes (en concret de l'experiència d'haver escrit dues cartes durant el curs), quan els alumnes comencen espontàniament a introduir continguts per a la carta i quan parlen del segell que hauran de posar.

interaccions orals	monòleg de la mestra	No n'hi ha
	diàleg sobre el gènere	8,45
	diàleg per a formular el text	18,23 (+ 2,10) ⁴⁷
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	No n'hi ha
	escriptura individual per part de tots els alumnes	14,55, (formulen el text al mateix temps durant 2,10)
	escriptura de la mestra	--
lectura	lectura d'un alumne individualment	7,30 (lectura de cada alumne perquè la mestra revise el text)
	lectura col·lectiva	No en fan
	lectura de la mestra	0,45

Quadre 19: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Palma).

Al que més temps ha dedicat la mestra és a la formulació oral del text prèviament a l'escriptura amb un temps de 18,23, al qual s'han d'afegir 2,10 durant els quals, al mateix temps que escriuen, formulen el text que escriuran. Cal assenyalar que, als xiquets, no els costa massa trobar el contingut per a ser escrit, probablement pel fet de conèixer ja el gènere i també pel fet d'haver seleccionat la mestra un grup d'alumnes amb un nivell de coneixements elevat, com ella mateixa ens confessa.

El grup avança de la manera següent: formulen ordenadament una xicoteta part del text i tot seguit un alumne l'escriu a la pissarra mentre la resta ho fa individualment en un full. La mestra para atenció al que s'escriu a la pissarra per tal que el resultat siga correcte, però com que els alumnes tenen un bon nivell pel que fa a l'escriptura del codi, no és molt necessària la intervenció de la mestra en aquest sentit i, en tot cas, l'escriptura és àgil (amb un temps de 14,55). Aquest és un cas més, com els dos anteriors, en què l'aprenentatge del codi de l'escriptura queda totalment integrat dins de la producció del text; ara bé, convé remarcar que si açò s'aconsegueix amb agilitat, és perquè els infants posseeixen un nivell elevat de coneixements pel que fa al codi.

Com en el cas de Mar, la mestra intervé, d'acord amb la nostra demanda, atorgant importància a la creació de la situació comunicativa. Aconsegueix així que la tasca tinga sentit en la línia promoguda per autors com Halté (1989) o Bereiter i

⁴⁷ Sumem el temps en què, mentre escriuen, estan formulant el text que després escriuran.

Scardamalia (1987, 1992). El fet que el temps dedicat a la formulació del text per a ser escrit, siga superior al temps dedicat a la seua escriptura, és indicatiu igualment de la rellevància atorgada al text. Els alumnes es troben així amb l'ocasió de pensar en la formulació del text —Flower i Hayes (1980a, 1980b), Hayes i Flower (1980), Camps (1994), Tolchinsky (1993), Ríos (1999, 2000)—, però cal tenir en compte que es tracta d'una formulació que avança fragment per fragment, sense que hi haja una planificació del conjunt de la producció.

Finalment volem remarcar que la mestra llig en dues ocasions el text ja escrit per a reprendre el fil de la carta, és a dir, com a regulació. Al final de la sessió, cada alumne llegeix a la mestra el que ha escrit al seu full i aquesta ho revisa tot corregint algun detall.

ESTRELA: ACTIVITATS EN CANVI FREQUENT I CENTRADES EN ELS ASPECTES ESCRIPTURALS

El conjunt de les activitats portades a terme per Estrela ha tingut una duració de 33,15 amb un total de 28 canvis d'activitat. La mitjana del temps emprat per a fer les activitats ha sigut d'1,11, sent la dedicació mínima de 0,10 en una d'elles i de 4,05 en una altra. Cal remarcar que en el cas d'Estrela tornem a trobar la tendència al canvi continu d'activitat, com en les altres mestres, amb una mitjana de temps emprat per a les activitats que és encara més reduïda. Disposem de la seqüència d'activitats emprades per Estrela en el quadre 4 de l'annex 3. El resum queda reflectit en el quadre 20, en el qual indiquem també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

El que destaca sobretot és que la major part del temps està dedicat a l'escriptura: durant 18,05 escriuen, d'un en un, els alumnes i durant 2,35 ho fa la mestra. Ens trobem, doncs, que l'atenció de la mestra se centra en el codi, quan havíem advertit que no era el que ens interessava estudiar. És una mostra més, de nou, que amb els alumnes d'aquesta edat el professorat dóna prioritat a l'aprenentatge del codi (Ríos, 1999, 2000).

També cal assenyalar que el temps dedicat a la formulació del text és escàs (7,55). En aquest sentit recordarem que els alumnes —com ens va explicar Estrela en l'entrevista— a més de tenir un nivell elevat, estaven ja familiaritzats amb l'escriptura

d'aquest gènere. A més, com analitzarem més endavant, al llarg de la sessió és la mestra qui condueix els moments en què busquen la formulació oral del text i les solucions són trobades d'una manera molt ràpida; en bona part açò es deu al fet que ella proporciona aquestes solucions molt ràpidament. Els alumnes disposen per tant d'escasses ocasions per a desenvolupar l'habilitat en la formulació del text per a ser escrit (Camps, 1994; Ríos, 1999).

El temps per al diàleg sobre el gènere ha sigut molt limitat: per a indicar la tasca tant al començament de la sessió com també al final d'aquesta (quan proposa als alumnes que escriuen el relat cadascú en un foli i que el completen anotant i dibuixant allò que a cadascú més li haja agradat). Hi ha un moment de monòleg de la mestra en què fa una explicació sobre el contingut temàtic del relat.

interaccions orals	monòleg de la mestra	0,35
	diàleg sobre el gènere	1,00
	diàleg per a formular el text	6,10 (més 1,45 en què escriu alhora la mestra)
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	18,05
	escriptura individual per part de tots els alumnes	(ho proposa per a després de la sessió gravada)
	escriptura de la mestra	2,35 (revisen alhora el text durant 1,45)
lectura	d'un alumne individualment	no en fan
	col·lectiva	1,40
	de la mestra	0,30

Quadre 20: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Estrella).

Al llarg de la sessió es produeixen tres moments de lectura. Dos per part de la mestra i un en què es llig col·lectivament; en els tres casos la lectura té l'objectiu de reprendre el fil del relat, és a dir, de regular la tasca dels alumnes.

En resum, cal concloure que la major part del temps i de l'activitat dels alumnes s'ha dedicat a l'escriptura del text, però amb l'atenció centrada en els aspectes escriturals. Els aspectes textuals, en canvi, no han requerit tanta atenció perquè més aviat la mestra els dona resolts.

ALBA: LA PRIORITAT ÉS TOTALMENT PER A LA FORMULACIÓ DEL TEXT

La seqüència de les activitats dutes a terme per la mestra Alba es poden apreciar en el quadre 5 de l'annex 3. El total de canvis d'activitat ha sigut de 13, havent durat la sessió 46,35. La duració mínima per a fer una activitat ha sigut de 0,40 i la màxima de 8,20, amb una mitjana de 3,59. Observem, doncs, que Alba fa menys canvis d'activitat que les mestres anteriors, ja que n'introdueix solament 13; a més, la mitjana de temps emprat en les activitats és considerablement més ampli. En el quadre 21 tenim un resum de les activitats dutes a terme durant la sessió, amb indicació de la suma del temps emprat per a cada tipus d'activitat.

En aquesta sessió el temps ha sigut sobretot per a la formulació oral del text (35,35), si bé la major part de la formulació ha tingut lloc mentre algun alumne escrivia a la pissarra. Aquesta doble activitat en paral·lel s'ha produït de la manera següent: durant un total de 5,00 min., en diversos moments de la sessió, hi ha interacció sobre el codi amb l'alumne que escriu a la pissarra; però durant 25,45 min. del total de la sessió, mentre el xiquet que es troba a la pissarra escriu, la mestra no para atenció al codi (que no és corregit), sinó que se centra a conduir la formulació oral del fragment del text que hauran d'escriure després. El fet de no corregir el codi (activitat que les mestres habitualment fan quan escriuen a la pissarra, es pot deure a les mostres de cansament dels alumnes, però també al desig de respectar l'escriptura espontània dels infants, idea que, sense dubte, Estrela coneix per influència de les propostes arribades a l'escola des del constructivisme en la línia de Ferreiro i Teberosky (1979). Pel que fa a l'aprenentatge del codi dins de la producció del text, és evident que Alba sí que aprofita a l'inici de la sessió les possibilitats d'ensenyament en aquest sentit, fins que deixa de parar atenció al codi.

Cal destacar el temps que dedica al diàleg sobre el gènere (7,00), que és emprat per a crear la situació de comunicació inicial de la qual derivaria la necessitat comunicativa. També crida l'atenció que no es produeix cap altra activitat; ni tan sols lectura com a verificació del que havien escrit. Cal tenir en compte que la sessió havia resultat llarga i que els alumnes mostraven senyals de cansament.

interaccions orals	monòleg de la mestra	No n'hi ha
	diàleg sobre el gènere	7,00
	diàleg per a formular el text	9,50 més 25,45 (en què al mateix temps escriu un alumne)
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	30,45 (durant la major part del temps —2545— formulen el text alhora)
	escriptura individual per part de tots els alumnes	No en fan
	escriptura de la mestra	No en fa
lectura	d'un alumne individualment	No en fan
	col·lectiva	No en fan
	de la mestra	No en fa

Quadre 21: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Alba).

Per tant, les activitats se centren en els aspectes comunicatius: buscar una necessitat comunicativa a partir d'un context, decidir quin gènere i contingut escriuran, formular el text per a ser escrit, pas per pas. S'adhereix, per tant, a la línia de treball que defensa l'escriptura dins de tasques amb una funcionalitat, a partir de situacions de producció en què els alumnes han de resoldre els problemes propis d'una tasca complexa com és l'escriptura en els aspectes lingüístics i cognitius. És la línia defensada per autors com Bereiter i Scardamalia (1987,1992), Halté (1989), Camps (1994) o Dolz i Pasquier (1996), entre altres.

LLUNA: EL “DICTAT A L'ADULT” EN UN CANVI CONTINU D'ACTIVITAT

La seqüència de les activitats de la mestra Lluna les tenim al quadre 6 de l'annex 3. Aquesta mestra es caracteritza per ser la que fa més canvis d'activitat durant la seqüència de la sessió. Són 40 les activitats que introdueix en un temps total de 35,15 min. que dura la sessió. En conseqüència les activitats en conjunt són molt breus: la mitjana de temps que s'hi empra és de 0,52, sent la duració mínima de 0,05 i la màxima de 5,10. En el quadre 22 disposem del resum de les activitats en el seu conjunt, tot indicant el temps emprat per a cada tipus d'activitat.

El primer que cal destacar és que, en aquest cas, tot el text és grafiat per la mestra. És l'única que ho fa així de manera completa. Ha dedicat a escriure'l un total de 6,45 i, d'aquest temps, durant 3,35 el grup ha anat formulant alhora el text que havien d'escriure. La decisió d'emprar la tècnica del "dictat a l'adult" ha permès l'elaboració d'un text llarg, en què l'atenció s'ha fixat en aquest, la qual cosa es correspon amb la nostra demanda. No obstant això, volem aprofitar per a recordar les possibilitats de desenvolupar l'aprenentatge del codi en els alumnes mentre s'utilitza el "dictat a l'adult", cosa que no fa Lluna en aquesta ocasió.

La manera d'enfocar Lluna la tasca ha generat la producció d'un text considerablement llarg. També ha permès la disposició de temps suficient per a pensar sobre el gènere i per a formular oralment el text que s'havia d'escriure. D'una banda, la mestra ha dedicat 7,00 a dialogar sobre el gènere (per a crear la situació de comunicació, per a recordar l'experiència viscuda i per a decidir sobre el suport material de l'escrit); de l'altra, ha dedicat 17,20 a la formulació oral del text (d'aquest temps, durant 3,35 Lluna escriu al mateix temps); cal afegir 1,26 en què es produeixen monòlegs de la mestra dirigits bé a fer pensar sobre el gènere, bé a la formulació oral del text. Lluna se situa, per tant, en el tipus de proposta que defensa la producció de textos a partir de tasques complexes —Halté (1989), Bereiter i Scardamàlia (1987, 1992), etc.

interaccions orals	monòleg de la mestra	1,26
	diàleg sobre el gènere	7,00
	diàleg per a formular el text	13,45 més 3,35 en què la mestra escriu alhora
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	No n'hi ha
	escriptura individual per part de tots els alumnes	No n'hi ha
	escriptura de la mestra	3,10 més 3,35 en què formulen el text alhora
lectura	d'un alumne individualment	No n'hi ha
	col·lectiva	No n'hi ha
	de la mestra	3,20

Quadre 22: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Lluna).

Pel que fa a la lectura, no hi intervenen els alumnes, sinó que la duu a terme únicament la mestra. Ho fa en vuit ocasions (amb un temps total de 3,20) i l'objectiu és que els alumnes seguisquen el fil del relat (té una funció reguladora), en un moment en què el control de l'aprenentatge encara és exterior, és a dir, ve determinat per la professora, que intenta que els alumnes vagen adoptant un punt de vista crític sobre l'activitat mateixa per a controlar els problemes que s'hi puguen presentar. Basant-se en les aportacions de Vigotski, recordem que és la idea desenvolupada, entre altres, per Camps (1994a, 1994c), Dolz (1995), Pasquier i Dolz (1996), Colomina i Onrubia (1997) i Schneuly i Bain (1998).

En definitiva, cal remarcar que Lluna s'ha centrat totalment en els aspectes textuais del text i que ha deixat de banda l'atenció als aspectes de codificació de l'escriptura (que, en canvi, sense dubte ocupen bona part de la seua atenció habitual en el treball de l'aula). Pensem que probablement ha estat influenciada pel que havíem dit en la nostra consigna: que volíem investigar sobre la producció del text i no sobre el codi.

SUNNA: ELS ALUMNES ESCRIUEN LLIUREMENT

En el cas de Sunna la seqüència d'activitats produïdes durant la sessió és molt distinta a la de les mestres anteriors. Cronològicament només podem distingir dos moments: en primer lloc, quan dialoguen per a recordar com es fa el suc de taronja i el que es necessita per a fer-lo (amb un temps de 3,35 min.) i, en segon lloc, quan cada alumne produeix el text al seu full, dialogant i dibuixant alhora (amb un temps de 22,25). El total de la durada de la sessió ha sigut de 26 min. La seqüència de les activitats emprades per Sunna —que es pot observar en el quadre 7 de l'annex 3— no té a veure per tant amb les de les mestres anteriors, en què destacava una alternança contínua en l'ús de les activitats.

El resum corresponent queda reflectit en el quadre 23, en què indiquem també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat al llarg de la sessió.

El que destaca en primer lloc és la importància atorgada a la realització, encara que de manera fictícia (mitjançant joguets), de la recepta de cuina, per tal que els alumnes l'experimenten directament.

La sessió comença amb un diàleg, de 3,35 min., per a recordar la preparació de la recepta: els utensilis i ingredients i els passos seguits per a elaborar-la. Tant aquesta activitat com l'anterior posen de manifest la importància atorgada per part de la mestra al coneixement dels continguts bàsics de la recepta de cuina com a gènere.

preparació (fictícia) del suc de taronja		ho fan en una sessió anterior
interaccions orals	monòleg de la mestra	no n'hi ha
	diàleg sobre el gènere	3,35 (per a recordar com es fa el suc de taronja i el que es necessita)
	diàleg per a formular el text	22,25 (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)
escriptura del codi	escriptura d'un alumne	no n'hi ha
	escriptura individual per part de tots els alumnes	22,25 (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)
	escriptura de la mestra	no n'hi ha
lectura	d'un alumne individualment	no n'hi ha
	col·lectiva	no n'hi ha
	de la mestra	no n'hi ha
dibuix corresponent al text		22,25 (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)
explicació del que han posat al full		ho fan d'un en un, segons van acabant (dins dels mateixos 22,25)

Quadre 23: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Sunna).

Cal ressaltar la llibertat que, després del diàleg esmentat, la mestra dóna als alumnes per a dur a terme la tasca quan els proposa que cadascú escriga la recepta del suc de taronja. I els fa una advertència: *qui no sàpia escriure-lo pot fer-ho d'una altra forma*. Els seus comentaris mentre els xiquets escriuen i dibuixen la recepta van dirigits

més que res a orientar la formulació oral del text, encara que també a dirigir la tasca en general. Crida l'atenció que no hi ha per la seua banda intervencions per a interaccionar sobre el codi (sols en una ocasió responent a la demanda d'un alumne). Hem de pensar que possiblement ha estat influenciada per les nostres indicacions referents al nostre interès per la producció del text i no per l'aprenentatge del codi. O potser ha volgut deixar els alumnes "lliures" en la seua producció. En aquest sentit ha pogut haver-hi el desig de respectar l'escriptura espontània dels infants, idea que, sense dubte, coneix per influència de les propostes arribades a l'escola des del constructivisme en la línia de Ferreiro i Teberosky (1979). En tot cas, no podem parlar d'aprenentatge del codi integrat en el text (tret del que els alumnes hagen pogut aprendre espontàniament) ja que Sunna no aprofita la possibilitat d'ensenyar el codi mentre escriuen el text.

També volem remarcar que, segons cada xiquet va acabant la tasca, la mestra els demana que li *conten* el que han posat (no que ho llegisquen). Pensem que en conjunt Sunna s'ha conduït pel propòsit de deixar que els alumnes facen la tasca d'acord amb el que per ells mateixos són capaços de fer. Aquest propòsit s'observa tant en la seua consigna (els alumnes poden escriure o plasmar el contingut d'una altra manera) com en l'escriptura (la mestra no intervé en relació amb el codi) o en la demanda final: els alumnes han de "contar" (no llegir) el que han fet.

SILVANA: FORMULACIÓ PRÈVIA I ESCRITURA LLIURE

La seqüència de les activitats introduïdes per Silvana es poden observar en el quadre 8 de l'annex 3. Es distingeixen tres moments: un primer temps d'1,45 en què creen la situació de comunicació, un segon temps de 6,45 en què dialoguen per a formular el text, i un tercer temps de 44,15 en què els alumnes escriuen i dibuixen en un full. La durada total de la sessió és de 52,45. Cal destacar que la seqüència de les activitats és bastant similar a la de la mestra Sunna: coincideixen, per tant, les dues mestres que produeixen la recepta de cuina, tot distingint-se de la resta, en què hi havia un canvi continu d'activitat.

El resum de les activitats, el tenim en el quadre 24, en el qual indiquem també la suma del temps dedicat a cada tipus d'activitat.

Silvana dóna una gran importància a l'experimentació de la recepta de cuina per part dels alumnes, cosa que demostra mitjançant l'elaboració real del suc de taronja, amb tots els xiquets de la classe, prèviament a l'inici de la sessió en què produirien el text.

La mestra atorga també molta rellevància al text i a la seua planificació, rellevància que manifesta en crear la situació comunicativa (amb 1,45 de temps) i en demanar als xiquets dues vegades que formulen el text (amb un temps total de 6,45): la primera relacionant-ho amb el record dels continguts principals que componen la recepta del suc de taronja, i la segona mitjançant el full model que proporciona als alumnes perquè hi escriguen el text. Probablement és la mestra que més èmfasi posa en la planificació per a establir el pla del conjunt de la producció —en la línia proposada per Flower i Hayes (1980a, 1980b) o Camps (1994)— i en la formulació del text per a ser escrit.

preparació (fictícia) del suc de taronja		ho fan just abans de la sessió
interaccions orals	monòleg de la mestra	
	diàleg sobre el gènere	1,45 (per a crear la situació de producció)
	diàleg per a formular el text	6,45 més 44,15 (temps durant el qual també escriuen i dibuixen)
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	--
	escriptura individual per part de tots els alumnes	44,15 (temps durant el qual també formulen el text i dibuixen)
	escriptura de la mestra	--
lectura	d'un alumne individualment	--
	col·lectiva	--
	de la mestra	--
dibuix corresponent al text		no dibuixen, sinó que només pinten els dibuixos fets al full per la mestra (dins dels 44,15)
explicació del que han posat al full		la mestra ho demana sols a un alumne

Quadre 24: Resum de les activitats i del temps dedicat a cadascuna (mestra Silvana).

Cal assenyalar que és l'única mestra que facilita als alumnes un full model amb les indicacions i els apartats propis de l'estructura bàsica del text, en aquest

cas el d'una recepta (títol, ingredients, utensilis i elaboració). Es tracta d'un model molt similar als que nosaltres proporcionarem a les mestres a l'inici de la recerca dient-los que els podíem emprar. Cal dir que és l'única mestra que ha preparat material didàctic, probablement conduïda per les dificultats intrínseques al gènere.

La major part del temps de la sessió (44,15) està dedicada a l'escriptura del text per part dels alumnes sobre el full model. Durant aquest temps la mestra intervé amb els distints alumnes per a conduir la tasca, per ajudar-los a formular el text i també en l'escriptura del codi. Observem que no intervé per a corregir l'escriptura dels infants. En aquest sentit pensem que es manifesta clarament per part de la mestra el desig de deixar que els alumnes facen allò que sàpien, cosa que corrobora el pensament que Silvana ens havia manifestat ja en l'entrevista (*a nivell individual no els dic res...*). Cal assenyalar el conflicte creat en la mestra entre “deixar l'alumne sol per aprendre” o “buscar una major intervenció per la seua part”, tema sobre el qual ella ens va preguntar en dues ocasions. Pensem que és una mostra evident d'un conflicte que es crea a partir de les idees derivades de la concepció de l'aprenentatge en el sentit piagetian, en què aquest s'entén en un sentit emergent, és a dir, que naix en l'individu i va cap a fora; en contraposició, Silvana s'adona que les intervencions de l'ensenyant poden ajudar a aprendre. El tema ha estat tractat per nombrosos autors com ara Edwards i Mercer (1988) o Coll (2000). Aquest conflicte s'evidencia també quan la mestra “deixa fer” en relació amb el codi i en canvi proporciona el full model per a l'escriptura del text.

En definitiva, tal com nosaltres havíem demanat, Silvana ha centrat la tasca sobre la producció del text i no sobre l'escriptura del codi. Del que no podem parlar és de treball del codi de l'escriptura integrat en la producció del text, ja que la mestra no aprofita massa les possibilitats d'ensenyar el codi mentre escriuen el text. Finalment destacarem que no hi ha activitat de lectura en cap moment ni tampoc de revisió del text escrit (només ho fa amb una alumna).

2.2.2 Comparació de les activitats discursives i escripturals (per gèneres)

Mentre que en el capítol anterior, “Estructura de les seqüències d'ensenyament”, l'objectiu era fer una primera presentació del contingut de les sessions i observar-ne

l'estructura, ara aprofundim sobre les activitats que alumnes i ensenyant duen a terme durant la sessió. Aquest estudi ens permet comprendre les coincidències i diferències entre les ensenyants pel que fa al tipus d'activitats utilitzades i a la relació entre les activitats dedicades a l'aprenentatge del codi i les dedicades a l'aprenentatge dels aspectes textuais. En el capítol posterior, l'estudi serà sobre “La intervenció de l'ensenyant”, en què ens centrarem en el pol de l'ensenyament.

Com ja hem anunciat, les activitats que duen a terme les mestres en les pràctiques són molt similars o idèntiques; per això hem inclòs, en els quadres mostrats amb motiu de la presentació mestra per mestra, el resum del conjunt de les activitats. Utilitzarem ara el mateix esquema per a fer les comparacions adients entre les mestres i entre els gèneres. Hem de dir que en la carta i en la recepta cadascuna de les activitats apareix com a mínim en alguna de les tres mestres, si no en totes; en canvi no ocorre el mateix en el cas de la recepta de cuina: la major part de les activitats apareixen en les dues mestres, però algunes —sobretot les de lectura— no apareixen en cap de les dues (aquest aspecte serà comentat més àmpliament).

En els quadres 25, 26 i 27 presentem el resum de les activitats portades a terme per cada mestra i el temps que, en suma, se'ls ha dedicat; no reflectim, per tant, la seqüència de les activitats. Mostrem per separat les dades corresponents a cadascun dels tres gèneres textuais emprats, ja que en el procés d'anàlisi i interpretació de les dades tindrem en compte les diferències que s'hi estableixen.

Comentari analític i interpretatiu

Ens referirem als aspectes significatius que hem observat tant al llarg de la presentació dels resultats de cada mestra com en el contingut dels quadres resum mostrats en aquest apartat.

- a) En relació a l'escriptura del codi i a la interacció sobre aquest, volem remarcar diverses qüestions. Primerament, una coincidència important: el grafiat de l'escriptura, el fan els alumnes totalment —o quasi— en set dels vuit casos (s'exceptua la sessió de la mestra Lluna, en què escriu ella el text completament).

		Neus	Mar	Palma
interaccions orals	monòleg de la mestra	1,25	–	–
	diàleg sobre el gènere	4,00	8,50	8,45
	diàleg per a formular el text	6,00 més 2,10 en què la mestra escriu alhora	20,15	18,25 més 2,10 en què alhora els alumnes escriuen individualment
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	19,45	24,55 més 1,10 en què formulen el text alhora	–
	escriptura individual per part de tots els alumnes	–	–	14,55 més 2,10 en què formulen el text alhora
	escriptura de la mestra	2,10 (al mateix temps formulen el text)	1,48	–
lectura	lectura d'un alumne individualment	–	–	7,30 (per a revisar el text la mestra)
	lectura col·lectiva	–	3,50,	–
	lectura de la mestra	1,00	0,40	0,45

Quadre 25: Resum de les activitats de les mestres que han produït la carta de demanda justificada.

Entre els set casos esmentats hi ha diferències. En quatre d'ells escriuen els xiquets d'un en un, per torn, a la pissarra. En un cas escriuen tots els alumnes, cadascun sobre el seu full mentre per torn, d'un en un, també ho van fent a la pissarra. Finalment, en dos dels casos escriu cada xiquet en un full. Per tant, en conjunt cal remarcar la importància atorgada a fer que siguin els xiquets els qui escriuen materialment; dit d'una altra manera, la prioritat és per a l'aprenentatge de l'escriptura del codi i per a la interacció sobre ell.

Convé recordar que aquest és el comportament habitual dels mestres que tenen al seu càrrec una aula de cinc anys: pel que fa a l'escriptura estan centrats en l'ensenyament-aprenentatge del codi. Les raons són diverses. En primer lloc, les possibles pressions dels pares i dels mestres d'Educació Primària perquè els infants aprenguen a llegir i escriure tan prompte com siga possible; a aquest factor s'afegeix la "responsabilitat" mateixa dels mestres que valoren, justament, la importància de l'aprenentatge del codi de l'escriptura. En segon lloc, l'existència de determinats *habitus* (Bordieu, 1980), és a dir, d'unes maneres de procedir

tradicionals que romanen en les representacions dels professors malgrat les innovacions que van arribant a l'escola. En tercer lloc, el tipus de formació

		Estrela	Alba	Lluna
interaccions orals	monòleg de la mestra	0,35	–	1,26
	diàleg sobre el gènere	0,18	7,00	6,59
	diàleg per a formular el text	6,12	9,50 més 25,45 en què un alumne escriu alhora	13,43 més 3,35 en què la mestra escriu alhora
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	18,07	5,00 més 25,45 en què formulen el text alhora	–
	escriptura de tots els alumnes	(ho proposa per a després de la sessió gravada)	–	–
	escriptura de la mestra	0,50 més 1,45 en què revisen el text alhora		3,10 més 3,35 en què formulen el text alhora
lectura	d'un alumne individualment	–	–	–
	col·lectiva	1,40	--	--
	de la mestra	0,28	--	3,20

Quadre 26: Resum de les activitats de les mestres que han produït el relat d'experiència viscuda.

permanent dels últims anys que ha fet arribar, a la major part dels mestres d'Educació Infantil del nostre àmbit, informació sobre la psicogènesi del sistema d'escriptura alfabètic convencional —en la línia derivada de les investigacions de Ferreiro i Teberosky (Ferreiro i Teberosky, 1979; Ferreiro i Gómez-Palacio, 1882; Teberosky, 1991; Teberosky, 1996)— i que potser en molts ensenyants ha despertat l'interès a centrar-se en les dimensions escripturals en disposar de criteris d'intervenció clars i adients.

- b) Hem d'assenyalar que només quatre de les vuit mestres utilitzen el recurs de ser elles qui grafien l'escriptura. En tres casos (Neus, Mar i Estrela) ho fan durant un temps molt inferior a aquell en què escriuen els alumnes durant la sessió. En l'altre cas (Lluna), la mestra escriu totalment el text. Es pot dir, per tant, que en conjunt aprofiten poc la nostra proposta en les consignes inicials de la recerca, en relació amb la possibilitat de l'ús del “dictat a l'adult”, mitjà que permet l'alliberament de

la sobrecàrrega cognitiva que comporten les dimensions escripturals quan, com ocorre als cinc anys d'edat, els infants encara no tenen un domini suficient del codi per a poder escriure textos amb facilitat.

Els avantatges del “dictat a l'adult”, els posen de manifest autors com Clesse i Hébrard (1977), David (1985, 1991), Orsolini, Devesconi i Fabretti (1990) i altres. Ells manifesten que, per a infants que no dominen el codi, l'interès del “dictat a

		Sunna	Silvana
preparació (fictícia) del suc de taronja		ho fan en una sessió anterior	ho fan just abans de la sessió
interaccions orals	monòleg de la mestra	--	
	diàleg sobre el gènere	3'35" (per a recordar com es fa el suc de taronja i el que es necessita)	1'45" (per a crear la situació de producció)
	diàleg per a formular el text	22'25" (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)	6'45" més 44'15" (temps durant el qual també escriuen, dibuixen i dialoguen sobre el gènere)
escriptura i interaccions sobre el codi	escriptura d'un alumne	--	--
	escriptura de tots els alumnes (cadascú al seu full)	22'25" (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)	44'15" (temps durant el qual també dialoguen sobre el gènere, formulen el text i dibuixen)
	escriptura de la mestra	--	--
lectura	d'un alumne individualment	--	--
	col·lectiva	--	--
	de la mestra	--	--
dibuix corresponent al text		22'25" (dins del mateix temps formulen oralment el text, escriuen i dibuixen)	no dibuixen sinó que només pinten els dibuixos fets al full per la mestra (dins dels 44'15")
explicació del que han posat al full		ho fan d'un en un segons van acabant (dins dels mateixos 22'25")	la mestra ho demana sols a un alumne

Quadre 27: Resum de les activitats de les mestres que han produït la recepta de cuina

l'adult” rau en la possibilitat d'adquirir coneixements sobre la producció de textos escrits, en no haver de parar atenció ni a l'ortografia ni a la gestió de l'espai gràfic. En els grups de la nostra recerca, majoritàriament, el fet de centrar-se en els aspectes escripturals comporta que no ho facen en els aspectes textuals. Aquesta

constatació ens sorprén perquè havíem dit explícitament a les mestres que l'interés de la recerca se centrava en els aspectes textuais.

D'altra banda, també volem destacar que les possibilitats d'aprendre el codi mentre fan dictat a l'adult no són ben aprofitades perquè les mestres resolen el grafiat de l'escriptura ràpidament, sense fer que siguen els alumnes els qui "dicten" el que cal escriure. Les possibilitats que posseeix el "dictat a l'adult" en relació a l'aprenentatge del codi, les han posat de manifest Morani i Pontecorvo (1990) i David (1991).

- c) L'activitat d'escriptura és, en la carta i en el relat, col·lectiva en tots els casos i en tres d'ells es combina amb escriptura individual (d'una banda, Alba fa que els alumnes escriguen individualment mentre un d'ells grafia el text a la pissarra; de l'altra, Neus i Estrela proposen als xiquets que l'escriguen una volta finalitzada l'escriptura col·lectiva, però ja fora de la sessió gravada). En canvi, en el cas de la recepta de cuina les dues mestres proposen escriptura individual, i no col·lectiva.

En conjunt, doncs, no aprofiten suficientment la possibilitat de combinar les dues modalitats, que són complementàries, ja que, d'una banda, les activitats col·lectives alleugereixen la càrrega cognitiva, permeten l'aprenentatge compartit i fan possible la realització de l'activitat; de l'altra, les activitats individuals permeten l'apropiació del que s'ha après. Edwards i Mercer (1988) i Mercer (1977) han demostrat que, a l'aula, el coneixement es presenta i es comparteix de manera col·lectiva i, en aquest sentit, Ríos (1999) arriba a la conclusió que l'escola hauria de crear experiències rellevants i parlar-ne per a reelaborar col·lectivament les idees que es poden escriure. D'altra banda, ens interessa recordar el concepte d'apropiació, creat per Leontiev (1983): consisteix en la reproducció, en les aptituds i propietats de l'individu, de les aptituds i propietats històricament elaborades per l'espècie humana. El procés és sempre actiu, afegeix Leontiev: per apropiar-se d'un objecte o d'un fenomen cal efectuar l'activitat en què aquests es concreten. Aquesta activitat pot tenir lloc de manera col·lectiva i individual. Com hem observat, en la nostra recerca l'activitat col·lectiva domina sobre la individual.

d) Ens sembla important remarcar, d'altra banda, un fet que aconsegueixen en general les mestres: ens referim a la integració de l'ensenyament-aprenentatge del codi a partir del text. Recordem que en les entrevistes a les professores, una constatació era el predomini de l'ensenyament del codi de l'escriptura a partir de la paraula. Amb les seues pràctiques, i sense una preparació específica, les professores demostren que ensenyar el codi d'aquesta manera és possible i, a més, per procediments distints: escriptura col·lectiva, escriptura individual, dictat a l'adult... Òbviament les maneres d'intervenir poden ser objecte de millora a través de la formació permanent.

e) Pel que fa a la interacció oral, domina en tots els casos el diàleg sobre el monòleg; aquest sols apareix en tres mestres i amb un temps total en cadascuna relativament escàs. Per tant, cal inferir que les mestres prefereixen fer intervencions orals breus, per la seua part, amb aquests infants. És comprensible tenint en compte que els alumnes són molt menuts i els costa mantenir l'atenció durant períodes llargs.

Analitzant el diàleg —i distingint entre el diàleg sobre el gènere i el diàleg per a formular el text— cal dir que set de les mestres el dediquen sobretot a la formulació oral del text; s'exceptua Sunna, la qual fa que els xiquets recorden el contingut de la recepta, però no que formulen el que hauran d'escriure.

f) Pel que fa a la formulació oral del text per a ser escrit —o “text intentat”, segons terme original de Camps (1994)— cal indicar que el temps és inferior en sis mestres al temps emprat en l'escriptura del codi⁴⁸. És a dir, els alumnes necessiten tant de temps per a escriure el grafiat que en queda poc per a dedicar al text; aquesta observació coincideix amb les conclusions de Ríos (1999). Les altres dues mestres, Lluna i Palma, han pogut dedicar més temps a la formulació del text, bé perquè ha grafiat la mestra, en el primer cas, bé gràcies a la rapidesa dels infants a l'hora d'escriure el grafiat, en el segon.

Convé indicar d'altra banda que cap de les mestres —a excepció de Silvana— fan una formulació oral del text, dins de la fase de planificació, és a dir, abans d'iniciar la textualització. El que, en conjunt, sí que fan les set mestres esmentades,

⁴⁸L'anàlisi de les formulacions del text per a ser escrit serà représ en el capítol de “La intervenció de l'ensenyant”.

abans de començar a grafiar el text, és dialogar sobre el gènere amb diversos objectius: per a crear la situació de comunicació, per a explicitar el gènere que empraran, per a dir els continguts generals que escriuran, per a organitzar la tasca... El procediment habitual és, en canvi, anar formulant el text segons avancen en la textualització, frase per frase (o fins i tot per paraules o fragments d'una frase). Un altre aspecte que volem remarcar és que en tots els casos —a excepció d'Estrela—, mentre es fa el grafiat del codi, van formulant el text que hauran d'escriure immediatament després. És clar que les mestres aprofiten per a avançar en aquest aspecte, el temps emprat per a l'escriptura, quasi sempre molt extens pel fet que els alumnes són els encarregats de grafiar el text.

Ens interessa recordar l'aportació de Bereiter i Scardamalia (1987, 1992) en parlar del model de composició del text que ells anomenen “transformar el coneixement”, en què es concep l'escriptura com un conjunt de problemes que cal resoldre i en què el diàleg es produeix entre el que l'escriptor coneix i el que la redacció del text requereix. En contraposició a ell, els autors parlen del model “dir el coneixement”: en aquest, l'escriptor no fa plans anteriors a l'activitat d'escriure, ni tampoc planifica o avalua durant el procés de textualització pròpiament dit, sinó que planifica el contingut i escriu enllaçant cada idea amb l'anterior.

En la nostra opinió, el que fan les nostres mestres queda en punts intermedis entre un model i l'altre, però en conjunt s'aproximen més al model “dir el coneixement” que no al model “transformar el coneixement”: en general, planifiquen poc el text i la formulació d'aquest es va produint durant la textualització, “enllaçant cada idea amb l'anterior”. No obstant això, pensem que existeixen les bases per a incloure, en la manera de treballar de les mestres, els procediments que apropiarien el grup al model “transformar el coneixement”: com sempre, falta la informació i la formació adequades. De totes maneres, aprofundirem en aquest tema en el capítol pròxim.

- g) La lectura en veu alta, l'empen cinc de les vuit mestres, llegint quasi sempre la mestra o també fent lectura col·lectiva. Les mestres l'utilitzen durant la textualització bé per reprendre el fil del text, és a dir, com a regulació de l'escriptura per a fer avançar el text, bé en finalitzar aquest com a verificació, és a

dir, per a comprovar si hi ha escrit el que volien posar-hi; dit d'una altra manera, com a revisió final del text. La lectura apareix així en interacció amb l'escriptura, com a part del seu procés. Cal assenyalar que, en la recepta de cuina, les activitats de lectura no apareixen en cap de les dues mestres. Coincideix amb el fet que són els dos grups en què l'escriptura del text s'ha fet, en exclusiva, individualment. A més, cap de les dues mestres ha vigilat la correcció del codi: en conseqüència no demanen que es llegisca el text; sols una d'elles demana que li *conten* el que han escrit. Com ja hem dit, potser aquestes dues mestres no buscaven aconseguir textos per a ser llegits, sinó que els alumnes plasmaren allò que saberen fer.

h) Si tenim en compte les fases de planificació, textualització i revisió (Flower i Hayes, 1980a; 1980b, Hayes i Flower, 1980; Camps, 1994) i referint-nos sobretot als aspectes discursius, cal dir que les activitats s'han centrat de la manera següent:

- La major part del temps s'ha dedicat a la textualització (en sis de les vuit mestres), encara que l'atenció ha sigut sobretot per als aspectes escripturals. La formulació del text per a ser escrit té lloc durant aquesta fase, mentre escriuen.
- Pel que fa a la planificació del text, hi ha hagut grans diferències entre les mestres. Sí que hi ha coincidència en el fet que, en la fase de planificació, escassament es dediquen a fer una planificació global del text.
- La revisió, des de la perspectiva de les activitats analitzades en aquest capítol, l'apreciem mitjançant la lectura emprada amb les funcions de regulació i de verificació: com ja hem vist, la dedicació en temps és escàs. De totes maneres, en el capítol següent veurem alguns aspectes de la revisió des de la perspectiva de la intervenció de les ensenyants.

i) En relació amb la possible activitat metalingüística desplegada per ensenyant i alumnes, indicarem que, si bé no constitueix un objectiu de la nostra recerca, observem clarament la seua presència, cosa que volem assenyalar en tractar-se d'uns subjectes de tan poca edat. Si considerem el temps dedicat a les activitats pròpiament lingüístiques —és a dir, les centrades en l'escriptura del text— i

d'altra banda el dedicat a parlar sobre els textos —és a dir l'activitat metalingüística—, cal concloure que aquesta comprén una quantitat de temps important, ja que cal incloure-hi els períodes emprats per a dialogar sobre el gènere, bona part del diàleg per a formular el text i les lectures destinades a revisar-lo.

- j) L'última qüestió a què ens volem referir es relaciona amb els canvis d'activitat produïdes durant cada sessió. Deixant de banda el cas de les dues mestres que han produït la recepta de cuina —les dues amb una seqüència de l'estructura dels continguts molt distinta a la resta—, cal assenyalar que en conjunt l'alternança en la successió de les activitats és molt ràpida. La mitjana de temps emprada en les sis sessions corresponents a la carta de demanda justificada i al relat d'experiència viscuda, oscil·la entre un mínim de 0,52 min. i un màxim de 3,59, essent la mitjana d'1,44. La dinàmica de la classe és, per tant, molt ràpida amb un canvi freqüent d'activitat. Aquesta manera de procedir s'explica, al nostre parer, per una tendència de les mestres a treballar amb períodes breus per tal que els alumnes es concentren, plantejament que sense dubte és positiu (encara que ens preguntem alhora si aquest avanç tan ràpid pot produir que els alumnes no seguisquen el fil de les activitats). El que hi ha subjacent és sens dubte un principi d'ensenyament actiu en què s'implica constantment els alumnes.

2.3. LA INTERVENCIÓ DE L'ENSENYANT

Recordem que, en aquest capítol, analitzarem la intervenció de les distintes mestres en relació amb la manera de conduir la sessió de treball i tenint com a centre d'interés l'ensenyament/aprenentatge dels continguts. L'anàlisi de cada sessió, la farem d'acord amb els passos següents: en primer lloc considerarem el **projecte**, és a dir, l'estudi de com llança la mestra, a partir d'una situació i una necessitat de comunicació, el que s'haurà de fer, donant un sentit i un context a la tasca, i amb un objectiu final. En segon lloc, quina és la **tasca** proposada, quines condicions crea l'ensenyant per a fer-la possible (**mitjans**) i com la tasca prescrita es converteix en tasca de l'alumne, és a dir, com té lloc la **devolució**. En tercer lloc, quins **continguts** del saber es treballen i quins queden oblidats, com es transformen quan s'ensenyen i com se simplifiquen en el procés de **transposició**. En quart lloc, com fa la mestra per a fer avançar l'ensenyament i l'aprenentatge: com fa per a delimitar les zones de desenvolupament pròxim dels alumnes, com utilitza el que aquests saben o no saben per a motivar o per a donar sentit al que vindrà, com fa perquè aprenguen —si els dirigeix o els “deixa”—, si la mestra dóna la solució massa de pressa o si espera fins que la troben els alumnes donant-los suport perquè hi arriben... Dit d'una altra manera, com és la **intervenció de tutela** de la mestra i quins ajustos didàctics s'observen en la interacció amb els alumnes. En cinqué i últim lloc, en quin moment institucionalitza la mestra les novetats, és a dir, com explicita els continguts nous per tal que els alumnes en siguin conscients i així puguin arribar a ser més autònoms: **institucionalització**.

Respecte a això, descriurem, analitzarem i interpretarem la intervenció de cadascuna de les mestres, per a procedir després a comparar les dades i característiques observades.

2.3.1. Presentació mestra per mestra

NEUS: INDUIR PAS PER PAS

a) *Projecte: Què portarem a la granja-escola*⁴⁹

Neus aprofita el projecte d'una eixida que el grup haurà de fer pròximament a una granja-escola per a llançar un projecte d'escriptura. Aquest naix de la necessitat de saber què és el que hauran de portar en la visita. El plantejament que la mestra en fa, el veiem en aquest fragment de l'inici de la sessió:

Me: vosaltres sabeu que el dia 25 hem d'anar a un lloc

(...)

Q: a la granja escola ↑

Me: ah ↑ a la granja escola /// i jo volia preguntar-vos / vosaltres sabeu el que teniu de portar a la granja escola ↑ // ho sabeu ↑ (alcen el braç C, B i R)

(...)

Me: Mireu ↑ jo he pensat una cosa / com no estem molt segurs / del que hem de portar / a la granja / per què

(...)

Me: xx tenim de demanar / tenim de preguntar / a vore / què tenim de portar / eh ↑ / a l'excursió de la granja / que ens diguen / que ens diga algú / eh ↑ que hem de portar // i qui ens podria dir què tenim de portar ↑ // qui ens podria què tenim de portar a la granja // algú sabia dir qui podria dir-nos-ho ↑ // pues / que us pareix ↑ que us pareix ↑ si preguntem als monitors de la granja què és el que tenim de portar ↑ / que ells ho saben ↑ eh ↑ / que ells ho saben ↑ que tenim de portar i que ens diguen que tenim de portar /// us pareix bé ↑ // i com podríem preguntar-ho ↑ a vore / com podríem parlar amb ells o dir-los que ens donaren la informació // com podríem fer-ho ↑

A partir dels dubtes que els xiquets manifesten a l'hora de respondre a la pregunta de la mestra sobre les coses que convindrà endur-se, Neus parla dels monitors d'aquesta granja com els més indicats per a resoldre la qüestió. Donat que la granja-escola és lluny, cal veure de quina manera es poden posar en contacte amb ells: el telèfon és la solució immediata que Diego aporta, però aquesta proposta és desestimada per la mestra, que indueix el grup fins arribar a la solució de la carta. Observem també com Neus es refereix a la funció de la correspondència. Veiem-ho:

Me: com els ho preguntariem si no estan ací ↑ a vore ↑ com se t'ocurria que els podies preguntar als monitors de la granja si no els tenim ací // que podríem fer Guillem ↑ / tu no saps

⁴⁹ Com hem fet fins ara, transcriurem en lletra cursiva les expressions orals de mestres i alumnes i en lletra majúscula les produccions.

què podríem fer ↑ // quan vols parlar amb algú que no està ací // li vols dir alguna cosa / o que et diguen alguna cosa a tu / què pots fer ↑

B: pues / el telèfon

Me: el telèfon / però a més del telèfon / quina altra cosa podríem fer ↑ // quan volem contar-li alguna cosa / a un amic que està lluny / que no està ací // xxx algo escrit / que arribe allí i ells ho llegenden / això què és ↑

C: amb una carta

Me: amb una carta ↑ molt bé Núria ↑ escrivint una carta / a que sí ↑

Per tant, la mestra ha creat un projecte d'escriptura a partir del projecte pedagògic de la visita a la granja-escola. El projecte donarà sentit a la tasca en tant que parteix d'una necessitat comunicativa i que té un objectiu. D'aquesta manera, la mestra vol aconseguir que els alumnes compreguen la funcionalitat de la carta en un context similar als actes dels adults quan escriuen. Segueix així les indicacions que li havíem donat en aquest sentit prèviament a la realització de la pràctica.

Volem remarcar el fet que, en aquest cas, la situació de comunicació duu a la decisió d'escriure la carta, és a dir, que la situació i la necessitat de comunicació duen al gènere. No obstant això, hi ha un alumne que proposa utilitzar el telèfon, solució que la mestra reconduïx cap a la carta. També, d'altra banda, que el tractament de la situació és global, sense gairebé comentaris explícits i reflexius sobre els elements de la situació d'interacció perquè els alumnes esdevingueren conscients de les característiques d'aquesta. De la mateixa manera, al llarg de la sessió, no torna a haver-hi cap comentari relacionat amb la situació de comunicació i amb el projecte.

Veïem, doncs, que en aquesta sessió la mestra aconsegueix partir d'una "situació-problema", és a dir, de la complexitat de l'escriptura —en la línia d'Halté (1989), Baquero (1996) o Bereiter i Scardamalia (1987, 1992)—, que és el que preteníem amb la nostra consigna. Advertim que, en canvi, hauria pogut traure més partit al context per a fer conscients els alumnes dels elements presents en la situació d'interacció (destinatari, objectiu, emissor...).

Resumint les característiques de la creació del projecte, podem dir el següent:

- El projecte d'escriptura s'incardina dins d'un projecte pedagògic: la mestra utilitza la visita a la granja per a crear una necessitat comunicativa.
- La situació de comunicació duu a la producció de la carta; si bé un alumne dona com a solució l'ús del telèfon, la mestra reconduïx cap a la carta.

- El tractament de la situació d'interacció és global, sense gairebé comentaris explícits i reflexius sobre els elements de la situació d'interacció amb l'objectiu de fer conscients els alumnes de la seua existència. D'altra banda, després del moment inicial de la sessió no es fan referències a la situació comunicativa creada i al projecte.

b) Tasca, mitjans i devolució: Escriure a la pissarra sobre un full dibuixat

La mestra dóna sentit a la tasca que vol dur a terme a partir de la situació de comunicació i del projecte creats, tot aprofitant el moment en què una alumna proposa la carta com a solució per a demanar la informació als monitors de la granja-escola. És en aquest moment quan proposa com a tasca la producció i l'escriptura d'una carta:

C: amb una carta

*Me: amb una carta ↑ molt bé Núria ↑ escrivint una carta / a que sí ↑
(...)*

Com a mitjans perquè la tasca es pugui dur a terme, Neus ha creat un context adequat amb el projecte i, com a mitjà material, dibuixa un requadre a la pissarra a l'efecte de semblar un full de paper: en ell escriuran els alumnes, que es troben asseguts en cadires a un costat de la pissarra. Veiem la consigna de la mestra, que és entesa perfectament pels alumnes, i també l'al·lusió al "full" on escriuran:

*Me: anem a preparar-nos i anem a escriure una carta /
(...)*

Me: a vore / ja tenim // ja tenim / el full val ↑ / molt bé / ja tenim el full (el dibuixa a la pissarra) /

La producció de la carta serà col·lectiva, escrivint-la, per torn, entre tots. Al final de la sessió, quan la carta ja està acabada a la pissarra, Neus modifica la tasca afegint una altra activitat en dir als alumnes que l'escriuran també individualment als quaderns:

*Me: Doncs molt bé ja tenim escrita la carta / (...) / ara després cadascú l'escriurà a soletes / eh
↑ escriurà la carta*

I repeteix:

Me: vingia doncs ara ja sabeu escriure una carta després cadascú n'escriurà una eh ↑ en el seu quadern / us sembla bé ↑

Tots : síííí

La mestra ha establert, així, la devolució: mitjançant la proposta d'escriptura de la carta de manera col·lectiva —i, després, individual— la tasca prescrita per la mestra es convertirà en tasca dels alumnes.

Per tant, la mestra ha creat per aprendre una activitat comuna: l'escriptura de la carta de manera col·lectiva a la pissarra. I a aquesta activitat afegirà després una altra: l'escriptura al quadern per part de cada alumne. Les dues activitats d'escriptura col·lectiva i individual seran complementàries de cara a l'aprenentatge. D'una banda, es facilita l'ensenyament/aprenentatge dels coneixements de manera compartida (Edwards i Mercer, 1988, Mercer, 1997); d'una altra es propicia l'apropiació (Leontiev, 1987, 1983) d'aquests coneixements tant socialment com individualment.

Ara bé, cal reconèixer que aquestes activitats manquen d'un sentit clar de cara al projecte: no es justifica el fet d'escriure la carta a la pissarra i d'escriure-la després cadascú al seu quadern en relació amb la necessitat de comunicar-se amb els monitors de la granja-escola; dit d'una altra manera, amb el fet que només se n'ha de dur una al correu. Hem de dir que, en tot cas, l'activitat d'escriptura individual no es va dur a terme dins de la sessió gravada.

Igualment hem de dir, pel que fa a la devolució, que la manera de conduir la mestra l'activitat comportarà que no hi haja una devolució vertadera pel que fa a la producció del text. Sí que n'hi haurà, en canvi, pel que fa a l'escriptura del codi.

Aquests són els trets més significatius de la tasca i la devolució en aquesta sessió:

- La tasca prescrita per la mestra és la producció i l'escriptura col·lectiva de la carta a la pissarra. Aquesta tasca serà modificada al final de la sessió afegint una activitat individual: l'escriptura individual de la carta (encara que no es duu a terme durant la sessió).
- Com a mitjà destaca el fet de preparar un “full” dibuixat a la pissarra.
- Ambdues activitats (la col·lectiva i la individual) resulten complementàries per a l'aprenentatge, però no es justifica el sentit de cap d'elles en relació amb la situació comunicativa.

- La devolució queda establerta a partir del moment en què els xiquets comencen a produir i escriure la carta. Ara bé, com veurem després, la manera en què la mestra condueix l'activitat comportarà que no hi haja una devolució vertadera pel que fa a la producció del text

c) Continguts: El suport graficotextual de la carta com a guia

Pel que fa als **aspectes comunicatius**, Neus, en aprofitar el fet que el grup ha d'anar a una granja-escola i plantejant la necessitat de preguntar als monitors què han de portar-hi, aconsegueix que apareguen tant la funcionalitat del text com els elements de la comunicació (emissor, destinatari, objectiu, contingut i suport). Ho podem observar en aquestes intervencions en les quals hi fa referència:

- vosaltres sabeu el que hem de portar a la granja-escola ↑
- qui ens podria dir què hem de portar a la granja-escola ↑
- que us pareix si preguntem als monitors de la granja què és el que hem de portar ↑
- com podríem preguntar-ho ↑

Ara bé, com ja hem comentat, Neus tracta de manera global aquests aspectes comunicatius sense introduir, quasi, observacions i reflexions entorn a la funcionalitat i als elements de la comunicació. Sí que ho fa, per exemple, quan, mentre un alumne escriu a la pissarra, ella diu a un altre el següent:

- Mira que tenim de vore si ho fa bé / eh ↑ perquè si no ho escriu bé els monitors després no podran llegir bé la carta i no sabran el que els demanem / als monitors de / vinga ↑ / la / la

Pel que fa al text, Neus va conduint la seua producció incloent-hi de manera ordenada els apartats habituals en una carta. És a dir, el suport gràfic i textual d'aquest gènere és el que la mestra pren com a base per a organitzar la seqüència d'ensenyament i l'estructura del text. Així, en relació a l'**estructura del text**, el grup va avançant en l'escriptura de la carta seguint els blocs que habitualment s'utilitzaria en una carta d'aquest tipus. Així, escriuen el lloc i la data de manera completa:

VALÈNCIA DIVENDRES 15 DE MAIG DE 1998

Per a la salutació, Neus els dóna a triar entre diverses possibilitats i, malgrat que els alumnes opten clarament per una formulació determinada, finalment no l'escriuran:

Me: (...) a qui li enviem la carta / eh ↑ / a qui li enviem ↓ primer que res i a qui li l'enviem ↑

B: al de la granja escola

Me: als monitors de la granja escola ↓ no ↑ aleshores a vore / què posem // als monitors de la granja escola o estimats monitors o bé xxx monitors o als meus amics els monitors / quina us agrada més ↑

Tots : als / als meus amics els monitors ↑

Me: als meus amics els monitors

Vegem el que ocorre. Conduït per la mestra, el xiquet escriu a la pissarra el següent:

ALS MONITORS DE LA GRANJA:

Neus oblida, per tant, el que havien acordat escriure. Potser de manera inconscient ha adoptat una opció en què el text és més breu que no el que havien triat els alumnes, per tal d'evitar l'extensió de la carta (l'escriptura de la qual costaria massa temps als xiquets). D'aquesta manera se simplifica el text, sense posar en la salutació el qualificatiu de distinció que és habitual en les cartes. La tendència a formular i escriure textos reduïts ha sigut demostrat per Ríos (1999).

Pel que fa al cos central de la carta, primer la mestra centra la conversa al voltant de la pregunta:

-Què hem de preguntar als monitors ↑

Però mentre estan dialogant per trobar la resposta, Neus s'adona de sobte que no ha considerat un contingut important:

M: però / ai ↑ se'ns ha oblidat una cosa ↓ ells no saben qui som nosaltres ↑ // primer que res hem de presentar-nos no ↑ // aleshores que els diguem ↑ / qui som ↑ / qui som ↓ / som / qui som ↓ // som els xiquets

I consegüentment escriuen:

SOM ELS XIQUETS DEL COL·LEGI DE PRACTIQUES

Fan així la presentació dels emissors de la carta. Pensem que aquest oblit probablement respon al fet que la mestra potser no havia pensat suficientment en els continguts que volia incloure en la carta perquè foren apresos pels alumnes, és a dir, no havia planificat prou els continguts.

Després Neus continua amb la pregunta iniciada prèviament i, com a solució, escriuen:

VOLEM SABER QUE PORTAR A LA GRANJA

Finalitza ací el contingut del cos central de la carta. Cal ressaltar que, si bé en la presentació del treball havíem facilitat informació a la mestra sobre els dos continguts del cos central de la carta de demanda justificada —explicitació de la demanda i raó que la justifique— en la sessió pràctica aquesta justificació no apareix. Aquest fet ens reitera que potser la sessió manca, per part de la mestra, d'una planificació dels continguts que habitualment hi ha en aquest tipus de carta i que a més li havíem demanat de manera explícita.

Per a acabar la carta, responent a la pregunta *què es posa ara al final de la carta* $\hat{\uparrow}$, formulen oralment i escriuen el següent:

MOLTES GRÀCIES.

Observem, però, el diàleg que hi té lloc:

Me: gràcies / molt bé $\hat{\uparrow}$ // moltes gràcies / molt bé $\hat{\uparrow}$ // i ara què $\hat{\uparrow}$ / hem de posar ja (...)

(sense identificar): els noms

Me: els noms / però els alumnes / és per a tota la classe no $\hat{\uparrow}$ / és per a tota la classe / perquè vosaltres heu fet la carta hui però us han de donar informació per a tots / per a la classe / aleshores posarem / us saluden / (...)

Me: saluden saluden / molt bé / els xiquets /

US SALUDEN ELS XIQUETS DE CINC ANYS

La signatura queda inclosa en aquesta última frase, ja que han optat per reflectir-la així. Cal observar que no empren el terme ni en fan cap referència. Entenem aquest fet també en relació amb la importància que el mestre tinga clars els continguts que ha de treballar i que planifiqui prèviament el que vol fer. Pensem que, en tractar-se de l'escriptura d'un gènere tan conegut, la mestra no es deté a planificar-ne els continguts, confiant que no és necessari. Un treball sobre la planificació dels continguts d'una carta, la tenim en Altava i Ríos (1998).

Pel que fa a l'ús de les **unitats/recursos lingüístics** que són habituals en les cartes d'aquest tipus, observem la utilització en l'escrit d'un verb per a demanar

(VOLEM). No apareix en canvi cap connector —del tipus *perquè, ja que, com que*, etc.— com a conseqüència, sense dubte, de no haver inclòs la justificació de la demanda. Sobre l'adequació del llenguatge al destinatari, que és habitual en les cartes, podem considerar que hi és present, si bé de manera molt limitada per tractar-se d'un text curt i senzill. S'observa en l'acomiadament i en la salutació, en la qual s'han detingut per a triar l'opció preferida. Relacionem aquesta adequació amb el "llenguatge de diumenge" de Blanche-Benveniste (1982) amb el qual es refereix al "llenguatge que s'escriu" —amb les seues propietats formals, sintàctiques, lèxiques i textuales— i que s'oposa al "llenguatge quotidià" (Teberosky, 1991).

Finalment, pel que fa a la utilització del **codi de l'escriptura**, cal assenyalar que l'atenció a aquest contingut ocupa una part molt important del temps. El text, l'escriuen els alumnes a la pissarra; com que aquests no disposen encara d'un domini àgil del codi, la mestra ajuda —ella mateixa i fent que els companys ajuden— l'infant que escriu en cada moment, tot centrant-se a buscar les correspondències grafofòniques (excepte per a la data, en què miren el model escrit ja abans a la pissarra). Sense dubte, la manera de procedir la mestra deu respondre a la seua manera habitual de treballar l'ensenyament de l'escriptura del codi però, al mateix temps, el fet que l'escriptura siga correcta i legible resulta coherent amb el fet que es tracta d'una carta dirigida a un lector que l'haurà de comprendre. D'altra banda, pensem que la dedicació tan important al codi està relacionat amb el fet que el text haja resultat reduït, és a dir, reiterem la idea exposada abans en el sentit que, sense dubte, la mestra ha procurat que el text fóra curt perquè no costara massa temps escriure'l.

En conjunt, pensem que s'aprecien mancances en la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000). Els continguts escolars propis d'un gènere que es concreta en una carta de demanda justificada provenen dels sabers savis però, sense dubte, sobretot de les pràctiques socials de referència, en tant que els gèneres discursius naixen i es desenvolupen en el si de la societat. Confiada en el seu coneixement espontani del que és una carta, Neus no s'ha detingut a pensar, seleccionar i planificar els continguts que havien d'aparéixer, la qual cosa ha comportat els oblits i les mancances que ja hem comentat amb detall. En altres paraules, ha tractat els continguts de manera adequada però, en la nostra opinió, no ha aprofitat totes les possibilitats.

En resum, l'anàlisi dels continguts del treball col·lectiu posa en evidència els aspectes següents:

- Se centra en l'estructura de la carta. La majoria d'interaccions es refereixen a les dimensions relacionades amb l'esmentada estructura. Els objectes d'ensenyament efectius són sobretot l'estructura del text (lloc i data, salutació, explicitació de la demanda, acomiadament) i el codi.
- Pel que fa al text, la mestra va conduint la seua producció incloent-hi de manera ordenada els apartats habituals en una carta. És a dir, el suport gràfic i textual d'aquest gènere és el que la mestra pren com a base per a organitzar la seqüència d'ensenyament i l'estructura del text. D'altra banda, en ser la carta un gènere tan conegut, sembla que, abans de la realització de la sessió, no ha pensat suficientment els continguts de la carta de demanda justificada i els que ella volia introduir-hi. Potser no ha sigut prou conscient de la importància d'aquesta planificació.
- Mitjançant la creació de la situació comunicativa a l'inici de la sessió, apareixen la funcionalitat i els elements de la comunicació, si bé el tractament de les dimensions comunicatives és marginal.
- El codi ocupa bona part de l'atenció de la mestra i del temps de la sessió, i això comporta que el text siga breu. L'escriptura de la carta queda correcta i, per tant, és llegible, la qual cosa resulta totalment coherent amb el fet que va destinada a uns lectors.
- En conjunt existeixen mancances en relació amb la transposició dels continguts: en l'observació, selecció i planificació dels continguts d'una carta de demanda justificada, i no solament referit al text en concret, sinó també als aspectes comunicatius.

d) Intervenció de tutela⁵⁰: Prioritat a l'avanç del text

En la conversa que acompanya l'escriptura del codi, s'observa fàcilment que Neus interactua activament per ajudar els alumnes, sabedora que aquests no són encara

⁵⁰ Desestimem l'anàlisi de les intervencions de les mestres referides al codi de l'escriptura en els moments en què els alumnes escriuen, per no ser aquest contingut l'objecte de la nostra recerca. En tot cas, en farem algun comentari mínim.

prou hàbils a l'hora d'escriure. Per a donar-los suport en aquest sentit fa els ajustos didàctics necessaris i aconsegueix que els xiquets completen el text i, a més, correctament.

La manera de procedir amb la producció del text, per anar trobant els continguts que escriuran i per anar-los formulant per a ser escrits —“text intentat” en la terminologia de Camps (1994)— es caracteritza perquè Neus, contràriament al que hem assenyalat en relació al codi, en la major part de les ocasions no espera suficientment o no incideix bastant per tal que els alumnes troben les respostes a les seues preguntes, sinó que va donant ella les solucions:

Me: Que és el primer que heu d'escriure / a vore / ja tenim // ja tenim / el full val ↑ / molt bé / ja tenim el full (el dibuixa a la pissarra) // què és el primer que tenim d'escriure dalt dalt ↑ del tot / ningú ho sap // (C nega amb el cap) la data ↑ la data com tots els dies / la data eh ↑ tenim d'escriure la data / val ↑ / aleshores a vore / primer a on viviu //

Ho veiem també en aquest altre fragment de la sessió:

Me: ja tenim la data / ja tenim lo primer de la carta // i ara que diríeu vosaltres que hem d'escriure baix / a qui li enviem la carta / eh ↑ / a qui li enviem ↓ primer que res i a qui li l'enviem ↑

La mestra interactua mitjançant preguntes i dirigint-se quasi sempre al grup, més que no a un alumne individualment. Observem d'entrada, doncs, l'intent per part de la mestra de fer que el treball siga en grup: hi ha, per tant, la possibilitat d'aconseguir que els aprenentatges es produïsquen en un context de coneixement compartit (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1977).

Una estratègia d'ajust didàctic que la mestra utilitza, l'observem en el moment que dediquen a la salutació, quan ella els dóna a triar entre diverses propostes de formulació. Els alumnes opten clarament per una d'aquestes possibilitats. Es pot apreciar en el fragment:

Me: (...) a qui li enviem la carta / eh ↑ / a qui li enviem ↓ primer que res i a qui li l'enviem ↑
B: al de la granja escola
Me: als monitors de la granja escola ↓ no ↑ aleshores a vore / què posem // als monitors de la granja escola o estimats monitors o bé xxx monitors o als meus amics els monitors / quina us agrada més ↑
Tots : als / als meus amics els monitors ↑
M: als meus amics els monitors

Ara bé, el que ocorre en aquest cas és que la mestra se n'oblida i finalment no escriuen l'enunciat que els infants havien escollit. Conduït per la mestra, l'alumne que escriu a la pissarra, hi posa el següent:

ALS MONITORS DE LA GRANJA:

Una altra estratègia emprada per Neus apareix en el moment en què es disposen a escriure la carta, quan ella pregunta als alumnes pels coneixements que tenen sobre la carta. Ho podem veure en el fragment de la conversa:

Me: Vosaltres sabeu escriure una carta / heu escrit alguna carta ↑ alguna vegada (C i B neguen amb el cap i C i Q alcen el braç)

G: sí ↑

Q: a los Reyes Magos

Me: als reis / als reis // i / i / a vore // pues / anem a preparar-nos i anem a escriure una carta

Convé recordar que, segons la informació que ens havia donat Neus en l'entrevista, la carta no havia estat treballada a l'aula. Davant les respostes dels xiquets, en què alguns es manifesten en sentit positiu i altres en sentit negatiu, possiblement pel seu desig d'avançar, la mestra no emprà recursos com l'activació i l'oralització col·lectiva dels coneixements previs dels alumnes sobre el tema (per exemple, a partir de fer-los parlar de la carta que en Nadal els infants solen escriure als Reis Mags i del correu que arriba a qualsevol casa). Haguera pogut aconseguir així que els alumnes posaren en comú els seus coneixements, que els compartiren (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997), activitat que comporta la possibilitat d'aconseguir uns aprenentatges més significatius per al conjunt d'alumnes.

Un altre recurs que no utilitza la mestra és l'ús d'exemples concrets, de models, perquè els alumnes veieren cartes similars a la que havien d'escriure. Convé assenyalar que la mestra disposava, com a possibles models, de les cartes que nosaltres li havíem facilitat, precisament amb el suggeriment que pogueren ser emprades amb els alumnes.

Pensem que el ritme que Neus ha adoptat per a fer avançar l'escriptura del text i el fort intervencionisme que té en relació amb els continguts de la carta i amb la seua formulació oral, no deixen massa lloc a l'ajust didàctic, com a mínim durant bona part del temps, en el sentit d'"estirar" dels alumnes a partir de la zona de desenvolupament pròxim (Vigotski, 1996; Bruner, 1996; Cole, 1989; Werstch, 1993...). En conseqüència, en la nostra opinió, allò que els alumnes aprenen sobre els aspectes textuals, és sobretot

a través del que la mestra transmet mitjançant les seues preguntes i respostes. En conseqüència, no hi ha lloc per una devolució completa i vertadera.

Resumint, pensem que la intervenció de tutela de la mestra es caracteritza per haver donat prioritat a l'avanç del text, de la qual cosa deriven algunes mancances, degudes sense dubte, d'altra banda, a la falta de formació de l'ensenyant en aquest sentit. Aquests són els aspectes més rellevants:

- Amb la finalitat de fer avançar el treball i ser eficients, la mestra dóna molt prompte les solucions a les preguntes que planteja a l'hora de trobar els continguts per a escriure i de formular-los.
- Aquesta manera d'actuar no permet l'activació i oralització col·lectiva dels coneixements previs dels alumnes per a aprofitar-los com a coneixements compartits.
- Malgrat que els alumnes no estan familiaritzats amb el gènere carta, no es presenta cap exemple ni es dóna cap model concret de carta.
- El ritme per a fer avançar el treball i l'intervencionisme de la mestra no deixen lloc a un ajust didàctic, durant bona part del temps, en el sentit d'"estirar" de la zona de desenvolupament pròxim dels alumnes. El que els alumnes aprenen és sobretot a través del que la mestra transmet mitjançant les seues preguntes i respostes. No hi ha lloc, per tant, a una devolució vertadera.

e) Institucionalització⁵¹: Recordant al final de la sessió

Al final de la sessió Neus generalitza el que han treballat i fa preguntes per tal que els xiquets recorden l'estructura de la carta:

Me: Doncs molt bé ja tenim escrita la carta / ara ja sabeu escriure cartes / ... / però què és el primer que hi ha que escriure d'una carta ↑

⁵¹ Com hem advertit en un altre apartat, en aquest tampoc no estudiarem el que es referisca als continguts del codi de l'escriptura.

Ordenadament la mestra recorda els continguts de la carta i ho fa emprant, com a metallenguatge, les expressions següents:

- *la carta*
- *la data*
- *a qui li hem d'enviar la carta*
- *qui som*
- *el que volem preguntar*
- *moltes gràcies i el nom*

El record oral de les parts de la carta que han escrit —i la reflexió que en fan— serveix per a fer conscients als alumnes del que han après i perquè, d'aquesta manera, puguen ser cada vegada més autònoms. Hem de dir que Neus és l'única de les vuit mestres que, en acabar la sessió, institucionalitza els continguts que com a novetat han après.

Prèviament, durant la sessió i segons avança la producció del text, Neus va recordant el contingut de la part ja escrita per tal de trobar el que hauran d'escriure tot seguit, és a dir, com a regulació externa (Camps, 1994a; Dolz, 1995; Pasquier i Dolz, 1996; Colomina i Onrubia, 1997, entre altres). Encara que no es tracta pròpiament d'institucionalització perquè la mestra no fa explícit que són continguts apresos amb l'objectiu clar que els alumnes en siguin conscients, sense dubte aquesta manera de recordar és útil en aquest sentit. Així, va dient la mestra en moments successius:

- *ja tenim la data / ja tenim lo primer de la carta*
- *ja hem posat a qui escriviu la carta*
- *ara ja ens hem presentat*

Pel que fa a la institucionalització dels continguts, podem dir com a resum:

- És l'única mestra que clarament fa una institucionalització dels continguts en finalitzar el text.
- Les nocions institucionalitzades són: la carta i els apartats d'aquesta (*la data... a qui li hem d'enviar la carta... qui som... el que volem preguntar... moltes gràcies i el nom*).
- En acabar cada part significativa de la carta, recorda el contingut amb l'objectiu de regular l'avanç del text.

MAR: FER EMERGIR ELS CONEIXEMENTS

a) Projecte: Necessitem comunicar-nos

La segona mestra, com la primera, parteix d'un projecte pedagògic de la classe i articula, també, la producció d'una carta dins de la preparació d'una visita, en aquest cas una excursió a un balneari. Mar aconsegueix crear amb facilitat un context comunicatiu —com li havíem demanat— del qual sorgeix la necessitat de comunicar-se i que constituirà una “situació-problema”, que endinsarà els alumnes en la complexitat de l'escriptura (Halté, 1989; Baquero, 1996; Meirieu, 1987; Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992).

L'objectiu de la carta és preguntar als encarregats del balneari si poden anar-hi d'excursió. Mar crea un context en el qual intervé amb moltíssima cura perquè els alumnes s'adonen de la necessitat de comunicar-se amb els responsables del balneari per algun mitjà que no siga el telèfon i tracta d'aconseguir que ells troben la solució. Ho podem veure en aquesta mostra del diàleg:

Me: (...) espera perquè no ho sé si podrem anar / deixa'm acabar ↓ Pilar està cridant per telèfon i no agarren el telèfon / Àlex saps el que està passant ↑ que no agarren el telèfon / i és precís parlar en eixa gent per a preguntar si podem anar // perquè no anem a organitzar tota l'excursió per arribar al balneari que estiga tancat ↑ i Pilar arriba de casa i crida per telèfon ↓ ara de vesprà crida per telèfon ↓ i no agarren el telèfon ↓ no l'agarren ↓ què podem fer per parlar en aquesta gent del balneari ↑ Cristina

Malgrat aquesta explicació, els xiquets insisteixen en l'ús del telèfon com a solució al problema plantejat. Queden contraposades d'aquesta manera, a partir de la situació creada, les possibilitats “reals” de comunicar-se oralment i per escrit. Per conduir cap a l'interés de produir una carta i no cap al telèfon, la mestra ha d'induir els alumnes a trobar la solució en l'escriptura d'una carta, i ho fa utilitzant la memòria didàctica, és a dir, recordant una situació que s'ha produït en algunes ocasions a classe, quan els alumnes han rebut una carta. Ho tenim en aquest fragment de la conversa:

*Me: això és el que està passant / que cridem i no l'agarren / joestic pensant una cosa ↓ vosaltres recordeu que la maga petitona / recordeu a la maga petitona ↑
P: sí / que estava mal
Me: que estava malalta i no va poder vindre ↑ i què va fer ↓
P: ah el correu
Me: ah què has dit ↑
P: el correu
Me: correu ↑ i això del correu què vol dir ↑*

P: que era una carta que mandó y le podemos mandar una a ellos una carta ↓

Me: què us sembla la idea ↓podem enviar

A: buena

Me: ah bona una idea molt bona Pasqual

Com es veu en el diàleg, la mestra recorda la situació global i tracta de fer recordar als alumnes el que havien après. Les respostes de P contribueixen a fer avançar la sessió al voltant de la funció de la carta i del correu.

De la mateixa manera que ocorria en el cas de la mestra anterior, la situació comunicativa originada i la necessitat de prendre contacte amb algun mitjà que no siga el telèfon, condueix directament a la producció de la carta com a solució.

A partir d'aquest moment, Mar centra bona part de la seua atenció en la funcionalitat de la carta i del correu. Com comentarem després, al llarg de la sessió, Mar farà nombroses referències a aspectes relacionats amb la funcionalitat de la carta i amb els elements de la comunicació, de manera que mantindrà en els alumnes la credibilitat de la necessitat comunicativa. Així ho veiem, per exemple, al final de la sessió (una sessió, per cert, de llarga durada):

Me: bé / ara no us preocupeu que jo faré el sobre / jo faré el sobre i

A: no yo

Me: no no jo faré el sobre

P: al pati ↑

Me: sí se n'aneu al pati ↓jo faré el sobre i la clavaré dins del sobre- bueno espereu espereu i ja l'enviarà Antònia

En resum, aquestes són les característiques de la situació comunicativa i del projecte:

- Un centre d'atenció rellevant per a Mar és la funcionalitat (de la carta, del correu...) i els elements de la comunicació. Durant tota la sessió hi haurà nombroses referències.
- La mestra parteix d'un projecte pedagògic de la classe i articula la producció d'una carta dins de la preparació d'una visita.
- La necessitat comunicativa creada condueix a la carta com a gènere, si bé mitjançant la inducció de la mestra.

b) Tasca, mitjans i devolució: Una carta de veritat

És rellevant que, en aquest cas, els alumnes escriuen, realment, una carta: la tasca que la mestra proposa és la producció col·lectiva de la carta, que escriuran entre tots, per torn, en un full que ha disposat sobre la taula. Cal remarcar la coherència del suport didàctic: un full únic que escriuran entre tots els xiquets i que enviaran al correu.

A partir del record d'altres situacions en què s'utilitzen cartes, el diàleg entre la mestra i els alumnes contribueix a precisar la tasca:

Me: correu ↑ i això del correu què vol dir ↑
P: que era una carta que mandó y le podemos mandar una a ellos una carta ↓
Me: què us sembla la idea ↓ podem enviar
A: buena
Me: ah bona una idea molt bona Pasqual
J: y la podemos echar al buzón

L'activació de la memòria didàctica, recordant les cartes rebudes en la classe, resulta fonamental per a clarificar l'objectiu de la tasca i per a donar-li sentit (l'escriptura d'una carta que portaran a la bústia perquè arribe al seu destí). Una vegada els alumnes han acceptat la idea d'escriure la carta, la mestra els interroga sobre allò que puguen necessitar per a escriure-la:

Me: clar que sí però abans de ficar-la dins de la bústia què hi ha que fer ↓
A: ponerle lo eso del tabaco que que que primero tienes que chuparlo y después ponerlo
Me: el segell però abans de posar el segell que hi haurà que fer ↓ què has / què has dit tu ↓
P: meterle la
J: la carta
P: la carta ↑
Me: i a on està ↑
P: ah la vamos a hacer
Me: ah la podem f- podem fer la carta ↑ i què necessitem per a fer una carta ↑
(...)
Me: olvideu-vos ara del sobre / deixar el sobre / ara ara anem a pensar en la carta / per a fer una carta què necessitem ↓
P: papel ↑
Me: paper i què més ↓
P: i un llapis
Me: i un llapis pos vinga / Pasqual tu mateix ↑
J: pa escribir

Queda palés, doncs, què necessiten per a l'escriptura de la carta: el segell, el sobre, paper i llapis.

Així, els mitjans disposats per Mar per a portar a terme la tasca queden configurats per la creació del projecte, la preparació d'un full on escriuran entre tots la

carta que realment enviaran al correu, la verbalització dels materials que es necessiten per a escriure una carta i la disposició dels xiquets asseguts al voltant d'una taula en la qual es troba el full. Observem que la consigna de la tasca ha sigut entesa ràpidament pels alumnes.

La mestra deixa establerta la devolució en proposar als alumnes la producció d'aquesta carta i en responsabilitzar-los de la seua escriptura. Els alumnes assumeixen la tasca com a pròpia, des del principi: la tasca prescrita per la mestra es converteix realment en tasca dels alumnes (si bé hi haurà, com veurem, un gran suport de la mestra en les interaccions). En tenim una prova en el fragment de la sessió que mostrem tot seguit, en el qual es pot fer una doble observació: d'una banda, com la mestra fa la devolució implicant els alumnes en la tasca i, d'una altra, com aquests l'assumeixen:

Me: sí però això és el sobre / anem a vore Maria ara anem a escriure la carta / eh ↑ en eixe folio i en eixe llapis que ha portat Pasqual anem a escriure la carta ↓ quan la carta estiga tota escrita ja farem el sobre / eh però si no tenim res per a ficar dins del sobre

A: sí la carta

Me: clar pos vinga anem a començar la carta / ahí teniu un paper i tenim un llapis / eh Juan Luis ↑ i

A: tenim que fer les lletres

Me: qui fa les lletres ↓

P: / yo

J: / él

Me: sempre ell ↑ voleu dir-li les lletres a Pasqual i que escriga Pasqual ↑ sempre escriu Pasqual ↑ però vosaltres teniu que ajudar-li / perquè hi ha molta faena ahí eh ↑ n'hi ha molta faena

J: tienes que escribir abajo

Mar fa, al llarg de la sessió, diverses intervencions mitjançant les quals intenta mantenir la motivació dels alumnes per escriure la carta fent-los notar la necessitat de comunicar-se amb els encarregats del balneari per tal de poder anar-hi. Una prova de com intenta transmetre'ls la responsabilitat de la tasca, la tenim en el fragment següent, en el qual insisteix al xiquet P perquè no es distraiga i es concentre en el treball:

Me: sí però / tindrem que preguntar si podem anar Pasqual ↓ què passa Pasqual ↑

P: queee hoy me voy a pasear con mi hermano xxx

Me: però Pasqual ací tenim una faena ↓ acabem aquesta faena i ja me contes el que vas a fer avui després del cole ↑ però fem la faena que tenim ací ↑

P: sí

Me: la fem ↑

Tots: sí

Me: sí ↑ pos vinga / aleshores / Àlex anem a acabar la faena (...)

En aquest fragment, la mestra intervé en el mateix sentit quan un alumne, ben avançada la sessió, manifesta cansament:

P: mi coco se ha fundido

Me: mireu- tu coco se ha fun xxx / pos penseu perquè mireu / si aquesta carta no arriba amb tota la informació ↑ no podrem anar d'excursió que ens quedarem sense excursió ↑ voleu anar d'excursió ↑

Tots: sí

Me: pues / d'aquesta carta depén

La manera de procedir la mestra condueix sense dubte a aconseguir que en els alumnes es genere la representació de la tasca i la representació del destinatari, com ocorre quan s'escriuen cartes en la vida real. Aquesta doble representació contribuirà, sense dubte, a la comprensió de la funcionalitat del gènere. Igualment, generarà que els alumnes aprenguen a crear la imatge del receptor que li permeta el diàleg comunicatiu al llarg del procés d'escriptura, i a desplaçar-se des de la posició d'emissor a la posició de receptor (Milian, 1994, 1996, 1999).

En resum, Mar conforma la tasca i la devolució de la manera següent:

- L'activació de la memòria didàctica és fonamental per a clarificar l'objectiu de la tasca i donar-li sentit.
- La tasca proposada per la mestra consisteix en la producció d'una carta per preguntar al personal del balneari si poden anar-hi d'excursió. L'escriuran entre tots, per torns, en un full disposat sobre la taula. Cal assenyalar la coherència del suport material (el full) que realment portaran al correu. Aquest és el mitjà més destacable.
- En proposar Mar als alumnes la producció de la carta i responsabilitzar-los de la seua realització, els alumnes assumeixen la tasca com a pròpia, des del principi, quedant així establerta la devolució —amb un gran suport de la mestra en les interaccions, com veurem. En diversos moments de la pràctica, la mestra al·ludirà a aquesta responsabilitat per tal de mantenir la motivació dels alumnes.
- La manera en què procedeix la mestra genera en els alumnes la representació de la tasca i la representació del destinatari.

c) Continguts: L'èmfasi és per a la comunicació

Com a continguts, **la funcionalitat del text i els elements de la comunicació** estan molt presents i molt cuidats en la sessió. Ja ho hem vist en els apartats anteriors. Un exemple més en el mateix sentit, en què s'observa com es troba present la funcionalitat del text i l'objectiu de la tasca, és el següent:

J: pa escribir

Me: per a escriure molt bé / perquè escrivint una carta anem a preguntar si podem anar al balneari / sí o no ↓

Tots: sí

Una prova de com la mestra fa que els xiquets tinguen en compte els destinataris, la tenim en l'exemple que seleccionem tot seguit, en el qual la mestra adverteix sobre la necessitat de fer una carta legible perquè pugui ser entesa:

M: Pasqual en la ce però en el paper / Àlex en el paper // Pasqual deixa l'esborrador / Pasqual / tens una faena ahí

A: jolín me sale como la u

Me: Pasqual vinga excursió / en la ce / si Pasqual s'enganya no podem avisar-li i saps que passa ↑ que els encarregats del balneari no entendran la carta i no podem anar eh ↑ si no enviem avui la carta ens quedem sense excursió ↓ estem fent una tasca molt important ↑ excurrr- si- ó ↓ ja està / excursió / i volem anar d'excursió ↓(...)

Dins dels aspectes comunicatius un element que Mar vigila amb molta cura durant tota la pràctica és el contingut de la carta i la seua coherència. Vegem un exemple en el qual, com en moltíssims moments, Mar posa l'èmfasi a trobar els continguts i, a més, tracta d'aconseguir que els troben els alumnes:

Me: exactament / però a més a més del dia que ja hem dit el dia que volem anar i de si tenim que preparar els diners ↑ tenim que preguntar alguna cosa més ↑/// què Àlex ↑

A: no me sale lo que iba a decir

Me: pos hale pensa pensa

A: lo tengo en la punta de la lengua

Me: Maria estàs pensant ↑ Pasqual

Pel que fa a l'**estructura del text**, hem de dir que Mar organitza la seqüència de producció del text, i en bona part també la sessió, d'acord amb l'estructura gràficovisual de les cartes. Per a l'escriptura del text avança seguint l'ordre d'aquesta estructura. Progressivament, introdueix mitjançant les seues intervencions —quasi sempre preguntes— cada part de la carta. Ho podem veure en aquest primer fragment de la conversa, en què es refereix a l'inici de la carta:

Me: bé anem a vore / el primer de tot / Pasqual posa el folio / seu bé seu bé Pasqual / col·loca't bé / això és vinga / anem a vore el primer de tot que tindrem que escriure a la data serà la data d'avui / no ↑ perquè sempre que es fa una carta n'hi ha que posar el dia que és avui

I també en aquest altre, en el qual es proposa introduir la part de la carta on s'al·ludeix als destinataris:

Me: molt bé pos ja tenim la data / en la carta ↓ i ara anem a vore ↓ per a qui és aquesta carta ↓ a qui enviarem la carta ↓

Comencen el text amb l'escriptura de la data i a continuació hi posen la salutació als destinataris:

DIMARTS 26 MAIG 1998
ENCARREGATS DEL BALNEARI

Observem que junt, a la data, falta la anotació del lloc des del qual s'escriu. Igualment, en la salutació als destinataris, falta el qualificatiu que hi és habitualment. En els dos casos ocorre que l'enunciat està abreuiat. I també simplifiquen el text quan fan la presentació de l'emissor de la carta:

SOM DEL RABI SANXO

Normalment diríem: "Som alumnes del col·legi Rabí Sanxo". Com veurem, la tendència a abreuiar els enunciats es fa palesa en aquesta sessió, com també en altres mestres.

Pel que fa a l'especificitat de la carta de demanda justificada, veiem que la demanda queda explicitada, però en canvi la justificació no hi és com a tal:

I VOLEM ANAR D'EXCURSIÓ EL DIA 11 JUNY. TENIM QUE PAGAR
EL NOSTRE NÚMERO DE TELÈFON ÉS 3763216 PER FAVOR CRIDEU-NOS.

Probablement si no hi apareix és perquè la mestra no ha sigut conscient que li ho demanàvem i no ha inclòs aquest aspecte dins de la seua planificació. Potser tampoc no ha sigut conscient que podia traure molt més partit a l'activitat fent la formulació del text com a justificació, ja que hauria hagut d'introduir la causalitat i, d'alguna manera, l'argumentació.

D'altra banda, en aquest últim fragment de la carta, s'observa una altra abreviació similar a les que hem comentat abans: han escrit 11 JUNY, i no 11 de juny. Es podria dir que el conjunt del text està escrit de manera telegràfica i simplificat en conjunt. Sense dubte açò es deu al fet que són els xiquets els qui grafien el text i, com que els costa escriure perquè encara no tenen un domini suficient del codi, la mestra intenta que el text siga breu (Ríos, 1999). Una altra qüestió que probablement hi incideix és potser que la mestra se centra molt en el contingut de la carta i en la seua coherència, i que en canvi s'ocupa menys dels aspectes formals d'aquesta i de la formulació dels enunciats.

Finalment, per acomiadar-se escriuen: ADEU FINSA JUNY

I per a signar, posen: RABI SANXO, on una altra vegada fan una simplificació de l'enunciat.

Tornem a observar el mateix que havíem vist en la mestra anterior: no hi ha una atenció suficient a la selecció i planificació dels continguts que es vol ensenyar (oblit de la justificació de la demanda, mancances assenyalades en la data, en la salutació, etc., que s'afegeixen al desig de brevetat). Hem de recordar, de nou, la problemàtica de la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schneuwly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000). El fet de ser la carta un gènere habitual en la vida diària, probablement ha comportat que la mestra confiara en els seus coneixements directes sense parar-se a pensar en els sabers savis i/o socials de referència que volia seleccionar per a convertir-los en continguts d'ensenyament.

Pel que fa a les **unitats lingüístiques**, hem de dir que empren un verb per a demanar (VOLEM) i un connector (I). Potser hi ha tan pocs termes d'un i altre tipus degut, d'una banda, a la tendència a simplificar el text que ja hem remarcat i, d'una altra, al fet de no haver-hi introduït la part de justificació de la demanda, la qual cosa hauria comportat l'ús de verbs de demanda i de connectors.

L'adequació del llenguatge al destinatari sense dubte ha sigut considerada malgrat la senzillesa del text. Açò coincideix amb el fet que, com ja hem assenyalat, la mestra para molta atenció a la consideració dels destinataris. Una prova la tenim en aquest fragment del diàleg, en el qual Mar incideix per tal que els xiquets empren un llenguatge adequat ("hi ha que ser educats", ús de "per favor"...):

Me: a nosaltres / pos entonces tindrem que dir-los / crideu-nos quan pugau no ↑ eh ↑ perquè n'hi ha que ser educats ↑ eh ↑ n'hi ha que ser educats / aleshores el nostre número de telèfon és aquest i què tenim que dir Pasqual com hem quedat ↑

(...)

Me: però / a vore digues la teua idea ↓ digues la teua idea ↑

P: que xxx que nos llamen ↑

Me: per favor ↓ no ↑ que ens criden / per favor / Cristina escriu / per favor / vinga ajuda a Cristina Pasqual / per / ara la e / ara la e

A: per favor llameu-nos

Me: això és per favor crideu-nos / molt bé ↑ perrr / Cristina per / la erra ↑

També para compte la mestra a l'adequació del text, quan fa reflexionar els alumnes per a decidir sobre què escriure com a acomiadament:

Me: sí però / dóna un bes però / tu li pots donar un bes ↑ per correu en la carta pots donar un bes ↑ aleshores què dius en la carta ↓ adéu ↑

A: un beset

Me: un beset ↑ pos / pues sí però / no coneguem a aquesta gent / tu poses un beset quan escrius una carta a gent que estimes molt / però a aquesta gent no la coneguem / (...)

Aquesta adequació del llenguatge tan acurada ens remet al “llenguatge de diumenge” de Blanche-Benveniste (1982) amb el qual es refereix al “llenguatge que s'escriu” i que s'oposa al “llenguatge quotidià” (Teberosky, 1991). Observem, doncs, la possibilitat de desenvolupar-lo amb uns infants tan menuts.

Finalment, en relació amb l'últim dels continguts considerats, **el codi de l'escriptura**, hem de dir que Mar l'atén amb molta cura. De totes maneres, el que atén molt són les grafies i no tant els signes de puntuació; per exemple, no posen l'interrogant quan escriuen TENIM QUE PAGAR. Recordem que el grup escriu directament sobre el full destinat a ser enviat per correu i que Mar vigila perquè quede escrit correctament. El grafiat, el fan quasi tot els xiquets, a excepció d'un xicotet fragment que fa la mestra mentre els alumnes li dicten lletra per lletra. Podem comprovar aquesta atenció en un moment del diàleg en què fan “dictat a l'adult”:

Me: clar anem a escriure el número de telèfon / aleshores podem posar ↓ el nostre número de telèfono és ↑ no ↑ posem això ↑

A: yo digo el de verdad el de xxx

Me: clar posarem- pos vinga / el / Pasqual / tindràs- / voleu que escriga jo ara ↑ Pasqual ↑ però teniu que dir-me les lletres / vaig a escriure jo ara però teniu que dir-me vosaltres les lletres eh ↑ vinga ↓

P: la e

Me: ja tinc la e

P: la ela

Me: i la ela vinga / el / nostre

P: la ena

Aquesta atenció a l'escriptura del codi i el fet que els xiquets no en tenen un coneixement suficient, per la qual cosa necessiten temps per a escriure, comporta, com ja hem assenyalat abans, la tendència a intentar simplificar el text per fer-lo tan breu com siga possible.

Com a conclusions d'aquest apartat, ressaltem els punts següents:

- Pensem que els continguts d'ensenyament als quals la mestra para més atenció al llarg de la sessió són, sobretot, els continguts comunicatius (funcionalitat, emissor, destinatari, objectiu, contingut de la carta...).
- La mestra organitza la producció del text, i també la sessió, guiant-se per l'estructura graficovisual de la carta.
- Una característica important és que Mar simplifica les formulacions del text perquè aquest no resulte extens (queda quasi telegràfic) i facilitar així l'acte d'escriptura per part dels infants. No obstant això, l'escriptura del codi ha ocupat bona part del temps i de l'atenció perquè ella vol que quede legible (ja que realment serà enviat als destinataris).
- L'atenció de la mestra s'ha centrat més sobre el contingut de la carta i la seua coherència que no sobre els aspectes formals de l'estructura d'aquesta. Cal destacar l'adequació del llenguatge ("llenguatge de diumenge").
- La part de la carta corresponent a la justificació de la demanda no apareix com a tal, no ha estat planificada. Igualment, hi ha mancances en diverses parts del text. Ambdues qüestions tenen a veure, sense dubte, amb la transposició didàctica, en la qual la mestra no ha parat suficient atenció a pensar en els sabers savis i/o socials que volia convertir en continguts d'ensenyament.

d) Intervenció de tutela: El diàleg fa emergir les novetats

Per la conversa mantinguda en l'entrevista sabem que a l'aula els alumnes no havien treballat massa la carta com a gènere. En cap ocasió havien escrit cartes. L'única experiència que havien tingut és que, en diverses ocasions, els han llegit cartes a l'aula: ocorre quan la maga Petitona, un personatge que visita el col·legi quan arriben festes

(per a anunciar-les) no pot anar-hi i els envia una carta. Ja hem assenyalat que la memòria didàctica d'aquesta experiència és aprofitada per a determinar la tasca. D'altra banda, també s'aprecia que els xiquets tenen coneixements sobre les cartes i el correu que han adquirit fora de l'escola.

A l'inici de la sessió, una volta han trobat com a solució a la necessitat comunicativa creada, l'escriptura de la carta, Mar els va fent preguntes per aproximar-se a allò que els alumnes saben sobre la carta. Ho veiem en l'exemple següent:

Me: ah la podem f- podem fer la carta ↑ i què necessitem per a fer una carta ↑

(...)

Me: olvideu-vos ara del sobre / deixar el sobre / ara ara anem a pensar en la carta / per a fer una carta què necessitem ↓

P: papel ↑

Me: paper i què més ↓

P: i un llapis

Me: i un llapis pos vinga / Pasqual tu mateix ↑

Una volta arriben a aquesta resposta sobre els materials que necessiten per a fer la carta, comencen immediatament amb la formulació i l'escriptura del text. Pel que fa a la manera de procedir per a formular el text, com hem dit anteriorment, la mestra, mitjançant preguntes o altres tipus d'enunciat, inicia cada episodi. Durant un temps considerable de la sessió, el començament de cadascun d'aquests episodis, l'introdueix Mar de manera directa, com si fóra conscient que ho ha de fer ella, sabedora que els xiquets no estan massa familiaritzats amb el gènere. Ho veiem, per exemple, en aquesta intervenció de la mestra:

Me: bé anem a vore / el primer de tot / Pasqual posa el folio / seu bé seu bé Pasqual / col·loca't bé / això és vinga / anem a vore el primer de tot què tindrem que escriure a la data serà la data d'avui / no ↑ perquè sempre que es fa una carta n'hi ha que posar el dia que és avui / (...)

En contraposició a aquesta consciència de la mestra sobre el desconeixement que tenen els alumnes de l'estructura de la carta, convé indicar que en cap moment mostra, per tal que els alumnes les observen, cartes escrites com a exemple ni utilitza els models de carta —i de carta de demanda justificada— que nosaltres li havíem facilitat. Com en altres mestres, aquest és un detall que crida l'atenció, ja que suposa l'oblit del fet que els gèneres discursius escrits són creacions socials (Bakhtin, 1992) que l'infant ha de poder observar per aprendre sobre ells. L'opció de no usar models remet a una explicació

emergent de l'aprenentatge. Aquesta última opció ens ubica en la línia de Piaget (1961, 1976). L'altra, en la línia vigotskiana (1981, 1996).

En enunciar la part de la carta que han d'escriure a cada moment, el que centra l'atenció de Mar és la recerca dels continguts que hauran de comunicar en la carta. Aquesta recerca dels continguts és molt acurada, establint-se en cada ocasió diàlegs molt extensos mitjançant els quals la mestra intenta, amb els ajustos didàctics pertinents, aconseguir una coherència entre la situació comunicativa i els continguts que escolliran. La mestra constitueix un exemple excel·lent a l'hora de mostrar la capacitat d'ajustar-se als coneixements dels alumnes per a fer-los avançar (Solé, 1990; Coll, 2000; Schnewly, 1995c, Edwards i Mercer, 1988; Goigoux, 1997, entre altres).

Ara bé, el que també cal assenyalar és que la formulació oral per a ser escrita, de cada fragment habitualment —encara que no sempre— la fa la mestra. És a dir, quan han trobat entre tots el contingut que volen comunicar, ella fa la formulació oral del text per a ser escrit. Açò no ho fa perquè als xiquets els costa fer la formulació, sinó que probablement no s'ho ha proposat, sense dubte perquè no té l'experiència de procedir d'aquesta manera. Ho veiem, per exemple, en el fragment següent:

Me: (...) però qui està escrivint la carta ↓
P: eeh tots
Me: qui són tots ↓
P: eh es Juan Luis Àlex Maria
A: lo primero lo has hecho tu y desp-
Me: bueno pero da igual
P: Pascual y Cristina
Me: molt bé aleshores nos- tots vosaltres d'a on sou ↓
P: deeeel Rabí Sanxo
Me: del Rabí Sanxo xxx pos ara tindreu que escriure ahí ↓ som del Rabí Sanxo no ↑

O també ho podem apreciar en aquest altre en què, igualment, Mar indueix per a trobar col·lectivament els continguts, però en canvi dóna ella la formulació. Vegem-ho:

Me: (...) però quan vosaltres aneu a un puesto que no és vostre ↑ eh que està tancat / per a poder entrar què n'hi ha que fer ↓
J: pagar
Me: mira què ha dit Juan Luis ↓ què has dit ↑
J: pagar
Me: pagar / i n'hi haurà que pagar ací ↑
J: no
A: no
Me: i tu com ho saps ↓
A: pagar en el puesto a donde están
Me: però n'hi haurà que pagar allí ↑

J: sí

Me: no ho sabem / n'hi haurà que preguntar / no ↑què tindrem que preguntar ↓

A: n'hi haurà que preguntar si se paga aquí o vienen aquí a pagarlo / a a que nosotros lo paguemos

Me: clar aleshores què tindre que preguntar ↓tenim que pagar ↑no ↑preguntem això ↑

En contra del que hem comentat abans sobre com la mestra introdueix cada apartat directament per mediació d'una pregunta, cal dir que, al llarg dels diversos diàlegs que mantenen per a formular el text, hi ha dos moments —a propòsit de l'acomiadament i de la signatura— en què la mestra indaga en els coneixements previs dels alumnes perquè descobrisquen ells quin és l'apartat de la carta en qüestió. Ho veiem en aquesta intervenció:

Me: (...) estic dient-te / per a acabar la carta ↓quan s'acaba una carta què n'hi ha que dir ↓

I també ho podem observar en aquesta altra:

*Me: no / la informació ja està escrita / Juan Luis ja no volem dir més coses / però / anem a llegir-la a vore si així laaa ho endevineu / perquè totes les cartes acaben de la mateixa manera / ja s'haveu acomiadat eh ↑haveu dit adéu ↓però falta algo més ↑eh ↑anem a llegir-la vinga ↓
Pasqual Pasqual anem a llegir-la*

Encara que l'escriptura del codi no és l'objecte de la nostra recerca, i per tant no ens volem estendre en aquest aspecte, sí que hem d'assenyalar que la seua atenció ocupa bona part del temps —com ja hem explicat en un altre apartat— i que aquesta atenció es fa mitjançant ajustos didàctics molts acurats per part de Mar. De nou trobem que l'ensenyament/aprenentatge del codi és objectiu primordial en una classe d'alumnes de cinc anys.

Si bé en la major part de les ocasions Mar es dirigeix al grup en general, molt sovint intervé dirigint-se a un alumne —quasi sempre per cridar la seua atenció i controlar-ne el comportament— i en especial a un alumne en concret que és inquiet però que, al mateix temps, és qui escriu la major part del text.

Resumint, la intervenció de tutela, Mar l'ha conduït de la manera següent:

- La mestra ajusta acuradament les seues intervencions per trobar uns continguts coherents per als distints apartats de la carta i també per a l'escriptura del codi per part dels alumnes, per tal que els xiquets troben les solucions. La majoria de les interaccions es refereixen a ambdós aspectes.

- En canvi, en general, ella dóna la formulació oral de cada frase que hauran d'escriure, sense intentar que ho facen els alumnes. Probablement és perquè no té l'hàbit de treballar la producció de textos amb els seus alumnes i de fer-ne les formulacions.
- Com a recurs, essent que els alumnes no havien treballat la carta a l'aula, la mestra no fa ús d'exemples ni de models de cartes, amb la qual cosa no té present l'origen social dels gèneres escrits.

e) Institucionalització: un aspecte per a planificar

Pensem que en aquesta sessió l'esforç de la mestra s'ha centrat d'una manera — molt eficient— en els objectius comunicatius de l'activitat i que, en canvi, ella no para la mateixa atenció als objectius d'aprenentatge com a tals —segons la distinció que fa Camps (1994, 1995)—, llevat del codi de l'escriptura. Probablement per això Mar no dedica un temps a fer una reflexió explícita dels continguts treballats per tal que els alumnes siguin conscients del que han après. És a dir, la sessió està centrada en la funcionalitat i es podria dir que, d'alguna manera, els continguts d'aprenentatge s'empren sobretot al servei d'aquesta funcionalitat.

En conseqüència, no podem parlar d'institucionalització com a moment dedicat a fer conscients els alumnes del que han après. Ja hem comentat abans que Mar no ho fa en acabar d'escriure el text. I tampoc no ho fa durant l'escriptura d'aquest.

Com a verificació del que ja tenen escrit en cada moment, en dues ocasions observem una referència al contingut que acaben de treballar. Ho veiem en aquest parell d'intervencions:

*Me: molt bé /// molt bé anem a vore com ha quedat la data ↑ a vore anem a llegir-la entre tots ↑
Cristina a llegir-la entre tots ↓ què diu ahí ↓
Me: vinga / pues ja sabem per a qui és la carta / eeh anem a llegir xxx ↑ però Pasqual que Àlex
també vol llegir-ho / anem a llegir-ho xxx ↓*

Podem resumir, com a trets característics d'aquesta pràctica pel que fa a la institucionalització dels continguts, el següent:

- L'esforç s'ha concentrat en els objectius comunicatius i no tant en els continguts d'aprenentatge.
- La mestra no es refereix explícitament als continguts ensenyats per tal que els alumnes en prenguen consciència, per la qual cosa no es pot parlar d'institucionalització.

PALMA: TREBALLANT SOBRE SEGUR

a) El projecte: Escriure una carta per a informar-nos

Allò potser més característic del projecte que crea Palma és que té com a base un altre projecte similar. En un moment anterior del curs havien fet un projecte d'escriptura d'una carta, incardinat dins d'un projecte pedagògic que tenia com a objectiu la visita a una biblioteca del poble. Ara, aprofitant el projecte pròxim de visitar el mercat, decidiran com a projecte per a la nostra sessió l'escriptura d'una carta dirigida a l'encarregat del mercat.

En el paràgraf següent podem observar com Palma comença per plantejar la necessitat comunicativa que el grup té en el sentit d'informar-se sobre el moment que serà més adequat per a fer la visita. Ho veiem en aquest fragment:

*Me: se'n recordeu quan la mestra vos ha dit que encara mos queda una visita per fer ↑
(sense identificar): mm*

Me: que volíem que havíem d'anar al ↑

Tots: mercat

Me: mercat / (6 segons) / però mos va passar com en la biblioteca / el mercat sí que és de veres que l'obrin tots els dies perquè les mares i pares van allí a comprar no ↑ al mercat però no sabem / què vos vaig dir la visita que havíem de fer en el mercat ↓ a vore digueu-m'ho

Cr: comprar i apuntar lo que hi havia en les parades després d'anar

Me: bé

M: que podíem comprar en equips moltes coses de la pescateria, frutes, verdures

Me: molt bé hem dit que hem d'anar al mercat i hem d'anar per equips / per equips anem a comprar ↓ veritat que sí ↑ però a mi me sembla que mos passa lo mateix el mateix que a la biblioteca que no sabem quan anem a anar al mercat que mos poden atendre millor, eh i en quin horari haurem d'anar / quin dia haurem d'anar al mercat per a què mos puguen atendre / digues Sílvia

S: una carta al mercat

*Me: sí que és de veres / eh ↑ una carta al mercat ↓ vos sembla bé ↑
(...)*

Me: (...) bé / aleshores jo pense que el camí que hem de fer per a la visita al mercat se pot semblar al que ferem per a la biblioteca no ↑ com ha dit Sílvia podem / què podem fer ↑

S: escriure una carta

Me: una carta

Com hem vist, després de referir-se a la visita que portaran a terme pròximament, la mestra fa que els alumnes recorden l'altra experiència anterior. Quan la mestra deixa clara la necessitat d'informar-se, ràpidament una xiqueta dóna la solució en proposar l'escriptura de la carta: la memòria didàctica dels alumnes és buscada i aprofitada per la mestra per a concretar, a partir del paral·lelisme entre les dues situacions, el nou projecte d'escriptura i també la tasca. El context i la necessitat de comunicació condueixen directament a la decisió sobre el gènere, a la proposta d'escriptura de la carta. Els xiquets comprendran la funcionalitat de la carta, en reproduir un context similar al dels adults en les situacions reals. Palma aconsegueix, per tant, que els alumnes per a produir la carta partisquen d'una situació complexa similar a les que tenen lloc en la vida social (Halté, 1989; Baquero, 1996; Meirieu, 1987; Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992).

Els xiquets assumiran el projecte d'escriptura com a verídic. S'observa clarament durant tota la sessió. Per exemple, en aquest diàleg pertanyent al final de la sessió en què parlen del sobre per enviar la carta per correu:

Cr: lo que sí que cal és un segell

Me: un segell a on / a on posem el segell

M: en un costat

Cr: sempre se fica en aquest

Me: en aquest, en l'esquerre sempre es posa en l'esquerra el segell sí que és de veres / (...)

Resumim els trets més característics del projecte:

- Aprofitant un projecte pedagògic pròxim en què hauran de visitar el mercat, decidiran com a projecte per a la nostra sessió l'escriptura d'una carta. Però el que resulta característic és que el projecte es basa en un altre similar, la memòria didàctica del qual serà decisiu per a concretar el projecte i la tasca.
- Al llarg de la sessió continua palés el realisme de la situació, fet observable tant a partir de les intervencions de la mestra com de les dels alumnes.
- El context i la necessitat de comunicació condueixen directament a la decisió sobre el gènere, a la carta.

b) Tasca, mitjans i devolució: Els alumnes resolen les contradiccions

Com ja hem indicat, la tasca ha quedat concretada directament a partir de la necessitat informativa creada pel context, i de la memòria didàctica del projecte similar portat a terme un temps abans. En decidir, molt ràpidament, com hem vist, que la manera de resoldre la situació és escriure una carta, la mestra proposa als alumnes de fer-la. I els ho diu d'una manera en què realment els està proposant que assumisquen ells la tasca, de manera que es pot parlar realment de devolució:

Me: (...) / voleu que ho intentem ↑ eh ↑

Tots: sí

Me: voleu / anem a vore / què vos sembla ↓ voleu fer-la entre tots i totes ↑

Tots: sí

En tenir clar el projecte d'escriptura i, a més, assumir-lo, es pot dir que es crea un context en què els alumnes poden desenvolupar una representació de la tasca i una representació del destinatari. Individualment i en grup es posaran en joc els coneixements personals per a produir el text (Milian, 1994, 1996, 1999).

Sense entrar la mestra, en absolut, a explicar com portaran a terme la tasca, inicien l'escriptura de la carta a la pissarra i sobre paper en paral·lel: un alumne escriu a la pissarra mentre la resta ho fan cadascú sobre un foli. No fa cap explicació perquè, no hi ha dubte, deu ser la manera en què procedeixen habitualment. Aquesta doble activitat d'escriptura resultarà positiva per als aprenentatges, ja que es complementarà l'activitat col·lectiva —ja que l'alumne que escriu a la pissarra rep ajuda— amb la individual. I, a més, amb aquest procediment els alumnes disposaran, al llarg de l'escriptura del text, d'un model ben escrit a la pissarra, ja que la mestra anirà revisant perquè l'escrit quede correcte.

Queda clar, així, quins són els mitjans disposats per Palma perquè es duga endavant la tasca: el context aconseguit mitjançant la creació del projecte i de la conversa mantinguda per a recordar la carta similar que havien escrit, produeix la comprensió immediata de la consigna per part dels alumnes, quasi sense arribar a fer-la explícita la mestra; la distribució dels infants asseguts en una taula front a la pissarra, farà que puguin escriure cadascú al seu full disposant de la visibilitat de la pissarra, mentre ixen d'un en un a escriure-hi.

La contradicció creada pel fet que en dur a terme la tasca disposaran de diverses cartes, quan només en necessiten una, la noten i l'assenyalen els mateixos alumnes, que també la resolen. Observem-ho:

Cr: però totes les cartes no / si si si si si tirem totes les cartes a la bústia no s'aclariran perquè en totes ficarà lo mateix

Me: però tu en el sobre poses

S: mestra però tu agafes una i eixa la tires a la bústia / no cal agafar xxx cartes

Me: les de tota la classe exacte

Aquest comentari, com altres —alguns d'ells mostrats a l'apartat anterior— fan palés que els alumnes assumeixen la tasca com a pròpia (devolució).

El que anotem tot seguit són les característiques més notables de la tasca i de la devolució en el cas de Palma:

- La tasca es concreta a partir de la necessitat d'informació creada i de la memòria didàctica d'una experiència similar: consistirà en l'escriptura d'una carta.
- Entre els mitjans, destaquem la disposició de la pissarra i de fulls per a escriure.
- La tasca és assumida com a absolutament real pels alumnes, per la qual cosa queda establerta la devolució.
- Faran, com a activitats paral·leles, escriptura col·lectiva i escriptura individual de la carta, la qual cosa acreixerà les possibilitats d'aprenentatge.
- La contradicció creada entre l'objectiu de la tasca i les activitats marcades —pel fet que disposaran de diverses cartes quan sols n'han d'enviar una— és assenyalada i resolta pels mateixos alumnes.

c) Continguts: Basant-se en el que ja saben

En relació amb els **aspectes comunicatius**, com hem vist en els dos apartats anteriors, els continguts hi són presents d'una manera clara i senzilla. Gràcies a la manera d'introduir la situació comunicativa —i de conduir la sessió— i al fet que els infants ja es troben familiaritzats amb aquest tipus de projecte, apareixen tant la funcionalitat com els elements de la comunicació d'una manera totalment natural i en aquest mateix sentit els assumeixen els alumnes. Així, per exemple, el funcionament del

correu és remarcat per la mestra com a contingut i és viscut de manera real pels xiquets; ho mostrem en aquest diàleg de la part final de la sessió en què parlen del sobre, del segell, de la bústia, del carter, etc.:

Me: (...) anem a vore / la carta ja podríem dir que està / ara què caldria fer-ne ↑
S: el sobre e escriure el sobre i el segell i preparar-la pa tirar-la a la bústia ↓
Me: per a tirar-la a la bústia / i a més a més
M: xxx
Me: la bústia la tenim propet de l'escola veritat que sí ↑ ho tenim prou fàcil
S: allí en l'altra escola hi ha-
Me: en l'altra escola tenim la bústia
M: en el Sorolla
Me: en el- sí a la porta del Sorolla està la bústia ↓ aleshores ara veuríem el sobre ↓ sa- tots i totes heu dit que per a enviar la carta cal posar-li al sobre un ↑
Tots: segell
Me: i això per què és ↓ per què xxx en el segell ↓
S: perquè si no la carta no pot- perquè si no el carter no l'agarra
Me: molt bé / i això de pagar dinerets és perquè què ↑
S: perquè per a què per a que arribe a l'altre puesto ↓
Me: a l'altre puesto per què ↑ a més a més costa dinerets pa enviar-la d'un lloc a l'altre la carta no
S: perquè el pobre carter

Observem ara en aquest altre fragment, que pertany a un moment de l'escriptura del text, com està present la representació del destinatari. Hi veiem dues referències: una a la comprensió de la carta per part del destinatari i, una altra, al contingut que desitgen comunicar:

Me: (...) / a vore / esteu convençuts i convençudes que la persona que ha de llegir aquesta carta sabrà lo que volem ↑
M: sí
Me: sí ↑ pos si ja sabeu què volem que volem visitar el mercat i comprar per equips i que volem saber quan podem anar / ja hem comunicat tot lo que volíem ↑
M: sí

Pel que fa a l'**estructura del text**, Palma condueix la producció d'acord amb la presentació gràficovisual de les cartes. És aquesta estructura la que la mestra, a més, pren ordenadament com a suport de la seqüència d'ensenyament de la sessió.

Així, escriuen en primer lloc la data:

DIMECRES - 3 - JUNY - 1998

Per a l'escriptura que fan a la pissarra aprofiten la data que ja tenen escrita (la que habitualment escriuen cada dia). Potser per això no hi posen el lloc on s'escriu la carta.

Continuen amb la salutació al destinatari (*a qui anem a enviar la carta*):

SENYOR / A ENCARREGAT DEL MERCAT DE PICANYA:

Dins del cos central de la carta, comencen amb una presentació dels qui escriuen
(*falta que sàpien qui som*):

SOM LA CLASSE DELS GIRA-SOLS DE L'ESCOLA AUSIAS MARC.

Continuen donant informació (*Per a què escrivim la carta? Què anem a fer en la visita?*):

VOLEM VISITAR EL MERCAT I COMPRAR PER EQUIPS.

I d'aquesta manera arriben a la demanda (*Quan conteste, què ens ha de dir?*):

VOLEM SABER QUAN PODEM ANAR.

Pel que fa a l'explicitació de la demanda i a la seua justificació, cal observar que la primera apareix clarament (VOLEM SABER QUAN PODEM ANAR). En canvi, la justificació d'aquesta demanda, encara que es podria considerar que està present (VOLEM VISITAR EL MERCAT I COMPRAR PER EQUIPS), en tot cas, no la formulen com a tal. Pensem que s'haguera pogut aprofitar la nostra proposta per a enriquir el text introduint una argumentació que justificara la demanda.

Quan decideixen que ja han escrit el que volien comunicar, s'acomiaden
(*acomiar-nos*):

Me: (...) / ja hem comunicat tot lo que volíem ↑

M: sí

Me: ja li hem dit tot lo que volíem ↑ ara què caldrà fer ↓

S: ficar adéu

Me: i ↑

M: i ficar el nom

Me: molt bé

Com a acomiadament, decideixen escriure: ADÉU I MOLTES GRÀCIES.

Cal assenyalar que no inclouen la firma, malgrat que espontàniament un alumne ho proposa (*i ficar el nom*). Si bé abans han fet explícit qui escriu (SOM LA CLASSE DELS GIRA-SOLS DE L'ESCOLA AUSIAS MARC.), no es fa efectiva una part tan important de les cartes com és la firma.

Quan ja han acabat la carta, Palma observa un oblit que considera important, una informació per a l'encarregat del mercat:

Me: (...) / bé no hem posat si som de classe de cinc anys o no / hem dit / ara està pensant la mestra / hem posat que som la classe dels gira-sols però clar el senyor del mercat no sabrà si la classe dels gira-sols som molt majors / molt menuts / mitjanets o què

M: ponem ponem ahí el cinc

Me: posem- què podem posar ↓ en un raconet baix de tot ↑ què podem posar ↓
M: cinc
(...)

El fet de no haver escrit el lloc de procedència de la carta juntament amb la data i tampoc la signatura, de no haver expressat de manera més explícita la part de justificació de la demanda i, potser, també l'oblit referit en el paràgraf anterior, es deuen possiblement a una falta de planificació dels continguts de la carta per part de la mestra. La causa es deu, sense dubte, al fet de tractar-se d'un gènere molt conegut per a ella, per la qual cosa s'ha confiat i no s'ha parat a pensar, abans d'escriure la carta, en els continguts que hi havien d'aparèixer. Com ja hem comentat en el cas de les dues mestres anteriors, pensem que aquestes coincidències tenen a veure amb la problemàtica de la transposició didàctica, en concret amb la relació entre els sabers savis i/o socials de referència i la selecció que cal fer-ne per a decidir els continguts d'ensenyament (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000).

Pel que fa a la utilització **d'unitats lingüístiques** pròpies de la carta de demanda justificada, convé observar que apareix en el text en dues ocasions el verb de demanda **VOLEM**. Com a connectors sols apareixen **I** i **QUAN**; per tant no hi ha cap connector específic d'aquest tipus de carta (perquè, ja que, com que...), els quals hagueren aparegut sense dubte si s'haguera fet justificació de la demanda. L'adequació del llenguatge al destinatari sí que es troba present, encara que a un nivell senzill (ús de *senyor/a* en la salutació al destinatari, l'agraïment en acomiadar-se). És una adequació que ens remet al que Blanche-Benveniste (1982) anomena "llenguatge de diumenge" per a referir-se al "llenguatge que s'escriu" en oposició al "llenguatge quotidià". És una prova que aquest contingut, si l'ensenyant s'ho proposa, es pot desenvolupar amb infants menuts d'una manera molt natural.

Fixem-nos en com la mestra fa que els alumnes tinguin en compte el destinatari i busquen un llenguatge adequat:

Me: sí quan eixim de la classe tenim el cartell però anem a vore / vol- esta persona va a contestar-mos / jo pense que sí que farà com el bibliotecari que serà una persona molt educada i molt amable no ↑ aleshores que ↓ com mos acomiadem ↓ com voleu que mos acomiadem ↓

En relació amb el **codi de l'escriptura** (grafies i signes de puntuació) com a contingut, cal dir que la mestra li atorga la major importància i li concedeix el temps

necessari perquè els alumnes escriguen la carta a la pissarra i paral·lelament en un foli de manera individual. El que ocorre és que es tracta d'un grup amb un bon nivell de coneixements en aquest sentit i la tasca avança amb bastant fluïdesa: normalment, mentre l'alumne que és a la pissarra escriu una frase, la mestra va introduint el diàleg per a buscar el contingut i la formulació oral del text que caldrà escriure.

Finalitzem aquest apartat amb un resum dels trets més importants:

- La mestra atorga molta importància al codi de l'escriptura (a les grafies i també als signes de puntuació) i en vigila la correcció —cosa que és coherent amb el fet que haurà de ser llegida pel destinatari—, però no requereix massa temps perquè els infants en tenen bastant domini.
- La creació del projecte permet que els continguts comunicatius (funcionalitat i elements de la comunicació) estiguen presents des del principi d'una manera molt real.
- La mestra condueix la producció del text (i de la seqüència d'ensenyament, en bona part) d'acord amb el suport gràficovisual i textual de la carta.
- Palma no ha introduït explícitament la justificació de la demanda, malgrat que li ho havíem indicat. D'altra banda, no inclou el lloc on s'escriu ni la signatura. També s'hi afegeix l'oblit d'una dada de la carta, que posaran al final. Aquests detalls ens fan pensar que hi ha una falta de planificació dels continguts d'ensenyament, la qual cosa ens remet a la problemàtica de la transposició didàctica.
- Com a continguts d'ensenyament efectius destaquem, dins dels aspectes comunicatius, la funcionalitat i els elements de la comunicació. Dins dels aspectes textuais i escripturals, els alumnes resolen la tasca amb facilitat. Subratllem, també, l'adequació del llenguatge al destinatari, és a dir, l'incipient "llenguatge de diumenge".

d) Intervenció de tutela: Un ajust quasi perfecte

A l'inici de la sessió, per a crear el projecte, la mestra comença per fer referència a la visita feta temps abans a la biblioteca i a la carta que prèviament escrigueren i

enviaren. La mestra aconsegueix fàcilment que els xiquets recorden el contingut de la carta i el seu objectiu. Ho veiem en aquest fragment:

Me: se'n recordeu la darrera visita que vàrem fer en l'escola ↑ on vàrem anar ↓
Tots: a la biblioteca
(...)
Me: (...) com que no sabíem el horari de la biblioteca, ni si podíem visitar-lo en horari de l'escola o fora de l'escola què vàrem fer, què vàrem fer ↓ abans d'anar a la biblioteca
Tots: tirar una carta
Me: bé, però parreu de un en un, vale ↑ vam tirar una carta, i què, què diem en eixa carta ↓ David, què diu
D: xxx quan podíem anar a la biblioteca
Me: molt bé, què més sabeu
Cr: preguntar al bibliotecari que quan podem anar a la biblioteca
Me: Clar, eh? per demanar-li una visita
M: preguntar al bibliotecari a a qué hora podem anar a la biblioteca
(...)
Me: molt bé, tot això bé, però lo que volem dir és / se'n recordeu quan la mestra vos ha dit que encara mos queda una visita per fer ↑

Com ja hem comentat, precisament la memòria didàctica d'un projecte anterior serveix per a concretar el projecte i la tasca corresponents a la nostra sessió. Amb aquest diàleg i altres similars que tenen lloc posteriorment, la mestra activa els coneixements previs dels alumnes i fa que els oralitzen col·lectivament. Així les experiències i els coneixements previs serveixen de base perquè els nous aprenentatges siguin significatius. A més, en oralitzar els coneixements previs de manera col·lectiva, el conjunt dels alumnes es beneficia del que aporten uns i altres. És una mostra de com els coneixements s'aprenen de manera compartida (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997).

Els alumnes, en haver fet un projecte tan similar —a més d'haver escrit i rebut alguna altra carta— no tenen dificultat per adaptar-se a les demandes que la mestra els va presentant. Cal dir també que Palma, per a aquesta sessió, segons ella ens va comentar, va seleccionar un grup d'alumnes amb un bon nivell escolar. D'altra banda, en ser coneixedora de les experiències sobre el gènere que el grup ha fet prèviament, sap adaptar les seues intervencions per a aconseguir respostes adequades dels alumnes. En aquest sentit cal ressaltar el bon ajust didàctic que té lloc i que permet avançar els alumnes (entre altres, Solé, 1990; Coll, 2000; Schnewly, 1995c, Edwards i Mercer, 1988; Goigoux, 1997).

Un exemple, el tenim en el fragment següent:

Me: (...) / i què podem dir com podem començar la carta com la podem començar ↓
Cr: en la data
Me: ja està / i ara què més ↓ com vam començar la del bibliotecari ↓
S: em / senyor bibliotecari / volem
Me: però primer de dir-li lo que volíem què li què explicàrem ↓
C: volem lo del telèfon
Me: sí / i / sí
M: i el horari
Me: i el horari / i el bibliotecari la va rebre i quan mos va contestar com sabia a on havia de contestar-la com va saber-ho ↓
S: perquè en la carta ficàrem el nom i ficàrem el dia
Me: i què més ficàrem ↓
Cr: lo de el nom del col·lage
Me: ah clar que sí / i qui li diguérem que érem ↓
Cr: de la classe de cinc anys de valencià
M: i de l'Ausiàs March en la classe de xxx

Com hem vist, la mestra fa que recorden de manera minuciosa els continguts que escrigueren en la carta dirigida al bibliotecari, per tal que els alumnes troben el contingut que convindrà escriure en la carta del nou projecte.

En la major part de les ocasions, els alumnes proporcionen els continguts de la carta i també, amb molta facilitat, van formulant el text intentat (Camps, 1994). No obstant això, de vegades la mestra s'avança per a donar la solució. Ho veiem en l'exemple:

Me: però què hauríem de posar en la carta a més a més de la data ↓ senyor o senyora
M: del mercat
Me: enca- voleu que posem encarregat ↑
S: encarregat
Me: encarregat del mercat

Com la majoria de les altres mestres, Palma no utilitza cap model de carta perquè els alumnes l'observen, ni les que nosaltres li facilitàrem, ni d'altres. Però cal dir que, a diferència d'altres grups de la recerca, els alumnes de Palma sí que disposaven d'experiència d'escriptura de cartes.

Aquests són els trets propis de la intervenció de tutela de la mestra:

- Hi ha un ajust didàctic molt eficient entre el que els alumnes saben i el que la mestra els demana. Hi contribueix el bon coneixement que Palma té del que saben els xiquets i, també, que es tracta d'un grup que, dins de la classe, té molt bon nivell.
- Els alumnes proporcionen, en la major part de les ocasions, els continguts de la carta i la formulació oral del text. No obstant això, en ocasions la mestra s'avança en facilitar les solucions.

- Els alumnes tenen l'experiència de l'escriptura de cartes: l'activació dels coneixements previs que, en oralitzar-los, es converteixen en compartits, serveixen com a base per a concretar el nou projecte i també per a decidir els continguts de la carta que escriuran.
- Com la majoria de les mestres de la recerca, Palma no utilitza models de cartes. A diferència d'altres mestres, el seu grup d'alumnes havia treballat el gènere a l'aula.

e) Institucionalització: Un aspecte no previst

Palma no dedica un temps, per exemple al final de la sessió, per a assenyalar els continguts que ha ensenyat, és a dir, no en fa una reflexió explícita perquè els alumnes prenguen consciència del que saben.

En canvi, en diverses ocasions, sí que revisa els fragments de la carta ja escrits per ajudar els alumnes a prosseguir amb el text, és a dir, com a regulació, i també a revisar-lo. En aquests moments, la mestra sí que fa explícit, en algunes ocasions, el contingut d'ensenyament que acaben de treballar. Ho podem observar en el discurs:

Me: (...) / ja est ja tenim / a vore si anem bé o no anem bé / hem posat la data / hem dit per a qui és la carta a qui va dirigida i ara estem diguent qui / qui som / qui escriu la carta / bé ara què més cal

I en aquesta altra quan, al final del paràgraf, comenta: *ja li hem dit qui som i lo que volem:*

Me: (...) ↑ a vore què hem posat ↓ som la classe dels gira-sols de l'escola Ausiàs March ↓ punt pa descansar ↓ volem visitar el mercat i comprar per equips ↓ un altre punt i descansem / que si nos el home no podrà llegir-la tota de una ↓ què més ↓ ja li hem dit qui som i lo que volem ↓ què volem / volem que mos conteste ↑

Pensem que la mestra ha posat més èmfasi en general en els objectius comunicatius de l'activitat que en els objectius d'aprenentatge (segons distinció de Camps, 1994, 1995): és com si els objectius d'aprenentatge hagueren estat al servei dels objectius funcionals, comunicatius. En realitat, potser perquè els continguts d'ensenyament de la carta, tal com l'han escrit, ja els coneixien. És possible que l'absència d'institucionalització dels continguts apresos, en part, en siga una conseqüència. O, simplement, que la mestra no tinga l'hàbit de dedicar-hi un temps, és a dir, que no entre dins de la seua planificació.

En resum, pel que fa a la institucionalització, podem comentar el següent:

- L'èmfasi, l'ha posat la mestra en els objectius comunicatius i no tant en els objectius d'aprenentatge.
- La mestra es refereix en algunes ocasions al que han escrit mentre recapitulen el que ja han fet. En canvi, no dedica un temps a fer explícit el conjunt dels continguts ensenyats perquè prenguen consciència del que han après.

ESTREL·LA: LA MESTRA EXEMPLIFICA

a) Projecte: El projecte és secundari

A diferència de la major part de les mestres, Estrel·la no comença la sessió creant una situació i una necessitat comunicatives que conduïsquen el projecte, sinó que ho fa proposant directament la tasca que hauran de dur a terme. Aquest és l'inici de la pràctica:

Me: anem a començar val ↑ bueno anem a fer un resum de lo que vàrem fer ahir en la excursió que anàrem ↓ s'ho passàreu bé en l'excursió ↑

Com hem vist, planteja directament que faran un resum de l'excursió del dia anterior. I serà després, mentre estan ja escrivint el relat, quan parlarà de l'objectiu de l'escrit: posar-lo en la revista de final de curs al costat d'un dibuix. Aquesta és la intervenció d'Estrel·la pel que fa a la finalitat del text:

Me: vinga fixeu-se a vore si Víctor ho escriu bé o què eh ↑ que després el text este l'anem a ficar en la revista / hm ↑ un resum en la revista de final de curs ja / fet per vosaltres // eh ↑ i un dibuixet també / farem el text i el dibuixarem

En conseqüència, aquesta intervenció és la que determina el projecte, que consisteix a fer un resum de l'excursió per a incloure'l en la revista de final de curs. Al llarg de la sessió no hi ha cap referència més a aquest projecte. L'objectiu de l'escriptura del relat, en conseqüència, no té una presència important per als xiquets i el text no està motivat ni conduït des de la necessitat de comunicació.

Sense dubte, Estrel·la no ha previst suficientment la conveniència de planificar el projecte d'acord amb la consigna que nosaltres li havíem donat. El resultat d'aquesta falta de planificació o de no haver-li donat la importància que nosaltres preteníem és que la força de l'objectiu, al llarg de la pràctica, no està present. En aquest cas, doncs, els alumnes no parteixen d'una "situació-problema" —en el sentit desenvolupat per Halté (1989), Baquero (1996), o Bereiter i Scardamalia (1987, 1992)— en què hagen de prendre decisions, és a dir, de la complexitat de l'escriptura, sinó que parteixen d'una tasca delimitada per la mestra i en què el projecte no té força.

Resumint, les característiques del projecte són les següents:

- La mestra parla del projecte quan estan ja escrivint el text.
- El projecte consisteix a escriure un resum d'una excursió feta el dia anterior.
- Al llarg de la sessió no hi ha cap referència més al projecte: sense dubte Estrela no ha planificat suficientment aquest aspecte que nosaltres li havíem demanat.
- No parteixen de la complexitat de l'escriptura.

b) Tasca, mitjans i devolució: La prioritat és per a la tasca

Com hem vist a l'apartat anterior, Estrela proposa la tasca de manera directa a l'inici de la sessió. Ho podem apreciar en el diàleg amb què s'inicia la sessió:

Me: anem a començar val ↑ bueno anem a fer un resum de lo que vàrem fer ahir en la excursió que anàrem ↓ s'ho passàreu bé en l'excursió ↑
Tots: sí
Me: val / primer que res perquè / si no li fiquem un títol- li podem ficar un títol a l'excursió ↑ sí
↑

A partir d'aquesta intervenció, comencen d'immediat amb la producció del text. Com que no s'ha produït de manera clara un projecte a partir d'una necessitat comunicativa, el que dóna sentit a la tasca és aquesta proposta de la mestra: la tasca dels alumnes, per tant, no naix d'una necessitat comunicativa, sinó com a tasca d'aprenentatge plantejada per la mestra. La sessió estarà caracteritzada sobretot, en conseqüència, per la realització d'una tasca amb uns objectius d'aprenentatge i no tant per la presència d'uns objectius comunicatius (Camps, 1994, 1995).

Entre els mitjans creats perquè la tasca es duga a terme, destaquem la manera directa de donar la consigna —sense un projecte— que és entesa immediatament pels alumnes. Aquests es troben asseguts al voltant d'una taula, enfront de la pissarra, on escriuran. Com a activitat dels alumnes, la proposta d'Estrela consisteix en l'escriptura del text de manera col·lectiva a la pissarra. Al final de la sessió, com a una segona activitat, plantejarà als alumnes l'escriptura individual, sobre un foli, del relat, que completaran amb una frase semioberta. Ho podem veure en aquest fragment del diàleg:

Me: i ara què voleu que fiquem pa acabar ja / pa acabar ja ↑

(...)

Me: pa acabar ja m'aneu a dir què és el que més us va agradar de tot

(...)

Me: com ara després anem a copiar això / cadascú al final fica / a mi el que més m'ha agradat és ↑ i ho fica / val ↑ però aneu a dir-m'ho vinga que jo vull saber-ho (...)

VZ: Estrel·la anem a ficar tot això que està en la pissarra ↑

Me: sí anem a copiar-ho val ↑ i baix fem un dibuixet / val ↑ de què de què farem el dibuixet ↑

Mi: de-

Me: de lo que més ens ha agradat no ↑ val pues recordeu / ací baix després fiquem lo que més vos ha agradat a cadascú val ↑ vinga / sí ↑ pos molt bé / ara vos dona Estrel·la el foli i escomencem a copiar (reparteix folis i llapisseres)

Fora ja de la nostra gravació, els xiquets faran aquesta segona activitat, i copiaran individualment el relat en un foli per acabar amb una frase en què diran allò que més els va agradar de l'excursió, i amb un dibuix. Aquesta doble activitat col·lectiva i individual serà interessant per a l'aprenentatge per la seua complementaritat.

Una qüestió que el grup no es planteja durant la sessió que nosaltres presenciem és la contradicció que es crea amb el fet que disposaran de diversos textos escrits quan en la revista normalment n'haurien de publicar un. És, segurament, una prova més en el sentit que, en la tasca, el projecte i els objectius comunicatius són secundaris.

Sobre la devolució es pot dir que la tasca passa a ser dels alumnes quan aquests comencen, junt amb la mestra, la producció del relat. Ara bé —com veurem després— la devolució en realitat serà assumida només parcialment, perquè el paper de la mestra serà predominant en aquesta producció.

Els trets característics de la tasca i la devolució en aquest cas són els següents:

- La tasca dels alumnes no parteix d'una necessitat comunicativa, sinó que és plantejada directament per la mestra (com a tasca d'aprenentatge). Consisteix en la producció d'un resum de l'excursió feta el dia anterior.
- Com a mitjans, destaquem la manera directa de donar la consigna —sense un projecte—, entesa d'immediat pels alumnes. Aquests són al voltant d'una taula, enfront de la pissarra, en la qual escriuran.
- La devolució té lloc quan els alumnes comencen, juntament amb la mestra, la producció del relat. Ara bé, la devolució serà assumida només parcialment pel paper predominant de la mestra.
- L'activitat per aprendre serà l'escriptura col·lectiva a la pissarra. Al final de la sessió, n'afegirà una altra en què els alumnes hauran d'escriure individualment (però aquesta activitat no tindrà lloc durant la gravació).

c) Continguts: Relatar els fets amb eficàcia

A partir del que ja hem comentat es desprén que els continguts pròpiament comunicatius, és a dir, **la funcionalitat del text i els elements de la comunicació**, es troben més bé absents en el desenvolupament del treball. El projecte, com hem vist, no és un objectiu prioritari per a la mestra. En conseqüència, els alumnes viuran la tasca com a una tasca d'aprenentatge i no tant com a comunicativa. Al llarg de la sessió no es fa cap referència, ni per part de la mestra ni per part dels alumnes, als possibles destinataris lectors, a ells mateixos com a emissors o a l'objectiu de la tasca. Per contra, la prioritat se centra en el contingut del relat.

Pel que fa al **text**, hem de tenir en compte que, segons ens havia informat la mestra en l'entrevista prèvia a la sessió, els alumnes estaven familiaritzats amb l'escriptura de relats (del cap de setmana, d'una excursió...).

Probablement perquè sap que els xiquets recorden molt bé l'excursió, en ser aquesta tan recent (l'excursió s'havia fet el dia anterior), Estrela no proposa, abans de començar a escriure el text, que els alumnes recorden el que feren en l'excursió ni tampoc que en parlen d'alguna altra manera. La producció del text s'iniciarà, per tant, sense una anticipació i una planificació prèvia dels continguts, per la qual cosa no hi haurà una visió global del text. Per contra, l'organització del text, la faran pas per pas

segons van avançant en la seua escriptura: com si una idea portara a l'altra. És ben conegut que els infants manuts no relaten de manera cronològica, sinó a partir d'allò que els ha cridat més l'atenció: no són capaços de contar una narració de manera lògica, ordenada i coherent, sinó que recorden els esdeveniments de la història i les seues connexions en funció del seu interès personal, des d'una perspectiva egocèntrica i sense mantenir l'ordre temporal real i les relacions causa-efecte (Piaget, 1961). L'opció adoptada per Estrela és una manera, encara que no l'única, de procedir en relació amb les capacitats discursives del relat.

L'estructura del relat és construïda per la mestra, qui introdueix, mitjançant preguntes, el contingut dels apartats successius progressivament. La manera de procedir Estrela donarà lloc a una estructura del text, que constarà del títol, d'una exposició cronològica dels fets i d'una valoració personal per a finalitzar el relat. Vegem ara, amb exemples, el que acabem de comentar:

El primer que posen és el títol. A partir de la iniciativa de la mestra, s'estableix una discussió en el grup fins arribar a l'acord d'escriure "Excursió a Mundomar en Benidorm":

Me: val / primer que res perquè / si no li fem un títol- li podem ficar un títol a l'excursió ↑ sí
 ↑
VZ: excursió a Benidorm ↓
Me: excursió a Benidorm ↑ a vore
VP: excursió a Mundomar ↓
Me: excursió a Mundomar ↑ a vore què digueu ↓ tu a Benidorm i tu a Mundomar ↑ tu també a Mundomar ↑
M: jo també a Mundomar
Me: entones què fem ↓ excursió a Mundomar en Benidorm i ja està val ↑
VZ: no Mundomar això on és ↓
Me: no perquè si tu també volies que ficàrem Benidorm ↑ tot està bé no ↑ excursió a Benidorm
VP: tot està bé
Me: a Mundomar en Benidorm ↓ val ↑ vinga xxx el títol el fique jo ↑
Tots: sí

La mestra escriu finalment:

EXCURSIÓ A MUNDOMAR

Observem el canvi produït entre el que havien decidit i el que finalment escriu Estrela.

Tot seguit, inicien el relat de l'excursió seguint l'ordre cronològic dels fets. En el diàleg següent observem com la mestra condueix aquesta ordenació i la seua formulació:

Me (...)/vinga a vore / i què vinga quan anàrem ↓ anem a escomençar per ordre ↓ quan anàrem ↑ quan anàrem ↓ hui ↑ despús ahir ↑
Tots: ahir
Me: ahir ↓ comencem entonces diguent que / què podíem ficar va / ahir anàrem ↑
Tots: a Mundomar
Me: aixina escomencem el resum ↑ ahir anàrem a Mundomar ↓ eh ↑ ara ja podem ficar Benidorm ↓ no ↑ vale va (...)

Així escriuen: AHIR ANAREM A MUNDOMAR EN BENIDORM.

I amb la mateixa manera de procedir, Estrela continuarà conduint el grup per a trobar i seleccionar els continguts que escriuran i per a fer ella “el text intentat” abans de procedir a l’escriptura. Observem l’exemple següent en què la mestra introdueix una part del text mitjançant preguntes relatives als fets cronològics:

Me: (...)/vinga a vore / i què / eeeeh / a vore anem a vore què és lo que férem ↓ només arribar què férem vinga ↓ anem a dir primer lo que férem / anem a dir primer tot lo que veguérem ↓ i despús ja me digueu tots els noms d’animals ↑ si voleu / tots els noms d’animals que veguérem ↓ a vore què férem
VP: jo xxx me vaig entrar vaig obrir el bocata i enton- i enton- / i anàrem a un puesto que teníem que passar i mirar-ho tot

Finalment escriuen: QUAN ARRIBAREM ESMORZAREM.

I, després, amb el mateix procediment, posen: VEGUEREM MOLTS ANIMALS MARINS.

Tot seguit, els xiquets van escrivint, per torn, el nom dels animals que van veure (en trien un i n’escriuen el nom): FOCA, DOFÍ, LLEÓ MARÍ, TORTUGA MARINA, ÀNEC. TAMBÉ AUS, PAPAGAIS, FLAMECNS I PERIQUITOS.

Cal assenyalar l’objectivitat de l’escriptura del relat, com si la finalitat fóra sobretot recordar el que feren, reflectir la memòria de l’excursió. De fet, el terme que Estrela utilitza per a referir-se al text és “resum”. Potser es podria dir en aquest sentit que l’experiència viscuda és, d’una manera directa, l’experiència contada.

Una nota de subjectivitat és introduïda, en canvi, al final del text, perquè els xiquets hauran de manifestar el seu gust, en demanar la mestra que escriga cadascú individualment el que més li haja agradat de l’excursió. Vegem el diàleg corresponent:

Me: i ara què voleu que fiquem pa acabar ja / pa acabar ja ↑
Vo: n’hi haven dos
Me: pa acabar ja m’aneu a dir què és el que més us va agradar de tot
VZ: a mi m’agradà els delfins i la foca
Vo: a mi els papagais
Me: a tu els papagais ↑ bé pues / sabeu què podem fer ↑

VZ: a mi m'agrada tot

Me: com ara després anem a copiar això / cadascú al final fica / a mi el que més m'ha agradat és ↑ i ho fica / val ↑ però aneu a dir-m'ho vinga que jo vull saber-ho / (...)

Es tracta del treball individual a què ja hem al·ludit: cada xiquet copiarà el text de la pissarra i hi afegirà una frase que haurà de completar (“El que més m’ha agradat...”) i també un dibuix.

En relació amb les **unitats lingüístiques** pròpies del relat que apareixen al text, podem assenyalar la presència de verbs en passat (ANAREM, ARRIBAREM, VEGUEREM, HA AGRADAT), d’un adverbi i d’un connector temporal (ahir, quan) i, també, la subjectivitat del narrador al final del relat.

Finalment pel que fa al **codi de l’escriptura**, cal indicar que Estrela para molta atenció a les grafies, sobretot, i també als signes de puntuació. Atén tant com els alumnes necessiten per tal que l’escriptura quede correcta (cal dir que els xiquets en tenen un bon nivell de coneixements). Combina l’escriptura per part d’ella a la pissarra —activitat que aprofita per a fer errors i que els alumnes els detecten— amb l’escriptura per part dels alumnes. L’aprenentatge del codi, per tant, queda integrat totalment en la producció del text i, alhora, la seua atenció és prioritària, igual que ocorre en la major part de les altres mestres.

Pensem que, en conjunt, Estrela s’ha plantejat fer un relat —que és una part molt significativa del que li havíem demanat— i, indubtablement, ho aconsegueix amb eficàcia. Ara bé, en la nostra opinió i pel que fa als continguts comunicatius i textuais, no s’ha proposat conscientment l’ensenyament de determinats continguts que foren nous per als alumnes: els continguts comunicatius estan més bé absents i els continguts textuais que hi apareixen, ja els coneixien. El problema ens remet al tema de la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schneuwly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000): hi ha una mancança en relació amb les possibilitats de selecció i de planificació dels coneixements que provenen dels sabers savis i socials de referència.

Resumim els trets principals dels continguts:

- El relat resulta d’una gran objectivitat, com si la finalitat fóra sobretot recordar el que feren, reflectir la memòria de l’excursió. De fet, el terme que Estrela utilitza per a referir-se al text és “resum”.

- Abans de l'escriptura del text, no hi ha una activitat prèvia per a recordar els fets ni per a fer una planificació global del seu contingut.
- La mestra introdueix amb eficàcia els apartats, condueix l'estructura del text —que avança frase a frase d'acord amb l'ordre cronològic dels fets— i dóna la solució de les formulacions orals per a ser escrites.
- Els objectes d'ensenyament efectius han sigut l'estructura del text (en especial, el títol i el relat cronològic i descriptiu dels fets) i sobretot el codi.
- Els continguts comunicatius (la funcionalitat i els elements de la comunicació) no han sigut gairebé planificats i contemplats per la mestra. Els continguts estrictament textuals ja eren coneguts pels alumnes. En definitiva, pensem que hi ha una mancança en relació amb la selecció i planificació dels continguts d'ensenyament que té lloc en la transposició didàctica.

d) Intervenció de tutela: La interacció és per a avançar

Estrela sap que els seus alumnes tenen experiència en l'escriptura de relats sobre excursions o sobre el cap de setmana. Per això no es planteja la necessitat d'activar els coneixements previs dels alumnes relatius al gènere. Tampoc no utilitzen exemples ni models de relats escrits.

D'altra banda, probablement perquè l'excursió a Mundomar, l'han feta el dia anterior i per tant és molt recent per als xiquets, no fa que recorden l'excursió prèviament a l'escriptura del relat, és a dir, no activa els seus coneixements per a buscar els continguts que hauran d'escriure. Per contra, els alumnes pensaran el contingut del relat fragment per fragment, segons avancen en l'escriptura del text, a partir de les preguntes de la mestra, mitjançant les quals ella introdueix ordenadament els continguts del relat.

Cal assenyalar que Estrela s'adapta sense cap dificultat al que els xiquets saben i que aquests responen fàcilment als requeriments de la mestra. És a dir, aconsegueix fer un ajust didàctic acurat (Solé, 1990; Coll, 2000; Schneuwly, 1995c; Edwards i Mercer, 1988; Goigoux, 1997, entre altres).

Ho veiem per exemple en el diàleg següent, en el qual Estrela introdueix els continguts del text perquè els alumnes els concreten:

Me (...)/vinga a vore / i què / eeeeeh / a vore anem a vore què és lo que férem ↓ només arribar què férem vinga ↓ anem a dir primer lo que férem / anem a dir primer tot lo que veuguérem ↓ i després ja me digueu tots els noms d'animals ↑ si voleu / tots els noms d'animals que veuguérem ↓ a vore què férem
VP: jo xxx me vaig entrar vaig obrir el bocata i enton- i enton- / i anàrem a un puesto que teníem que passar i mirar-ho tot
Me: molt bé però o sea / el primer esmorzar no ↑ i tu Vicent ↑ què feres només arribares
Vi: també esmorzar
Me: i Voro ↑
Vo: jo vaig esmorzar també
Me: també estaves esmorzant / i tu ↑
(...)
Me: vale aleshores què voleu que fiquem ↓ ahir anàrem a Mundomar en Benidorm ↑ val / quan arribàrem esmorzarem ↓ fiquem això ↑

Pel que fa a la manera de procedir per a formular el text hem de dir que, probablement perquè la mestra no està habituada a fer que els alumnes oralitzen entre tots el text abans d'escriure'l, normalment s'avança ella en aquesta formulació i en dóna la solució. Ho podem veure en el fragment següent, en què els alumnes participen en la formulació, però amb una gran intervenció de la mestra. Observem alhora el recurs que utilitza com a ajust didàctic quan els dóna diverses opcions errònies (hui, despús-ahir...) perquè diguen la correcta:

Me: (...)/vinga a vore / i què vinga quan anàrem ↓ anem a escomençar per ordre ↓ quan anàrem ↑ quan anàrem ↓ hui ↑ despús ahir ↑
Tots: ahir
Me: ahir ↓ comencem entonces diguent que / què podíem ficar va / ahir anàrem ↑
Tots: a Mundomar
Me: aixina escomencem el resum ↑ ahir anàrem a Mundomar ↓ eh ↑ ara ja podem ficar Benidorm ↓ no ↑ vale va (...)

O també en aquest, en el qual dóna ella la solució. Podem observar un recurs d'ajust didàctic similar al del diàleg anterior quan introdueix el dubte (esmorzàrem o jugàrem?):

Me: vale aleshores què voleu que fiquem ↓ ahir anàrem a Mundomar en Benidorm ↑ val / quan arribàrem esmorzar (esmorzarem? comprovar) ↓ fiquem això ↑
VZ: esmorzàrem
Me: sí ↑ vinga pues / ho fique jo perquè ara Víctor ja s'ha cansat ara després- quan ↑ vinga / en quina part és el arc ↓ en eixa ↑ qu quan / a-rr-i-bà-rem / quan arribàrem / QUAN ARRIBAREM / esmorzàrem ↑ eh ↑ fique esmorzàrem o jugàrem ↓
Tots: esmorzàrem

Quan, en canvi, la mestra fa que siguin els alumnes els qui proporcionen el contingut del text és en haver d'escriure els noms dels animals que havien vist durant

l'excursió. Possiblement Estrela va decidir així, inconscientment, en ser més fàcil formular la llista dels animals.

En la nostra opinió, Estrela té una manera d'interactuar amb els alumnes en què dóna una gran importància a les seues exemplificacions, és a dir, al que ella transmet com a continguts d'ensenyament. Mentre que en el tractament del codi deixa més lloc a l'activitat cognitiva dels alumnes, en canvi, pel que fa als aspectes discursius de l'escriptura, s'aproxima més bé a un ensenyament en què predomina la transmissió frontal dels coneixements per part de l'ensenyant (Edwards i Mercer, 1988). Pensem que, sense dubte, açò es deu a una falta de formació i d'informació en relació amb els processos d'ensenyament/aprenentatge, d'una banda, i de les possibilitats de la producció de textos.

Com a resum, la intervenció de tutela en el cas d'Estrela ha tingut lloc d'aquesta manera:

- La mestra coneix el que els xiquets saben i, per a trobar els continguts que hauran d'escriure, s'ajusta amb facilitat amb les seues preguntes al que els alumnes saben. Ajust didàctic acurat
- No recorden l'excursió prèviament a l'escriptura del text ni parlen dels seus coneixements sobre els relats.
- A l'hora d'anar formulant el text per a ser escrit, habitualment la mestra s'avança als xiquets i dóna les solucions. Els alumnes tenen, en canvi, la iniciativa quan escriuen la sèrie de noms dels animals.
- En conjunt, el tipus d'intervenció de la mestra en els aspectes comunicatius i textuals és, sobretot, de transmissió frontal dels coneixements. En canvi, en els aspectes escripturals, sí que deixa més lloc per a l'activitat cognitiva dels alumnes.

e) Institucionalització: Un aspecte que convindrà planificar

La mestra treballa els continguts d'ensenyament a què ens hem referit abans i els utilitza com a mitjans per a escriure el relat, però no dedica un temps a deixar clar als alumnes quins són els continguts d'ensenyament que han après ni en fa una reflexió

explícita. Revisa en diverses ocasions, mitjançant la lectura, el que ja han escrit per a veure com continuar —com a revisió i regulació— però no hi ha institucionalització dels continguts com a tals, és a dir, no parla dels continguts nous que han après per tal que els alumnes en siguin conscients i puguin ser més autònoms. Cal recordar que actua, en aquest sentit, com la major part de les altres mestres.

Aquesta absència de comentaris es pot deure al fet que, al nostre parer i com ja hem comentat abans, els continguts d'ensenyament tractats durant la sessió pel que fa a l'aspecte textual, probablement no són massa nous per als alumnes, és a dir, la mestra no ha planificat continguts nous perquè els aprengueren.

Resumint, les característiques principals d'aquest apartat són les següents:

- La mestra no diu als alumnes explícitament quins són els continguts que han après, és a dir, la institucionalització és absent. Pot ser perquè els continguts d'ensenyament no són nous per als alumnes.
- És un aspecte que, sense dubte, no ha sigut considerat en la planificació de la mestra, com ocorre també en quasi totes les altres professores.

ALBA: RESPECTANT L'APORTACIÓ DELS ALUMNES

a) Projecte: Nosaltres som els destinataris

Alba té l'originalitat de crear una situació comunicativa i un projecte a partir d'aprofitar, precisament, el context que es crea amb la nostra presència a l'aula i amb la nostra demanda: proposa als alumnes contar alguna cosa que els haja ocorregut com a grup i que ens resulte divertida. Ho podem veure en el diàleg que inicia la sessió, en el qual es dirigeix a nosaltres per a dir-nos que ja havia comentat anteriorment la proposta als alumnes:

Me: xxx alguna història, alguna cosa que siga divertida, eh ↑ haveu pensat algo ↑ els vaig dir que pensaren en casa / a vore si recordaven algo divertit per a contar-mos (mirant a la càmera)

P: Jo sí

Me: xxx però de tota la classe eh ↑ que no siga soles de la teua casa

Com hem pogut veure, Alba integra la nostra presència a l'aula. El fet que el relat és escrit per a nosaltres queda reiterat en aquest fragment del diàleg, en el qual, a més, s'observa que la mestra es refereix al relat que hauran de fer plantejant-lo com a notícia:

Me: (...)//tenim que escomençar a escriure-la ↑

D: el què ↑

Me: la notícia del gos que va vindre i tot això que m'heu contat ↑ eh ↑ per a Paulina ↑
(assenyala Paulina)

A: a quién le toca xxx

La finalitat del projecte queda conformada, per tant, d'una manera molt senzilla: la nostra proposta del relat d'experiència viscuda es configura en forma de notícia, com a gènere. Al mateix temps, la mestra aconsegueix crear un context comunicatiu autèntic, que en aquest cas ho és totalment i que la mestra mantindrà al llarg de la sessió. El plantejament endinsa els alumnes en la complexitat de l'escriptura, és a dir, en una "situació-problema" (Halté, 1989; Baquero, 1996; Meirieu, 1987) en què hauran de prendre decisions per a resoldre, des del punt de vista lingüístic i cognitiu, els conflictes entre el nivell de coneixements i de capacitats de l'emissor i els requeriments del text. Es genera, per tant, un context adequat perquè els infants produïsquen el text dins del model anomenat "transformar el coneixement" per Bereiter i Scardamalia (1987, 1992).

Com a resum, pel que fa al projecte, podem dir:

- El relat d'experiència viscuda es concretarà com a gènere, a proposta de la mestra, en una notícia.
- El projecte, aprofitant el context que es crea amb la nostra presència a l'aula i amb la nostra demanda, consistirà a contar alguna cosa que els haja ocorregut als alumnes com a grup i que resulte divertida per a nosaltres.
- La mestra mantindrà l'autenticitat de la finalitat del projecte al llarg de la sessió.
- Es constitueix un context adequat per a produir el text dins del model "transformar el coneixement".

b) Tasca, mitjans i devolució: El relat és una notícia

Queda clar, en conseqüència, que la tasca consisteix a escriure —per a nosaltres— un fet ocorregut al grup, i a escriure-ho en forma de notícia. Aquesta tasca es converteix clarament en tasca dels alumnes, és a dir, és assumida per aquests d'una manera natural, quedant establerta així la devolució. Ho podem apreciar mitjançant dues consideracions. En primer lloc, que són els alumnes els qui trien la notícia. Comprovem-ho en els diàlegs que transcrivim tot seguit, en el primer dels quals hi ha una proposta espontània per part dels alumnes:

*Me: no, ha de ser una notícia que ens haja passat a tots / alguna cosa que recordeu tots ↓
alguna excursió ↑ per exemple*
M: de la classe (assenyala amb el dit cap a baix)
Me: o de la classe què
M: perro xxx vinió
A: cuando cuando vinió el perro aaaa cuando entró el perro aquí y nos subimos todos chillando a las mesas
P: y le chupó a Manel en la cara

Segons avança la conversa, Alba els suggereix contar un altre fet, com podem observar en aquest segon fragment del diàleg:

Me: ah jo me'n recorde d'una altra cosa
D: >Y tú no
Me: de quan anàreu a la piscina l'any passat ↑
P: ah sí sí
(sense identificar): esa yo no la sé
Me: a vore això va ser l'any passat // el dia que se n'anàrem a la piscina
Alguns: sí
Me: el any passat com hui ↑
P: sí sí sí
A: què va passar ↑
Me: vinga conteu-li-ho a xxx ↓ xxx s'enrecorda xxx ↑
N: que estava plovent

Però la proposta que anirà endavant és la primera. En efecte, són els alumnes els qui decideixen i la història elegida és la del gos:

Me: quina notícia voleu que contem
M: aaah (alça la mà)
A: la del gos
Me: vos agrada més la del gos ↑
Tots: sí
Me: bé

En segon lloc, l'altre fet que remarca la devolució és que hi ha la coincidència que la mestra no es trobava present el dia que va ocórrer l'incident del gos —com Alba recorda— per la qual cosa la tasca de contar els fets ha de ser assumida necessàriament pels xiquets. Veiem-ho:

Me: (a la càmera) ah sí és que eixe dia jo no estava / eixe dia no estava / m'ho contaren després

Com a activitat, després de conversar i de decidir quina notícia contar, la proposta de la mestra és escriure-la a la pissarra, cosa que resulta coherent amb la situació en la mesura que la contem per a nosaltres, que estem gravant la sessió. No obstant això, observem algun dubte que naix en els alumnes, derivat segurament per la manera habitual de procedir que deuen tenir quan treballen les notícies a l'aula. Queda reflectit en el diàleg següent:

P: a on ↑ en la pissarra ↓

Me: en la pissarra al principi / (...) / vinga com escomençarem a escriure ↓ la notícia ↓ imagineu que és una notícia d'un diari

Tots (riuen): sí

P: fem un diari

D: xxx noticias nuevas

Me: eh ↑

Tots: (incomprensible – imiten locutors de telediari, riuen)

Me: a vore / Manel /// com

D: sí como el periódico

Me: a vore com començaria la notícia

(...)

D: y si cogemos alguna libreta // y siiii / cogemos alguna libreta y escribimos como si fuera el periódico ↓ y después lo miramos y lo leemos ↓

Me: després // si voleu després sí

Finalment la notícia és escrita només a la pissarra. L'activitat és, doncs, d'escriptura col·lectiva a la pissarra. Es constitueix una situació en què els alumnes compartiran els “contextos” mentals individuals, les comprensions conjuntes, a partir d'on podran elaborar junts el discurs per a ser escrit (Edwards i Mercer, 1988; Ríos, 1999).

Els mitjans disposats per a dur a terme la tasca queden configurats per la creació del projecte —que condueix a la tasca i li dóna sentit, la proposta de la mestra d'escriure a la pissarra —d'acord amb el projecte i el context creat—, i la disposició dels xiquets asseguts al voltant d'una taula i davant de la pissarra. D'altra banda, la consigna de la

tasca ha sigut entesa ràpidament pels alumnes, en ser habitual l'escriptura de notícies a l'aula.

La tasca i la devolució tenen lloc, en resum, com segueix:

- La tasca consisteix en l'escriptura d'una "notícia" ocorreguda al grup.
- La devolució queda establerta perquè la tasca és assumida realment pels alumnes: aquests decideixen la notícia que serà contada i, a més, en tenen la responsabilitat perquè la mestra no hi era el dia que van ocórrer els fets.
- La mestra proposa una activitat col·lectiva: l'escriptura de la notícia a la pissarra. És totalment congruent en trobar-se davant els destinataris i haver de fer la gravació. Es crea un context en què els coneixements seran compartits per a produir el text.
- Els mitjans queden caracteritzats pel projecte i el context: asseguts davant la pissarra, escriuen en ella; la consigna és entesa sense cap problema.

c) Continguts d'ensenyament: Relatar un fet sentit

Alba sap que està aprofitant el coneixement que els xiquets tenen sobre el gènere, ja que a classe havien escrit notícies prou a sovint, segons ens havia informat ella en l'entrevista prèvia a la gravació.

Els **continguts comunicatius**, és a dir, la funcionalitat del text i els elements de la comunicació, es troben presents en la sessió. En primer lloc, pel que fa a la funcionalitat, als alumnes els queda clar que es tracta de contar-nos alguna història divertida que haja ocorregut al grup. Alba utilitza el terme "notícia" per a referir-se al relat que han d'escriure, tant en el moment de començar a produir-lo com després, en diverses ocasions. A l'inici de la sessió diu així:

*Me: (...) ha de ser una notícia que ens haja passat a tots / alguna cosa que recordeu tots ↓
alguna excursió ↑ per exemple*

I en un fragment posterior del diàleg, tenim aquest comentari en què la mestra reitera que el que escriuran és una notícia:

*Me: vinga va xxx / escomencem a escriure la notícia ↑
Tots: sí*

M: ah yo tengo una

Me: val però / recordem que com fa alguns dies / o algunes setmanes // tenim que escomençar a escriure-la ↑

D: el què ↑

Me: la notícia del gos que va vindre i tot això que m'heu contat ↑ eh ↑ per a Paulina ↑ (assenyala en direcció a Paulina)

La mestra incideix, també, en la importància de contar bé la notícia:

Me: a vore va Manel / però espereu / la notícia ha d'estar ben explicada xxx la jaqueta ↑ (M li la mostra) vaja // mireu la notícia ha d'estar molt ben contada eh ↑// un dia va entrar un gos a classe

En segon lloc, pel que fa als elements de la comunicació, resulta clar per als xiquets, a partir del projecte creat per la mestra, qui és el destinatari (els que hem anat a visitar-los), l'emissor (ells mateixos), el contingut (una història divertida que els haja ocorregut com a grup) i el suport material (la pissarra, de la qual es gravarà el text).

Hi són presents, per tant, la funcionalitat i els elements de la comunicació. No obstant això, cal dir que són presents com a instruments que tenen un paper important per a crear una situació real, però en canvi no es tracten com a continguts d'ensenyament d'una manera clara. És a dir, en cap moment es fa una reflexió explícita mínima o un distanciament sobre aquests continguts amb la finalitat que els alumnes en prenguen consciència. Dit d'una altra manera, no es tracten com a objectius d'aprenentatge, sinó més bé com a mitjans per a la comunicació. Ens resulta útil recordar ací la distinció de Camps (1994, 1995) entre objectius d'aprenentatge i objectius comunicatius, referida a la doble representació que els alumnes es fan quan escriuen textos: com a tasca escolar que els ha de conduir a aprendre alguna cosa i com a text que té un objectiu de comunicació.

En relació amb el **text**, resulta determinant el fet que la mestra plantege l'elaboració del relat d'experiència viscuda com a notícia de la classe: el gènere dona lloc al text. Dit d'una altra manera, el fet que Alba plantege l'escriptura del relat com a notícia fa que el relat escrit tinga les característiques de la notícia com a gènere. Es materialitza, per tant, la tasca en un gènere discursiu concret que constitueix un ús social del llenguatge escrit com a tipus relativament estables d'enunciats (Bakhtin, 1997).

Abans de començar a escriure el text, Alba fa que recorden el text. S'ajudarà en aquest sentit de la coincidència que ella no era present el dia que els va ocórrer

l'incident que narraran. Hi ha, en oralitzar els fets col·lectivament, una anticipació global dels continguts que escriuran.

L'ordre del text —i l'ordre de la seqüència d'ensenyament, pel que fa a la producció del text— ve determinada per la manera habitual, i més senzilla, de presentació escrita de les notícies, és a dir, pel suport gràfic i textual. Així, formulen i escriuen primer el títol i després el relat, i finalitzen la sessió fent un dibuix il·lustratiu (també a la pissarra).

Per començar a escriure el text, els alumnes proposen el títol de manera directa i espontània, proposta que la mestra accepta ràpidament. Així els alumnes demostren que tenen coneixements previs (Ausubel, 1973, 1976) sobre el gènere:

Me: (...) / vinga com escomencem a contar la notícia de Manel ↓ vinga com escomençaríem ↓
A: notícies de Manel després posem lo demás
Me: com ↑
A: notícies de Manel després posem lo demás
Me: ah / notícies de Manel / i el títol / seria este el títol de la notícia
Tots: sí
Me: però són notícies de Manel o són de tota la classe ↓
P: de Manel
A: són notícies de Manel

Després passen a escriure el relat. Cal assenyalar que l'ordre de producció del relat serà conduït per l'ordre dels esdeveniments, d'acord amb una estructura d'abans-després. Volem al·ludir, com en el cas de la mestra anterior, al fet que els infants menuts relaten a partir d'allò que els ha cridat més l'atenció, del seu interès personal, i no de manera lògica, ordenada i coherent: la perspectiva és egocèntrica i no mantenen l'ordre temporal real i les relacions causa-efecte (Piaget, 1961). Alba, com Estrela i com creiem que és habitual entre els mestres d'infants menuts, opta per intervenir-hi ordenant els esdeveniments de la història.

Alba incideix per a procedir d'aquesta manera al començament de l'escriptura del relat:

Me: vinga: (incomprensible) / vinga a vore ↓ ara com escomençarem a escriure la notícia ↓
A, P i D: (incomprensible)
Me: no però / escomençant pel principi

La mestra és qui dóna forma inicialment a la notícia tot evitant que els alumnes ho facen com si es tractara d'un conte. Observem que Alba, intervé amb encert per a mostrar una manera adequada de començar el text dins del gènere notícia en

contraposició a la manera pròpia del gènere conte que és la proposta inicial d'un alumne:

A (s'alça i va a la pissarra): hi havia una vegada que va entrar un gos a classe
Me: però això no és un conte en realitat
P: pues cómo lo podemos-
Me: > és una cosa que ha ocorregut de veritat / com se començaria ↓
A: > xxx un gos a classe
Me: però quan ↑
(A alça els muscles: no ho sé)
Me: com escomençaríem / per exemplee / un dia o un matí / no ↑
(...)
Me: i si posem un dia / i així dóna igual si era pel matí o per la vesprada ↓
P: sí / un dia va entrar un gos-

A partir d'aquest moment són els alumnes els qui formulen el text que hauran d'escriure i a més ho fan amb molta facilitat. La mestra respecta totalment les solucions que donen. Veiem en aquest fragment com sorgeix el contingut del text de manera espontània:

P: u un
P i M?: allí allí un unnnnn
P: diiiia / va entrar un gos al al ala al cole
Me: ssst vale un dia
(...)
Me: un diaaa què / un dia què
P: un dia què // > va entrar un gos a classe
A > va entrar un gos a classe

Aquest text és el que escriuen: UNDIABAENTRARUNGOSACLASE.

La mestra continua conduint la producció del text mitjançant preguntes:

Me: vosaltres que / quan va entrar a classe vosaltres què féreu ↓
A: pujar-mos a les taules
Me: aah
P: jo no
N: jo a la cadira
Me: bueno pues / podríem dir ↑ què podríem dir / d'això ↓
A: que alguns se varen pujar a les taules / i alguns varen acariciar al gos que estava molt net

Finalment escriuen:

ALUGSPUJARENALES TAULES (alguns pujaren a les taules)
IUS ALTRESLI ACARONAVENALGOS. (i uns altres li acaronaven al gos).

Acaben el text procedint de la mateixa manera:

Me: (...) vale / i ara / vinga i ara ací al final / per a acabar ja tenim que dir què li va fer el gos a Manel / vinga / Paula / l'acabes tu

P: Manel va caure i li va xupar el gos
Me: li va xuplar vinga va

La part final del text escrit queda així:

MANEL ES VA CAURELI VA XUPLAR. (Manel es va caure li va xuplar).

A partir, per tant, de la proposta de pensar en una història extraordinària, divertida, que la mestra concreta com a notícia de la classe, arriben a fer un text en el qual apareixen realment passos propis d'un relat: situació, complicació i desenllaç. La resolució és divertida i fins i tot aconsegueixen crear una certa intriga.

Quan el grup té clar que la notícia està completa, acaben la sessió fent un dibuix il·lustratiu a la pissarra:

Me: (...) // un moment / vos pareix que la notícia ja està completa ↑

Tots: sí

(...)

A: mira ara dibuix la cara de Manel

M: no la dibujo yo

P: la dibuja xxx

Me: la vol dibuixar ell anem a deixar que la dibuixi ell (assenyala M, que va a la pissarra) és el protagonista / vol ser el protagonista de la notícia

D: y el protagonista ees Maneel que le chupó el perrooo

Pel que fa a les **unitats lingüístiques** pròpies d'un relat d'experiència viscuda, com a connector temporal utilitzen UN DIA i empen, també, temps verbals en passat (el pretèrit perfet simple, el pretèrit perfet perifràstic i el pretèrit imperfet). Cal destacar com Alba indueix els alumnes a marcar el temps passat:

Me: (...) / però recordeu que escomencem a contar-lo // pensant que és una cosa que ha passat fa temps / eh ↑ fa algunes setmanes / eh ↑ vinga com escomençarem a escriure ↓ la notícia ↓ imagineu que és una notícia d'un diari

Hi ha després una altra intervenció de la mestra en el mateix sentit, que a més es pot interpretar clarament com una reflexió explícita perquè els xiquets siguin conscients de l'ús del temps passat. És aquesta:

Me: un diaaa què / un dia què

P: un dia què // > va entrar un gos a classe

A > va entrar un gos a classe

Me: aaah bueno clar molt bé / com ja fa temps ↑ un dia va entrar ↑ continua

A: un gos a / un gos

Pel que fa al punt de vista o a la subjectivitat del narrador, podem dir que sí que hi ha una presència considerant l'expressivitat i la implicació dels alumnes en el relat. S'observa clarament que en el text escrit com a relat, a excepció del títol i de correccions, Alba no ha vigilat la correcció de la formulació de les frases en l'aspecte morfosintàctic. Ha estat, en canvi, més pendent del contingut que havien d'escriure. Si bé el text és molt expressiu, és clar que la cohesió s'hauria pogut millorar en aquest fragment:

ALUGSPUJARENALES TAULES (alguns pujaren a les taules)
IUS ALTRESLI ACARONAVENALGOS. (i uns altres li acaronaven al gos)
MANEL ES VA CAURELI VA XUPLAR. (Manel es va caure li va xuplar)

Igualment resulta palés que en el text escrit, també a excepció del títol, Alba no ha vigilat la correcció del **codi**. Ens ho diu directament durant la sessió, quan acaben d'escriure a la pissarra:

UNDIABAENTRARUNGOSACLASE.

P: classe / ja està

Me (a Paulina): de moment no estic corregint les faltes i això / xxx normalment sí que ho faig però ho estic deixant córrer perquè xxx (als xiquets) un dia va entrar un gos a classe ↑

En relació amb els signes de puntuació, hem de dir que la mestra sí que s'ocupa de recordar-ne l'ús sempre que convé. Ho podem veure com a exemple en aquest fragment:

Me: Manel / posa un punt ahí // darrere de la última lletra / darrere de la última lletra que han escrit (M fa dos punts en vertical) un / un punt només (M es disposa a escriure en una altra zona de la pissarra, més amunt) quina és la última lletra que ha escrit

M: David

Me: David / quina és

P: la e

Me: pues un punt darrere de la e

Si bé es pot considerar que el tipus de llenguatge emprat resulta adequat, volem assenyalar el fet que la mestra no fa intervencions —pensem— amb la intenció de millorar les expressions per tal que resulten més adients —tractant-se d'un text escrit— en el sentit del terme “llenguatge de diumenge” emprat per Blanche-Benveniste (1982) per a referir-se al “llenguatge que s'escriu” en oposició al “llenguatge quotidià” (Teberosky, 1991).

Pel que fa al tema de la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000), pensem que Alba encerta en els continguts d'ensenyament que treballa, és a dir, que són adequats en relació al que són els sabers savis i els sabers socials de referència. Ara bé, el que ocorre, en la nostra opinió, és que la mestra no fa una selecció i planificació dels continguts d'ensenyament perquè els alumnes n'apreguen de nous.

Alba ha conduït els continguts del text de la manera següent:

- El gènere proposat per la mestra, la notícia, dóna lloc al text, en el qual apareixen realment passos propis d'un relat: situació, complicació i desenllaç (fins i tot amb una certa intriga).
- L'ordre del text ve determinat pel suport gràfic i textual habitual en les notícies: formulen i escriuen primer el títol i després el relat, i finalitzen amb un dibuix il·lustratiu.
- L'ordre de producció del relat és conduït per l'ordre dels esdeveniments, d'acord amb una estructura d'abans-després.
- La funcionalitat i els elements de la comunicació hi són presents i clars en tractar-se d'una situació real. No obstant això, no es fa una reflexió sobre ells.
- Ús de verbs en passat i d'un connector temporal per a marcar el temps. Hi ha, a més, una reflexió explícita per part de la mestra en relació a la utilització d'aquests verbs.
- El codi de l'escriptura rep una atenció relativa, ja que la mestra a l'inici de la sessió vigila la correcció de l'escrit, però després deixa de fer-ho. El mateix ocorre amb alguns detalls de cohesió morfosintàctica. La mestra està donant prioritat, en canvi, a la producció global del text.
- Els continguts efectivament treballats són sobretot els aspectes comunicatius, el títol i el contingut del relat, i la marca del temps passat.
- No hi ha intervencions de la mestra buscant un "llenguatge de diumenge".
- Pel que fa al tema de la transposició didàctica, els continguts d'ensenyament són adequats, però no hi ha una selecció i planificació dels continguts d'ensenyament perquè aquests siguin nous per als alumnes.

d) Intervenció de tutela: Els alumnes proporcionen el text

En plantejar l'escriptura del relat d'experiència viscuda com a notícia, Alba parteix dels coneixements previs dels alumnes (Ausubel, 1973, 1976) sobre el gènere, que havien emprat a l'aula diverses vegades. En diferents moments de la sessió resulten evidents aquests coneixements previs en els xiquets que són resultat també dels aprenentatges socials procedents d'àmbits externs a l'escola. Ho comprovem per exemple en aquest fragment del diàleg en què els alumnes fan broma al voltant dels mitjans de comunicació i de les notícies:

Me: (...) vinga com escomençarem a escriure ↓ la notícia ↓ imagineu que és una notícia d'un diari
Tots (riuen): sí
P: fem un diari
D: xxx noticias nuevas
Me: eh ↑
Tots: (incomprensible – imiten locutors de telediari, riuen)
Me: a vore / Manel /// com
D: sí como el periódico
Me: a vore com començaria la notícia
A: jo ho sé
M: el Valencia ganó cincuenta a empate
(...)
Me: però això no vos ha passat a vosaltres / vinga com escomencem a contar la notícia de Manel ↓ vinga com escomençariem ↓
A: notícies de Manel després posem lo demás

D'altra banda, cal tenir en compte el fet que, per a preparar la sessió, la mestra els havia demanat que pensaren en algun esdeveniment divertit que els haguera ocorregut per a contar-nos-el. A més, quan decideixen contar la història del gos, Alba fa que recorden i oralitzen col·lectivament els fets. Aconsegueix així que els alumnes, d'una banda, anticipen globalment els continguts i, de l'altra, que tot el grup dispose de la mateixa informació per a iniciar la producció del text. És una nova ocasió en què comprovem com els alumnes poden compartir els coneixements com a base per a construir el text conjuntament (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997).

Pel que fa a la formulació del text per a ser escrit i als ajustos didàctics de la mestra relacionats amb ell, observem que Alba aconsegueix fàcilment que, en general, els alumnes troben les solucions ells mateixos en moltes ocasions. No obstant això, Alba sí que intervé decididament per a iniciar el relat:

A (s'alça i va a la pissarra): *hi havia una vegada que va entrar un gos a classe*
 Me: *però això no és un conte en realitat*
 P: *pues cómo lo podemos-*
 Me: *> és una cosa que ha ocorregut de veritat / com se començaria ↓*
 A: *> xxx un gos a classe*
 Me: *però quan ↑*
 (A alça els muscles: *no ho sé*)
 Me: *com escomençaríem / per exempleee / un dia o un matí / no ↑*
 P: *això / una vesprada*
 Me: *o una vesprada val*
 P: *una vesprada*
 A: *era per el matí o per la vesprada ↓*
 P: *era per la vesprada*
 D: *era per la vesprada*
 Me: *i si posem un dia / i així dóna igual si era pel matí o per la vesprada ↓*
 P: *sí / un dia va entrar un gos-*

La mestra intervé també per a anar marcant mitjançant preguntes la continuïtat en la seqüència de les frases que componen el text. Davant d'aquestes intervencions, els alumnes proporcionen fàcilment el contingut del relat i també la formulació oral del text per a escriure'l amb unes expressions adequades. Ho podem apreciar en la proposta de l'alumna A:

Me: *vosaltres que / quan va entrar a classe vosaltres què féreu ↓*
 A: *pujar-mos a les taules*
 Me: *aah*
 P: *jo no*
 N: *jo a la cadira*
 Me: *bueno pues / podríem dir ↑ què podríem dir / d'això ↓*
 A: *que alguns se varen pujar a les taules / i alguns varen acariciar al gos que estava molt net*

Observem en aquest altre fragment del diàleg la facilitat amb què l'alumna P formula oralment el text i, també, com la mestra subtilment corregeix, amb una simple repetició, el terme "xuplar":

Me:(...) / *i ara / vinga i ara ací al final / per a acabar ja tenim que dir què li va fer el gos a Manel / vinga / Paula / l'acabes tu*
 P: *Manel va caure i li va xupar el gos*
 Me: *li va xuplar vinga va // // // vinga Manel / va caure ↑*

Com ja hem comentat abans, al final del relat escrit s'observa algun problema de cohesió en el text, en què la mestra hauria pogut intervenir per a subsanar-lo i, en canvi, no ho fa:

IUS ALTRESLI ACARONAVENALGOS. (i uns altres li acaronaven al gos)
 MANEL ES VA CAURELI VA XUPLAR. (Manel es va caure li va xuplar)

És el final d'una sessió que ha resultat molt llarga i la mestra no intervé per millorar-ne la formulació perquè està més atenta als continguts del relat i al manteniment de la disciplina (els xiquets es mouen moltíssim).

La intervenció de tutela en el cas d'Alba té les característiques següents:

- Els alumnes estan familiaritzats amb el gènere “notícia”, sobre el qual parlen abans d'escriure el text i, també, sobre els fets que hauran de relatar (activació dels coneixements previs). Hi ha, per tant, anticipació global dels continguts del text que hauran de produir en una situació en què els coneixements són compartits.
- La mestra intervé amb preguntes per a marcar l'ordre dels continguts del text, però no massa per a millorar-ne la formulació.
- Els alumnes responen proporcionant amb facilitat el contingut del relat i la formulació oral per a escriure'l.

e) Institucionalització: Només en algun moment

Pel que fa a la institucionalització dels continguts, observem que no hi ha un moment en què aquesta tinga lloc per al conjunt dels continguts ensenyants. Trobem, en canvi, dos moments en els quals la mestra sí que explicita els continguts de manera que els alumnes en puguen ser conscients. Ho veiem en aquest fragment del diàleg en què la mestra remarca el terme “títol”, quan aquest és formulat per una alumna:

*Me: (...)/vinga com escomencem a contar la notícia de Manel ↓vinga com escomençaríem ↓
A: notícies xxx després posem lo demás
Me: com ↑
A: notícies de xxx després posem lo demás
Me: ah / notícies de Manel / i el títol / seria este el títol de la notícia
Tots: sí*

I també en aquest altre fragment, quan la mestra aprofita la utilització d'un verb en passat per a fer-ne una reflexió:

*Me: un diaaa què / un dia què
P: un dia què // > va entrar un gos a classe
A > va entrar un gos a classe
Me: aaah bueno clar molt bé / com ja fa temps ↑ un dia va entrar ↑ continua*

En resum, hauríem de dir sobre aquest apartat:

- No hi ha una institucionalització del conjunt dels continguts, però sí que apareixen reflexions explícites en dos moments de la sessió.

LLUNA : L'ÚS DEL "DICTAT A L'ADULT"

a) Projecte: Responent a la demanda del destinatari

Lluna té la particularitat, per a crear el projecte, de plantejar una demanda dels pares relacionada amb una excursió feta pel grup un temps abans de la realització de la nostra sessió. Segons ella explica, els pares diuen que els xiquets els han contat algunes coses, però que no saben massa bé tot el que feren aquell dia. Després d'haver procurat un context adient mostrant als alumnes les fotos de l'excursió i un amulet que els regalaren, Lluna planteja la necessitat comunicativa originada:

Me: bueno / pues / ara ja no anem a mirar fotos sinó que anem a parlar un poquet / perquè resulta que els pares volen que / (AL alça el cap) volen saber el que fereu vosaltres el dia de l'excursió

AL: / Lluna ^ (alça el braç)

Me: diuen que hi ha xiquets que conten alguna coseta però que no s'han assabentat de tot el que varen fer / (...)

Tot seguit, la mestra proposa als xiquets el projecte, que consisteix a contar per escrit l'excursió i a fer arribar el text als pares. Ho podem apreciar en aquestes intervencions en què, a més, la mestra concreta la tasca (que comentarem després).

Me: (...) / aleshores ara anem a pensar un ratet què és el que férem / que és el que férem aquell dia / des de / des que isquerem d'ací de l'escola fins que arribàrem / que férem moltes coses

X: / (incomprensible)

AL: / (incomprensible)

Me: aleshores penseu un poquet i ara d'un en un aneu a dir cadascú del que se'n recorda / i ja entre tots fem / escrivim a la pissarra tot el que férem / jo / vosaltres després ja me digueu Lluna açò i jo el fique i fem un / un escrit pels pares (incomprensible)

La consciència de l'objectiu de la producció del text, és a dir, contar l'excursió als pares, es mantindrà present al llarg de la sessió. En tenim una prova en el fragment que mostrem tot seguit, que correspon al final de la pràctica, en què la mestra recull el propòsit inicial del projecte:

Me: bueno jo crec que ja / vos agrada aixina ↑ vos agrada aixina i ja ↑ // bueno pos després d'això m'imagina que els pares ja s'enteraran de tot lo que férem / eh ↑ iiii ja està / bueno si voleu que fiquem alguna cosa ↑

Els alumnes es troben, així, davant d'una situació en què s'han d'enfrontar a un problema d'escriptura real i prendre decisions per a superar els obstacles, especialment els que provenen dels conflictes entre el nivell de coneixements dels infants i els requeriments del text en haver de dur a terme una tasca complexa (Bereiter i Scardamalia, 1987,1992; Halté, 1989; Baquero, 1996).

Resumint les característiques del projecte creat per Lluna, podem dir el següent:

- La necessitat comunicativa es crea com a una demanda, per part dels pares, d'informació relativa a una excursió. L'element fonamental és aquesta demanda.
- El projecte consisteix a contar per escrit l'excursió i a fer arribar el text als pares.
- La mestra intervé en diversos moments, al llarg de la sessió, per a mantenir la consciència de la necessitat comunicativa creada i del projecte.

b) Tasca, mitjans i devolució: Assumir la tasca amb el “dictat a l'adult”

Lluna proposa clarament a l'inici de la sessió el que hauran de fer els alumnes: recordar el que feren el dia de l'excursió i escriure-ho per als pares. Des del primer moment la mestra planteja que ells li hauran dir què posar i que ella ho escriurà a la pissarra (és a dir, farà un “dictat a l'adult”).

Me: aleshores penseu un poquet i ara d'un en un aneu a dir cadascú del que se'n recorda / i ja entre tots fem / escrivim a la pissarra tot el que férem / jo / vosaltres després ja me digueu Lluna açò i jo el fique i fem un / un escrit pels pares (incomprensible)

Per tant, la mestra deixa clar quina és la tasca: la producció del relat. Les activitats que proposa són, primer, recordar entre tots els fets i, després, escriure-ho a la pissarra mitjançant la tècnica del “dictat a l'adult”. Com veurem, aquesta tècnica permetrà als infants la producció d'un text ampli, inventat per ells, en quedar alliberats de la sobrecàrrega cognitiva que comporta l'escriptura del codi. Els alumnes poden desenvolupar així les capacitats discursives i els coneixements sobre els textos escrits encara que no dominen el codi de l'escriptura (entre altres, David, 1985, 1988, 1991;

Morani i Pontecorvo, 1990; Ríos, 1999). La possibilitat d'acompanyar l'escrit amb fotografies complementarà la informació i contribuirà a aconseguir que els alumnes aprenguen a contrastar ambdues informacions (la visual i la textual). Volem posar de manifest que el "dictat a l'adult" constitueix una activitat que comporta la necessitat de compartir els coneixements (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997) en tant que el text ha de ser inventat i formulat de manera col·lectiva.

Queden per tant configurats els mitjans: per a dur a terme el projecte, Lluna emprà com a mitjans el record de l'excursió, el "dictat a l'adult", l'escriptura a la pissarra, la disposició dels alumnes asseguts al voltant d'una taula i davant de la pissarra. La consigna de la tasca i de com dur-la a terme és entesa fàcilment pels alumnes.

La devolució queda establerta a partir del moment en què la mestra indica les activitats que hauran de fer. Lluna aconsegueix que la tasca es convertisca, de veritat, en tasca dels alumnes, en parlar-los en aquest sentit en diverses ocasions. Hi contribueix el fet d'emprar el "dictat a l'adult", per ser els alumnes mateixos, clarament, els autors del text. Efectivament, la mestra deixarà lliures els xiquets per a trobar les formulacions del que voldran escriure i les respectarà quan les transcriu a la pissarra.

Ho podem veure en aquest fragment del diàleg, quan ella, en haver algun problema de disciplina degut al cansament, els ofereix ajuda per a la tasca, que considera a càrrec dels alumnes:

Me: (...) vinga va / va que si nos ja / que esteu ja cansadets

AL: (lleg de la pissarra, lentament): i deixarem les motxiles a la tenda xxx

Me: escolta va / serietat

AN: (incomprensible) (s'alça i va a la pissarra)

Me: no / a mi no me pareix gens bé (els agafa el guix que tenien i els envia a seure a la taula)

bueno / voleu que vos ajude jo un poquet ↑

AN: sí

I també en aquest altre fragment en què la mestra insisteix perquè li diguen el que ha d'escriure:

Me: (...) / anem a vore / pues anem a ficar / que després d'acabar les proves dinaríeu no ↑

JA: sí sí

Me: pues vinga va dicteu-me

JA: no

Me: no ↑ bueno no sé igual m'enganye // Jéssica tu què dius ↑ acabàreu les proves i dinàreu ↑

Si en una primera part de la sessió el suport de l'escrit és la pissarra, després si afegix l'escriptura sobre paper en el moment en què no els cap més text a la pissarra i Lluna decideix copiar-lo en un foli. Està clar que és un detall que la mestra no havia planificat i que ella resol improvisant. Vegem el diàleg que correspon a aquest moment:

Me: ja no em cap més a la pissarra / voleu que / si voleu ho borre / com la / com la xica ho ha gravat / bueno pues continuem escrivint eh ↑

JA: vale ↑

(...)

Me: anem a vore / espereu un moment / el que vaig a fer / com no em cap / voleu que me'ls copie jo en un full i així canviem xx eh ↑ / perquè si no / perquè si no vos agrada el xxx

AL: a mi m'agrada com està ficat a la pissarra ↑

AD: i a mi ↑

JA: jo vull posar que vam deixar les motxilles a la tenda

Me: vaig a escriure-ho jo ací // hola ↑ (HOLA)

Aquestes són les principals característiques de l'apartat:

- La tasca consisteix en la producció del relat per escrit perquè el llegesquen els pares.
- Les activitats proposades consisteixen a recordar l'excursió i contar-la per escrit als pares. Empraran el recurs del dictat a l'adult i és per tant una activitat col·lectiva en què els coneixements i els aprenentatges seran compartits. Configuren els mitjans, completats per la disposició dels infants davant la pissarra, en què escriurà la mestra.
- La tasca és totalment assumida pels alumnes com a pròpia. Per tant la devolució queda aconseguida. Hi contribueix el fet d'emprar el dictat a l'adult, per ser els alumnes mateixos, clarament, els autors del text. A més, la mestra deixarà lliures els xiquets per a trobar les formulacions i aquestes seran respectades per ella quan les transcriu a la pissarra.

c) Continguts d'ensenyament: Un relat en una nota dirigida als pares

Com a **continguts comunicatius**, tant la funcionalitat com els elements de la comunicació són ben presents en la producció del text. Amb el projecte plantejat per la mestra, als xiquets els queda clar quina és la finalitat de l'escriptura del text: contar molt bé als pares el que feren el dia de l'excursió. Els elements de la comunicació (emissor, destinatari, objectiu i contingut) també són clars per als alumnes. El convenciment amb què la mestra ha tractat aquest aspecte es pot observar en aquest fragment, en el qual

adverteix de la conveniència de recordar, seleccionar i ordenar els continguts del relat que vulguen relatar:

Me: vosaltres penseu que si els enviem un full als pares i els diem el que heu dit s'enteraran ben bé bé del dia de l'excursió / o només s'enteraran que a algú / que Javi se li va caure l'esmorzar i / i no s'obliden de les proves // jo crec que hi ha de dir moltes coses eh ↑ (...)

També ho apreciem en el fragment següent, en què Lluna al·ludeix als destinataris:

Me: clar ↑ els palets són xicotets / tenen de ser pals / eren pals llargs /// bueno / vale / anem a vore / espereu-se un moment que com férem tantes coses ↑ // a vore si s'entenen els pares (llig a la pissarra) xxx es pintareu o què ↑

Igualment en aquesta intervenció, en la qual ella es refereix als continguts del relat i també a l'objectiu (que el llegesquen els pares, per la qual cosa els l'enviarà):

*Me: vale alguna cosa més ↑
X: no
Me: vale espereu un moment / que vaig a acabar de llegir el text i vosaltros si voleu afegir alguna cosa ↑ ara callaets / a vore si vos agrada / perquè clar jo això ho vaig a enviar*

La contradicció d'escriure el text per als pares a la pissarra —quan la pissarra és un suport en el qual un escrit no pot tenir permanència en una aula— quedarà subsanat posteriorment, en el moment en què —com hem comentat abans— no els cap més text a la pissarra i Lluna decideix copiar-lo en un foli. És una mostra de la importància de la planificació de les tasques.

Pel que fa a l'**estructura del text**, la particularitat potser més assenyalada és que inclouen el relat dins d'una espècie de carta o nota per als pares, que comença amb una salutació (aquest és el terme que emprava la mestra per a referir-s'hi). La situació de comunicació i el projecte creats per Lluna, sense haver-s'ho proposat ella, han induït a aquesta resolució en la producció del text. Veiem en el fragment següent com la proposta d'una alumna —d'escriure *hola pares*— és assumida ràpidament pels companys i com Lluna accepta la solució. També com es refereix al text que acaben d'escriure mitjançant el terme “salutació”:

*Me: (...) / qui vol dir el principi del full que anem a escriure als pares ↑
(alguns alumnes criden separatament): Jo ↑
Me: què fem ↑
AN: hola pares / hola pares com esteu ↑
Me: bueno / jo ara vaig copiant eh ↑*

Tots: hola pares com esteu ↑
Me: (HOLA PARES! COM ESTEU?) hola pares ↑/
AN: nosaltres estem bé
Me: nosaltres estem bé
JA: i vosaltres què ↑
Me: bueno vale / això és la salutació (NOSALTRES ESTEM BÉ.)

Per a trobar els continguts que contaran en el relat, la mestra fa que primer recorden els esdeveniments: els xiquets s’hi refereixen d’una manera desordenada, dient allò que més els va cridar l’atenció o del seu interès personal, i no de manera lògica, ordenada i coherent, com és habitual en els infants d’aquesta edat (Piaget, 1961). Ocorre com en els casos d’Estrela i d’Alba, i també, igual que elles, és la mestra qui indueix a fer el relat d’una manera ordenada d’acord amb una estructura d’abans-després. Ho podem comprovar fàcilment:

Me: val ↑// a vore podeu dir alguna altra cosa diferent / eh ↑/ pues per exemple el que primer fereu / el que després i al final / va ↑// a vore / Adrián

Un moment després Lluna intervé de nou per a ordenar el relat (terme que, per cert, no empra en cap moment) i per a ordenar-lo cronològicament:

Me: vosaltres penseu que si els enviem un full als pares i els diem el que heu dit s’enteraran ben bé bé del dia de l’excursió / o només s’enteraran que a algú / que Javi se li va caure l’esmorzar i / i no s’obliden de les proves // jo crec que hi ha de dir moltes coses eh ↑ voleu que us ajude un poquet i fem / a vore / primer des del principi / a vore / com anàrem / a on anàrem ↑

Els alumnes, conduïts per les intervencions de la mestra, formulen el relat pas per pas, seguint l’ordre dels fets. El text, escrit totalment per Lluna a la pissarra —i que és el més extens dels produïts en els distints grups—, avança d’aquesta manera:

EL PRIMER QUE FEREM EN L’EXCURSIÓ VA SER BUSCAR UN PUESTO ON ESMORZAR.

DESPRÉS ENS EXPLICAREN COM ES DEIEN ELS MONITORS. FEREM GRUPS. I DESPRÉS VÀREM BUSCAR UN LLOC ON MUNTAR LA TENDA.

ENS PINTAREN LA CARA I DESPRÉS ENS FICAREN LES PLOMES.

I FICAREM LES MOTXILES A LA TENDA.

CADA GRUP VA ANAR A UN PUESTO DIFERENT: ALS ARBRES TRISTOS, A LA SELVA NEGRA, A ON ES REUNIEN ELS INDIS.

DINAREM I L’ÚLTIMA PROVA VA SER CANTAR UNA CANÇÓ DE L’INDI “MATUTXIN”.

SE’L PASSAREM BOMBA, “TXUPI” I BÉ.

Cal assenyalar la introducció al final del text, a iniciativa de la mestra, de la frase en la qual apareix un balanç col·lectiu de com s'ho passaren el dia de l'excursió. Ho suggereix d'aquesta manera:

Me: una cosa no havem dit res en ningun moment / si s'ho passàreu bé si s'ho passàreu mal o què

Les unitats lingüístiques pròpies del relat, les que nosaltres considerem bàsiques, apareixen clarament en el text. En primer lloc, els verbs en passat (el pretèrit imperfecte, el pretèrit perfect simple i el pretèrit perfect perifràstic) hi són de reiterament en tractar-se d'un text molt extens i han estat ben utilitzats en totes les ocasions. En segon lloc, també hi apareixen un connector (EL PRIMER QUE FEREM) i un adverb temporal (DESPRÉS), que hi és escrit diverses vegades. En tercer lloc, la subjectivitat del narrador igualment es troba present: en tot el text en conjunt, per ser molt expressiu, i especialment en la salutació i en la valoració final sobre com s'ho passaren.

Pel que fa a l'actuació de la mestra en relació amb el tipus de llenguatge emprat, volem assenyalar que és similar a la d'Alba: no s'hi produeixen intervencions específiques amb la intenció de millorar les expressions per tal que resulten més pròpies d'un text escrit en el sentit del terme "llenguatge de diumenge" emprat per Blanche-Benveniste (1982).

Com que Lluna empra el recurs del dictat a l'adult, el codi de l'escriptura (grafies i signes de puntuació) s'ha utilitzat, però d'una manera en què qui ha estat més activa és la mestra: els alumnes, en dictar, anaven dient fragments del text de manera global. No s'ha atès a les unitats lingüístiques més reduïdes (paraula, síl·laba, lletra-so). Per tant, no han treballat el codi com a contingut preferent, ja que han centrat l'atenció sobre la producció del text.

Cal dir que Lluna és l'única de les vuit mestres que ha seguit totalment la nostra suggerència en el sentit d'emprar el recurs del dictat a l'adult perquè el que ens interessava estudiar era els processos de la producció de textos i no el codi de l'escriptura com a tema. No obstant això, volem recordar que també suggerírem la possibilitat de dur a terme activitats en les quals es combinara el dictat a l'adult i l'escriptura del codi per part dels alumnes.

En conjunt, pensem que Lluna s'ha plantejat, sobretot, seguir les nostres propostes i que ho ha aconseguit en la mesura que posa l'èmfasi en els continguts

comunicatius i que produeixen un relat amb sentit dins d'un projecte. Ara bé, ens sembla que no s'ha detingut a pensar, a l'hora de planificar la tasca, en una selecció dels continguts d'ensenyament a partir dels sabers savis o dels sabers socials de referència, que haurien enriquit el seu plantejament. És una mancança que observem en relació amb la transposició didàctica (Chevallard, 1985; Bronckart i Schneuwly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000, entre altres).

Remarquem les característiques principals dels continguts d'ensenyament d'aquesta sessió:

- La situació de comunicació i el projecte creats donen lloc al gènere: la inclusió del relat en una espècie de nota dirigida als pares (i proposada pels alumnes).
- Els continguts del relat són induïts per la mestra, però són els alumnes els qui els troben i en fan les formulacions, que ella respectarà.
- El relat avança d'acord amb una estructura d'abans-després, que és conduïda per la mestra. Aquesta no empra el terme "relat" ni cap altre per a referir-s'hi.
- Els continguts d'ensenyament propis del gènere efectivament treballats són els aspectes comunicatius, algunes unitats lingüístiques pròpies del gènere (verbs en passat, connectors i un adverb temporal, subjectivitat del narrador). El codi no és prioritari com a contingut: en haver utilitzat la tècnica del dictat a l'adult, el treball se centra en la producció del text.
- No hi ha intervencions amb l'objectiu d'adequar el tipus de llenguatge per tractar-se d'un text escrit ("llenguatge de diumenge").

d) Intervenció de tutela: Els alumnes tenen la paraula

El primer que hem de tenir en compte és que, segons la informació facilitada per la mestra durant l'entrevista prèvia a la sessió, els alumnes no havien treballat a classe la producció de relats. Malgrat aquest fet sorprén la facilitat amb què resolen la tasca, sense dubte pels coneixements que els xiquets d'aquesta edat tenen al voltant dels relats orals i, també, dels escrits (especialment a partir dels contes llegits). En els tres grups que han produït el relat observem una diferència important en comparació amb els que

han escrit la carta de demanda justificada, en la qual als alumnes els costa molt més trobar els continguts que han d'escriure quan no estan massa familiaritzats amb el gènere: si no coneixen el gènere, no saben avançar.

Anteriorment a l'inici de la producció del text, Lluna fa que recorden de manera global l'excursió, per tal d'activar i oralitzar col·lectivament els coneixements previs que els xiquets tenien sobre el tema (Ausubel, 1973, 1976) Aconsegueix amb aquesta activitat que els coneixements del conjunt dels alumnes siguin compartits (Edwards i Mercer, 1988, Mercer, 1997). També aconsegueix anticipar el contingut global del relat, la qual cosa, com a generació d'idees, és una activitat pròpia del procés de planificació en la composició del text (Hayes i Flower, 1980; Camps, 1994; Ríos, 1999). Ara bé, la mestra no va més enllà en la possible planificació.

La mestra no s'ha proposat, en canvi, activar els coneixements que els xiquets puguen tenir sobre els relats com a gènere. Cal comentar que tampoc no utilitza exemples o models de relats perquè els alumnes els puguen observar.

Pel que fa a la producció del text, Lluna intervé per a ordenar el relat, com ja hem dit, segons una estructura d'abans-després. Ella va donant pautes mitjançant les seues preguntes perquè els alumnes troben el contingut adient en cada moment. Ara bé, una volta tenen clar els xiquets aquest contingut, per a formular-lo no tenen problemes rellevants. La mestra fa un ajust didàctic sobretot per a trobar els continguts i perquè apareguen ordenadament en el relat. En canvi, respecta quasi totalment la formulació que els xiquets en fan. Cal recordar que, a més, els ha deixat clar que són ells qui produeixen el text i que ella escriu el que li diguen:

Me: però dicteu-m'ho perquè si no jo no sé

Aquesta disposició per part de la mestra s'observa des de l'inici de la producció del text quan li proposen la salutació per a començar l'escrit, moment en què ella accepta totalment el que li diuen els alumnes:

Me: què fiquem ↑

AN: hola pares / hola pares com esteu ↑

Me: bueno / jo ara vaig copiant eh ↑

Tots: hola pares com esteu ↑

Me: (HOLA PARES! COM ESTEU?) hola pares ↑/

Ho veiem també en aquest altre fragment, en el qual es veu clarament que ella respecta el que els xiquets li van dient, sense intervenir-hi perquè reformulen ni per a proposar-los canvis. Fins i tot actua així en algun moment en què seria adient intervenir-hi per a fer una correcció. Així, per exemple, en una ocasió en què els alumnes utilitzen la paraula “puesto”, la mestra podria aprofitar per ensenyar-los “lloc” com a paraula correcta. Observem com ella introdueix el terme “lloc” però en canvi respecta la decisió dels alumnes d’escriure “puesto”:

*Me: espera / espera ↑(s'alça i comença a escriure a la pissarra) (EL PRIMER QUE FÉREM)
el primer que férem / el primer que férem ↑(mentre els xiquets repeteixen el que la mestra va a escriure)
AN: en l'excursió
Me: (EN L'EXCURSIÓ)
(incomprensible)
Me: va ser / va ser / va ser buscar
AD: un puesto per esmorzar
Me: un puesto o un lloc ↑
AD: un puesto
Me: (UN PUESTO) un puesto
AD: a on esmorzar
JA: a on esmorzar
Me: (A ON ESMORZAR) a on esmorzar // bueno ja estem / molt bé // va ser buscar un puesto on anar a esmorzar*

Davant dels requeriments de la mestra, per cert, amb un gran ajust didàctic, de vegades sorprén realment la capacitat dels xiquets per a trobar les solucions. Tenim un exemple en aquest fragment, quan aquests proposen l'expressió cada grup:

*Me: voleu que fiquem / com cada u va fer una cosa / ho diem d'alguna manera que servisca per a tots / com ho podríem dir una cosa que servisca per a tots ↑
AD: (incomprensible)
Me: eh ↑ com podem dir-ho ↑ a continuació
AN: cada grup va anar a un puesto diferent
Me: a vore // cada grup // a vore a vore Andrea com ho has dit ↑(CADA GRUP)
AN: cada grup va anar a un puesto diferent
Me: va anar (VA ANAR)
Tots: a un puesto diferent ↑*

Segons avança la sessió, a partir del moment en què els alumnes comencen a estar ja cansats, la mestra tendeix a proporcionar ella alguna formulació sense esperar que la donen els alumnes.

Com a resum, aquestes són les idees principals de l'apartat:

- Malgrat no haver treballat abans el relat a classe, sorprén la facilitat amb què els alumnes resolen la tasca, indubtablement perquè tenen coneixements sobre el gènere que els serveixen per a produir el text.
- La mestra fa que els xiquets recorden de manera global l'excursió abans de produir el text. En canvi no fa que activen els coneixements previs sobre el relat com a gènere. Tampoc no utilitza exemples o models de relats perquè els alumnes els puguin observar.
- Lluna intervé molt ajustadament per ajudar als alumnes a trobar i ordenar els continguts. Els alumnes són capaços de donar sense dificultat la formulació del text, que la mestra respectarà totalment.

e) Institucionalització: L'atenció se centra en la comunicació

Hi ha un moment en què la mestra intervé per a institucionalitzar un contingut treballat: és quan remarca el terme “salutació” i ho fa mitjançant un ús metalingüístic per tal que els alumnes prenguen consciència de què és el que acaben d'escriure:

Tots: hola pares com esteu ↑
Me: (HOLA PARES! COM ESTEU?) hola pares ↑/
AN: nosaltres estem bé
Me: nosaltres estem bé
JA: i vosaltres què ↑
Me: bueno vale / això és la salutació (NOSALTRES ESTEM BÉ)

Però, fora d'aquesta ocasió, Lluna no institucionalitza les novetats, o més ben dit, no fa explícits els continguts ensenyats, independentment que siguin nous o no. Sense dubte no ha planificat aquesta institucionalització, és a dir, la conveniència d'explicitar els continguts nous perquè els alumnes en siguin conscients.

En aquest sentit observem, també, que per a referir-se al text escrit no emprà el terme “relat” ni cap altre com a sinònim. Quan hi ha d'al·ludir, ho fa dient “escrit”, “full per als pares”...

En l'absència d'institucionalització dels continguts d'ensenyament, influeix, sense dubte, el fet que Lluna ha plantejat la tasca amb uns objectius essencialment comunicatius. En conseqüència, els continguts desenvolupats són tractats sobretot com a comunicatius, i no tant com a continguts d'aprenentatge Camps, 1994, 1995).

En resum, com a trets característics d'aquest apartat podem dir:

- La mestra no ha planificat la institucionalització dels continguts apresos (si exceptuem quan reflexiona sobre la “salutació”).
- Influeix sobre aquest fet, probablement, que els objectius de la tasca s'han plantejat com a comunicatius i no tant com a objectius d'aprenentatge.

SUNNA: PRIORITAT A L'AUTONOMIA INDIVIDUAL

a) Projecte: Es planifica la tasca sense projecte

Sunna planteja la sessió sense crear una situació comunicativa en la qual sorgisca la necessitat d'escriure el text. Inicia la pràctica proposant directament la primera activitat que han de dur a terme i no justifica funcionalment la tasca en cap moment. No ha planificat la creació d'un projecte amb un objectiu i amb uns destinataris. Probablement no va donar importància al fet que nosaltres li ho havíem demanat prèviament a la realització de la pràctica.

Podem resumir la informació sobre el projecte dient:

- La mestra planteja directament la tasca sense crear una necessitat comunicativa i un projecte.

b) Tasca, mitjans i devolució: La planificació se centra en la tasca

Com a tasca, la mestra proposa diversos passos per arribar a la producció del text. Uns dies abans de la sessió pràctica gravada, feren una experiència en la qual representaren mitjançant joguets —que tenien el paper d'utensilis— la manera de fer un suc de taronja. Tot seguit, explicaren oralment el procés, observaren els models de recepta de cuina que nosaltres havíem proporcionat i també d'altres, escrigueren i dibuixaren la recepta del suc de taronja a la pissarra, i també sobre paper individualment, i a més buscaren receptes en revistes.

Ja durant la sessió gravada, referint-se a l'experiència que acabem de descriure, la primera activitat que Sunna proposa consisteix a recordar col·lectivament, i amb l'ajuda dels joguets, els ingredients i la manera de fer el suc de taronja. Ho veiem en el diàleg corresponent a l'inici de la sessió:

Me: se'n recordeu de l'altre dia que vam fer una recepta de cuina ↑
Xiquets: sí
Me: quina recepta vam fer
A: el suc de taronja
Me: el suc de taronja / i // vols estar-te quiet, Sergi ↓
S: (se'n riu)
Me: i per a fer el suc de taronja què / què necessitàvem ↓ // a vore qui se'n recorda

En acabar l'oralització col·lectiva de l'experiència, Sunna els proposa plasmar els continguts (que detallarem després) sobre paper individualment, mitjançant l'escriptura i el dibuix. Aquesta és la proposta:

Me: (...) / i ara / si vos done un full / podríeu escriure-lo a vore ↑ què ix ↑ // s'atreu ↑
X: sí

I per acabar la sessió, cada alumne explicarà oralment a la mestra el que ha posat sobre el paper. Sunna introdueix la demanda, per a cadascú, de la manera següent:

Me: (...) /// xxx perquè si heu acabat ja ↑ a vore què has ficat tu Alexandre a vore ↑ sí conta'm xxx la teua recepta // a vore conta-mos lo que-

Pel que fa a la tasca planificada per Sunna, el primer que crida l'atenció, en comparació amb els altres gèneres emprats en la recerca (la carta de demanda justificada i el relat d'experiència viscuda), és la necessitat d'experimentar realment la manera de fer la recepta i, també, la insistència perquè els alumnes s'adonen de la seqüència dels passos que s'hi segueixen. Dit d'una altra manera, sense dubte, una recepta de cuina comporta una certa complexitat i la mestra és conscient que els xiquets l'han de conèixer abans de passar a produir el text. Al llarg de tota la sessió s'observa la prioritat que Sunna dóna al coneixement dels ingredients, de la manera de fer la recepta i de la seqüenciació que comporta, per damunt de l'escriptura del text (incloent-hi els aspectes escripturals i els textuals).

Però la tasca central, el que Sunna programa per a la sessió gravada en vídeo, consisteix en la producció sobre paper de la recepta del suc de taronja per part de cadascun dels alumnes. Cal assenyalar que la tasca prescrita per la mestra no té

objectius comunicatius, sinó solament objectius d'aprenentatge, segons la distinció de Camps (1994, 1995), ja que la mestra planifica l'ensenyament d'uns continguts determinats però no els dóna sentit dins d'un projecte que comportara la necessitat comunicativa d'escriure la recepta de cuina.

L'experimentació de la recepta i totes les activitats que l'acompanyen (oralització del procés, observació de models de recepta de cuina, escriptura i dibuix de la recepta a la pissarra i sobre paper, recerca de receptes en revistes) formen part dels mitjans disposats per la mestra per a poder dur a terme la tasca. També, la memorització de l'experiència, la disposició de fulls en blanc perquè els alumnes hi escriguen i dibuixen, i la ubicació d'aquests asseguts al voltant d'una taula. La consigna és entesa pels infants sense cap problema.

Podem parlar de devolució en tant que la tasca, en haver-se de portar a terme de manera individual, necessàriament és assumida per cada alumne. A més, com veurem després, en arribar aquest moment, la mestra deixa que cadascú resolga la tasca segons sàpia, amb poca intervenció part seua.

Com hem vist, les activitats dels alumnes són col·lectives majoritàriament en la tasca que desenvolupen abans de la gravació. En canvi, ja durant la sessió, l'activitat prioritària és individual —l'escriptura del text i el dibuix—, encara que també participen en col·lectiu quan, prèviament, recorden l'experiència d'elaboració de la recepta. Hi ha, per tant, una combinació d'activitat col·lectiva i individual que resultaran complementàries en la mesura que la primera permet compartir els coneixements (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997) i la segona, que es pugui produir l'apropiació individual dels continguts ensenyats (Leontiev, 1978, 1983; Baquero, 1996; Bronckart, 1996).

Aquestes són les característiques de l'apartat en el cas de Sunna:

- La tasca, que se centra en la producció sobre paper de la recepta del suc de taronja per part de cadascun dels alumnes, és prescrita directament com una activitat d'aprenentatge, ja que no ha quedat integrada dins d'un projecte comunicatiu.
- La tasca queda conformada per un conjunt d'objectius d'aprenentatge i manca d'objectius comunicatius.

- Com a mitjans, la mestra emprà l'experimentació de la recepta, la memorització d'aquesta, la disposició de fulls en blanc, la ubicació dels alumnes asseguts al voltant d'una taula. La consigna és entesa pels infants sense cap problema.
- Per a la producció del text, durant la sessió la prioritat, en emprar l'escriptura i el dibuix, ha sigut per al treball individual. No obstant això, en una sessió anterior també l'havien produït de manera col·lectiva.
- La devolució té lloc quan la tasca passa a ser assumida pels alumnes individualment. A més, la mestra deixarà que cadascú resolga la tasca segons sàpia.

c) Continguts d'ensenyament: Primer, conèixer els continguts

Pel que fa als **aspectes comunicatius** dels continguts, com hem anat veient al llarg de l'anàlisi, la mestra no ha plantejat la tasca com un projecte amb uns objectius comunicatius. En conseqüència, no hi són presents ni la funcionalitat ni els elements de la comunicació com a continguts d'ensenyament.

En aquest sentit volem remarcar que, quan els xiquets acaben la tasca, hi ha una explicació per part de cada xiquet sobre el que ha fet, però curiosament Sunna no els demana que llegeixen el text produït, sinó que li'l conten i açò ocorre en tots els casos. Vegem-ne un exemple:

Me: i Andrea a vore Andrea / conta-mos què has ficat tu en la teua recepta

Aquest final de la tasca coincideix amb el fet que realment no hi havia un projecte d'escriptura de la recepta perquè algú la llegira. El que s'ha plantejat com a objectiu és, d'una banda, que els alumnes coneguen els continguts relatius a la recepta del suc de taronja i, d'una altra, que plasmen sobre el paper el que sàpien. Aquests objectius són objectius d'aprenentatge i no objectius comunicatius en tant que la mestra no s'ha proposat l'escriptura d'un text real i amb una funció.

En relació amb l'**estructura del text** resulta palés que l'estructura pròpia de la recepta de cuina com a gènere escrit, és a dir, els tres apartats bàsics (títol, ingredients, com es fa), està present al llarg de l'activitat i conduirà no solament el text sinó també les intervencions de la mestra en relació amb la seua escriptura.

Mentre reparteix els fulls perquè els xiquets hi escriguen, Sunna interactua per a conduir la producció del text, referint-se al títol:

*Me: vos done un full també eh ↑ i en recordeu-se /// en recordeu-vos que és el que tindria que tindre la recepta al principi de tot (va repartint els fulls)
(...)
L: suc de taronja
Me: suc de taronja molt bé /// (...)*

Els alumnes van avançant en el treball cadascú al seu ritme. En el moment que considera oportú, la mestra intervé per a marcar la segona part de la producció del text (els utensilis i els ingredients, encara que no s'hi refereix explícitament). Ho podem veure en aquest fragment, en el qual observarem, a més, la insistència de Sunna per tal que els alumnes sàpien que poden emprar altres mitjans —com el dibuix— a part de l'escriptura:

*Me: (...) el que vull és que tu ara si saps / ficar algo ahí /// si saps ficar ahí alguna cosa ↓ /// segur que alguna cosa sabeu ficar // que les receptes de cuina totes a lo millor no tenen lletres tenen altres coses també // una vegada heu ficat el títol què teniu que ficar ↓ que se'n recordeu ↓ tot açò / tot açò que teniu ací (assenyala els objectes que hi ha sobre la taula)
S: jo ja he fet una taronja
Me: però a vore Aitana tu què estàs posant ↑ a vore això què són ↑
S: (assenyalant en el full d'A): les taronges el gabinet
Me: a vore Aitana ha posat taronges el gabinet ↑ i això diu Sergi què és això ↑ (mirant el full d'A) una taronja tallada / què més coses necessites ↑ Sergi tu no la mires a ella i fes algo tu /// ja he dit que qui no sap posar lletres dona igual pot posar altres coses /// a vore / què pensa Àlex que està tot seriós ↑ (riu) a vore / en el número u què vas a ficar ahí en el número u ↓
A: taronges
Me: va pues / posa-les /// es poden dibuixar / les receptes de cuina poden portar també dibuixos /// què més / a vore /// vinga Sara / molt bé / ara tu que vas a posar ahí en el dos ↑ a vore*

Avancen amb aquesta manera de procedir plasmant els utensilis i els ingredients sobre els fulls. Sols en algun moment Sunna empra el terme *ingredients*. En la major part de les ocasions s'hi refereix dient *què necessiteu*. La mateixa expressió, l'observarem en el fragment següent, que reproduïm perquè en ell la mestra introdueix la tercera part de la recepta (*com es fa*):

Me: (...) /// i ara ell ha ficat tot el que necessita molt bé / tu també i ella també / i Sara ↑ /// i ara / ja tenim tot el que necessitem i ara com es fa ↑ /// com es fa a vore ↑ què fem primer ↑ què fem primer ↑ /// què creieu que fem primer ↑ tu tens les taronges tens el gabinet / tens l'espremedora / i ara què feu ↑

Cal destacar, en el mateix sentit, que al llarg de la sessió es limiten a recordar els continguts que hauran d'escriure però en cap moment, a part del títol, hi apareix en

intervencions en les quals la mestra intente que aquests es formulen explícitament per a ser escrits, ni fer conscients els alumnes de cara a aquest objectiu.

El que plasmen, en conjunt, els alumnes sobre el paper és el següent: el títol, l'escriuen tots; els ingredients i els utensilis són dibuixats, i hi ha qui escriu alguns dels noms; junt als dibuixos apareixen xifres (de l'1 al 4). La manera de preparar la recepta no queda reflectida per escrit; pensem que els xiquets ho han plasmat, en part, en els dibuixos dels ingredients i dels utensilis (d'ençà la presència de la numeració); també han fet altres dibuixos al·lusius com ara una xiqueta bevent en un got.

Finalment, quan els xiquets acaben la tasca, Sunna demana a cada alumne que li “conte” el que ha fet sobre el full. Aquest és un exemple:

Me: i Andrea a vore Andrea / conta-mos què has ficat tu en la teua recepta

El que ens crida l'atenció és que no els demana que llegesquen el text produït, sinó que el “conten”. Açò ho interpretem en el sentit que la mestra no s'ha proposat l'escriptura d'un text per a ser llegit. De fet coincideix amb l'absència de la creació d'una necessitat comunicativa i d'un projecte amb un objectiu i uns destinataris

En relació a les **unitats lingüístiques** pròpies de les receptes de cuina observem que, si bé d'una manera molt elemental, n'apareixen algunes en els textos. Hi ha nombres cardinals, ús d'imatges il·lustratives, vocabulari referit a ingredients i utensilis. No hi són en canvi altres unitats lingüístiques pròpies del gènere, com ara l'ús de verbs amb una modalització determinada (imperatiu, perífrasi d'obligació, segona persona...). Pel que fa al recurs, característic del gènere, de donar una informació objectiva, precisa i ordenada, si bé no arriba a poder ser apreciat en els treballs fets, no hi ha dubte que la mestra l'ha tingut present en la seua manera de plantejar la tasca.

En relació al **codi de l'escriptura**, tant en les grafies com en la puntuació, la mestra no interactua (sols en alguna ocasió responent a la demanda concreta d'algun xiquet). Pensem que la mestra s'ha proposat “deixar sols” els alumnes amb l'objectiu que facen allò que siguen capaços de fer. Quan els xiquets manifesten explícitament les seues dificultats per a dur a terme la tasca, ella els anima o els suggereix la possibilitat de dibuixar:

Me: (...) Sergi tu no la mires a ella i fes algo tu //// ja he dit que qui no sap posar lletres dóna igual pot posar altres coses /// a vore / què pensa Àlex que està tot seriós ↑ (riuen) a vore / en el número u què vas a ficar ahí en el número u ↓

A: taronges

Me: va pues / posa-les //// es poden dibuixar / les receptes de cuina poden portar també dibuixos /// (...)

Pel que fa a la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000), en el cas de Sunna queda clar que ha tingut en compte els sabers savis i/o sabers socials de referència: ha pensat bé quins són els continguts d'ensenyament propis d'aquest gènere, i els ha seleccionat per a planificar l'activitat. Aquesta atenció, a diferència de les mestres estudiades fins ara, probablement es deu al gènere discursiu, que és complex. Coincideix amb el fet que també observen models de receptes.

En aquesta sessió, Sunna ha caracteritzat els continguts de la manera següent:

- El que la mestra ha considerat prioritari —per damunt de l'escriptura del text— és el coneixement dels continguts a partir de la seua experimentació.
- La mestra no s'ha plantejat l'escriptura del text com a objectiu preferent: als fulls individuals sols queda escrit el títol i els noms d'alguns ingredients i utensilis; la resta es representa mitjançant dibuixos. Tampoc no hi ha un propòsit de formular el text per a ser escrit.
- L'estructura habitual del gènere es troba present al llarg de l'activitat i és l'eix vertebrador en la intervenció de la mestra. Els termes emprats són els de títol, què necessitem —i també ingredients— i com es fa.
- El codi de l'escriptura és emprat per cadascun dels alumnes lliurement, quasi sense intervenció de la mestra: ella “deixa sols” els alumnes perquè facen allò que siguen capaços de fer.
- Les unitats lingüístiques pròpies del gènere que hi apareixen són: ordinals, imatges il·lustratives, vocabulari referit a utensilis i ingredients.
- Els aspectes comunicatius dels continguts —funcionalitat i elements de la comunicació— no hi són presents.

- Els continguts efectivament treballats són l'estructura del gènere (títol, què necessitem/ingredients, com es fa) i algunes unitats lingüístiques pròpies del gènere (cardinals, imatges il·lustratives, vocabulari d'utensilis i d'ingredients).
- Els continguts d'ensenyament han sigut planificats d'acord amb els sabers socials de referència.

d) Intervenció de tutela: “Deixar sols” els alumnes

Cal destacar que Sunna considera prioritari que els alumnes coneguen els continguts relatius a la recepta i amb aquest objectiu utilitza diversos mitjans per aconseguir que els alumnes disposen d'uns coneixements que els permeten arribar a la producció del text. En aquest sentit, com ja hem comentat, prèviament a la sessió en què han de produir el text, experimenten la preparació de la recepta, si bé de manera fictícia. També utilitzen la recepta del suc de taronja que nosaltres els havíem facilitat com a model de text (és l'única mestra que fa ús d'aquests models amb els alumnes). A més, busquen receptes de cuina en revistes i les observen.

Ja en la sessió, comencen per recordar oralment l'experiència de preparació del suc de taronja, de manera que els coneixements previs queden així activats i compartits col·lectivament (Ausubel, 1973, 1976, Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997). El record d'aquesta experiència conduirà també els passos de la producció individual del text, en què Sunna ajuda els alumnes en l'organització del text basant-se en les tres parts esmentades (títol, què necessitem, com es fa).

En el diàleg Sunna interactua ajustant-se didàcticament amb molta cura a les capacitats dels alumnes (Schnewly, 1995c, Goigoux, 1997; Edwards, 1992; Mercer, 1997). Vegem com a exemple aquest fragment en què ella utilitza diversos mitjans (interacció oral, realització de gestos, mostra d'un model...) per a facilitar la resposta dels alumnes relativa al títol:

Me: també / en recordeu-vos què tindria que tindre la recepta ↓ perquè si no no sabem de què és la recepta / el què ↑ / primer de tot / què hi ha que ficar / un què ↑

A: taronja

Me: (va fent gestos per donar pistes, però molt vagues) n'hi ha que ficar-li un què ↑ a vore ací en tenim uno de veres (mostra un full escrit) / com es diu això ↑

A i I: un títol

Me: un títol / pues vinga a vore / este títol quin seria ↑ l'heu dit vosatros abans al principi

S: taronja

Me: taronja ↑ pos xxx
L: suc de taronja
Me: suc de taronja molt bé /// (...)

Resulta molt evident que, per al treball individual de cada xiquet sobre el full, la mestra ha planificat “deixar sols” els alumnes amb l’objectiu que facen allò que siguen capaços de fer. Ella va intervenint per ajudar-los a trobar els continguts que han de plasmar sobre el paper, però no ho fa perquè formulen el text per a ser escrit ni tampoc amb el codi. Quan els xiquets manifesten explícitament les seues dificultats per a dur a terme la tasca, Sunna els anima o els suggereix la possibilitat de dibuixar:

Me: (...) Sergi tu no la mires a ella i fes algo tu /// ja he dit que qui no sap posar lletres dóna igual pot posar altres coses /// a vore / què pensa Àlex que està tot seriós ↑ (riuen) a vore / en el número u què vas a ficar ahí en el número u ↓
A: taronges
Me: va pues / posa-les /// es poden dibuixar / les receptes de cuina poden portar també dibuixos /// (...)

Pensem que aquesta decisió de “deixar sols” els alumnes a l’hora d’escriure el text està arrelada en una visió emergent dels aprenentatges, és a dir, en la línia encapçalada per Piaget (1961, 1976), en què es deixa de banda la consideració del paper de l’ensenyament per a fer avançar els aprenentatges.

Aquests són els trets característics de la intervenció de tutela que fa Sunna:

- Per tal que els alumnes disposen de coneixements previs per a produir el text, uns dies abans experimenten la recepta del suc de taronja, l’oralitzen, l’escriuen i també observen models de receptes de cuina.
- Recorden la preparació de la recepta del suc de taronja abans de començar a produir el text i també mentre el plasmen sobre el full.
- La mestra no intervé ni perquè formulen el text per a ser escrit ni en relació amb el codi. Sí que ho fa perquè troben els continguts. Sense dubte, ha planificat “deixar sols” els alumnes.
- L’ajust didàctic que fa la mestra és molt acurat.

e) Institucionalització: No estava prevista

Sense dubte, la mestra no ha planificat la institucionalització dels continguts ensenyats: en cap moment, ni de manera global ni de manera parcial, fa una referència o una reflexió sobre els continguts treballats perquè els xiquets en siguin conscients.

Com a característiques d'aquest apartat podem dir:

- No hi ha una institucionalització dels continguts de manera planificada.

SILVANA: ENSENYAR I DEIXAR FER

a) Projecte: Un projecte real (i qüestionat pels alumnes)

Silvana crea una situació comunicativa i un projecte “real” per a donar sentit a la producció del text: després d'haver preparat a l'aula suc de taronja per a tots els alumnes i d'haver-se'l pres, la mestra proposa als xiquets escriure la recepta per a passar-la als companys de l'aula de tres anys, perquè sàpien com preparar-la.

Ho veiem en el diàleg amb què la mestra comença la sessió al·ludint precisament al projecte que ja ha anunciat en algun moment anterior. Observem com la mestra interactua perquè els xiquets recorden el terme “recepta de cuina” i, també, la referència a un llibre de receptes de cuina que una alumna havia portat a l'aula:

Me: ai / sorpresa / això vol dir que hi havia alguna sorpresa / a que sí / vinga / i se'n recordeu que el que anàvem a fer / a escriure'l

D: el què ↑

(...)

Me: no però / el escrit / per a què els xiquets de tres anys que venen ací a fer el conte la pogueren fer / llegint-la // com es diu això ↑ i que Aida va portar un llibre de sa mare ↑

A: la re-tessta

Me: com ↑

A: la retesa

Me: com ↑ Patrícia / te'n recordes ↑

P: la de cuina

Me: la què ↑

D: la recepta de cuina

Me: molt bé / anem a fer la recepta de la ↑

D: de cuina

Me: però de de què / del suc / que havem fet / no ↑ perquè com ells varen dir / ai / estarà molt fresqueta i molt bona / mosatros també en volem / a que sí / i havem dit pos / l'anem a escriure / i la passarem / i així la podran fer ja hm ↑

Malgrat el convenciment amb què Silvana proposa el projecte, cal dir que algun alumne dubta del seu encert. Veiem-ho en el fragment del diàleg que transcrivim a continuació. Fixem-nos, també, en la reflexió que la mestra fa sobre la diferència entre donar una informació oralment o per escrit, remarcant l'avantatge de la segona en tant que hi queda constància.

Me: i ara si no l'apuntem / com la van a saber ↑
D: que era una broma
Me: si els ho conteu si els ho dieu / igual després no se'n recorden perquè són xicotets
D: però si és una broma xxx
Me: clar / va
A: pero de todas formas sí que lo saben fer / todo el mundo lo sap fer

No obstant això, Silvana manté el projecte amb força. Al llarg de la sessió, ella farà que estiguen presents l'objectiu de la tasca i la representació dels destinataris. Així s'aprecia, per exemple, en el següent fragment:

Me: a qui li la voldràs donar tu ↑ (a T)
T: a Alba
Me: a Alba / i tu que ↑ la recepta (a R)
D: jo li la donaré a Daniel Peris

Per a concloure, ressaltarem que els alumnes, en trobar-se amb un projecte d'escriptura disposen d'una "situació-problema", que els situa en la complexitat de l'escriptura (Halté, 1989; Baquero, 1996; Meirieu, 1987; Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992), amb un objectiu, uns continguts que hauran d'escriure i uns destinataris. Ara bé, pensem que, en aquest cas, el conflicte principal prové de la dificultat del gènere discursiu, és a dir, la recepta de cuina i les característiques i continguts que li són propis. Després tornarem al tema.

Aquestes són les característiques del projecte creat per Silvana:

- El projecte consisteix a escriure la recepta per a passar-la als companys de l'aula de tres anys perquè sàpien com preparar-la.
- La mestra farà que al llarg de la sessió estiguen presents l'objectiu de la tasca i la representació dels destinataris.

- Silvana fa una reflexió sobre la diferència entre una informació oral o escrita, remarcant l'avantatge de la segona en tant que hi queda constància.

b) Tasca, mitjans i devolució: Allò important és el coneixement dels continguts

Dins del projecte, la tasca principal consisteix en l'escriptura de la recepta del suc de taronja, per part de cadascun dels alumnes, per a passar-les respectivament a diversos companys de la classe de tres anys. Per arribar a fer aquesta tasca, la mestra ha planificat un conjunt de passos que tenen sentit perquè tots ells conflueixen de cara a un objectiu final: que coneguen els continguts de la recepta de cuina.

En primer lloc, l'experimentació en elaborar realment el suc de taronja és la base perquè els alumnes coneguen els continguts que hauran d'escriure. En segon lloc, el record, de manera ordenada, d'aquests continguts. Veiem com comença la mestra aquest diàleg aprofitant per advertir als xiquets perquè siguin conscients que ho estan dient per a escriure-ho. Comença així aquesta activitat:

Me: ara tenim que posar / en la recepta ↑ que tenim que / que escriure ↑ el títol / de la recepta / com es dia la recepta ↑
A: recepta de cuina
Me: bé / el que havíem fet
P: suc de taronja

En tercer lloc, dóna a cada xiquet un full amb dibuixos i text escrit que caldrà completar. I, en quart lloc, els xiquets completen el full individualment.

Com en el cas de Sunna, l'altra mestra que escull per a treballar la recepta de cuina, Silvana dóna una gran importància a l'aprenentatge dels continguts de la recepta. A partir de la seua experimentació real, l'oralització i l'observació del full per a completar —fent les formulacions orals del text per a ser escrit—, l'objectiu és que els alumnes aprenguen els apartats de la recepta (títol, utensilis i ingredients, i el que requerirà més atenció, la seqüència dels passos per a l'elaboració). Igual que l'altra mestra, Silvana és conscient de la complexitat del contingut de la recepta de cuina, amb l'escriptura de la qual els alumnes no estan familiaritzats, i per això planifica amb cura el seu aprenentatge.

Els mitjans emprats per Silvana queden conformats així per l'experimentació real de l'elaboració de la recepta, la seua memorització i oralització —que serà

especialment cuidada per la mestra—, la preparació d'un full per a completar i la ubicació dels infants asseguts al voltant d'una taula. La consiga no té cap dificultat per a ser entesa pels alumnes.

La mestra s'ocupa clarament d'intentar que la tasca prescrita siga assumida pels alumnes. La devolució queda realment establerta quan la mestra dóna a cadascú el seu full perquè el complete. Veurem després com aquesta devolució és real perquè Silvana els deixarà molta autonomia per a omplir el full. Al llarg de la sessió, s'observa en diverses intervencions de Silvana com vigila per tal que els alumnes assumisquen la tasca. Veiem-ne un exemple:

J: jo ja he acabat

A: tu ja has acabat ↑ serà que no

Me: xxx de la de la recepta ↑ això què és ↑ ara li dones tu a Santi els ingredients de la recepta i diu ai i com ho tinc que fer ↑ i què tinc que comprar ↑ no vàrem dir que si li deixes a- / anem a la tenda i comprem ↑ xxx i comencem a / a fer ↑

L'activitat dels alumnes és col·lectiva primerament, mentre preparen el suc de taronja, el recorden i formulen el text que hauran d'escriure. Després, quan es posen a treballar sobre paper, l'activitat és individual (escriptura del text i dibuix). La combinació d'activitat col·lectiva i individual es complementa en tant que la primera possibilita que els coneixements siguin compartits (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997) i la segona, que els alumnes puguin apropiarse individualment dels continguts ensenyats (Leontiev, 1978, 1983; Baquero, 1996; Bronckart, 1996).

Silvana caracteritza la tasca i la devolució de la manera següent:

- La tasca consistirà en l'escriptura de la recepta individualment, per a passar-la respectivament a diversos companys de la classe de tres anys.
- Per arribar a fer aquesta tasca, la mestra ha planificat un conjunt de passos: l'elaboració real de la recepta, el seu record mitjançant l'oralització en grup, l'observació d'un full per a completar formulant-ne els continguts i, finalment, completar individualment aquest full. La mestra planifica així perquè els alumnes tinguin coneixement dels continguts que hauran d'escriure.
- Els mitjans queden conformats per l'experimentació real de la recepta, la seua memorització i oralització, la preparació d'un full per a completar i la ubicació dels infants asseguts al voltant d'una taula.

- La devolució queda realment establerta quan la mestra dóna a cadascú el seu full perquè el complete. Aquesta també s'ocupa després de vigilar perquè la tasca siga assumida pels alumnes.
- Les activitats de preparació real de la recepta i de recordar aquesta són col·lectives. L'escriptura del text en el full per a completar és individual.

c) Continguts d'ensenyament: L'ajuda d'un full per a completar

Els **aspectes comunicatius** dels continguts són ben presents, tant la funcionalitat com els elements de la comunicació. Ambdós queden ben marcats en haver de donar els alumnes les receptes del suc de taronja a diversos xiquets de la classe de tres anys perquè aquests sàpien com fer-la. Ho hem vist en l'apartat corresponent al projecte. Observem en el diàleg següent com la mestra s'ocupa de fer explícits aquests continguts en insistir sobre la idea que escriuen per a uns destinataris determinats i amb un objectiu concret. Amb açò està incidint en la representació de la tasca i del destinatari (Camps, 1994; Milian, 1994, 1996, 1999). Vegem-ho:

Me: se'n recordeu que jo vaig dir que xxx anem a escriure-lo per a que sàpiguen lo que tenen que fer / tu és com si li estigueres contant a algú

P: (incomprensible)

Me: eh Raquel ↑com li ho diries / diguem-li aaaa Antonio ↑als de tres anys / ahí escrit per a que ho llisca i sàpia / què hi ha que fer // anem a escriure-ho per a que ho sàpia ell / com es té que fer // primer / o / com li ho diguem ↑ / què tenim que escriure ahí ↑

A: xxx taronges esprimidor gabinet i gots

Me: què anem a escriure per a que ell sàpia què hi ha que fer ↑

P: jo ho sé / primer traure les taronges

Cal observar que, si bé hi ha una situació de producció i uns destinataris, en la nostra opinió, la manera en què Silvana condueix la producció del text, no deixa lloc a la iniciativa dels alumnes pel que fa als aspectes discursius escrits. Dit d'una altra manera: per a produir el text, els infants s'han de limitar a completar el full. No han de prendre decisions, per tant, en relació als conflictes que pugueren sorgir entre el seu nivell de coneixements i els requeriments del text (Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992). Les possibilitats de desenvolupar els alumnes les habilitats comunicatives i discursives

queden limitades en aquest cas⁵². No obstant això, entenem la decisió de Silvana en tractar-se d'un gènere que podia resultar difícil per a infants de cinc anys.

Observem en aquest fragment del diàleg com Silvana aprofita perquè els alumnes s'adonen de la diferència entre l'oral i l'escrit: quan s'escriu, la realització d'un gest no serveix, sinó que cal explicar-lo amb paraules. Es refereix així a les característiques d'un altre element de la comunicació, el suport.

Me: vinga / segon pas / què fem ja tenim la taronja partida (gest de tallar) amb el ganivet

P: i l'esprimidor

Me: molt bé / posem l'esprimidor i ↑ (gest d'esprémer una taronja)

A, D i P (imiten el gest)

A: bzzzzzzz

P: fem aixina

Me: mira / si tu escrius fem així ell no sap què és fem així / què tindrem que escriure ↑

D: jo ho sé / tendremos que posar / jo ho posaria ací dalt (assenyala el full)

Me: no el segon el segon / primer / partim la taronja amb el ganivet

D: segon / que la / la la / fem bzuuuuuu (gest d'esprémer)

Me: podem / esprimim

P: esprimim la taronja

Pel que fa a l'**estructura del text**, cal dir que és l'organització bàsica de les receptes (títol, ingredients, elaboració) i la seua forma de presentació gràfica i textual, el que la mestra pren com a referència per a conduir la sessió i la producció del text. És a dir, l'estructura dóna l'ordre de la seqüència de la sessió i del text.

Cal assenyalar la cura amb què la mestra treballa, per dues vegades, la formulació oral del text que hauran d'escriure. En la primera ocasió, recorden l'experiència portada a terme —de preparació del suc de taronja— i, d'una manera molt lligada a la situació de producció del text, ho fa seguint com a fil conductor l'estructura de la recepta i preguntant als alumnes des del començament què hauran d'escriure. Pel que fa a la segona ocasió, oralitzen els continguts del text a partir del full per a completar, amb la finalitat de preparar els alumnes —en relació amb els continguts i la formulació oral del text— perquè després puguen fer el treball individualment. Vegem com Silvana treballa el text i la seua estructura de manera completa i organitzada mentre fan aquesta segona formulació:

Me: vinga / ahí dalt què dirà ↑ (assenyala la part de dalt d'un full)

⁵² No obstant la nostra reflexió, pensem que l'ús d'aquests tipus de materials és molt interessant. El que ocorre és que, en la recerca, buscàvem la invenció dels textos.

T: recepta de cuina
Me: sí ↑ Daniel ↑ (D afirma amb el cap)
J: jo vaig a escribir-ho
Me: i ací / la recepta de cuina que anem a fer com es diu ↑ que tenia tres paraules hm ↑
P: suc de taronja
altres xiquets: de taronja
Me: per això hi ha tres ratlletes vinga / necessitem / els ingredients són ↑
X: taronges
Me: i ↑
(sense identificar): sucre
Me: vinga / després els utensilis que anem a / que se necessiten
A: el espremidor el gabinet i el got
Me: molt bé espremedor ↑ ganivet ↑
X: i el got
Me: i got molt bé / i anem a / elaboració / a vore com se fa / eh ↑ pas per pas

Els apartats que van anomenant (recepta de cuina, suc de taronja, ingredients, utensilis, elaboració) queden reflectits en el full preparat per a completar. Una volta comencen a escriure els xiquets en els fulls, la mestra continua intervenint segons necessiten els alumnes. Volem remarcar que és l'única mestra que, amb l'objectiu de facilitar la tasca dels alumnes, utilitza com a suport un text per a completar.

Les **unitats lingüístiques** pròpies del gènere —les que nosaltres considerem per a la nostra anàlisi, per ser les més bàsiques— apareixen en el conjunt del full preparat per a ser completat si sumem la part preparada per la mestra i la que han de completar els xiquets. Des d'aquest punt de vista, podem dir que la informació és objectiva, precisa i ordenada, que hi apareixen nombres ordinals, també imatges il·lustratives (si bé d'una manera molt rudimentària); igualment, vocabulari referit a utensilis i ingredients. Finalment, pel que fa a les formes verbals, els alumnes empren l'infinitiu i la primera persona del plural del present d'indicatiu, ús que sol ser habitual en les receptes.

Es pot dir que Silvana para atenció al tipus de llenguatge que utilitza, que és adequat al gènere i que conté paraules no habituals per als infants (ingredients, utensilis, elaboració). Podem parlar, per tant, de “llenguatge de diumenge” o “llenguatge que s'escriu” en el sentit de Blanche-Benveniste (1982).

En relació al **codi de l'escriptura** (grafies i puntuació), hem de dir que aquest s'utilitza com a lectura (pel que fa a la part del text que ja està escrita) i com a escriptura individual (pel que fa a la part que hauran de completar). Hem d'assenyalar que Silvana no intervé per ajudar els alumnes en l'escriptura del codi, sinó que deixa que facen escriptura lliure. No vigila en absolut, per tant, la “llegibilitat” dels textos escrits pels

xiquets, fet que es contradiu amb l'objectiu d'escriure'ls per a ser llegits per uns destinataris. De totes maneres hi ha la coincidència que aquests destinataris difícilment poden ser realment lectors (reals) de les receptes en qüestió perquè són alumnes de l'aula de tres anys.

Pel que fa al concepte de transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000), opinem que la mestra ha tingut en compte les característiques pròpies del gènere —és a dir, dels sabers savis o socials de referència— per a seleccionar i planificar els continguts que ha decidit treballar amb els alumnes.

Resumim les característiques principals dels continguts d'ensenyament en el cas de Silvana:

- Els continguts comunicatius (funcionalitat i elements de la comunicació) són ben presents. La mestra incideix en la representació de la tasca i del destinatari i també en la diferència entre el suport oral i l'escrit.
- El coneixement dels continguts de la recepta —a partir de l'experiència— ha estat molt atès per la mestra i, també, la formulació del text per a ser escrit.
- L'estructura habitual de les receptes de cuina, en l'aspecte textual i en el gràfic, condueix la producció del text. La mestra empra els termes *títol*, *ingredients*, *utensilis i elaboració* (“llenguatge de diumenge”)
- Silvana utilitza com a suport, per a la producció de la recepta, un full per a completar. És l'única, de les vuit mestres, que ho fa. Com que la manera d'escriure el text és completar el full preparat, els alumnes no es troben en la situació d'haver d'inventar el text.
- Les unitats lingüístiques pròpies del gènere —les que hem considerat com a bàsiques— es troben presents en els textos produïts a partir dels fulls preparats per a completar: informació objectiva, precisa i ordenada; nombres ordinals; imatges il·lustratives; vocabulari referit a utensilis i ingredients; ús de l'infinitiu.
- El codi de l'escriptura és emprat pels alumnes com a escriptura individual. La mestra no vigila la llegibilitat del text, la qual cosa es contradiu amb el fet que els textos s'escriuen per a uns destinataris.

- Els continguts d'ensenyament han estat planificats a partir dels sabers socials de referència.

d) Intervenció de tutela: Ajudar els alumnes perquè treballen sols

En primer lloc hem de ressaltar la planificació de Silvana perquè els alumnes arriben a conèixer els continguts de la recepta que hauran d'escriure. Recordem que, amb aquest objectiu, ella organitza l'elaboració de la recepta d'una manera absolutament real. Aquests coneixements seran, a més, recordats quan la mestra fa que oralitzen tota la informació que posseeixen. Tot seguit, tenint davant els fulls per a completar, formulen col·lectivament el text que hauran d'escriure. Des d'aquest moment, els alumnes es disposen a produir individualment el text sobre el full preparat, partint de la base d'uns coneixements experimentats i oralitzats i, a més, compartits de manera col·lectiva (Ausubel, 1973, 1976; Edwards i Mercer, 1988).

Volem insistir sobre l'ús dels fulls preparats per a completar, en els quals es troba ja l'estructura bàsica de la recepta i que els alumnes hauran de completar; és una manera de facilitar l'aprenentatge del gènere a alumnes tan menuts. Hem d'assenyalar que és l'única mestra que emprava aquest recurs.

A la formulació del text per a ser escrit, Silvana li atorga una gran atenció; ja hem dit que la fan en dues ocasions. I també després, a partir del moment en què cada xiquet escriu sobre el seu full, donant un suport de vegades grupal, de vegades individualitzat.

Observem com, mitjançant la interacció oral amb la mestra, els alumnes es van fixant ordenadament en el seu contingut i com van formulant el text que hauran d'escriure:

D: jo ho sé / tendremos que posar / jo ho posaria ací dalt (assenyala el full)

Me: no el segon el segon / primer / partim la taronja amb el ganivet

D: segon / que la / la la / fem bzuuuuu (gest d'esprémer)

Me: podem / esprimim

P: esprimim la taronja

Me: la taronja vinga / tercer

D: > ficar-lo en el got

(...)

Me: al got / i quan ↑

P: quan ↑ i se'l bevem

Me: molt bé / ja ↑

Veiem l'ajust didàctic que fa Silvana en aquest exemple, en el qual facilita la resposta dels alumnes amb una pista (*que tenia tres paraules, tres ratlletes*):

Me: i ací / la recepta de cuina que anem a fer com es diu ↑ que tenia tres paraules hm ↑

P: suc de taronja

altres xiquets: de taronja

Me: per això hi ha tres ratlletes vinga / (...)

Aquesta intervenció de tutela de la mestra està present durant tot el temps en què els xiquets treballen individualment, però no sols per a trobar els continguts i la formulació del text, sinó també en relació amb el codi de l'escriptura. No obstant això, s'observa també clarament que ella no dóna en absolut les solucions, sinó que espera que les troben els alumnes. És a dir, combina el seu ajust didàctic amb un "deixar fer" els alumnes perquè siguin ells qui troben les solucions. Aquesta decisió de "deixar sols" els infants a l'hora d'escriure pot tenir a veure amb la visió manifestada per Silvana en l'entrevista, quan ens mostrava els seus dubtes sobre si devia limitar-se a respectar l'escriptura espontània dels alumnes i a deixar-los resoldre els possibles problemes i errors, sense intervenir-hi. Són posicions que provenen de la línia encapçalada per Piaget (1961, 1976) sobre la teoria de l'aprenentatge (que prioritzen la visió emergent de l'aprenentatge, a partir de l'individu). Aquesta perspectiva, pel que fa a l'aprenentatge de l'escriptura, ha arribat a la formació dels mestres mitjançant els treballs de Ferreiro i Teberoski (1979).

En resum, la intervenció de tutela de Silvana té les característiques següents:

- La mestra crea un conjunt de passos perquè els alumnes disposen dels coneixements necessaris sobre els continguts per a la seua formulació (experimentació de la recepta, recordar-la, formular els continguts...).
- Té la particularitat de ser l'única, de les vuit mestres, que utilitza fulls per a completar.
- La mestra dóna suport als alumnes, amb ajustos didàctics acurats, en relació amb la formulació del text i amb el codi.
- Quan els alumnes treballen individualment, Silvana els dóna suport perquè sàprien el que han de posar, però, en canvi, no intervé per a revisar el text produït per cadascun, sinó que els "deixa fer" d'acord amb el que cadascun és capaç.

e) Institucionalització: Una activitat de la mestra no prevista

Silvana no ha planificat expressament la institucionalització dels continguts d'ensenyament. Per al conjunt d'aquests, no hi ha un moment que dedique a fer explícits els continguts ensenyats perquè els alumnes en siguin conscients.

En canvi, durant el procés d'ensenyament/aprenentatge sí que remarca els continguts que estan aprenent, quan explica alguns termes. Ho fa en el fragment de diàleg que transcrivim. Observem com la mestra explica el terme *ingredients* (coses de menjar) i *utensilis* (unes coses que es diuen utensilis que eren per a fer...):

Me: però què necessitàvem / per a fer el suc de taronja ↑

D: un gabinet / la maquineta

Me: Raquel no ha parlat encara (assenyala A) / què necessitàvem ↑

R: taronges

Me: taronges / què necessitàvem també ↑ / com a ingredients de / coses de menjar ↑

A: un aparat- un espremidor

Me: de menjar ↑ de menjar les taronges i el ↑

A: i un espremidor

Me: però de menjar / de menjar estic dient / què posarem al suc de taronja alguns ↑

D: su sucre

Me: sucre

A: i el gabinet

Me: de ingredients per a menjar les taronges i el sucre / i després teníem unes coses que es diuen utensilis que eren per a fer tot el que quedava / què era ↑ a vore

De forma similar, Silvana explica el terme *elaboració*. Ho podem veure en aquesta intervenció:

Me: (...) / i anem a / elaboració / a vore com se fa / eh ↑ pas per pas

Per tant, Silvana remarca els termes bàsics dels continguts d'ensenyament, emprant-los com a metallenguatge i a més fa reflexions metalingüístiques en alguns casos. Ho fa amb la intenció d'explicar els termes perquè els aprenguen i en coneguen el concepte. Però no ho diu referint-se al que han après perquè en siguin conscients, és a dir, no ho fa amb la intenció d'institucionalitzar les novetats.

Aquestes són, en resum, les característiques d'aquest apartat:

- Dins del procés de treball, Silvana remarca i explica els termes que són novetat perquè els alumnes coneguen el concepte, si bé no ho fa com a institucionalització.

- **2.3.2 Anàlisi comparativa**

Per tal de comparar els resultats obtinguts en relació a la intervenció de les mestres, avançarem apartat per apartat d'acord amb els focus elegits per a l'anàlisi i que ja hem utilitzat en l'estudi de la intervenció de cada professora. Ens ajudarem de la presentació de quadres que resumeixen les dades mestra per mestra.

A) Projecte

De les vuit mestres, totes —excepte una— creen un projecte per a donar sentit a la tasca. Cinc d'elles mantenen amb força la presència del projecte al llarg de la sessió, fet que coincideix amb les intervencions de les professores —i també, encara que no tant, dels alumnes— referents als diversos elements de la comunicació. Les dades, les podem observar en el quadre 28.

En el cas de la carta de demanda justificada, el projecte s'insereix, en els tres casos, dins d'un projecte pedagògic de l'aula, cosa que donarà autenticitat a la proposta de cara als alumnes en tractar-se d'activitats de pròxima realització (visites a una granja-escola, a un balneari i al mercat, respectivament). Com a conseqüència, en els tres grups la situació de comunicació creada condueix directament al gènere, a l'escriptura de la carta com a solució per a resoldre una necessitat d'informació (aspecte en què les tres mestres es basen, igualment, per a crear el projecte). El que ocorre en dos d'aquests casos és que els alumnes apunten com a solució la comunicació telefònica abans que per correu; les dues mestres reconduïxen la discussió de manera que finalment la solució és la carta. En l'altre cas, la mestra parteix de la memòria didàctica d'un projecte similar dut a terme a l'aula amb anterioritat: la solució apuntada pels xiquets és, directament, l'escriptura de la carta.

Contràriament al que succeeix en la carta, el relat té la particularitat que cadascuna de les tres mestres que el trien es basen, per a crear el projecte, en un focus distint. En un cas, el projecte naix de l'objectiu: escriure un relat (un resum del que feren el dia de l'excursió) per a incloure'l en la revista del col·legi. En un altre, dirigint-se als investigadors presents a l'aula com a destinataris, la mestra proposa el relat com una "notícia" que conte un fet ocorregut al grup. En el tercer cas, en partir d'una demanda dels pares, el relat —també d'una excursió— s'inclourà en una espècie de nota dirigida a ells. Com a conseqüència de les característiques de cada projecte i en funció

de la proposta de cada mestra, el relat es concretarà en un gènere diferent: resum, notícia, relat inserit en una nota.

	Característiques	Aspectes de la situació comunicativa sobre les quals es focalitza
Neus (carta a la granja-escola)	-projecte creat a partir d'un projecte pedagògic -després no torna a haver al·lusions al projecte -la situació comunicativa duu al gènere, a la carta	-el projecte es basa en la necessitat d'informació dels emissors -manca d'al·lusions concretes als elements comunicatius -funció de la correspondència
Mar (carta al balneari)	-projecte articulat dins d'un projecte pedagògic -al·lusions al projecte al llarg de la sessió -la situació comunicativa duu al gènere	-el projecte es basa en la necessitat d'informació dels emissors -tots els elements de la comunicació -funcionalitat de la correspondència i del correu
Palma (carta al mercat)	-es basa en un projecte anterior similar -projecte incardinat en un projecte pedagògic -la situació comunicativa duu al gènere -al·lusions al projecte al llarg de la sessió	-el projecte es basa en la necessitat d'informació dels emissors -tots els elements de la comunicació -funcionalitat de la correspondència i del correu
Estrela (relat: excursió a Mundomar)	-proposa primer la tasca i quan ja l'estan fent parla del projecte -no hi ha al·lusions posteriors al projecte	-només es fa referència a l'objectiu del projecte
Alba (relat: Notícies de Manel)	-projecte creat aprofitant la presència dels investigadors -el relat es concreta en la notícia com a gènere, a proposta de la mestra -al·lusions al projecte al llarg de la sessió	-el projecte es basa en els destinataris -tots els elements de la comunicació
Lluna (relat de l'excursió al Saler)	-situació de comunicació que duu al gènere -al·lusions al projecte al llarg de la sessió	-el projecte es basa en la demanda dels destinataris -tots els elements de la comunicació
Sunna (recepta de cuina: suc de taronja)	-no crea projecte	-no hi ha referències als elements de la comunicació
Silvana (recepta de cuina: suc de taronja)	-situació de comunicació que duu al gènere -al·lusions al projecte al llarg de la sessió	-el projecte es basa en l'objectiu de la comunicació -tots els elements de la comunicació

Quadre 28: resum de les característiques del projecte en les vuit mestres.

En el cas de la recepta de cuina, una de les mestres no crea projecte, sinó que directament indica als alumnes la tasca que han de fer. L'altra mestra el crea a partir d'un objectiu clar: escriure la recepta per als xiquets d'una altra classe. Resulta curiós que els alumnes, en aquest últim cas, qüestionen l'interés del projecte, i també cal destacar pel seu interès que la mestra aprofita el context per a referir-se a la diferència entre la comunicació oral i l'escripta, als avantatges de la segona perquè la informació no s'oblidi.

Hem de recordar que, en la nostra consigna de treball, demanàrem a les mestres la creació d'un projecte que resultara pròxim a una situació comunicativa autèntica. Com hem vist, majoritàriament les mestres el creen —set entre vuit— i, a més, en cinc dels casos ho fan de manera que el projecte resulta autèntic per als alumnes. En ocasions, el tipus de proposta que nosaltres férem coincideix amb la manera habitual de procedir de la mestra, i en altres ocasions, no.

La creació d'un projecte amb característiques d'autenticitat genera, d'una banda, que la tasca tinga sentit i que els alumnes l'assumisquen amb motivació i implicació per part seua. D'una altra, possibilita que hi haja uns objectius comunicatius en el projecte al costat d'uns objectius d'aprenentatge (Camps, 1994, 1995). Amb la presència d'aquests objectius comunicatius, es pot desenvolupar en els alumnes la representació de la tasca i la representació del destinatari (Milian, 1994, 1996, 1999) i igualment el coneixement pràctic dels altres elements de la comunicació, cosa que redundarà per tal que els xiquets compreguen des de ben menuts, d'una manera natural i senzilla, la complexitat de l'escriptura tal com s'utilitza en el món social. Les "situacions-problema" de què es parteix, generen la presa de decisions tant cognitives com lingüístiques (Halté, 1989; Baquero, 1996; Meirieu, 1987). Els conflictes entre el nivell de coneixements i la capacitat de l'emissor, d'una banda, i els requeriments del text, de l'altra, comporta un context adient perquè els infants produïsquen textos dins del model anomenat "transformar el coneixement" per Bereiter i Scardamalia (1987, 1992).

B) Tasca, mitjans i devolució

El resum de les dades referents a la tasca, els mitjans i la devolució, els tenim al quadre 29. Pel que fa a la tasca observem que hi ha coincidències en funció del gènere. En la carta, la tasca sorgeix de la situació comunicativa i del projecte: després de

plantejar la mestra la necessitat d'informació, la interacció conversacional conduïda per ella conflueix a trobar com a solució l'escriptura de la carta i aquesta és abordada directament. En el cas del relat, la característica és la introducció d'un pas previ a la producció del text que consisteix a recordar els fets. De les tres mestres, hi ha una que no ho fa, però en aquest cas es dona la coincidència que els fets han tingut lloc el dia anterior, per la qual cosa la mestra potser no considera necessària l'activitat. Les altres dues, en activar el record dels fets, com que ho fan oralment, aconseguen que tot el grup dispose de la mateixa informació i, a més, poden fer una planificació global del text. En la recepta de cuina, les dues mestres planifiquen una sèrie de passos abans d'arribar a la producció del text: l'elaboració —real o fictícia— de la recepta, el seu record oralitzant-ne els continguts i l'ús de models (en un cas per a observar-los i en l'altre en forma de full per a completar). Resulta evident que les mestres, a causa de la complexitat del gènere en el cas de la recepta de cuina, consideren imprescindible l'experimentació de la recepta i el seu record, perquè els alumnes en coneguen bé els continguts abans de produir el text.

	Tasca	Mitjans	Devolució
Neus (carta per a la granja-escola)	<ul style="list-style-type: none"> -escriptura de la carta per a demanar informació -l'escriptura serà col·lectiva a la pissarra (en un full simulat) -s'afegirà després l'escriptura individual en el quadern (no es fa dins de la sessió) -no es planteja la falta de coherència del suport de la carta dins del projecte: han d'enviar una carta escrita sobre paper 	<ul style="list-style-type: none"> - creació d'un context adequat amb el projecte -dibuix d'un requadre a la pissarra a l'efecte de semblar un full de paper -els alumnes es troben asseguts en cadires a un costat de la pissarra. -la consigna de la mestra és entesa perfectament pels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> -la devolució s'estableix quan comencen amb la producció de la carta -aquesta devolució arribarà a ser efectiva en l'escriptura del codi, i no tant en relació amb els continguts i la seua formulació.
Mar (carta per al balneari)	<ul style="list-style-type: none"> -escriptura de la carta per a demanar informació -l'escriptura serà col·lectiva sobre un full de paper -coherència del suport de la carta dins del projecte 	<ul style="list-style-type: none"> - la creació del projecte genera un context adequat -preparació d'un full on escriuran la carta que realment enviaran al correu -verbalització dels materials necessaris per a escriure una carta -disposició dels xiquets asseguts al voltant d'una taula on hi ha el full -la consigna de la tasca ha sigut entesa ràpidament 	<ul style="list-style-type: none"> -la devolució té lloc quan comencen amb la producció de la carta -abundants intervencions de la mestra per a motivar i responsabilitzar de la tasca als alumnes -la devolució serà efectiva en relació als continguts de la carta i a l'escriptura del codi, i no tant pel que fa a la formulació

Palma (carta per al mercat)	-escriptura de la carta per a demanar informació -l'escriptura serà col·lectiva a la pissarra i, alhora, individual sobre fulls de paper -la contradicció creada, perquè sols necessiten enviar una carta, la plantegen i resolen els alumnes	-context aconseguit mitjançant la creació del projecte i la memòria didàctica d'una altra carta -comprensió immediata de la consigna, quasi sense arribar a fer-la explícita la mestra -disposició de la pissarra i de fulls per a escriure -distribució dels infants asseguts en una taula front a la pissarra	-la devolució té lloc quan comencen amb la producció de la carta -aquesta devolució serà efectiva en tots els aspectes de la tasca: continguts de la carta, formulació i escriptura del codi
Estrela (relat: Excursió a Mundomar)	-resum de l'excursió -la tasca és proposada abans de parlar del projecte -escriptura col·lectiva a la pissarra -després s'hi afegirà l'escriptura individual sobre un foli, amb una part de text semiobert (no es planteja la contradicció d'aquesta proposta amb l'objectiu del projecte: publicar el relat en una revista)	-dóna la consigna de manera directa —sense un projecte— i és entesa d'immediat pels alumnes -disposició de la pissarra per a escriure-hi -els alumnes són asseguts al voltant d'una taula, enfront de la pissarra	-la devolució s'estableix quan comença la producció de la tasca -aquesta devolució arriba a ser real pel que fa als continguts de la carta i a l'escriptura del codi (i no tant a la formulació)
Alba (relat: Notícies de Manel)	-relat en forma de notícia -com a pas previ a la producció del text, record dels fets -escriptura col·lectiva a la pissarra (coherent dins del projecte)	-context caracteritzat gràcies al projecte -la consigna és entesa fàcilment -disposició de la pissarra -seuen a una taula davant la pissarra	-la devolució queda establerta ja en el moment de triar la notícia -la devolució és efectiva pel que fa als continguts del relat, a la formulació i a l'escriptura del codi
Lluna (relat de l'excursió al Saler)	-relat inclòs en una nota -com a pas previ, record dels fets -escriptura a la pissarra, mitjançant un dictat col·lectiu a la mestra -escriptura, no prevista, sobre paper -la coherència del suport dins del projecte no ha sigut planificada	-creació del context gràcies al projecte -consigna compresa fàcilment pels alumnes -dictat a la mestra -disposició de la pissarra i, improvisadament, de paper -alumnes asseguts davant de la pissarra	-la devolució té lloc en començar amb la producció del text -hi contribueix el fet d'emprar la tècnica del dictat a l'adult: els xiquets són els autors del text (tant dels continguts com de les formulacions)
Sunna (recepta de cuina: suc de taronja)	-producció de la recepta de cuina -no queda integrada en un projecte -com a passos previs: elaborar la recepta, recordar-la i escriure-la -producció individual de la recepta sobre paper mitjançant l'escriptura i el dibuix	-experimentació de la recepta -memorització d'aquesta -disposició de fulls en blanc -ubicació dels alumnes asseguts al voltant d'una taula -la consigna és entesa pels infants sense cap problema	-la devolució té lloc quan els alumnes han de produir individualment el text -hi contribueix el fet que la mestra deixa "sols" els alumnes perquè facen allò que sàprien
Silvana (recepta de cuina: suc de taronja)	-producció de la recepta de cuina -com a passos previs: elaborar realment la recepta, recordar-la i formular-la veient un full que hauran de completar -producció individual de la recepta sobre el full preparat (amb text i dibuix) per a ser completat	-context creat gràcies al projecte -experimentació real de la recepta -memorització i oralització -preparació d'un full per a completar -infants asseguts al voltant d'una taula.	-la devolució té lloc quan els alumnes comencen a produir individualment el text en el full per a completar -la devolució és efectiva en relació als continguts de la recepta, a la formulació i a l'escriptura del codi

Quadre 29: Resum de les característiques de la tasca, dels mitjans i de la devolució, en les vuit mestres.

En la carta i en el relat les mestres donen prioritat al treball col·lectiu. Predomina l'escriptura col·lectiva a la pissarra, sense dubte, perquè és la manera habitual de procedir en el tipus d'aula en què estem duent a terme la recerca. Cinc mestres fan escriptura col·lectiva: quatre d'elles a la pissarra i una altra sobre un full de paper. Una professora emprà el dictat —col·lectiu— a l'adult. Hem de recordar que l'ús d'aquesta tècnica, el vam suggerir nosaltres en la consigna que donàrem a les mestres perquè permet l'atenció sobre els continguts del text i la seua formulació, en no haver d'ocupar-se de l'escriptura del codi; aquesta mestra és l'única que l'empra per a tot el text (ho comentarem en un altre apartat). En la recepta de cuina, les dues mestres plantegen la producció del text de manera individual: en els dos casos, les mestres, després d'haver treballat amb cura el coneixement dels continguts de la recepta, es proposen que els alumnes plasmen sobre el paper individualment allò que han après; l'ús del dibuix, al costat de l'escriptura, es troba també present en ambdós casos. Volem subratllar la idea que, quan els alumnes produeixen el text col·lectivament, tant si el materialitzen ells mateixos a la pissarra o sobre paper com si l'escriu la mestra al dictat, es constitueixen situacions en què els alumnes comparteixen els “contextos” mentals individuals, és a dir, les comprensions conjuntes a partir de les quals poden elaborar el discurs per a ser escrit (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997; Ríos, 1999).

La coherència del suport material de l'escrit amb el projecte és un aspecte que no han cuidat totes les mestres. Dels set casos en què la mestra ha plantejat un projecte, en tres sí que existeix aquesta coherència, en altres tres no n'hi ha, i en un altre ocorre que la mestra no ha cuidat aquesta qüestió, però en canvi els xiquets plantegen la contradicció existent i la resolen.

En els vuit casos la devolució té lloc en el moment que comencen a produir el text, comprenent tant la recerca dels continguts del text i la seua formulació, com l'escriptura del codi. Ara bé, s'estableixen diferències entre uns casos i altres en el sentit que la devolució no sempre arriba a ser igual d'efectiva. D'una banda, la tasca és assumida com a pròpia pels alumnes quan hi ha un projecte “real” per a ells. Ocorre que, en funció de l'existència d'un projecte i de la seua credibilitat, els alumnes assumeixen la tasca com a un objectiu comunicatiu o sols com a tasca escolar proposada per la mestra (Camps, 1994, 1995). D'altra banda, hi influeix clarament la manera d'intervenir la mestra en el desenvolupament de la tasca: és determinant l'espai que ella

deixa perquè els infants siguin protagonistes, és a dir, resolguen la tasca. Com veurem després, és freqüent que la professora s'avance massa a l'hora de trobar les solucions en comptes d'intervenir-hi perquè les aconseguisquen els alumnes. En aquest sentit observem que, en cinc dels vuit casos, la devolució arriba a ser efectiva; en altres dos casos, sí que ho és en relació a la recerca dels continguts del text i en l'escriptura del codi, i en canvi no tant pel que fa a la formulació; finalment, en un cas, la devolució és real sobretot en l'escriptura del codi i no tant en la recerca ni en la formulació dels continguts.

C) Continguts d'ensenyament

Donada l'amplitud d'aspectes que comprén aquest apartat, analitzarem per separat les dades relatives als continguts d'ensenyament de cadascun dels tres gèneres produïts en la recerca.

La carta de demanda justificada

Les conclusions a què hem arribat sobre la carta de demanda justificada —les dades de la qual tenim en el quadre 30— són les següents:

a) Els **continguts comunicatius** són presents en els tres casos: el fet d'haver creat, les tres mestres, un projecte a partir d'una necessitat comunicativa comporta que s'aconsegueixi fàcilment. No obstant això, hi ha diferències en funció de la importància que les mestres atorguen a la credibilitat del projecte, cosa que comporta una quantitat major o menor d'observacions i reflexions tant en relació a la funcionalitat de la carta com als diferents elements de la comunicació (objectiu, contingut, suport material, emissor, destinatari). Cal assenyalar que, aquestes al·lusions, majoritàriament les fa la mestra, però en ocasions també els alumnes, per iniciativa pròpia, buscant la coherència del projecte: açò demostra que la funcionalitat del gènere i els elements de la comunicació són continguts, d'una banda, importants per a donar sentit a l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura i, d'una altra, fàcils d'introduir en la pràctica de l'aula.

b) Pel que fa a l'**estructura i les característiques del text**, les tres mestres tenen present com a referència, a l'hora de conduir la producció del text, l'estructura graficotextual de la carta. De manera ordenada van introduint cadascuna de les parts pròpies del gènere, per a trobar-ne el contingut i la formulació oral per a ser escrita.

L'ordenació esmentada, fins i tot, no condueix sols l'escriptura del text sinó també la sessió de treball.

Els distints apartats es troben majoritàriament presents, si bé amb algunes absències i simplificacions. Pel que fa a les absències, observem que en dues ocasions el lloc on s'escriu la carta no hi apareix; que la signatura en un cas no es posa i en un altre apareix inclosa en l'acomiadament; i, el que és més important, en el cos central de la carta escriuen en els tres casos la demanda (d'informació), però en canvi no la justifiquen. En dos casos, és clar que no hi apareix la raó que explique el perquè de la demanda; en l'altre, en realitat sí que hi és la justificació, però no es presenta com a tal. Cal recordar que nosaltres demanàrem, en la consigna que donàrem a les mestres, que la carta fóra de demanda justificada. És cert que la raó de la demanda s'infereix fàcilment del conjunt del contingut de cada carta, però la inclusió d'aquesta justificació haguera sigut interessant com a exercici de raonament i d'argumentació per als alumnes. En relació amb el conjunt de les absències assenyalades, aquestes manifesten, sense dubte,

	Neus	Mar	Palma
Aspectes comunicatius			
funcionalitat del text	-sí, amb alguna al·lusió concreta	-sí, amb diverses al·lusions concretes	-sí, amb moltes al·lusions concretes
elements de la comunicació	-sí, però sense al·lusions concretes	-sí, amb moltes al·lusions concretes	-sí, amb moltes al·lusions concretes
Estructura del text			
lloc i data	-sí	-hi ha la data, no el lloc	-hi ha la data, no el lloc
salutació	-sí, però simplificada	-sí, però simplificada	-sí
cos central: • presentació explícita de la demanda raó que justifique el perquè	-hi ha la presentació i la demanda, però no la raó que justifique aquesta	-hi ha la presentació i la demanda, però no la raó que justifique aquesta -text abreujat	-hi ha la presentació i la demanda. La justificació hi és, encara que no es presenta com a tal
acomiadament	-sí	-sí, però simplificat	-sí, però simplificat
signatura	-hi és inclosa en l'acomiadament	-sí, però simplificada	-no
Unitats lingüístiques			
verbs per a demanar	-“VOLEM”	-“VOLEM”	-“VOLEM”
ús de connectors	-no	-“I”	-“I”
adequació del llenguatge al destinatari	-sí, encara que d'una manera molt elemental	-sí, encara que d'una manera molt elemental	-sí, encara que d'una manera molt elemental
Codi			
grafies	-s'hi para molta atenció (el text resulta llegible)	-s'hi para molta atenció (el text resulta llegible)	-s'hi para l'atenció necessària perquè el text resulte llegible
signes de puntuació	-s'hi para poca atenció	-s'atenen, encara que no sempre	-s'hi para molta atenció

Quadre 30: Resum dels continguts que apareixen en les cartes de demanda justificada.

que les mestres no s'han parat massa a pensar en els continguts que havia de tenir la carta; òbviament, per tractar-se d'un gènere molt senzill que a tots els adults ens és molt conegut. No obstant això, el fet denota una falta de planificació d'aquests continguts: la seua absència a l'hora d'escriure la carta posa en evidència la necessitat d'aquesta planificació, encara que es tracte de textos senzills. Corroborant la idea, recordarem també que dues de les mestres, en un moment determinat, han d'afegir un contingut que se'ls havia oblidat incloure.

Per tant, en les tres professores s'aprecien mancances en el procés de la transposició didàctica, concepte desenvolupat per Verret (1975), Chevallard (1985), Develay (1995), Bronckart i Schneuwly (1991), Petitjean (1998) i Camps (2000), entre altres. Els continguts escolars propis de la carta de demanda justificada provenen dels sabers savis i, sobretot, dels sabers socials de referència, ja que els gèneres discursius naixen i es desenvolupen en el si de la societat (Bakhtin, 1997). En tractar-se d'un gènere habitual en la vida diària, les mestres sense dubte no s'han parat a seleccionar i planificar els continguts d'ensenyament, cosa que ha comportat oblits i mancances.

Les simplificacions del text, a les quals hem al·ludit abans, s'observen clarament en diverses ocasions i en totes les mestres. A més, en general, els textos escrits tenen la característica de ser breus. El que resulta evident és que, de manera conscient o no, aquesta tendència a les abreviacions i simplificacions es deuen al fet que, en haver d'escriure les grafies els alumnes, convé que el text no siga extens. Els xiquets d'aquesta edat habitualment no posseeixen un domini complet de l'escriptura del codi. D'ací la tendència de les mestres a aconseguir que els textos siguen breus, per tal d'evitar el cansament en els alumnes. Precisament per aquest motiu, perquè l'escriptura del codi no impedira la dedicació a la producció del text, que és l'objecte d'estudi de la nostra investigació, la consigna suggeria a les mestres la possibilitat d'utilitzar la tècnica del dictat a l'adult.

c) Pel que fa a les **unitats lingüístiques** pròpies del gènere, observem que en conjunt s'han utilitzat, si bé la seua presència no és massa rellevant. Com a verbs de demanda, en els tres casos el que empren és "VOLEM". Com a connector, en dues de les cartes usen la conjunció "I" i en l'altra no n'utilitzen cap; cal indicar que no hi apareix cap connector de causa o de conseqüència (sí que hagueren aparegut, necessàriament, en cas d'haver-hi inclòs com a tal la justificació de la demanda, la qual

cosa haguera comportat un enriquiment dels continguts). L'adequació del llenguatge al destinatari en les tres cartes es contempla, si bé d'una manera senzilla; no hi ha dubte que, en tenir en compte els destinataris, l'ús d'un llenguatge adient queda introduït d'una manera natural; en dues de les mestres s'aprecia clarament que fan reflexions explícites amb aquest objectiu. Aquesta adequació ens remet al "llenguatge de diumenge" de Blanche Benveniste (1982): els infants des d'una edat molt primerenca comencen a adonar-se que el "llenguatge que s'escriu" és distint al "llenguatge quotidià" i, en aquest sentit, a l'hora de produir textos escrits introdueixen expressions amb determinades característiques formals, sintàctiques, lèxiques i textuais.

d) **L'escriptura del codi** és, sense dubte, el contingut que en general té més atenció, si aquesta la considerem des de la perspectiva del temps dedicat. No ens estendrem ací en l'anàlisi d'aquest aspecte per haver-lo estudiat ja en l'apartat de "Les activitats discursives i escripturals". Sols insistirem en la idea que les tres mestres paren tota l'atenció necessària perquè el text quede fixat d'acord amb l'escriptura convencional. En dos casos, aconseguir aquest objectiu comporta una dedicació important per part de les mestres. En l'altre s'aconsegueix amb més agilitat perquè els xiquets en tenen un nivell molt bo. Pel que fa als signes de puntuació, si bé amb diferències, les tres mestres els atenen. En definitiva, volem insistir en tres idees. D'una banda, que les mestres indubtablement procedeixen en l'escriptura del codi, en la nostra sessió, com ho fan normalment en l'aula. La prioritat atorgada a l'aprenentatge del codi en aquesta edat és habitual en les mestres d'Educació Infantil, fet que s'aprecia fàcilment en les pràctiques diàries en les aules i que també ha quedat corroborat en la investigació (Ríos, 1999). D'una altra, que, en ocupar-se del codi com ho han fet les mestres en la producció de les cartes, el seu ensenyament queda integrat dins de la producció d'un text que, a més, s'inclou en un projecte. L'aprenentatge del codi té sentit quan té lloc d'aquesta manera perquè es produeix mentre s'utilitza. Finalment, el fet que les mestres s'ocupen d'aconseguir que els textos queden escrits dins del que és l'escriptura alfabètica convencional, és a dir, que siguen llegibles, resulta coherent amb la idea que es tracta de textos escrits amb un objectiu comunicatiu, és a dir, de cartes que han de ser llegides pel destinatari.

El relat d'experiència viscuda

En el cas del relat d'experiència viscuda —les dades del qual tenim en el quadre 31—, les conclusions sobre els continguts són les següents:

a) Com en la carta, **els continguts comunicatius** es troben més o menys presents en funció del projecte creat i de la importància atorgada per la mestra al fet d'aconseguir credibilitat de cara als alumnes. Podem observar en el quadre comparatiu que hi ha diversitat entre les mestres tant en relació amb la funcionalitat com amb els elements comunicatius: des d'un cas en què pràcticament no hi ha al·lusions fins un altre en què n'hi ha moltes, passant per un tercer en què n'hi ha, però no massa. Observem que, en conjunt, hi ha menys intervencions de les mestres per a referir-se de manera concreta a aquests continguts en el relat que no en la carta. Pensem que sense dubte es deu a les característiques, precisament, comunicatives, de cadascun d'aquests gèneres. Dit d'una altra manera, en la carta, com a gènere, els elements de la comunicació són intrínsecs (està clar que s'escriu per a un destinatari i per a comunicar-li un contingut) i possiblement més fàcils de captar per als xiquets menuts. Potser per això, en els relats de la nostra recerca, el cas en què hi ha moltes al·lusions a aquests continguts és el del relat que inclouen dins d'una nota dirigida als pares.

b) Pel que fa a les característiques i a **l'estructura del text**, ens trobem amb algunes diferències, importants, i amb moltes coincidències. Una diferència rellevant ve determinada pel tipus de projecte i/o tasca proposat per les mestres com a resum, com a notícia i com a relat dirigit als pares, que conduirà respectivament a l'escriptura d'un relat amb la característica de ser sobretot una memòria objectiva dels fets, d'un relat en forma de notícia i d'un relat inclòs en una nota. Es pot dir que la proposta de projecte/tasca comporta el gènere i que el gènere comporta el text.

Per arribar a trobar els continguts que inclouran en el text el que predomina com a primer pas és el record dels fets, amb una anticipació i una planificació global d'aquests continguts abans de començar a escriure el text. Ho fan així dues mestres i, en canvi, una no ho fa (probablement perquè els fets havien tingut lloc el dia anterior a la nostra sessió i, en ser tan recents, la mestra era conscient que els recordaven).

En els tres casos, la formulació oral dels continguts que escriuran, la van fent progressivament en la mida que avancen en la producció del text, i en els tres casos també, el relat és conduït per les mestres, segons l'ordre dels fets, d'acord amb una

	Estrela	Alba	Lluna
Aspectes comunicatius			
funcionalitat del text	-poc present	-sí, amb al·lusions concretes	-sí, amb moltes al·lusions concretes
elements de la comunicació	-poc presents	-sí, amb al·lusions concretes	-sí, amb moltes al·lusions concretes
Estructura del text			
ordre i coherència en la presentació dels fets	-el relat es proposa com a resum -no hi ha un record dels fets ni una planificació dels continguts -la planificació i la formulació es fan pas per pas, segons avancen en l'escriptura del text -el relat és conduït per l'ordre dels fets -el text consta de títol i exposició dels fets (més una valoració personal que afegiran després de la gravació) -el text es caracteritza per l'objectivitat, com si la finalitat hauria sigut sobretot reflectir la memòria de l'excursió	-el relat es proposa com a notícia -hi ha record dels fets i anticipació global dels continguts -la formulació es fa pas per pas, segons avancen en l'escriptura del text -el relat és conduït per l'ordre dels fets -l'ordre del relat és determinat pel suport graficotextual de les notícies -el text consta de títol i relat; hi afegixen un dibuix	-el relat s'inclou en una nota dirigida als pares -hi ha record dels fets i anticipació global dels continguts -la formulació es fa pas per pas, segons avancen en l'escriptura del text -el relat és conduït per l'ordre dels fets -el text consta de títol, exposició dels fets i una valoració personal -el text és el més extens dels escrits en la recerca (empren el dictat a l'adult)
Unitats lingüístiques			
verbs en passat	-verbs ben utilitzats	-verbs ben utilitzats -reflexió metalingüística de la mestra	-verbs ben utilitzats
adverbis i connectors temporals	-“ahir”, “quan”	“un dia”	“el primer”, “després”
punt de vista i/o subjectivitat del narrador	-sí (en el conjunt del text)	-sí (en la valoració personal que afegiran després de la gravació)	-sí (en el conjunt del text)
Codi			
grafies	-escriuen la mestra i els xiquets -la mestra hi para molta atenció (el text queda llegible)	-escriuen els xiquets -primer la mestra vigila la correcció; després, no	-dictat a l'adult
signes de puntuació	-s'hi para atenció	-s'hi para atenció	-s'hi para atenció

Quadre 31: Resum dels continguts que apareixen en els relats d'experiència viscuda.

estructura d'abans-després. Les mestres coincideixen a optar per aquest camí davant del fet que els alumnes, com és propi dels xiquets d'aquesta edat, no tenen encara la capacitat de relatar de manera lògica, ordenada i coherent, sinó que ho fan en funció del seu interès personal (Piaget, 1961).

Pel que fa a les parts del text, en els tres escrits hi ha, com és obvi, el cos central del relat pròpiament dit. En dos d'ells (el “resum” i la notícia) posen títol i en l'altre (la nota), una salutació dirigida als pares. Igualment en dos d'ells (el “resum” i la “nota”) el text acaba amb una valoració de l'esdeveniment (en els dos casos una excursió). El dibuix està present, també, en la notícia i en el “resum”. Com veiem, es produeixen algunes diferències, però aquestes sense dubte també tenen lloc en els relats dels adults. A més alguns d'aquests elements estan vinculats a les característiques diferencials de cadascun dels tres gèneres emprats (per exemple, la salutació en la “nota” o el dibuix en la notícia substituint la fotografia).

Finalment volem destacar l'extensió d'un dels relats (la notícia), cosa que s'explica per haver utilitzat la tècnica del dictat a l'adult per a escriure el text. El fet de no haver hagut d'ocupar atenció i temps perquè l'escrigueren els alumnes, ha permès la dedicació a pensar en els continguts del relat i a formular-lo amb una extensió considerable.

c) Les **unitats lingüístiques** pròpies del relat —les que nosaltres tenim en compte per ser les més elementals— es troben totes elles presents en els tres relats. Així ocorre en l'ús de verbs en passat i de connectors, i en la presència del punt de vista o la subjectivitat del narrador. Pel que fa als verbs en passat i als connectors, probablement no hi ha hagut una planificació prèvia per part de les mestres d'aquests continguts, sinó que, senzillament, hi han aparegut a l'hora de produir els textos perquè són intrínsecs al gènere; dit d'una altra manera, són mitjans imprescindibles per a la seua expressió. No obstant això, una de les mestres (la de la notícia) sí que adverteix els alumnes, quan estan començant a escriure el relat, per tal que tinguen present que “contaran una cosa que ja ha passat”, i després fa una reflexió perquè s'adonen que estan utilitzant verbs en passat i per què. Sense dubte, la planificació d'aquests continguts permetria millorar el nivell dels possibles aprenentatges.

En el mateix sentit, observem que no hi ha quasi intervencions de les mestres amb l'objectiu de millorar les expressions perquè resulten més adients —en tractar-se d'un text escrit— d'acord amb el concepte de “llenguatge de diumenge” de Blanche-Benveniste” (1982).

d) L'escriptura del codi té unes característiques diferents en cada cas pel que fa a l'escriptura de les grafies. En el primer, la mestra para l'atenció necessària a l'escriptura

de les grafies i de les paraules perquè el text quede correcte. En el segon, la mestra comença per vigilar la correcció de l'escriptura, però molt prompte deixa de fer-ho i els xiquets escriuen lliurement. En el tercer cas, com hem comentat abans, empren la tècnica del dictat a l'adult. Per a la primera mestra, per tant, el codi ha sigut un contingut d'atenció prioritària, mentre que per a les altres dues no ho ha sigut, sinó que s'han centrat en altres continguts de la producció del text. En canvi, pel que fa als signes de puntuació, en els tres casos atenen aquest aspecte i ho fan d'una manera similar.

En relació a la transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schnewly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000), en comparar el que fan les professores, cal concloure que les tres treballen amb continguts d'ensenyament adients d'acord amb els sabers savis i socials de referència, però observem també una mancança en relació amb les possibilitats d'haver buscat continguts que foren nous per als alumnes: més bé han treballat basant-se en el que ja sabien.

La recepta de cuina

Explicuem tot seguit les conclusions a què hem arribat en relació als continguts de la recepta de cuina. Les dades corresponents queden resumides en el quadre 32.

a) En la recepta de cuina ens trobem, pel que fa als **continguts comunicatius**, que, en un dels dos casos, no estan presents ni la funcionalitat del text ni els elements de la comunicació; es deu al fet que la mestra ha proposat directament la tasca, sense haver-hi projecte. En l'altre cas ambdós continguts estan molt cuidats. Cal destacar que la mestra, fins i tot, intervé per reflexionar sobre l'avantatge de facilitar la informació per escrit en comptes de donar-la oralment.

b) Pel que fa a les característiques i l'**estructura del text**, cal tenir en compte una decisió important que és comuna a les dues mestres: planifiquen una sèrie de passos previs a la producció del text, consistents bàsicament a fer que els alumnes experimenten l'elaboració de la recepta i que la recorden oralitzant-la entre tots, insistint en les distintes parts d'aquesta, però especialment en la seqüència del procés de preparació de la recepta. Està clar que l'objectiu és aconseguir que els xiquets coneguen els continguts de la recepta de cuina abans de demanar-los la seua producció. Comparant amb la carta i amb el relat, el que estem assenyalant és nou i, sense dubte, és

determinat perquè les mestres han considerat la complexitat del gènere, per la qual cosa han donat prioritat al coneixement del contingut que hauran d'escriure.

Ambdues coincideixen també en el fet que l'estructura gràficovisual pròpia de la recepta de cuina és el que condueix la producció del text. En aquest sentit les dues contempen els apartats típics de títol, ingredients i elaboració.

	Sunna	Silvana
Aspectes comunicatius		
funcionalitat del text	-no, perquè no hi ha projecte	-sí, amb al·lusions concretes -reflexió sobre l'avantatge de donar la informació per escrit
elements de la comunicació	-no, perquè no hi ha projecte	-sí, amb moltes al·lusions concretes
Estructura del text		
característiques generals	-l'estructura pròpia de la recepta de cuina condueix la producció del text -el coneixement de les parts de la recepta és treballat, abans de la producció del text (observació de receptes escrites, elaboració —fictícia— d'un suc de taronja, record i oralització d'aquesta...) -el text és produït per cada alumne, de manera lliure i individual, sobre un full en blanc	-l'estructura pròpia de la recepta de cuina condueix la producció del text -el coneixement de les parts de la recepta és treballat, abans de la producció del text (elaboració real d'un suc de taronja, record i oralització d'aquesta, formulació oral del text) -el text és produït per cada alumne, de manera lliure i individual, sobre un full preparat per a completar
títol	-sí	-sí
ingredients	-empra els termes "què necessitem" i "ingredients", però inclou també els utensilis -els alumnes els plasmen mitjançant l'escriptura i el dibuix	-inclou ingredients i utensilis -apareixen dibuixats al full preparat i els alumnes n'escriuen els noms
elaboració	-empra el terme "com es fa" -els alumnes intenten plasmar-la (inferim nosaltres) mitjançant el dibuix	-inclou els passos de la seqüència d'elaboració
Unitats lingüístiques		
informació objectiva, precisa i ordenada	-sí	-sí
imatges per a afavorir la comprensió	-sí, emprades pels alumnes	-sí, emprades per la mestra
vocabulari referit a quantitats, utensilis i ingredients	-referit a utensilis i ingredients	-referit a utensilis i ingredients
verbs en imperatiu, perífrasi d'obligació, ús de la segona persona...	-no utilitzen verbs	-utilitzen verbs en infinitiu i en primera persona del plural del present d'indicatiu
Codi		
grafies	-escriptura individual acompanyada de dibuix -escriptura espontània, sense correcció	-escriptura individual -escriptura espontània, sense correcció
signes de puntuació	-no hi apareixen	-emprats per la mestra, no hi ha al·lusions

Quadre 32: Resum dels continguts que apareixen en les receptes de cuina.

Ara bé, actuen en canvi de manera distinta a l'hora de la producció del text. Una d'elles demana als alumnes que produïsquen el text de manera lliure i individual sobre un full en blanc: en conjunt, els continguts són produïts amb l'escriptura i el dibuix com a mitjans. L'altra, en canvi, els dóna un full, amb escriptura i dibuix, que s'ha de completar, això sí, individualment i lliurement —coincidint amb l'altra mestra en aquest últim aspecte. Per tant el que fan les dues mestres, després de treballar amb cura el coneixement dels continguts, és demanar als alumnes que produïsquen ells sols el text, amb la diferència que, en un cas, ho faran sobre un full per a completar. Això sí, mentre els xiquets produeixen el text, les dues intervenen per ajudar-los a saber quins continguts escriure-hi.

Les **unitats lingüístiques** pròpies del gènere que nosaltres hem tingut en compte en ser els bàsics, hi són presents de la manera que passem a explicar. En ambdues mestres la informació és precisa, objectiva i ordenada, s'utilitza el dibuix (bé siga pels alumnes o per la mestra) i s'empra vocabulari referit als utensilis i als ingredients (si bé no referit a quantitats). En canvi, en l'ús dels verbs hi ha diferència: en el cas en què escriuen sobre un full en blanc, no apareixen verbs, perquè els alumnes no escriuen sobre la part d'elaboració de la recepta; en el cas en què escriuen en el full per a completar, hi apareixen verbs en infinitiu i en primera persona del plural del present d'indicatiu.

Podem dir que les dues mestres, en emprar paraules com “ingredients”, “utensilis” o “elaboració”, estan utilitzant el “llenguatge de diumenge” propi dels textos escrits (Blanche-Benveniste, 1982). Cal dir, no obstant això, que hi ha en aquest ús una diferència considerable entre ambdues professores.

Casualment, l'atenció al **codi** com a contingut també té unes característiques bastant similars en les dues mestres. Coincideixen en el fet que plantegen l'escriptura com a activitat individual i que no intervenen per a corregir el text escrit. Ara bé, una d'elles interactua amb els alumnes per ajudar-los a trobar les grafies que hauran d'escriure, mentre que l'altra no ho fa, sinó que els “deixa fer” al seu nivell. Cap de les dues atén els signes de puntuació; en un cas no hi apareixen i en l'altre, en el cas del full preparat, la mestra els utilitza en el text escrit per ella, però no els treballa amb els alumnes.

Pel que fa al concepte de transposició didàctica (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Develay, 1995; Bronckart i Schneuwly, 1991; Petitjean, 1998; Camps, 2000), sense dubte les dues professores han planificat els continguts d'ensenyament que volien treballar. En aquest sentit han hagut de buscar en els sabers socials de referència propis del gènere per tal de seleccionar-ne els que consideraven adequats. Recordem que aquesta atenció no s'ha observat en els casos de la carta de demanda justificada i del relat. La diferència es deu probablement al fet que la recepta de cuina és un gènere més complex que els altres dos.

D) La intervenció de tutela

Una activitat que sense dubte pot ser interessant abans d'iniciar la producció d'un text és activar els coneixements previs sobre el gènere, la qual cosa comportarà que els alumnes puguin disposar d'una base comuna —els coneixements, en ser oralitzats, poden esdevenir coneixements compartits— perquè els aprenentatges els siguin significatius. Doncs bé, en aquest aspecte hi ha diferències entre les mestres (podem veure les dades en el quadre 33). Entre les professores que opten per la carta de demanda justificada, una d'elles activa molt poc els coneixements previs sobre el gènere i les altres dues, sí que els activen. En el cas de les dues mestres que trien la recepta, hi ha un treball acurat en aquest sentit. En canvi, entre les mestres que elegeixen el relat d'experiència viscuda, sols una els activa.

En relació amb l'últim gènere esmentat, el relat, observem per contra que, quan els alumnes produeixen els relats, ho fan amb molta facilitat (ens referim a les característiques pròpies del gènere, no al contingut particular de cada relat) i açò ocorre no solament quan els alumnes han produït abans relats escrits a l'aula, sinó també quan no ho han fet. Indubtablement aquesta facilitat es deu al fet que els xiquets posseeixen coneixements sobre el gènere que han sigut adquirits en els seus intercanvis socials dins i fora de l'escola (escoltant i relatant oralment fets viscuts, escoltant notícies, escoltant contes relatats i també llegits, etc.). Malgrat les diferències entre el que comporta produir un relat escrit en relació a un relat oral, sembla que aquest conjunt d'experiències els serveix. Probablement, si les mestres dediquen menys atenció que les altres a activar els coneixements previs sobre el gènere relat és perquè són conscients o intueixen aquesta facilitat.

	Intervencions de tutela
Neus (carta per a la granja- escola)	- (la carta, no l'havien treballada abans). - l'activació de coneixements previs sobre el gènere és escassa. - absència d'ús de models del gènere escrit. - la mestra dóna molt prompte les solucions a l'hora de trobar els continguts de la carta i les formulacions: la devolució no és completa.
Mar (carta per al balneari)	- (havien treballat molt poc la carta i mai com a escriptura). - activació de coneixements previs sobre el gènere. - aprofitament de la memòria didàctica. - sense ús de models del gènere escrit. - ajust didàctic eficient en relació amb els continguts de la carta i el codi. - a l'hora de formular, dóna la mestra les solucions.
Palma (carta per al mercat)	- (havien treballat l'escriptura de cartes). - activació de coneixements previs sobre el gènere. - aprofitament de la memòria didàctica. - absència d'ús de models del gènere escrit. - ajust didàctic eficient en relació amb els continguts de la carta, amb la seua formulació i amb el codi. - malgrat que els alumnes solen donar les solucions fàcilment, de vegades s'avança la mestra.
Estrela (relat "Excursió a Mundomar")	- (havien escrit relats). - absència de record dels fets. - absència d'activació de coneixements previs sobre el gènere. - sense ús de models del gènere escrit. - ajust didàctic eficient perquè els alumnes troben els continguts i amb el codi. - quasi sempre s'avança la mestra a l'hora de formular el text: la devolució no és completa.
Alba (relat "Notícies de Manel")	- (havien escrit relats) - record dels fets oralitzant-los - absència d'activació de coneixements previs sobre el gènere - absència d'ús de models del gènere escrit - ajust didàctic eficient perquè els alumnes troben els continguts del relat i la formulació - la mestra haguera pogut intervenir-hi més per a millorar la formulació
Lluna (relat sobre l'excursió al Saler)	- (no havien treballat la producció de relats). - record dels fets oralitzant-los. - absència d'activació de coneixements previs sobre el gènere. - sense ús de models del gènere escrit. - ajust didàctic eficient per a trobar els continguts. - els alumnes formulen el text sense dificultats (perquè posseeixen coneixements socials sobre el gènere) i la mestra accepta les propostes.
Sunna (recepta del suc de taronja)	- preparació —fictícia— de la recepta. - record d'aquesta preparació. - ús de models del gènere escrit. - ajust didàctic eficient per a trobar els continguts de la recepta. - no intervé per a formular el text ni en el codi: ha planificat "deixar sols" els alumnes.
Silvana (recepta del suc de taronja)	- preparació real de la recepta. - ús de fulls amb text per a completar. - ajust didàctic eficient per a trobar els continguts, per a formular el text i en el codi, encara que no intervé per a corregir els textos.

Quadre 33: Resum de les dades significatives pel que fa a les intervencions de tutela.

Una altra activitat important és en relació al coneixement del contingut concret que caldrà escriure a l'hora de produir cada text. En aquest sentit hi ha un treball molt acurat per part de les dues mestres que fan la recepta de cuina: amb l'objectiu que els alumnes posseïsquen aquest coneixement, fan diversos passos (elaboració de la recepta, record d'aquesta, ús de models de text, etc.). Es comprén la manera de procedir d'aquestes últimes mestres, en considerar la complexitat i dificultat que comporta l'escriptura d'una recepta de cuina per a alumnes menuts. D'altra banda, en el relat, dues de les mestres donen molta importància al record dels fets viscuts amb l'objectiu de seleccionar i d'ordenar el que relataran (l'altra no ho fa; sense dubte, perquè els fets són molt recents). Finalment, en canvi, en la carta, van buscant els continguts progressivament mentre van escrivint el text en els tres casos.

En conseqüència en la carta no hi ha una anticipació i una planificació global dels continguts. Per contra, sí que n'hi ha en la recepta de cuina (en les dues mestres) i en el relat (en dos dels tres casos). La coincidència ens fa plantejar-nos si aquesta és casual o si té a veure amb les característiques de cada gènere. En la nostra opinió, l'anticipació global dels continguts i la seua planificació és interessant en general en les situacions d'ensenyament, siga quin siga el gènere (Hayes i Flower, 1980; Camps, 1994; Ribera i Ríos, 1998).

Una qüestió que crida la nostra atenció és la no utilització dels models de cadascun dels tres gèneres que havíem proporcionat a les mestres en el moment de facilitar les consignes. Més encara quan, en cinc dels vuit casos, el gènere escollit no s'havia treballat —o no com a escriptura— a l'aula. Per tant, l'observació d'aquests models —i d'altres— hauria sigut molt adient. Només una de les mestres que ha optat per la recepta de cuina, els ha emprat —i també uns altres trets de revistes— perquè els alumnes els observaren. Cal dir que Silvana, l'altra mestra que treballa amb la recepta de cuina, no fa que els xiquets observen models, però, en canvi, crea ella un full (model) perquè el completen els alumnes. Sense dubte, aquesta coincidència es deu, una altra vegada, al fet de tenir present la major dificultat del gènere.

Pel que fa a l'ajust didàctic de la mestra amb els alumnes, no deixa de sorprendre l'habilitat de les mestres per a fer-ho amb eficiència: totes saben adequar-se perquè coneixen el que els seus alumnes saben o no saben i perquè són mestres expertes

amb recursos diversos per a poder adequar-se als alumnes. El que sorprén, en canvi, és que moltes vegades donen les solucions, sense esperar o sense insistir més per tal que les troben els xiquets. Açò ocorre molt marcadament en algunes mestres i no ocorre en unes altres, de manera que hi ha una gran variació entre elles en aquest aspecte.

Així, en primer lloc, Neus (carta) dóna habitualment les solucions als alumnes a l'hora de decidir quins continguts escriure i la seua formulació. En segon lloc, Mar (carta) i Estrela (relat) intervenen amb cura per tal que els xiquets troben els continguts, però en canvi elles resolen la formulació del text per a ser escrit. En tercer lloc, Palma (carta), Alba (relat) i Lluna (relat), fan un ajust didàctic acurat i són els alumnes qui habitualment troben els continguts per a escriure i en fan les formulacions. En quart lloc, Sunna (recepta de cuina) i Silvana (recepta de cuina) donen un gran suport i fan un gran ajust didàctic en relació amb el contingut que ha de ser escrit, però mentre la primera no es planteja ajudar-los a formular el text, la segona sí que ho fa. Observem, per tant, tot un ventall de possibilitats pel que fa al tipus d'intervenció de l'ensenyant: des de posicions dirigistes —probablement no conscients— fins posicions de “deixar sol” l'alumne, derivades en la nostra opinió de la divulgació del constructivisme (entés en el sentit de prioritzar que siga l'infant qui construisca els aprenentatges deixant per al professor el rol de “seguir-lo”). En definitiva, pensem que sovint no som prou conscients de l'interés de procurar un ajust didàctic en què l'ensenyant —buscant l'activitat de l'alumne en el seu aprenentatge, perquè òbviament n'és el protagonista—, tinga una intervenció que permeta aquest anar més enllà del que podria per ell mateix. “És ineludible esmentar el concepte de “zona de desenvolupament pròxim” creat per Vigotski (1996) i desenvolupat per autors com Bruner (1996), Cole (1989), Edwards i Mercer (1988) o Werstch (1993). En definitiva, es tracta de partir del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne, però no per acomodar-s'hi, sinó per fer-lo progressar i per a generar noves zones de desenvolupament pròxim (Coll, 1986).

Volem indicar finalment que en conjunt les mestres no dediquen massa temps a la formulació del text per a ser escrit: s'hi aprecia una falta d'hàbit, dit d'una altra manera, probablement és un tema sobre el qual les professores no tenen informació (a banda que la major part d'elles tampoc no tenen l'hàbit d'escriure textos). El que destaca, especialment, és l'escassa intervenció amb l'objectiu d'aconseguir reformulacions que milloren el text en anar transformant-lo. Precisament, les

reformulacions comporten la realització d'aprenentatges importants en posar-se en joc l'activitat metalingüística subjacent al procés de producció del text (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 1998; Ríos, 1999).

E) Institucionalització

Pel que fa a la institucionalització dels nous continguts d'ensenyament apresos, és a dir, a una referència explícita a ells per part de l'ensenyant amb l'objectiu que els alumnes en siguin conscients, aquella no apareix plenament en les distintes sessions pràctiques a excepció del cas de Neus (vegeu el quadre 34). El fet de ser conscients d'allò que saben, permet els alumnes assolir millor els aprenentatges i ser més autònoms en el seu treball. Les mestres de la nostra recerca no planifiquen, en general, aquesta activitat, sense dubte per desconèixer el seu interès en relació amb l'aprenentatge.

	Institucionalització
Neus (carta per a la granja-escola)	-És l'única mestra que clarament fa una institucionalització dels continguts en finalitzar el text. -Les nocions institucionalitzades al final de la sessió són: <i>la data, a qui li hem d'enviar la carta, qui som, el que volem preguntar, moltes gràcies i el nom.</i> -En acabar cada part significativa de la carta, recorda el contingut amb l'objectiu de regular l'avanç del text.
Mar (carta per al balneari)	-Absència d'institucionalització. -L'èmfasi s'ha posat en els objectius comunicatius de la tasca i no en els objectius d'aprenentatge.
Palma (carta per al mercat)	-Absència d'institucionalització. -L'èmfasi s'ha posat en els objectius comunicatius de la tasca i no en els objectius d'aprenentatge. -La mestra es refereix en alguns moments al que han escrit mentre recapitulen el que ja han fet.
Estrela (relat "Excursió a Mundomar")	-Absència d'institucionalització. -Els continguts no són nous per als alumnes.
Alba (relat "Notícies de Manel")	-Absència d'institucionalització. -Hi ha referència explícita a algun terme en algun moment en què la mestra reflexiona sobre ell.
Lluna (relat sobre l'excursió al Saler)	-Absència d'institucionalització. -Hi ha referència explícita a algun terme en reflexionar la mestra sobre ell. -L'èmfasi s'ha posat en els objectius comunicatius de la tasca i no en els objectius d'aprenentatge.
Sunna (recepta de cuina: suc de taronja)	-Absència d'institucionalització.
Silvana (recepta de cuina: suc de taronja)	-Absència d'institucionalització. -Hi ha referències explícites a alguns termes i reflexions sobre ells.

Quadre 34: Resum de les dades significatives sobre la institucionalització dels continguts d'ensenyament.

Algunes intervencions s'aproximen a la institucionalització. Així, part de les mestres en ocasions, al llarg de la sessió, es refereixen explícitament a algun concepte

per a reflexionar sobre ell. Igualment, el record oral de les parts del text ja escrit, i la reflexió que en fan com a regulació i com a revisió, serveixen per a fer conscients els alumnes del que estan fent. Però solament es pot parlar d'institucionalització quan hi ha una referència explícita als continguts ensenyats per tal que els alumnes en prenguen consciència.

Observem dos elements que poden estar relacionats amb aquesta absència del focus de la institucionalització. D'una banda, el fet que en general els continguts d'ensenyament tractats durant les sessions pel que fa a l'aspecte textual, probablement no són massa nous per als alumnes, és a dir, les mestres no han donat prioritat en la seua planificació a la presència de continguts d'ensenyament nous (a excepció de la recepta de cuina). D'altra banda, en ocasions s'ha posat l'èmfasi sobre els objectius comunicatius de la tasca i no sobre els objectius d'aprenentatge. De totes maneres, reiterem que, en la nostra opinió, la causa decisiva rau en el desconeixement de la seua importància.

CONCLUSIONS

En arribar al final del treball de recerca, a les conclusions, sentim el desig de deixar constància del fet que el seu desenvolupament ens ha comportat, a nivell personal, un conjunt extraordinari d'aprenentatges que indubtablement va lligat a la complexitat intrínseca del treball d'investigació. Ens referim a aprenentatges de tota mena: als derivats de les lectures sobre la bibliografia de referència, que constitueix una base sense la qual haguera estat impossible plantejar la tesi i a partir de la qual intentem anar un poc més enllà en alguns aspectes; també, als provinents de les exigències de la metodologia que ens ha conduït a esforçar-nos pel rigor que l'anàlisi de les dades requereix; igualment, als procedents de la necessitat de relacionar les dades amb el cos de coneixements teòric; així mateix, als provinents del contacte amb les mestres, ja que elles han permès amb la seua generositat, en obrir-nos desinteressadament les portes de les aules, que haguem pogut aprendre dels seus coneixements i del seu saber fer en una tasca tan complexa com és ensenyar perquè els xiquets aprenguen a escriure; als originats en les converses mantingudes amb els col·legues que hem tingut a prop durant la realització del treball, perquè ens han ajudat a reflexionar-hi. En definitiva, el que hem après constitueix el contingut que intentarem reflectir en aquest capítol.

Amb aquesta finalitat recordarem, com hem exposat en la "Introducció" i en el capítol de "Metodologia", que els objectius de la nostra recerca, els concretarem en la producció de textos escrits en situació d'aula, amb infants de l'últim curs d'Educació Infantil, centrant-nos en el pol de l'ensenyament i considerant l'especificitat dels gèneres discursius escrits utilitzats. Ens interessava sobretot l'estudi del que ocorre a l'aula durant les sessions amb els alumnes, però també les representacions de l'ensenyant sobre les seues pràctiques habituals i sobre l'ensenyament de l'escriptura de textos. Per això hem complementat la recollida de dades procedents de les sessions pràctiques amb l'enregistrament de les entrevistes a les mestres.

Per a desenvolupar les conclusions ens referirem primerament a alguns aspectes metodològics, després ens centrarem en les idees derivades de l'anàlisi de les representacions de les mestres i de les sessions pràctiques posant ambdós en relació, i finalment exposarem alguns pensaments conseqüents i algunes propostes per a possibles estudis posteriors.

1. Conclusions derivades de la metodologia utilitzada

Parlàvem, en el capítol corresponent, de la necessitat d'una metodologia que ens permetera aprofundir en la complexitat de la situació d'aula i de les representacions del professor sobre l'ensenyament inicial de l'escriptura de textos; una metodologia capaç de comprendre la gran quantitat d'elements que s'hi interrelacionen, amb una mirada atenta i posant en relació els fenòmens implicats. Hem de dir que la metodologia de tipus qualitatiu per la qual optàrem, ha respost —en conjunt— a les nostres expectatives. Ressaltarem algunes conclusions que se'ns mostren com a útils per a altres possibles recerques, alhora que n'assenyalem alguna limitació.

La conclusió principal que volem destacar és l'interés d'haver creuat en la recerca l'estudi de les representacions i de les pràctiques dels ensenyants mateixos, cosa que ens ha permès complementar i comparar les dades obtingudes en els dos àmbits, en poder contrastar fàcilment les coincidències i les diferències entre ambdós. Si l'anàlisi de les representacions ens permet esbrinar el que les mestres de la recerca pensen i el que diuen sobre allò que fan, l'anàlisi de les seues pràctiques ens permet anar més enllà perquè la pràctica no coincideix exactament amb les representacions: hem pogut observar i comprendre aspectes dels quals les mestres no eren conscients. Els resultats de l'anàlisi i la interpretació de les dades en aquest sentit, com comentarem després, pensem que pot ser útil pel que fa a la formació i informació necessàries per a avançar en la innovació didàctica de l'ensenyament de l'escriptura de textos. En resum, pensem que l'encreuament de l'estudi de representacions i pràctiques s'ha manifestat com a un mitjà profitós en aquesta recerca i suggestiu per a altres ocasions.

En relació amb el que acabem d'exposar, i en concret amb la possible utilitat dels resultats del treball en relació amb la innovació didàctica, volem recordar que hem fet l'estudi amb una mostra aleatòria de vuit mestres: si bé la nostra recerca, per les característiques de la metodologia no pretén, en absolut, la generalització dels resultats, el fet de tractar-se d'un grup relativament nombrós ens ubica en una estimació dels resultats i de les conclusions que, pensem, apunta sobre certes tendències presents en les aules del mateix tipus i de la mateixa zona⁵³.

⁵³ Recordem que es tracta d'aules de la comarca de l'Horta Sud que segueixen un programa d'immersió lingüística.

El que hem exposat fins ara, pel que fa a conclusions sobre la metodologia emprada, és allò que se'ns apareix com a contribucions més particulars de la nostra investigació. Però considerem important ressaltar-ne d'altres, l'interés de les quals és la seua coincidència amb el que alguns investigadors, com ara Milian (1999) o Ríos (1999), en la mateixa línia de treball, han posat de manifest. Exposem aquestes conclusions amb la intenció de donar-hi suport i també de mostrar possibles matisacions.

Volem destacar l'interés i la utilitat de partir del plantejament de preguntes sobre una parcel·la de la realitat que se'ns apareix com a problemàtica i que es vol comprendre, en paral·lel a les reflexions sobre els coneixements derivats de les aportacions teòriques sobre el tema. Pensem que és útil i interessant perquè el que es busca és comprendre els fenòmens que expliquen els problemes esmentats —tot creant coneixement didàctic— per a incidir sobre la mateixa realitat educativa amb l'objectiu de millorar-la. A aquestes consideracions cal afegir, en la nostra opinió, la idea que es tracta d'un tipus d'investigació en què és bàsica la descripció del que pensen i fan els ensenyants: els nous coneixements didàctics parteixen de l'aula, tenen l'objectiu d'incidir sobre ella i a més es construeixen a partir de la seua observació com a element imprescindible. Una conseqüència important és que, si en altres èpoques, la didàctica tenia un caràcter normatiu, ara naix intrínsecament lligada a l'aula.

Constatem, per tant, l'interés de treballar amb dades empíriques directes, facilitades des de les aules. Però hem d'assenyalar la necessitat, en la nostra opinió, d'elaborar la recerca relacionant i contrastant les constatacions empíriques amb les aportacions teòriques assumides a partir de la bibliografia de referència. Aquest contrast se'ns ha mostrat útil al llarg de l'elaboració del nostre treball, des dels primers intents de concretar els problemes i les preguntes que ens plantejàvem, fins a la interpretació de les dades o l'elaboració d'aquestes conclusions. Ens distanciem, en conseqüència, tant de posicions que puguen ser purament teorícistes com d'aquelles que puguen ser solament empiristes.

Subratllarem finalment alguns instruments que ens han resultat indubtablement útils. Pel que fa a la recollida de dades, l'experiència de la nostra recerca demostra l'encert d'emprar enregistraments en vídeo per a la gravació de les pràctiques: és un instrument imprescindible per accedir a l'anàlisi del que ocorre a l'aula. La gravació en

àudio i la presa de notes escrites es mostren com un complement necessari: el primer mitjà, per a contrastar possibles dubtes; el segon, per a disposar de dades que en determinats moments poden ser imprescindibles per a contextualitzar o explicar els fenòmens. Igualment, per a l'estudi de les dades, la microanàlisi i els mitjans emprats se'ns mostren com a instruments ineludibles per a rastrejar el discurs i extraure tot allò que puga ser significatiu per a descriure les situacions i els fenòmens que es pretén comprendre. Volem subratllar l'avantatge que comporta el fet de poder concretar i variar progressivament el disseny dels instruments d'anàlisi en la mida en què es van necessitant: si bé en les situacions inicials d'anàlisi de les dades pot haver una certa incertesa, aquesta limitació després es converteix en avantatge per les possibilitats d'adequació que comporta.

2. Conclusions derivades de l'anàlisi de les dades

En les pàgines que segueixen exposarem les conclusions a què hem arribat, al final d'aquest treball, a partir de l'anàlisi i la interpretació de les entrevistes amb les professores i de les sessions pràctiques. Tractarem de reflectir el que caracteritza el pensament i la manera de fer d'aquestes mestres en relació amb l'ensenyament de l'escriptura de textos amb alumnes de cinc anys, des de la perspectiva teòrica que hem assumit. Presentem per separat les conclusions corresponents a ambdós focus d'informació, les representacions i les pràctiques, si bé en diversos moments farem comentaris en què els relacionarem.

Sobre les representacions

Recordem que en l'entrevista eren dues les preguntes àmplies que ens féiem: Quina és la pràctica habitual de cada mestra pel que fa a l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura? Quines són les representacions dels professors en relació a les possibilitats de l'ensenyament/aprenentatge de la producció de textos escrits en Educació Infantil? Ambdues preguntes eren formulades mitjançant un conjunt de qüestions que giraven al voltant de cinc eixos: progressió curricular de l'ensenyament de l'escriptura, continguts d'escriptura en l'aula de cinc anys, codi i paraula *versus* textos i situacions de

comunicació, diversitat dels gèneres discursius escrits utilitzats a l'aula, concepció de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura. Les respostes obtingudes queden recollides a continuació mitjançant l'exposició de les conclusions que considerem significatives per a comprendre les idees de les professores.

a) Precocitat en l'ensenyament de l'escriptura

Una primera conclusió és que existeix un domini absolut, entre les vuit mestres de la nostra recerca, de la idea que convé iniciar l'escriptura precoçment. Elles s'ubiquen, per tant, lluny dels plantejaments que prevalien, fa uns anys, el concepte de maduresa i la conveniència de desenvolupar un conjunt de prerequisits abans de començar amb la lectura i l'escriptura. Més o menys conscientment, les mestres enllacen, per tant, l'ensenyament de l'escriptura amb l'experiència anterior dels infants amb el llenguatge escrit en el món familiar i social. Sense dubte, en aquest canvi ha estat decisiva la proposta de precocitat derivada del constructivisme⁵⁴ que, de la mà de Ferreiro i Teberosky (1979) ha sigut la línia forta que ha arribat als mestres de les escoles valencianes en la formació referent a l'aprenentatge de l'escriptura en els últims anys.

b) Domini d'activitats pròpies del constructivisme

En referir-nos al constructivisme, ens trobem amb la segona conclusió: totes les mestres, amb més o menys puresa i intensitat, parlen d'activitats d'escriptura que s'ubiquen en la línia del constructivisme. Aquest és el plantejament que en conjunt domina. Ara bé, és important destacar la important presència d'activitats i idees pertanyents a sistemes tradicionals d'ensenyament de l'escriptura (amb més o menys intensitat, les trobem en el discurs de set de les mestres). Es denota, doncs, una introducció importantíssima del constructivisme en el conjunt de les aules, però no de manera pura ni amb exclusivitat. Per contra, el que hi ha aparegut clarament és l'assumpció de decisions eclèctiques, que enllacen amb pràctiques tradicionals, per part d'aquestes set professores. Pensem que aquest tipus d'actuacions es produeixen bé per desconeixement, bé per inseguretats: quan ocorre això, la causa és que les mestres dubten

⁵⁴ Com en capítols anteriors, en emprar el terme de constructivisme, sempre que no fem una advertència explícita, ens estem referint al plantejament d'aprenentatge de l'escriptura que encapçalen Ferreiro i Teberosky (1979).

de la possibilitat que els alumnes aprenguen adequadament sols amb el constructivisme; per això fan, per exemple, una presentació seqüenciada de les lletres, per a no arriscar-s'hi. Sens dubte es tracta d'actuacions que resulten contradictòries amb les propostes constructivistes. En el fons, al nostre parer, l'explicació rau en l'existència d'*habitus* en relació amb l'ensenyament de l'escriptura, propis de plantejaments anteriors a l'arribada del constructivisme. Els esmentats *habitus* romanen malgrat els intents d'innovació pedagògica introduïts per les institucions responsables⁵⁵.

c) Continuitat en E. Infantil i discontinuïtat en relació a E. Primària

Una altra constatació té a veure amb la continuïtat i la discontinuïtat en la progressió de l'ensenyament de l'escriptura. D'una banda, el discurs de les vuit mestres mostra la necessitat d'una continuïtat en la línia de treball entre els distints cursos d'Educació Infantil. En canvi, pel que fa a la relació entre Educació Infantil i Primer nivell d'Educació Primària, en general les mestres parlen com a suposició o diuen explícitament que no s'atreveixen a opinar-hi perquè *no han estat mai en Primària*. Al nostre parer, aquest tipus de resposta denota, a més d'una gran prudència per part de les mestres, una falta d'informació i, per tant, una falta de coordinació entre les dues etapes escolars. La idea es corrobora quan tres d'elles es refereixen a la falta de continuïtat entre Educació Infantil i primer nivell d'Educació Primària, en el sentit que, en arribar a aquest curs, l'ensenyament de la llengua escrita no es fa en una línia constructivista, sinó amb un sistema tradicional. El perjudici que aquesta possibilitat comporta per als alumnes és obvi.

d) Una visió acumulativa de l'aprenentatge de l'escriptura

Pel que fa a la progressió de les activitats es desprén, de manera rotunda, una visió acumulativa o additiva de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura: les vuit mestres segueixen el mateix tipus de seqüència: comencen per activitats centrades en la paraula (primer els noms propis i després d'altres) i dins d'ella treballen els elements més reduïts de lletra/so; quan els alumnes ja tenen un cert coneixement de l'escriptura és quan introdueixen unitats lingüístiques més àmplies, bé siga frases, bé siga textos. El fet de començar pel nom propi, i no per les lletres, comporta un avanç importantíssim en

⁵⁵ Ens referim a la formació permanent iniciada amb motiu de la reforma educativa de la LOGSE, i també a la subsegüent a ella.

relació al que solien ser les pràctiques habituals fa uns anys. Ara bé, en la nostra opinió, l'ús dels noms propis es pot completar amb la utilització de gèneres escrits més amplis que, mitjançant recursos com el “dictat a l'adult”, es poden emprar de manera precoç i poden mostrar als infants la complexitat del llenguatge escrit des de l'inici del seu aprenentatge. Queda clar, per tant —i és el tema que ens interessa— que no hi ha en el pensament de les mestres una concepció de l'inici de l'escriptura en què el text siga prioritari.

Aquesta constatació és reforçada per una altra: per a sis de les mestres, l'indici que els resulta significatiu per començar a treballar l'escriptura és el fet que els alumnes comencen a conèixer paraules i lletres, i a tenir-hi interès. No es refereixen en absolut als anomenats prerequisits i al concepte de maduresa, que tan presents es tenien en una altra època. S'observa per tant una transformació en les representacions i els *habitus* sobre l'aprenentatge de la llengua escrita en relació al que estava generalitzat com a pensament fa uns anys. No obstant això, també hem pogut constatar que s'ha passat a pensar, en relació amb l'aprenentatge dels aspectes textuals —que és el tema que ens interessa—, en un altre tipus de “prerequisit”: l'aprenentatge de les unitats paraula-lletra prèviament a l'aprenentatge del text.

e) La producció de textos no és prioritària

Mentre que les professores atorguen als aspectes escripturals l'atenció que mereixen, no ocorre el mateix amb els aspectes discursius: releguen a un segon terme la producció de textos i, per tant, la possibilitat de desenvolupar en els alumnes d'Educació Infantil els continguts discursius escrits, cosa que permetria l'enllaç amb les seues experiències, externes a l'escola, de contacte amb el món del llenguatge escrit i que els prepararia per arribar a ser bons escriptors. Les dades posen de manifest la limitació que les mestres estableixen en l'escriptura de textos en el sentit d'evitar que siguin llargs. El motiu directe és que es veuen condicionades pels escassos coneixements del codi per part dels alumnes, que impedeixen l'escriptura de textos extensos. Fins i tot quan algunes mestres comenten que grafien elles el text a la pissarra perquè després el copien els xiquets, deixen palesa la tendència a escriure textos reduïts, aspecte que ja ha sigut posat de manifest per Ríos (1999).

En aquest mateix sentit, resulta curiós que, a l'hora de manifestar les seues preferències en relació amb l'elecció d'activitats per a l'ensenyament de l'escriptura, les mestres tendeixen a elegir l'ús d'unitats lingüístiques àmplies (la paraula i el text). En canvi, en comparar les preferències manifestades per les mestres amb les activitats que cadascuna d'elles duu a terme a l'aula, hem pogut comprovar d'una manera molt clara que, majoritàriament, aquestes últimes propostes no tendeixen tant cap a les unitats lingüístiques àmplies, sinó que se centren sobretot en la paraula, un poc en el nivell de lletra-so, i no massa en el text. Existeix, doncs, una contradicció entre allò que les mestres consideren més interessant i allò que, segons elles mateixes ens expliquen, fan en la pràctica. És a dir, elles prefereixen un tipus d'activitats el coneixement del qual els ha arribat, sense dubte, a partir de les noves propostes constructivistes i comunicatives sobre l'ensenyament inicial de l'escriptura, i es fa palés que en canvi aquests plantejaments no els duen, de la mateixa manera, a la pràctica: és una mostra d'un procés de canvi que pot anar endavant si hi existeix una reflexió i una presa de consciència, i de com la informació és el mitjà per a canviar els *habitus* i les representacions que romanen de manera inadequada.

f) El codi no s'ensenyava integrat en el text

Sobre les possibilitats d'ensenyament del codi de manera integrada en el text, les mestres de la recerca, en general, no són massa conscients —i no tenen massa informació— en relació amb les possibilitats d'ensenyar el codi a partir del text. Les opinions més explícites sobre aquest tema són del tipus: *en el text... és més a buscar lletres*, o bé *reconèixer lletres en poemes i cançons*, o bé *a partir de textos, poc*. Aquesta constatació coincideix amb la concepció acumulativa de l'aprenentatge de l'escriptura ja esmentada, en què l'ensenyament s'inicia en la paraula. D'ençà la coincidència amb el fet que els textos escrits habitualment queden reduïts a una frase curta o a una paraula (entenent que ens referim a les ocasions en què aquesta té funció de text). En definitiva, la prioritat s'atorga a l'aprenentatge del codi; per això, quan han d'escriure textos, aquests són reduïts, perquè les mestres desenvolupen el treball condicionades per la limitació dels coneixements escripturals dels alumnes. El text i les possibilitats d'ensenyar el codi de manera integrada al text queden relegats.

g) Diversitat dels gèneres textuais utilitzats a l'aula

El discurs de les professores ens dóna a conèixer una varietat notable de gèneres discursius escrits que elles, en conjunt, utilitzen a l'aula per a escriure. Cal tenir en compte les referències no solament a produccions breus com ara el nom propi i altres paraules (amb la funció de denominar), la data del dia, i els títols (de contes, sobretot), sinó també a produccions àmplies —com ara les notes, les cartes, les invitacions, els contes o les cançons—, encara que aquestes últimes, si bé presenten una varietat notable en conjunt, cadascuna d'elles és emprada per poques mestres.

La informació aportada per les professores constitueix una mostra de les possibilitats reals de produir textos en Educació Infantil i de la capacitat de les mestres per a incorporar a l'aula les tasques corresponents. No obstant això, volem recordar que quatre de les mestres ens diuen explícitament que treballen poc amb textos. Si tenim en compte, en canvi, l'interés que el text desperta en les mestres, com hem comentat anteriorment, hem de concloure que la informació sobre recursos i estratègies per a escriure a l'aula textos pertanyents a gèneres distints, enriquiria sense dubte la formació inicial dels infants en el món del llenguatge escrit.

Pel que fa als gèneres discursius emprats oralment o com a lectura, constatem que les mestres, si bé amb diferències notables entre unes i altres, n'utilitzen a les aules una varietat considerable i que, a més, en general la quantitat de mestres que utilitza cadascun dels gèneres és major que en la llista d'escriptura. Aquesta constatació coincideix amb una altra ja comentada: que les mestres dediquen més temps a l'oral que no a l'escrit. No volem deixar d'assenyalar l'interés d'emprar a l'aula gèneres diversos per a parlar o com a lectura (bé lligen els infants, bé l'ensenyant). No hi ha dubte que aquestes activitats proporcionen als alumnes coneixements que els seran d'utilitat a l'hora d'haver-los de produir. Recordem que el fet d'escoltar lectures de textos es considera el mitjà per excel·lència perquè els infants vagen coneixent “el llenguatge de diumenge” propi dels textos escrits. L'observació i la lectura de textos escrits pertanyents a determinats gèneres possibilitarà igualment el coneixement de les característiques pròpies de cada gènere. També volem ressaltar la idea que la lectura és un mitjà adequadíssim per a mostrar als alumnes els gèneres que la societat ha anat configurant i utilitza. És un mitjà en què es mostra el paper de l'ensenyant com a intermediari entre els aprenents i els sabers culturals.

h) Escriptura col·lectiva

Una constatació interessant és l'existència, en totes les mestres, de la idea que els alumnes aprenen el codi sobretot a partir del treball conjunt. En aquest sentit, l'activitat esmentada més sovint (en sis dels casos) és l'escriptura col·lectiva a la pissarra amb participació dels alumnes i de la mestra. Aquesta constatació significa la presència d'un tipus de contextos a l'aula en què els aprenentatges són compartits, en què els coneixements previs d'alguns alumnes són útils per a uns altres i en què la construcció del coneixement és col·lectiva. Sense haver-hi un coneixement teòric de les mestres, elles fan realitat la creença d'Edwards i Mercer (1988) en el sentit que tota educació té a veure en essència amb el desenvolupament d'una comprensió compartida i d'unes perspectives mútues.

i) Escriure amb sentit

En relació amb les situacions de producció del text, observem que el que tenen més assumit les mestres és l'aprofitament, per a escriure, de les possibilitats que sorgeixen a partir de les activitats que es porten a terme a l'aula. Aquesta opció genera moltes ocasions perquè l'infant escriu amb funcionalitat i amb sentit (per exemple, quan es necessita escriure dins d'un projecte de treball). Ara bé, sovint el que esdevé és que aconseguen una escriptura contextualitzada però sense que l'acció tinga una funcionalitat (per exemple, quan s'escriu el nom del personatge d'un conte a la pissarra sense un objectiu funcional que pugui generar en els alumnes la comprensió del sentit de l'escriptura). D'altra banda, totes les mestres creen, en ocasions, situacions de comunicació a partir de les quals produir textos escrits (quan escriuen invitacions, felicitacions, cartes, notes, postals, receptes de cuina o la descripció del protagonista d'un aniversari) per a uns destinataris en concret i amb un objectiu determinat. En la nostra opinió, aquests moments tenen menys presència de la desitjable i, a més, les mestres no els aprofiten suficientment perquè els alumnes s'adonen de la presència dels elements de la comunicació (qui escriu, a qui, què, amb quina finalitat).

Pensem que no es plantegen suficientment la creació de "situacions-problema" que comporten la resolució de tasques en què es trobe present la complexitat de l'escriptura i la possibilitat de desenvolupar el model de composició del text anomenat

“transformar el coneixement”, en què la representació retòrica de l’escriptor és la que interactua amb els continguts que vol expressar. De nou trobem en aquest punt la falta de formació i d’informació com a causa del fet que les mestres no aprofiten les possibilitats de desenvolupar en els alumnes el coneixement dels aspectes comunicatius del llenguatge escrit. Per aconseguir aquest objectiu és imprescindible, en la nostra opinió, partir de la complexitat de l’escriptura en l’ensenyament d’aquesta. És el que han posat de manifest autors com Halté (1989), Bereiter i Scardamalia (1987, 1992), Camps (1994) o Dolz (1994).

j) Aprenentatge... i ensenyament

Entorn de les relacions entre ensenyament i aprenentatge referides a l’escriptura, constatem que les posicions de les mestres alternen entre ambdós pols, amb més tendència a incidir en la importància de l’aprenentatge —amb comentaris del tipus *respectem l’evolució de cada xiquet, ells marquen el ritme, ells estan construint el codi...* i dins d’una visió en què s’entén que el que l’ensenyant ha de fer és seguir l’infant (*has d’anar donant-los*). Aquesta concepció deriva clarament de la teoria piagetiana de l’aprenentatge, que ha arribat a les mestres, en bona part, a través d’informacions sobre el constructivisme en l’escriptura dins de la línia de Ferreiro i Teberosky.

Així, en conjunt, quan fan referències explícites, les mestres parlen més de l’eix de l’aprenentatge. Per contra observem que, al llarg del discurs, del que més parlen és d’allò que fan per a ensenyar, és a dir, de la seua intervenció, amb la qual cosa ressalten el paper que juga l’ensenyant en l’aprenentatge. Ara bé, succeeix, al nostre parer, que no atorguen importància, de manera explícita, al pol de l’ensenyament en aquest aprenentatge.

En la nostra opinió ocorre, d’una banda, que a les mestres els ha arribat la consideració piagetiana de l’aprenentatge com a emergència de capacitats internes del subjecte (concepció que ha estat molt present en el nostre àmbit en anys passats); de l’altra, que la pràctica diària imposa una realitat: la constatació del fet que la intervenció de l’ensenyant afavoreix els aprenentatges. En aquest sentit, ens resulta molt significatiu els dubtes d’una mestra quan diu: (*als alumnes que van retardats*) *a nivell individual no els dic res; no sé fins a quin punt he de deixar-ho aixina*. I en un altre moment: *Als que*

estan quasi en la fase sil·làbica sí que els corregisc (...) i sí que s'adonen; als que estan (en les primeres fases) no els dic res, però és que tampoc no estic segura de si els ho dec dir...

Opinem que, en la formació inicial i permanent dels mestres, pel que fa al tema de la relació entre ensenyament i aprenentatge, s'hauria d'avançar sense veure ambdós aspectes com una dicotomia: tot reconeixent que és l'alumne qui aprén, convé incidir en la presa de consciència de la importància del factor ensenyament per a desenvolupar les possibilitats de l'aprenentatge (Vigotski, 1996). Per tal de desenvolupar la millora de la intervenció dels ensenyants en l'ensenyament i l'aprenentatge inicials de l'escriptura, considerem imprescindible que s'incidisca en la realització de recerques sobre les estratègies d'intervenció del mestre que, en concret, puguen ser-hi adequades.

k) Constructivisme com a marc teòric

Com hem ressaltat anteriorment, si bé les vuit mestres de la recerca havien introduït el constructivisme a l'aula per a l'aprenentatge de l'escriptura, solament una d'elles el seguia d'una manera pura, mentre que les altres set es referien a decisions eclèctiques en què el combinaven, d'una manera o altra, amb un sistema tradicional o amb elements d'ell. El que volem destacar ara com a constatació és que en la major part de les ocasions les mestres de la nostra recerca són conscients d'aquest fet, i que en canvi en altres ocasions no ho són. Dit d'una altra manera, en el primer cas mesclen conscientment activitats pròpies del constructivisme amb unes altres que provenen de plantejaments tradicionals sobretot per no sentir-se segures amb les noves propostes—; en el segon, introdueixen determinades activitats o altres recursos sense adonar-se que no són coherents amb el constructivisme.

També constatem la satisfacció de totes les mestres per l'ús de les propostes constructivistes. Ens ho diu, entre altres, una de les mestres —de les que ensenyen alhora amb un sistema tradicional— amb les següents paraules: *Construir els motiva moltíssim (als alumnes), amb les fitxes tradicionals s'avorreixen. Amb el constructivisme els xiquets veuen el sentit de l'escriptura (...) i aprenen més de pressa.* L'existència d'aquesta idea és una mostra de l'arrelament del constructivisme en les nostres escoles, fet que en la nostra opinió ha comportat un avanç importantíssim en l'aprenentatge de l'escriptura.

No obstant això, pensem que cal aprofundir en la formació dels ensenyants, tant per comprendre més a fons les aportacions del constructivisme —que sovint sofreix tergiversacions en anar arribant a la pràctica— com per a integrar-hi altres aportacions —com ara les relacionades amb el text i els gèneres discursius— que poden fer avançar la didàctica del llenguatge escrit. En la nostra opinió, les decisions eclèctiques esmentades corresponen —o haurien de correspondre— a moments de canvis d'*habitus* i de representacions. Moments que, lluny de tancar-se, haurien de ser de transició: la informació i la reflexió en grup es configuren al nostre parer com a mitjans imprescindibles per anar més enllà.

Sobre les pràctiques

La pregunta àmplia que ens féiem al voltant de les sessions pràctiques era la següent: Com organitzen els mestres d'Educació Infantil les pràctiques d'ensenyament de tres gèneres textuals escrits (la carta de demanda justificada, el relat d'experiències, la recepta de cuina) proposats per la investigadora? Aquesta pregunta la concretaven en unes altres com ara: Les mestres crearan situacions de comunicació adequades i convincents per a la producció dels textos? Les activitats d'escriptura dominants proposades pels mestres estaran més centrades en el codi que no en la producció del text, quan en realitat és aquesta última qüestió la que és objecte de la recerca? La tècnica del dictat a l'adult serà aprofitada com a mitjà per a l'escriptura dels textos? Si els alumnes no estan familiaritzats amb els continguts que han d'escriure, la mestra aportarà solucions que ho facin més fàcil? Quines seran aquestes ajudes? Com les introduirà? Com farà l'ajust didàctic? La dificultat a l'hora de produir els diferents gèneres, estarà en funció del coneixement previ i particular que en tinguen?

L'anàlisi de les dades ens ha portat a conclusions que donen resposta a aquestes preguntes i també a unes altres que en principi no ens havíem plantejat. Les exposem tot seguit, fent referència de manera explícita a aquells aspectes en què detectem diferències entre les representacions de les mestres i la seua pràctica, és a dir, entre el que les professores diuen que pensem, d'una banda, i el que fan, de l'altra. Els

comentaris referents a possibles coincidències i diferències entre els tres gèneres emprats queden integrats al llarg de l'apartat.

a) Producció de textos a partir de situacions comunicatives i de projectes

Els resultats de la recerca demostren que les mestres poden produir textos amb els infants de cinc anys i, a més, que poden fer-ho amb profit en relació amb les possibilitats d'aprenentatge d'aquests. Una dada significativa és la diferència entre les representacions de les mestres en aquest sentit i el que, en canvi, han dut a terme en les sessions pràctiques: queda clar que elles aconseguen produir textos amb els seus alumnes en contraposició a les reserves que majoritàriament mostraven sobre aquesta tasca quan parlaven de la seua pràctica habitual en les entrevistes (s'hi referien a una escriptura centrada sobretot en la paraula, menys en frases i molt menys en els textos). Solament en el cas d'una mestra, de les que han triat la recepta de cuina, els alumnes no arriben a produir textos, sinó que es limiten a emprar paraules, xifres i dibuixos. En aquest cas la causa és clara: la mestra opta per deixar que els alumnes facen sols l'activitat. Hem de concloure, per tant, que a l'aula de cinc anys es poden produir textos, però amb una intervenció decidida de l'ensenyant.

D'altra banda, en la consigna demanarem a les mestres la producció d'un text a partir d'un context i una necessitat comunicativa que resultaren pròxims a una situació comunicativa autèntica. Doncs bé, aquesta proposta, l'han dut a terme la major part de les mestres: totes, excepte una, creen un projecte per a donar sentit a la producció del text. Cal dir que observem diferències en relació al convenciment de cada professora a l'hora de presentar el projecte i de mantenir-lo present al llarg de la sessió de manera que resulte autèntic per als alumnes. Constatem, a més, que aquestes diferències coincideixen amb la major o menor presència d'al·lusions als diversos elements de la comunicació (objectiu, context, emissor, destinatari, contingut, suport...).

Observem dades significatives en relació al gènere emprat: siga quin siga aquest, existeixen les mateixes possibilitats de crear projectes en què la tasca escolar tinga sentit, ja que els gèneres constitueixen, sempre, usos del llenguatge per a la comunicació. Però, com ara veurem, hi ha diferències en relació a les tasques que, en les situacions didàctiques, en poden derivar: sembla que uns gèneres condueixen directament a la tasca, mentre que uns altres queden més oberts. Així, en el cas de la

carta de demanda justificada, el projecte s'insereix, en els tres casos, dins d'un projecte pedagògic d'aula: en els tres grups per igual, la situació de comunicació creada condueix directament al gènere, a l'escriptura de la carta com a solució per a resoldre una necessitat d'informació. Sense dubte aquesta coincidència s'ha aconseguit a partir de les característiques de la proposta i del gènere: l'escriptura d'una carta en què cal demanar alguna cosa és una proposta concreta, directa i fàcil de portar a terme dins dels paràmetres plantejats. De manera similar procedeix, en el cas de la recepta de cuina, una de les mestres (l'altra mestra és l'única que no crea projecte): escriure la recepta per als xiquets d'una altra classe. El relat d'experiència viscuda, en canvi, ha resultat tenir unes possibilitats més obertes. Cadascuna de les tres mestres que l'han escollit, ha partit de projectes molt distints: escriure un "resum" d'una excursió per a incloure'l en la revista del col·legi, escriure una "notícia" relatant un fet ocorregut al grup per a la investigadora, present a l'aula, com a destinatària, i escriure el relat —també d'una excursió— tot incloent-lo en una espècie de nota dirigida als pares. Conseqüentment, el relat es concreta en un gènere diferent (resum, notícia, relat inserit en una nota): ocorre, per tant, que la coherència del gènere ve determinada pel projecte.

Trobem una altra diferència entre les representacions de les professores i el que han fet en les pràctiques. En les entrevistes no ens parlaren gairebé d'activitats d'escriptura dins de projectes i/o de contextos en què l'objectiu fóra la comunicació, sinó que dominaven les referències a activitats d'escriptura ubicades en el context de les tasques escolars (com ara l'escriptura del títol d'un conte llegit o dels noms dels seus personatges) però sense una funcionalitat d'ús ni de comunicació. Hem comprovat en canvi que, quan les mestres s'han trobat amb una proposta concreta per a produir un text i han disposat d'informació i de recursos —els facilitats en la consigna— per a crear una situació comunicativa, ho duen a terme majoritàriament i a més amb estratègies interessants.

Hem pogut constatar que la creació d'un projecte amb característiques d'autenticitat genera que la tasca tinga sentit i que els alumnes l'assumisquen conseqüentment amb motivació i implicació. Igualment s'aconsegueix la presència d'uns objectius comunicatius al costat d'uns objectius d'aprenentatge (Camps, 1994, 1995). Gràcies als primers, es pot desenvolupar en els alumnes la representació de la tasca i la representació del destinatari, i també el coneixement pràctic dels altres

elements de la comunicació. Aquest conjunt de circumstàncies redundarà per tal que els xiquets visquen des d'un principi els usos de l'escriptura tal com es produeixen en el món social. En definitiva, açò s'aconsegueix gràcies al fet d'haver partit de la complexitat de l'escriptura, és a dir, de "situacions-problema" (Halté, 1989) que generen la presa de decisions cognitives i lingüístiques per a resoldre els conflictes que es generen entre el nivell de coneixements i la capacitat de l'emissor, d'una banda, i els requeriments del text, de l'altra: es tracta d'un context adient perquè els infants produïsquen textos dins del model "transformar el coneixement" (Bereiter i Scardamalia, 1987, 1992).

En definitiva, en contraposició al que constituïa les representacions i la pràctica habitual de les professores, han pogut produir textos amb els seus alumnes a partir d'una situació comunicativa i d'un projecte. Ho han fet quan han disposat d'una proposta clara en aquest sentit, la que els havíem proporcionat mitjançant la consigna. És prova de l'efectivitat de la informació quan es pretén dur a l'aula innovacions pedagògiques.

b) No obstant això, les activitats escripturals són les prioritàries

La dedicació de les mestres durant les sessions pràctiques radica en els aspectes escripturals i no en els textuais, malgrat que els havíem fet saber que l'objectiu de la investigació se centrava en aquests últims. El grafiat de l'escriptura, el fan els alumnes totalment —o quasi— en set dels vuit casos. Per tant, en conjunt cal remarcar la importància atorgada a aconseguir que siguin els xiquets els qui escriuen materialment, dit d'una altra manera, la prioritat és per a l'aprenentatge de l'escriptura del codi i per a la interacció sobre ell. Sense dubte les representacions i els *habitus* presents en les professores, condicionats potser per la pressió dels pares i fins i tot dels professors dels nivells superiors, són decisius en aquest sentit. Pensem, també, que hi ha una influència del tipus de formació que en els últims anys ha arribat al professorat d'Educació Infantil del nostre àmbit. Ens referim a la informació sobre la psicogènesi del sistema d'escriptura alfabètic convencional —en la línia derivada de les investigacions de Ferreiro i Teberosky (1979)—, que potser en molts ensenyants ha despertat l'interés a centrar-se en les dimensions escripturals en disposar de criteris d'intervenció clars i adients, mentre que no ha sigut el mateix en relació als aspectes textuais.

El fet que siguin els infants els qui grafien el text comporta la tendència a procurar que els textos siguin breus, cosa que produeix una simplificació d'aquests. Són característiques que s'observen en tots els textos produïts, a excepció d'un d'ells, en què la mestra emprà la tècnica del "dictat a l'adult". D'una manera conscient o no, aquesta tendència a les abreviacions i simplificacions es deu al fet que, en haver d'escriure les grafies els alumnes, es necessita que el text no siga extens. Com que els alumnes no posseeixen un domini complet de l'escriptura del codi, les mestres procuren que els textos siguin breus per tal d'evitar el cansament dels infants. Precisament per tal que l'escriptura del codi no impedia la dedicació a la producció del text, objecte d'estudi de la nostra investigació, la consigna suggeria a les mestres la possibilitat d'utilitzar el "dictat a l'adult".

c) El "dictat a l'adult": un instrument idoni... però poc aprofitat

L'ús del "dictat a l'adult" en conjunt és molt poc aprofitat, malgrat que en la consigna havíem suggerit el seu ús, i fins i tot havíem proporcionat informació sobre el seu funcionament. Solament una mestra l'utilitza per a escriure la totalitat del text i és la que produeix un text més extens: el fet de no haver hagut d'ocupar atenció i temps perquè l'escrigueren els alumnes, ha permès dedicar-se a pensar en els continguts del relat i a formular-lo amb una extensió considerable, sense ocupar un temps que podria resultar excessiu per als xiquets. Cal recordar que aquest mitjà permet l'alliberament de la sobrecàrrega cognitiva que comporten les dimensions escripturals quan, com ocorre als cinc anys d'edat, els infants encara no tenen un domini suficient del codi per a poder escriure textos amb facilitat. A més, fa possible que l'interés se centre en la coherència del text i fins i tot en aspectes d'expressió i d'estil. L'avantatge del "dictat a l'adult", per a infants que no dominen el codi, rau en la possibilitat d'adquirir coneixements sobre la producció de textos escrits, en no haver de parar atenció ni a l'ortografia ni a la gestió de l'espai gràfic. En els grups de la nostra recerca, majoritàriament, el fet de centrar-se en els aspectes escripturals comporta que no ho facen en els aspectes textuais. Aquesta constatació ens sorprén perquè havíem dit explícitament a les mestres que l'interés de la recerca se centrava en els aspectes textuais. Pensem que una informació adequada sobre el "dictat a l'adult" permetria, sens dubte, un ús de gran interès.

d) Integració de l'aprenentatge del codi dins del text

En les entrevistes a les professores constatarem que l'ensenyament del codi de l'escriptura en la pràctica habitual de les seues aules, segons elles ens manifestaren, té lloc a partir de la paraula escrita com a unitat lingüística. Per contra, en les sessions pràctiques de la recerca, i sense una preparació específica —a part de la nostra consigna, és a dir, la proposta de produir un text—, les professores demostren que és possible ensenyar el sistema d'escriptura a partir de l'ús dels gèneres escrits. Dit d'una altra manera, la integració de l'ensenyament/aprenentatge del codi a partir del text, queda aconseguida: és clar, ocorre que aquell té la prioritat, en general, sobre els aprenentatges textuais. Ajuda en aquest sentit el fet que les mestres en general s'ocupen d'aconseguir que els textos queden escrits d'acord amb el que és l'escriptura alfabètica convencional, és a dir, que siguen legibles. Cal dir que aquesta atenció resulta coherent amb la idea que es tracta de textos escrits amb un objectiu comunicatiu, és a dir, de cartes que han de ser llegides pel destinatari.

Les professores aconseguixen ensenyar el codi integrat en el text mitjançant procediments diferents: escriptura col·lectiva, escriptura individual, dictat a l'adult. Hem observat, per cert, que les possibilitats d'ensenyar el codi mentre utilitzen el dictat a l'adult no són ben aprofitades, sobretot perquè les mestres resolen el grafiat de l'escriptura ràpidament, sense fer que siguen els alumnes els qui "dicten" el que cal escriure. Òbviament, les estratègies d'intervenció poden ser objecte de millora a través de la formació permanent: actualment disposem de recursos i d'estratègies d'intervenció adients per a desenvolupar alhora, en Educació Infantil, el coneixement dels continguts escripturals i dels continguts textuais, tot permetent que el codi s'aprenja a partir del seu ús integrat en els textos, que és on té sentit.

e) Variabilitat pel que fa als continguts d'ensenyament

Pel que fa als continguts d'ensenyament hem arribat a diverses conclusions que volem destacar. Ho farem tenint en compte les coincidències i diferències que apareixen en relació amb els distints gèneres:

- Els **continguts comunicatius** (en què considerem la funcionalitat i els elements de la comunicació: emissor, destinatari, objectiu, contingut del

missatge...) apareixen vinculats intrínsecament a la creació del projecte, siga quin siga el gènere: les observacions i reflexions sobre aquells hi són més o menys presents en funció de la coherència i la credibilitat del projecte, fins al punt que, si no hi ha projecte, no hi apareixen continguts comunicatius. Les referències a la funcionalitat del text i als elements de la comunicació, les fa sobretot la mestra, però en ocasions també els alumnes (quan, per iniciativa pròpia, busquen la coherència del projecte). Aquest fet demostra que els continguts comunicatius són continguts importants per a donar sentit a l'aprenentatge de l'escriptura i, a més, fàcils d'introduir en la pràctica de l'aula.

Ens crida l'atenció que les mestres en general no han vigilat la coherència, amb el projecte, dels mitjans materials emprats com a suport per a l'escriptura del text (ho fan solament tres de les set mestres que han plantejat un projecte). És un detall que probablement no han cuidat massa per no haver-se parat a pensar en la planificació de la tasca —com ocorre en altres aspectes que veurem després— i perquè l'objectiu veritablement comunicatiu de la tasca no ha estat bastant assumit.

Observem que la facilitat a l'hora de presentar als alumnes els continguts comunicatius, varia en funció de les característiques comunicatives de cadascun dels gèneres emprats. Per exemple, en la carta els elements de la comunicació són intrínsecs (està clar que s'escriu per a un destinatari i per a comunicar-li un contingut) i molt fàcils de captar per als xiquets menuts. Hi ha la coincidència que, entre els relats, el cas en què es produeixen moltes al·lusions als continguts comunicatius és aquell en què inclouen el relat dins d'una nota dirigida als pares. No obstant això, durant la producció d'una de les receptes de cuina també hi ha moltes al·lusions a la funcionalitat del text i als continguts comunicatius. És a dir, si hi ha un projecte i si l'ensenyant és conscient de la importància de la presència dels continguts comunicatius, aquests poden ser-hi, siga quin siga el gènere textual.

- Pel que fa al tractament dels **continguts textuais**, és a dir, dels apartats propis de cada gènere, observem diferències sense dubte relacionades amb

la planificació dels continguts per part de les mestres. Així, en la carta de demanda justificada, si bé els distints apartats es troben presents majoritàriament, s'observen oblits i mancances en els tres textos produïts, com ara l'absència de la justificació de la demanda que havia d'aparèixer en cada carta. Les absències posen de manifest que les mestres no s'han parat massa a planificar els continguts que havia de tenir la carta, sense dubte per confiar en la idea que es tractava d'un gènere senzill i habitual que coneixen sobradament. Si açò és el que ocorre en el cas de la carta, en canvi en la recepta de cuina les dues mestres seleccionen i planifiquen amb cura els continguts d'aquesta, en la nostra opinió, precisament per tractar-se d'un gènere menys senzill i habitual: les professores són conscients que, per poder escriure el text, els alumnes han de conèixer prèviament el seu contingut i per això hi pensen.

D'altra banda, constatem que en la producció dels textos corresponents als tres gèneres, existeix sempre una estructura —del contingut i de la seua presentació— que les mestres segueixen per a produir el text, i que a més condueix en gran part el desenvolupament de la seqüència de la sessió. Així, en la carta de demanda justificada i en la recepta de cuina les mestres coincideixen a l'hora de conduir la producció del text d'acord amb l'estructura gràficovisual pròpia del gènere. En el relat d'experiència viscuda, el que condueix la producció del text en les tres mestres és l'ordre dels fets d'acord amb una estructura d'abans-després. Per tant, podem concloure que, en el cas de la carta i de la recepta de cuina, l'ordre de la producció del text —i, en bona part, de la seqüència d'ensenyament— s'ha organitzat a partir de l'estructura de la carta: el gènere determina l'estructura del text i de la sessió. En el cas del relat d'experiència viscuda ocorre el mateix, amb la diferència que prèviament la situació comunicativa i el projecte han creat gèneres diferents.

- Les **unitats lingüístiques** (verbs, connectors, vocabulari, etc.) pròpies de cada gènere hi són utilitzades i de manera adient, si bé la seua presència no és en general massa rellevant. Resulta palesa l'adequació del llenguatge, la

qual cosa ens remet al “llenguatge de diumenge” de Blanche Benveniste (1982): els infants s’adonen que el “llenguatge que s’escriu” és distint al “llenguatge quotidià” i, amb aquest objectiu, a l’hora d’escriure poden utilitzar expressions amb unes característiques pertinents; a més, les mestres fan algunes intervencions amb la finalitat d’induir els alumnes en aquest sentit. Ara bé, en general no hi ha hagut una planificació prèvia d’aquests continguts per part de les mestres —a excepció del cas de la recepta de cuina—, sinó que, senzillament, hi han aparegut a l’hora de produir els textos perquè són intrínsecs al gènere; dit d’una altra manera, són mitjans imprescindibles per a la seua expressió. Sense dubte, la planificació d’aquests continguts permetria fer-los més variats i també millorar el nivell dels possibles aprenentatges.

Tant els oblitats relacionats amb el contingut dels textos com la falta d’una major riquesa en l’ús de les unitats lingüístiques, tenen a veure amb una manca de selecció i planificació dels continguts d’ensenyament propis dels gèneres utilitzats: constitueixen, en definitiva, mancances en el procés de la transposició didàctica (Chevallard, 1985). En la mesura que els continguts d’ensenyament de llengua provenen dels sabers savis i dels sabers socials de referència, és imprescindible remetre’s a aquests quan se seleccionen i es planifiquen els continguts d’ensenyament. En la recepta de cuina, les dues professores sí que ho fan, probablement per tractar-se d’un gènere més complex per als infants. En canvi, aquesta atenció no s’ha observat en la carta de demanda justificada i en el relat d’experiència viscuda. En aquest últim cas, les tres mestres treballen amb continguts d’ensenyament adequats d’acord amb els sabers savis i socials de referència, però observem una mancança en relació amb les possibilitats d’haver buscat continguts que foren nous per als alumnes: més bé han treballat basant-se en el que els alumnes ja sabien.

f) Conèixer els gèneres per a poder escriure’ls (l’oral també hi contribueix)

Pel que fa als coneixements sobre el gènere —que possibiliten l’escriptura concreta dels textos corresponents—, els alumnes els posseeixen de manera diferenciada no solament segons els hagen treballat a classe o no, sinó també en funció

de cadascun dels gèneres. Ens crida sobretot l'atenció el fet que els alumnes produeixen els relats d'experiència viscuda amb molta facilitat, i que és així no solament quan els alumnes han produït relats escrits a l'aula amb anterioritat, sinó també quan no ho han fet. Sense dubte, el motiu d'aquesta facilitat rau en els coneixements sobre el gènere que els xiquets han adquirit en els seus intercanvis socials dins i fora de l'escola: els aprenen a partir d'haver escoltat relats tant orals com llegits. Malgrat les diferències entre el que suposa produir un relat escrit en relació a un relat oral, sembla que aquestes experiències proporcionen als alumnes uns coneixements que utilitzen a l'hora de produir un relat escrit. Pel que fa a la carta, hem observat en canvi l'existència de diferències molt marcades depenent dels coneixements previs adquirits a l'escola: el grup que prèviament havia escrit cartes no té dificultat per a produir-la; per contra, els altres dos grups, que no havien tingut experiències prèvies en aquest sentit, tenen importants dificultats. En el cas de la recepta de cuina és clar que els alumnes no tenien coneixements sobre el gènere i que les mestres en són conscients. Aquestes diferències entre els gèneres són mostra de la necessitat de conèixer els gèneres de manera diferenciada per a poder escriure els textos corresponents (Dolz i Schneuwly, 1997b).

g) Observar models de gèneres

No obstant el que acabem de comentar, hi ha un fet que ens ha sobtat. Juntament amb la consigna, nosaltres facilitarem models escrits de cadascun dels tres gèneres, que podien ser utilitzats. Doncs bé, sorprenentment, els models no s'han emprat per tal que els observaren els alumnes. Ens estranya més encara quan, en cinc dels vuit casos, el gènere escollit no s'havia treballat a l'aula —o no com a escriptura—, circumstància en què, òbviament, l'observació d'aquests o d'altres models hauria sigut molt adient. Solament una de les mestres —de les que han optat per la recepta de cuina— els ha emprat per tal que els alumnes els observaren. L'altra mestra que treballa amb la recepta de cuina, si bé no duu a terme l'activitat d'observar models, crea un full model perquè el completen els alumnes. Per tant, coincideix que empen models les mestres que escriuen la recepta de cuina, sense dubte per tenir en compte la major dificultat del gènere. Pensem que les altres professores no donen importància a l'observació dels models esmentats, en tractar-se de gèneres que consideren coneguts i senzills per als alumnes.

Si tenim en compte que els gèneres són formes d'escriptura “relativament estables” que les societats han anat creant de manera convencional i que per tant cal conèixer-los tal com es produeixen socialment per a aprendre'ls —és a dir, ha d'haver-hi una transmissió social—, convindrem en l'interés d'induir als alumnes a l'observació de models —variats i com a exemplificacions— d'aquests gèneres prèviament a la producció dels textos corresponents. En no valorar que els gèneres són creacions socials que han d'arribar de manera mediada als infants perquè aquests se'ls puguin apropiat, probablement en les mestres està dominant la idea que els aprenentatges són emergents, és a dir, que en essència tenen lloc a partir de l'individu.

h) Qui troba les solucions en el moment de l'ajust didàctic?

Dins de la intervenció de tutela, un aspecte essencial és la manera com l'ensenyant s'ajusta als alumnes durant el temps en què s'estableixen interaccions mitjançant diàlegs. En la nostra recerca observem, d'una banda, una gran habilitat per part de les mestres per a fer un ajust didàctic eficient amb els alumnes: totes s'adeqüen amb facilitat al nivell dels alumnes perquè coneixen el que aquests saben o no saben, i perquè són professores expertes amb disponibilitat de recursos en aquest sentit. Però, d'altra banda, ens sorprén que sovint resolen elles les activitats, sense esperar o sense insistir més per tal que siguin els alumnes els qui troben les solucions. Cal dir que hi ha una gran variació entre elles: es produeix molt marcadament en algunes i en canvi no ocorre en unes altres. A més, observem també marcades diferències en funció de l'activitat: a l'hora de decidir quins continguts escriure i/o a l'hora de resoldre la formulació del text per a ser escrit.

S'hi ha produït, doncs, tot un ventall de possibilitats pel que fa al tipus d'intervenció de l'ensenyant: des d'actuacions més dirigistes, de les quals probablement les protagonistes són poc conscients, fins posicions de “deixar sol” l'aprenent, posicions que en la nostra opinió han derivat de la divulgació de la teoria constructivista de l'aprenentatge de l'escriptura (en la línia de Ferreiro i Teberosky) que posa l'èmfasi en els aspectes relacionats amb la construcció dels aprenentatges per part de l'alumne, mentre el paper del professor consisteix bàsicament a “seguir-lo”.

Pensem que cal procurar un ajust didàctic en què l'ensenyant busque l'activitat de l'alumne en el seu aprenentatge —òbviament n'és el protagonista— mitjançant

suggeriments que permeta a aquest anar més enllà d'on podria arribar per ell mateix. En aquest punt ens resulta ineludible esmentar, una altra vegada, el concepte de “zona de desenvolupament pròxim” de Vigotski (1996). En definitiva, pensem que sovint no som prou conscients de l'interès de procurar un ajust didàctic en què, com ha dit Coll (1986), es partisca del nivell de desenvolupament efectiu de l'alumne, però no per acomodar-s'hi, sinó per a fer-lo progressar i per a generar noves zones de desenvolupament pròxim.

i) Sobre la planificació i la formulació del text per a ser escrit

Una conclusió important és que en conjunt les mestres dediquen poc temps a la formulació del text per a ser escrit —en dediquen més sobretot al grafiat del text, com ja hem comentat, i també a trobar els continguts que volen escriure, però no a com els formularan per a escriure'ls. Cal tenir en compte, d'una banda, que la major part de les mestres no tenen l'hàbit de produir massa textos a l'aula i, d'una altra, que probablement no disposen d'informació sobre l'interès de produir oralment “textos intentats” per a ser escrits (Camps, 1994). El que destaca és l'escassa intervenció per part de les professores per tal d'aconseguir reformulacions que milloren el text en anar transformant-lo. Convé tenir present que, precisament, les reformulacions comporten aprenentatges importants en posar-se en joc l'activitat metalingüística subjacent al procés de producció del text.

La formulació oral del text per a ser escrit, exceptuant-se el cas d'una mestra, té lloc mentre van escrivint: el procediment habitual consisteix a anar formulant el text segons avancen en la textualització, frase per frase, o fins i tot per paraules o fragments d'una frase. Solament la mestra esmentada fa una formulació oral del text, dins de la fase de planificació, és a dir, abans d'iniciar el grafiat del text. Cal dir que en general les mestres es dediquen poc a planificar el que han d'escriure, no sols en relació amb la formulació del “text intentat”, sinó també en un sentit més ampli. Són molt poques les que fan parlar els alumnes dels continguts que caldrà escriure i, en canvi, parlen al voltant dels objectius i del gènere que empraran (cosa que fan dins del projecte, és a dir, en resposta a la creació de la situació comunicativa que nosaltres hem demanat). En definitiva, la fase de planificació del text té poca rellevància en les pràctiques de les

nostres professores. Volem assenyalar la diferència existent quan, amb alumnes de la mateixa edat, la mestra té un propòsit decidit de treballar aquesta fase (Ríos, 1999).

Aquesta manera generalitzada de procedir s'aproxima en alguns aspectes al model de composició del text “dir el coneixement” que Bereiter i Scardamalia (1987, 1992) distingeixen del model “transformar el coneixement”. En el primer, en general, es planifica poc el text i la formulació d'aquest es va produint durant la textualització, enllaçant cada idea amb l'anterior. En ell, l'escriptor no fa plans anteriors a l'activitat d'escriure, ni tampoc no planifica o avalua durant el procés de textualització pròpiament dit. En les sessions de la nostra recerca les mestres en general sí que planifiquen, encara que amb diferències, abans de començar la textualització: dialoguen sobre el gènere amb diversos objectius (per a crear la situació de comunicació, per a explicitar el gènere que empraran, per a dir els continguts generals que escriuran, per a organitzar la tasca...). Per tant, en algun aspecte, també s'hi observa una aproximació al model “transformar el coneixement”, en què l'escriptura es concep com un conjunt de problemes que cal resoldre i en què el diàleg es produeix entre el que l'escriptor coneix i el que la redacció del text requereix. Malgrat l'escassa edat dels alumnes, que justifica el fet que les mestres utilitzen les maneres de procedir que consideren més senzilles, la possibilitat d'incloure-hi determinades estratègies podria conduir cap al model “transformar el coneixement”.

j) Aprendre conjuntament i amb canvis freqüents d'activitat

En la producció dels textos de la nostra recerca, l'activitat col·lectiva domina amb diferència sobre l'activitat individual: predomina l'escriptura col·lectiva —i a la pissarra— perquè és una manera molt habitual de procedir a les aules de les mestres de la recerca, com elles ens han manifestat en les entrevistes. Volem remarcar la idea que, quan els alumnes produeixen el text col·lectivament, es creen situacions en què els alumnes comparteixen els “contextos” mentals individuals, és a dir, les comprensions conjuntes, i a partir d'elles elaboren el discurs per a ser escrit i el textualitzen (Edwards i Mercer, 1988; Mercer, 1997; Ríos, 1999). A més, les activitats col·lectives alleugeren la càrrega cognitiva, permeten l'aprenentatge compartit i fan possible la realització de l'activitat quan probablement de manera individual no podrien dur-la a terme. Precisament, el treball col·lectiu prepara i ajuda a l'aprenentatge individual, perquè el

control material mitjançant els signes exteriors facilita el control interior automatitzat (Schnewly, 1985). Dit d'una altra manera, el pas de la no-autonomia a l'autonomia s'afavoreix a través de la mediació i de la posada en comú.

No obstant això, cal no oblidar que les activitats individuals dels alumnes són importants perquè ajuden a fer l'apropiació del que s'ha ensenyat. Com deia Leontiev (1983), per apropiarse d'un objecte o d'un fenomen, cal efectuar l'activitat en què aquest es concreta. Aquesta activitat pot tenir lloc col·lectivament i individualment i ambdues es complementen. En la nostra recerca la tendència ha sigut cap a les activitats col·lectives, deixant més aviat de banda la possibilitat de combinar les dues modalitats.

D'una altra banda, una conclusió clara és que els canvis d'activitat produïts durant cada sessió, en la major part de les ocasions, han tingut una alternança molt ràpida: la dinàmica de la classe es caracteritza per un canvi freqüent en la successió de les activitats. Aquesta manera de procedir s'explica, al nostre parer, per una tendència de les mestres a treballar amb períodes breus per tal d'aconseguir l'atenció i concentració dels alumnes en la tasca, plantejament que sense dubte és positiu (encara que ens preguntem també si aquest avanç tan ràpid no pot produir que els alumnes no segueixen adequadament el fil de les activitats). El que subjau, sense dubte, és un principi d'ensenyament actiu en què s'implica constantment els alumnes.

k) La devolució i la institucionalització: dos instruments útils

Els conceptes de devolució i d'institucionalització se'ns mostren com a mitjans interessants perquè el mestre els utilitza en el procés d'ensenyament/aprenentatge. Pel que fa a la devolució, en la nostra recerca, aquesta té lloc en el moment que comencen a produir el text (comprentent tant la recerca dels continguts del text i la seua formulació, com l'escriptura del codi). Ara bé, s'estableixen diferències entre uns casos i altres en el sentit que la devolució no sempre arriba a ser igual d'efectiva. D'una banda, hem pogut observar que la tasca és assumida com a pròpia pels alumnes quan hi ha un projecte "real" per a ells: en funció de l'existència d'un projecte i de la seua credibilitat, els alumnes assumeixen la tasca com a un objectiu comunicatiu o sols com a tasca escolar proposada per la mestra (Camps, 1994, 1995). D'una altra banda, hi influeix clarament la manera d'intervenir la mestra en el desenvolupament de la tasca: és determinant l'espai que deixa perquè els infants siguin protagonistes, és a dir, perquè ells resolguen

la tasca. Com ja hem comentat, és freqüent que la professora s'avance massa a l'hora de donar les solucions en comptes d'intervenir-hi perquè les aconseguisquen els alumnes. En aquest sentit observem diferències: la devolució arriba a ser efectiva en cinc dels vuit casos; en altres dos casos, sí que s'aconsegueix en relació a la recerca dels continguts del text i en l'escriptura del codi, i en canvi menys pel que fa a la formulació; per últim, en un cas, la devolució és real sobretot en l'escriptura del codi i no tant en la recerca dels continguts ni en la seua formulació. Podem concloure que la devolució en conjunt queda majoritàriament aconseguida (malgrat tractar-se d'un concepte que teòricament les mestres de la recerca no coneixen).

No ocorre el mateix amb la institucionalització, és a dir, amb la referència explícita als nous continguts d'ensenyament per part del professor, que té l'objectiu d'aconseguir que els alumnes siguin conscients del que han après. El fet de ser conscients d'allò que saben, permet als alumnes assolir millor els aprenentatges i esdevenir més autònoms en el seu treball. Doncs bé, en les distintes sessions pràctiques de la nostra recerca, la institucionalització solament apareix de manera plena en el cas d'una mestra. De totes maneres cal mencionar que algunes intervencions s'aproximen a la institucionalització. Així succeeix sobretot quan, al llarg de la sessió, les mestres es refereixen explícitament a algun concepte per a reflexionar sobre ell. També quan recorden oralment les parts del text ja escrites, i quan fan reflexions amb l'objectiu de regular i de revisar el text: són activitats que serveixen per a fer conscients als alumnes del que estan fent. Però en aquests casos no es pot parlar pròpiament d'institucionalització, ja que no hi ha una referència explícita al conjunt dels continguts ensenyats per tal que els alumnes prenguen consciència del que han après.

Per a concloure

L'interés que en essència ens va conduir cap al desenvolupament d'aquesta tesi, era aprofundir sobre l'ensenyament de la producció de textos amb alumnes de cinc anys: estudiar la seua realitat, si bé solament en algunes aules. Hem pogut comprovar que els infants poden formular textos i aprendre sobre ells amb independència dels seus coneixements sobre el sistema d'escriptura. És més, l'observació de l'aula ens confirma

la possibilitat d'integrar, gràcies a mitjans com el "dictat a l'adult" o l'escriptura col·lectiva, l'aprenentatge del codi dins de l'escriptura de textos: precisament l'ús d'escrits amb una finalitat comunicativa i amb funcionalitat és el que dóna sentit a l'aprenentatge del sistema d'escriptura.

Hem pogut demostrar que es poden posar de relleu, des dels primers nivells de l'ensenyament, els diversos aspectes que conformen la complexitat de l'escriptura, tot fent possible la producció de distints gèneres textuais amb sentit. Dit d'una altra manera, hem demostrat que es pot treballar "l'expressió escrita" sense deixar el desenvolupament d'aquesta habilitat per a després de l'adquisició del sistema d'escriptura.

Volem ressaltar que hem comprés molts aspectes del funcionament didàctic en relació amb l'ensenyament de l'escriptura en Educació Infantil: hem posat de rellevància intervencions interessants que fan els mestres sense ser-ne conscients i hem comprovat que s'aprén molt del que diuen i fan els ensenyants: la didàctica, que abans era normativa, ara en canvi posa de relleu la seua tasca i el seu pensament. També hem detectat la millora que es produeix en les intervencions didàctiques quan aquests disposen d'informació adient i de propostes clares. Açò ens posa de manifest la necessitat de fer arribar als mestres una formació permanent capaç de proporcionar-los informacions enriquidores per a dur a l'aula les innovacions que s'han anat produint en l'àmbit de la didàctica de la llengua.

En definitiva, hem tingut l'oportunitat de participar en una línia d'investigació que, entroncant amb la perspectiva iniciada per Vigotski i Bakhtin, defensa l'aprenentatge precoç de l'escriptura a partir de l'ús de gèneres textuais i dins d'un enfocament en el qual l'ensenyant és mediador entre els sabers socials i l'alumne. I som conscients que, amb l'objectiu de contribuir a l'enriquiment dels plantejaments didàctics, hem centrat la recerca en el pol de l'ensenyament, en un tema en què les propostes didàctiques majoritàriament provenen bé de la investigació sobre l'aprenentatge o bé de les experiències d'aula de manera directa, sense l'aprofundiment que comporta la recerca.

Alguns suggeriments per a possibles recerques posteriors

Una línia que considerem suggeridora està relacionada amb l'ajust didàctic de l'ensenyant en la zona de desenvolupament pròxim dels alumnes, quan es tracta de produir textos i tenint en compte la diversitat de nivell dels infants en un mateix grup. Un mitjà per a esbrinar la zona de desenvolupament pròxim dels alumnes podria ser, a més d'observar la seua escriptura, descriure la manera com ells parlen del text que han d'escriure. Un major coneixement de les estratègies d'intervenció que el mestre pot emprar en aquest sentit, enriquiria sens dubte els plantejaments didàctics en el tema.

Una altra línia de recerca possible se centra en l'ensenyament de la diversitat dels gèneres discursius escrits. Es podria estudiar la visió de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura per part dels mestres tant en relació a les seues representacions com al que fan a l'hora de la pràctica: la seua visió és unitària en relació als distints gèneres, o pensen en continguts específics en funció de la diversitat d'aquests? Coincideix el seu pensament amb allò que fan a l'aula? La proposta d'utilitzar models de gèneres distints en el procés d'ensenyament/aprenentatge, esdevindria convenient en la mesura que els gèneres són sabers socials creats per les comunitats humanes al llarg de la seua història: els instruments mediadors poden facilitar sens dubte l'aprenentatge d'aquells que han d'accedir-hi.

Una tercera possibilitat es relaciona amb el pas de l'oral a l'escrit quan els infants, partint dels seus coneixements previs sobre els gèneres textuais a partir de l'ús de l'oral i de les lectures escoltades, s'inicien en l'escriptura de textos: com comencen a adequar-se al "llenguatge de diumenge" propi de l'escrit en contraposició al que és el seu llenguatge quotidià? En aquest sentit, la utilització del "dictat a l'adult" esdevindria un instrument adequat per a produir textos en un moment determinat sense la interferència de l'atenció als aspectes escripturals per part dels infants.

El funcionament de les aules i la problemàtica que s'hi presenta, ha de confirmar o variar les idees que suggerim com a possibles línies de recerca. En definitiva, la investigació ha de nàixer entroncada amb les necessitats de l'aula, si vol aconseguir l'objectiu de revertir en ella.

ANNEX 1:

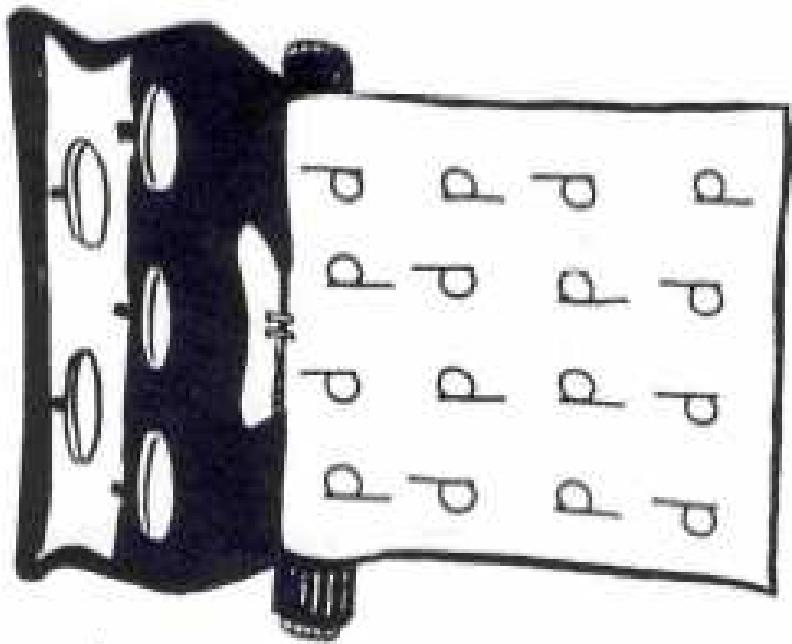
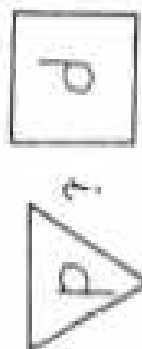
EXERCICIS UTILITZATS EN L'ENTREVISTA

El domget Tihulot ha komejat aquestes lletres.
Sanyala :

Ⓝ Ⓜ

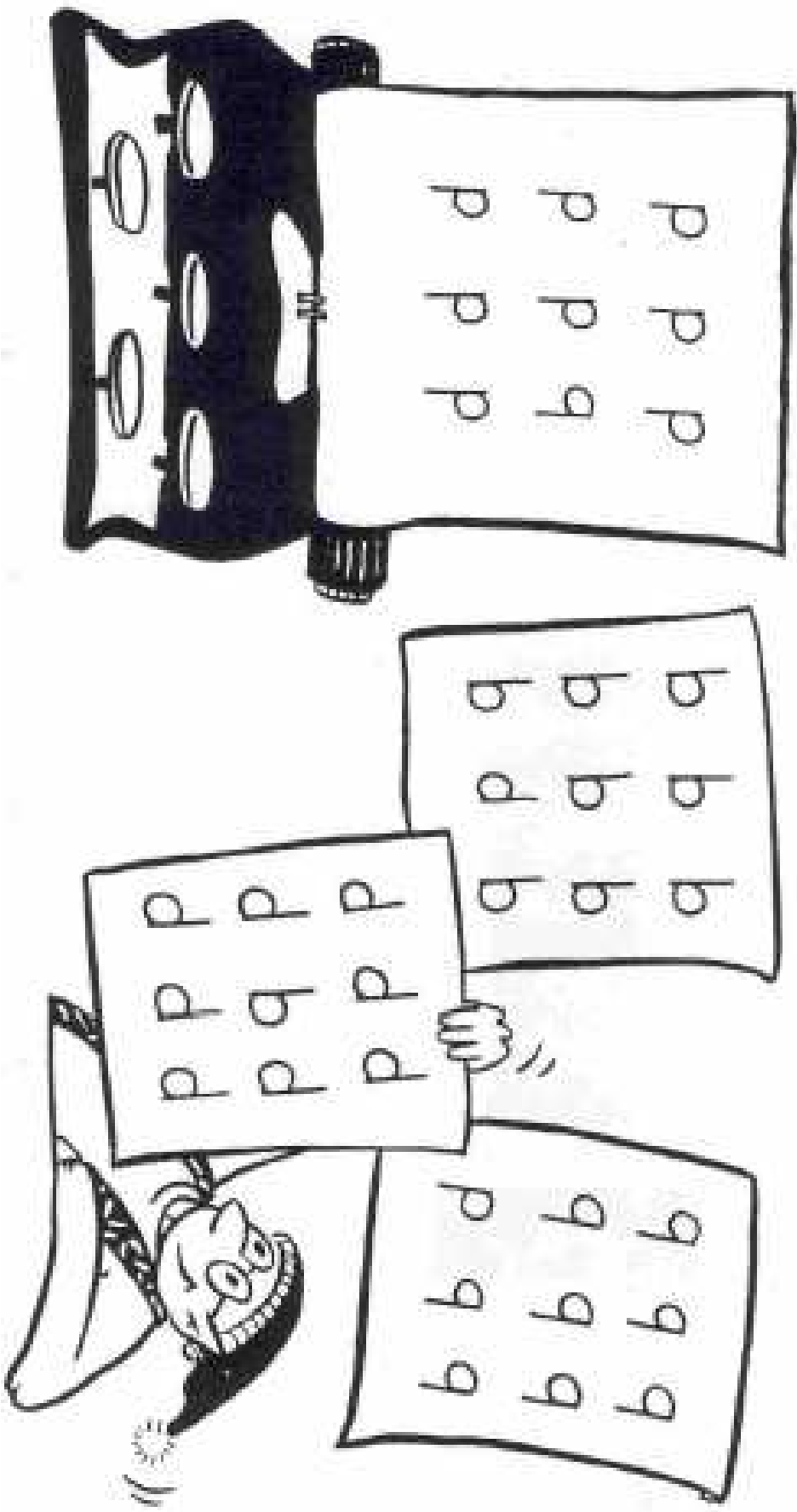


Uma altra vegada ?! Semjala :

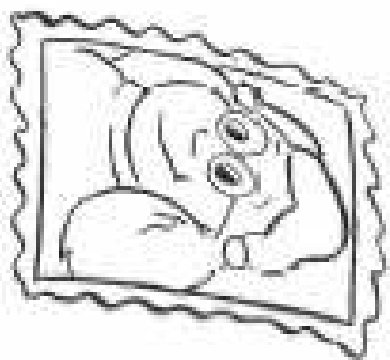


Una altra vegada el dormet!

Retalla la lletra que és diferent.



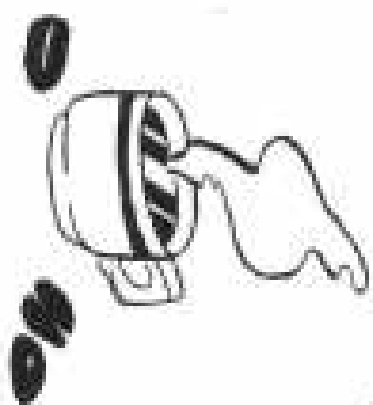
Completa:



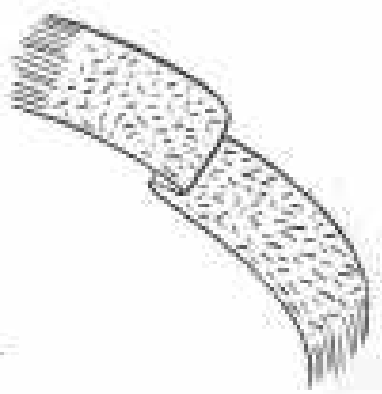
-oto



ele_ant



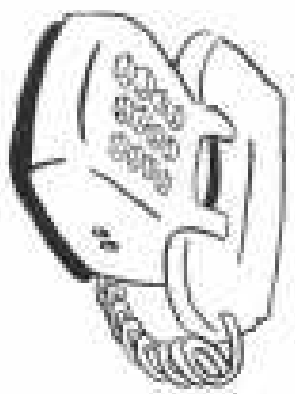
ca_é



bu_anda



_oca



telê_om

f

QUI SÓN ELS COMPANYS DE TICA?

AJUDA TICA A ESCRIBRE ELS SEUS NOMS A LA LLIBRETA



MIQUEL



MARIA



VICENT



JOAN



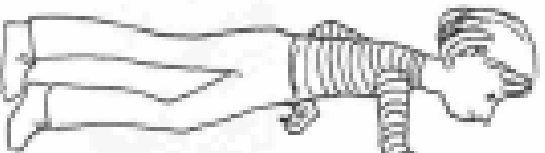
ANNA



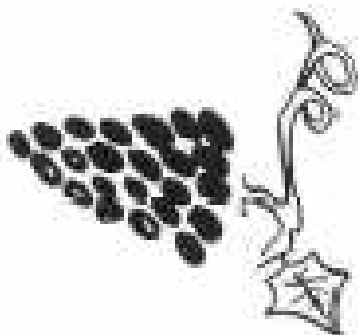
CARLES



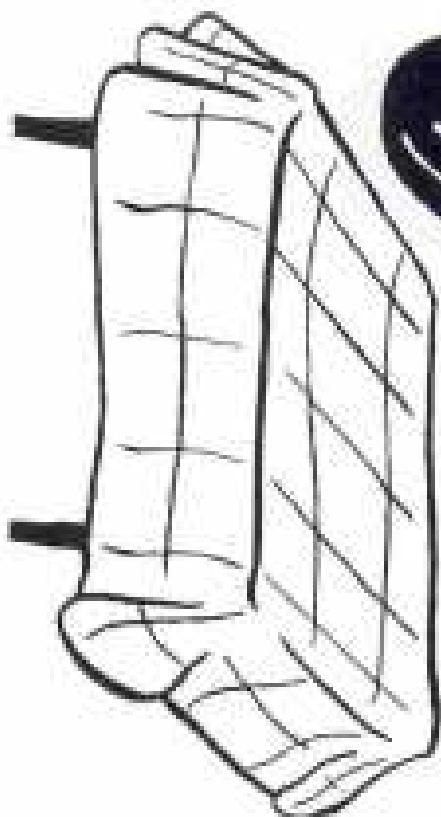
EMPAR



Quines coses posaries damunt de la taula.

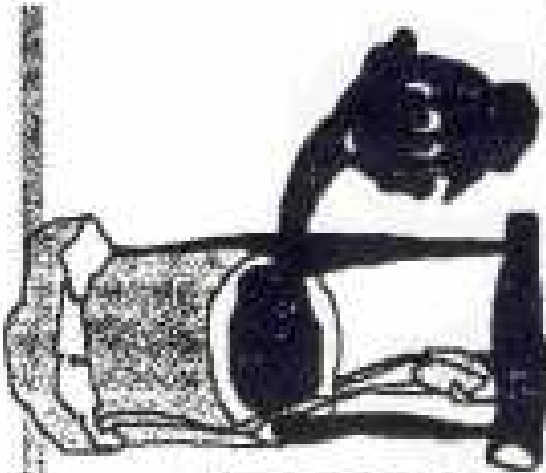


Escriu-me els noms.



**EL HABITANTE
MISTERIOSO DEL POZO**

Aquí vive un _____
Tiene muchas _____
Su cabeza es _____
Sus ojos son de color _____
Le gusta mucho _____



MONSTRUO EXTRA TERRESTRE
CABEZUDO DE POZO CABALLO
DRAGON

PATAS ANTENAS OREJAS
NARICES NANOS PIERNAS

REDONDA GRANDE PEQUEÑA
AZUL VERDE CUADRADA

AZUL VERDE AMARILLO ROJO

CORRER SALTAR VOLAR
COMER DORMIR LEER

Señor chamán del Perú

Señor chamán:
Necesitamos leche de llama para



ANNEX 2:

TEXTOS MODEL

VALÈNCIA, 27 D'ABRIL DE 1998

ESTIMATS PARES D'ALUMNES:

ENS PODEU DONAR ROBA VELLA?
N'ESTEM ARREPLEGANT PER A
FER UNA FESTA DE DISFRESSES.

ESPEREM LA VOSTRA AJUDA.
MOLTES GRÀCIES.

US SALUDEN

ELS ALUMNES DE LA
CLASSE DE CINC ANYS

València, 22 d'abril de 1998

Estimats amics del Col·legi Jaume I:

Som alumnes de la classe de segon de Primària del col·legi Pablo Neruda.

Us escrivim per a demanar-vos un favor. Necessitem taps de botelles de refresc per a fer cortines. Ens podrieu guardar els que puguen arregar?

Esperant la vostra resposta, us saludem

Maria i Pau

**Regidoria de Cultura
Ajuntament de Benipatum**

Benipatum, 2 de desembre de 1997

Benvolguts alumnes:

El dia 15 de gener celebrarem el "Dia de l'arbre" en el parc nou que s'està construint al costat de l'estació.

Us demanem ajuda, als alumnes de totes les escoles, per a plantar arbres. També poden vindre els vostres pares.

Esperant la vostra col·laboració, us saluda



Maria Costa

Regidora de Cultura

LA SETMANA PASSADA EL MESTRE
ENS DEMANÀ FOTOS NOSTRES PER A FER
UNA LLISTA DE LA CLASSE. ANNA I JO
ANÀREM AL FOTÒGRAF, PERÒ ISQUÈREM
TAN LLETGES QUE HAGUÈREM DE RETOCA
LES FOTOS. AGAFÀREM ELS RETOLADORS
I, EN LA FOTO, ENS PINTÀREM ELS ULLS
DE VIOLETA I ELS LLAVIS DE BLAU, ENS
DIBUIXÀREM UNES ARRACADES MOLT GRAN.
I ENS AFEGÍREM UN LLAÇ AL CAP.
QUEDÀREM GUAPÍSSIMES PERÒ EL
NOSTRE MESTRE VA FER UNA CARA
MOLT ESTRANYA QUAN LI DONÀREM
LES FOTOS.



L'altre dia hi havia a la plaza un gos que portava un pot enganxat a la cua amb un cordell. Molts xiquets es reien d'ell, però Miquel i jo anàrem a desenganxar-li'l. No podiem perquè el gos no s'estava quiet, fins que trobàrem la solució: mentre Miquel li donava un tros del seu entrepà, jo vaig desenganxar el pot. Un xiquet ens digué: "Quina bona idea que heu tingut. Ho heu fet molt bé".



Un dia la mestra ens portà a tots d'excursió a la platja. Feia molt de sol i l'aigua estava tranquil·la i neta. Ho passàrem molt bé: nadàrem, esmorzàrem i contàrem contes. Fins que ens adonàrem que faltaven tres companys. Preocupats, ens organitzàrem en grups i els buscàrem pertot arreu. Com que no els trobàvem, ens posarem més nerviosos, però poc després aparegueren: havien anat a menjar-se un gelat a un quiosc que hi havia fora de la platja. La mestra es va enfadar molt per haver-se'n anat sense dir res. Però tornàrem a casa, tranquils, contents i morenos.



Suc de taronja: taronjada

Ingredients:



taronjes



espremedora



ganivet

Manera de fer-ho:

1^a: Tallem les taronges.



2^a: Escorrem el suc.



3^a: El repartim als gots.



Taller de cuina: esmorzar de fruites

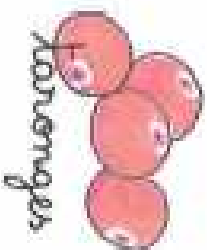
Ingredients:



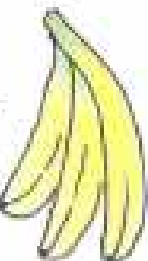
peres



peres



taronges



plàtans

- 1^{en} Rentar molt bé les peres i les peres,
- 2^{en} pelar les taronges i els plàtans,
- 3^{en} partir a trossos les fruites,
- 4^{en} barrejar els trossos i escórrer dues taronges.

ENSALADA DE VERDURES I FRUITES

■ Ingredients:

- enciam
- tomaques
- solanòries
- oil
- sal
- vinagre
- poma
- meló
- nous
- pebre verd



■ Necessitem:

Una ensaladera, plats, ganivet i forqueta grans, una sata gran i un forcamans.

■ Com la fem?

- ① Rentem totes les verdures molt bé (atenció a les fulles de l'enciam).
- ② Pelem les fruites i verdures que calga.
- ③ Ho fem tot a trossets i ho barregem a l'ensaladera.
- ④ Ho adobem amb sal, oil i vinagre, si us hi agrada.

ANNEX 3:

**DESENVOLUPAMENT DE LES ACTIVITATS
DISCURSIVES I ESCRIPTURALS**

NEUS: CARTA A LA GRANJA-ESCOLA

Bloc 1: Creació de la situació de producció⁵⁶

- Presentació de la mestra i diàleg fins a trobar la solució-carta
 - diàleg..... 1'00''
 - monòleg de la mestra 1'25''
 - diàleg 0'55''

- Bloc 2: Producció de la carta
 - Subbloc A (data): *la data*
VALÈNCIA DIVENDRES 15 MAIG 1998
 - diàleg per a formular oralment el text1' 05''
 - escriptura per part del xiquet B 0' 55''
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 20''
 - escriptura per part de la xiqueta C 1' 20''
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 00''
 - escriptura per part del xiquet R 1' 00''

 - Subbloc B: (destinatari): *A qui li enviem la carta?*
ALS MONITORS DE LA GRANJA:
 - diàleg per a formular oralment el text1' 00''
 - escriptura per part del xiquet Q..... 3' 15''

 - Subbloc C: (cos central):
 - *Què hem de preguntar als monitors?*
 - diàleg per a formular oralment el text1' 25''
 - *Qui som?*
SOM ELS XIQUETS DEL COL·LEGI DE PRACTIQUES
 - formulació del text i escriptura per part de la mestra 2' 25''
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 07''
 - escriptura per part de la xiqueta C 1' 15''
 - lectura per part de la mestra 0' 15''
 - *Què hem de preguntar als monitors? (continuació)*
VOLEM SABER QUE PORTAR A LA GRANJA
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 30''
 - escriptura per part del xiquet B 1' 55''
 - escriptura per part de la xiqueta C 0' 30''
 - escriptura per part del xiquet G 2' 15''

 - Subbloc D: (acomiadament i signatura): *Què es posa al final de la carta?*
MOLTES GRACIES. US SALUDEN ELS XIQUETS DE CINC ANYS
 - lectura i comentaris de la mestra 0' 45''
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 32''

⁵⁶ En la llista d'activitats, aquestes estan ubicades en l'ordre en què es produïren dins de la seqüència d'ensenyament.

- escriptura per part del xiquet Q 2' 55"
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 20"
 - escriptura per part del xiquet B 0' 55"
 - escriptura per part del xiquet Q 1' 20"
 - escriptura per part del xiquet Q 2' 10"
- Bloc 3: Repàs de les parts de la carta
 - diàleg2' 08"

MAR: CARTA AL BALNEARI

- Bloc 1: Creació de la situació de producció
 - Subbloc A: Plantejament de la necessitat comunicativa
 - diàleg.....2'45"
 - Subbloc B: Conversa fins trobar la solució-carta
 - diàleg 3'30"
- Bloc 2: Producció de la carta
 - Subbloc A (data): *La data*
DIMARTS 26 MAIG 1998
 - diàleg 0'40"
 - escriptura d'un alumne i formulació del text alhora 1'10"
 - lectura col·lectiva 0'30"
 - Subbloc B (salutació al destinatari): *Per a qui és la carta?*
ENCARREGATS DEL BALNEARI
 - diàleg per a formular oralment el text 4' 10"
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 2'00"
 - escriptura per part d'un altre alumne amb ajuda col·lectiva..... 1'50"
 - lectura col·lectiva 0' 40"
 - Subbloc C (cos central): *Per a què escrivim la carta? què volem?*
 - diàleg per a formular oralment el text 0'55"
 - *Qui som*
SOM DEL RABISANXO
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 30"
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 2'20"
 - lectura col·lectiva 0' 10"
 - *Què volem*
I VOLEM ANAR D'EXCURSIO
 - diàleg per a formular oralment el text 2'00"
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 2'40"
 - *Quin dia anirem*
EL DIA 11 DE JUNY

- diàleg per a formular oralment el text 0' 45''
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 0'55''
 - lectura col·lectiva 0' 30''
 - *Haurem de pagar*
TENIM QUE PAGAR
 - diàleg per a formular oralment el text 2'00''
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva2' 30''
 - *Preguntar alguna cosa més?*
EL NOSTRE NUMERO DE TELEFON ES 3763216
 - diàleg per a formular oralment el text 2' 25''
 - escriptura de la mestra 0' 58''
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 3'00''
 - *Què direm més?*
PER FAVOR CRIDEU-NOS
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 30''
 - lectura col·lectiva.....0' 40''
 - diàleg per a formular oralment el text 2' 30''
 - escriptura d'un alumne amb ajuda col·lectiva 1' 40''
 - escriptura de la mestra 0' 50''
- Subbloc D (acomiadament): *Com s'acaba la carta?*
ADEU
 - diàleg per a formular oralment el text 2' 45''
 - escriptura per part d'un alumne 0' 20''
- Subbloc E (signatura): *Què falta?*
 - (completen l'acomiadament)
FINS A JUNY
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 50''
 - lectura per part de la mestra 0'40''
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 30''
 - escriptura per part d'un alumne 0' 55''
 - *Falta signar*
RABISANXO
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 25''
 - escriptura d'un alumne (amb ajuda col·lectiva) 0' 35''
- Bloc 3: Lectura de la carta
 - lectura col·lectiva 1'20''

PALMA: CARTA AL SENYOR/A ENCARREGAT DEL MERCAT

- Bloc 1: Creació de la situació de producció
 - Presentació de la mestra i diàleg fins a trobar la solució-carta

- diàleg2' 55"
- Els alumnes introdueixen espontàniament alguns continguts per a la carta
 - diàleg3' 15"
- Bloc 2: Producció de la carta
 - Subbloc A (data): *la data*
 - diàleg2' 35"
 - escriptura per part dels alumnes (cadascú al seu full) i formulació del text 0' 50"
 - Subbloc B (salutació al destinatari): *a qui enviem la carta*
SENYOR/A ENCARREGAT DEL MERCAT:
 - diàleg per a formular oralment el text..... 3' 15"
 - escriptura per part dels alumnes⁵⁷0' 35"
 - diàleg per a formular oralment el text0' 45"
 - escriptura per part dels alumnes1' 35"
 - DE PICANYA
 - diàleg per a formular el text i escriptura per part dels alumnes.....1' 20"
 - Subbloc C (cos central de la carta):
 - *Falta que sàpien qui som*
SOM LA CLASSE DELS GIRA-SOLS
 - diàleg per a formular oralment el text1' 20"
 - escriptura per part dels alumnes1' 00"
 - DE L'ESCOLA AUSIAS MARC.
 - diàleg per a formular oralment el text0' 40"
 - escriptura per part dels alumnes1' 25"
 - *Per a què escrivim la carta?*
VOLEM VISITAR EL MERCAT
 - diàleg per a formular oralment el text3' 00"
 - escriptura per part dels alumnes0' 50"
 - *Què anem a fer en la visita?*
I COMPRAR PER EQUIPS.
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 00"
 - escriptura per part dels alumnes2' 00"
 - lectura per part de la mestra0' 35"
 - *Quan conteste, què ens ha de dir?*
VOLEM SABER QUAN PODEM ANAR.
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 50"
 - lectura per part de la mestra 0' 12"
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 18"
 - escriptura per part dels alumnes1' 25"
 - diàleg per a formular oralment el text0' 25"
 - escriptura per part dels alumnes0' 50"

⁵⁷ Fins acabar la sessió, quan els alumnes escriuen, ho fan cadascú al seu full i un d'ells, per torn, a la pissarra. La medicció del temps la fem de l'alumne que escriu a la pissarra.

- Subbloc D (acomiadament): *l'acomiadament*
ADEU I MOLTES GRACIES.
 - diàleg per a formular oralment el text4'25"
 - escriptura per part dels alumnes1'25"
- Bloc 3: Lectura i revisió del text escrit per cada alumne.....7'30"
- Afegeixen una dada al text
CINC ANYS
 - diàleg per a formular oralment el text1'25"
 - escriptura per part dels alumnes0'50"

ESTRELLA: RELAT "EXCURSIÓ A MUNDOMAR"

Bloc 1: Proposta d'activitat per a la sessió

- conversa 0' 18"
- Bloc 2: Producció del relat
 - Subbloc 1 (títol): *el títol*
EXCURSIÓ A MUNDOMAR
 - escriptura de la mestra i revisió entre tots0' 50"
 - Subbloc 2 (presentació dels fets): *un resum de lo que vàrem fer ahir en l'excursió*
 - a) *Quan anàrem?*
AHIR ANAREM A MUNDOMAR EN BENIDORM
 - conversa per a formular el text 0' 35"
 - escriptura del xiquet VP 4' 05"
(creació de la situació comunicativa 10")
 - lectura de la mestra 0' 10"
 - b) *Què fèrem?*
QUAN ARRIBAREM ESMORZAREM
 - conversa per a formular el text 1' 30"
 - escriptura per part de la mestra i revisió entre tots 0' 55"
 - c) *Què férem després?*
VEGUEREM MOLTS ANIMALS MARINS: FOCA – DOFI - LLEÓ MARÍ
- TORTUGA MARINA - ANEC.
 - conversa per a formular el text 1' 40"
 - escriptura de la mestra 0' 20"
 - conversa per a formular el text 1' 10"
 - escriptura de la mestra 0' 10"
 - escriptura de la xiqueta M 0' 37"
 - escriptura del xiquet V 1' 48"
 - escriptura del xiquet B 3' 12"
 - escriptura del xiquet VZ 1' 08"

- lectura de la mestra 0' 18"

d) *Mos hem deixat algun?*

TAMBÉ AUS: PAPAGAIS – MUSSOL – FLAMECNS – PERIQUITOS - LLOSORS.

- conversa per a formular el text 0' 32"
- monòleg de la mestra 0' 35"
- conversa per a formular el text 0' 45"
- escriptura de la mestra 0' 20"
- escriptura del xiquet VP 1' 45"
- escriptura de la xiqueta M 0' 35"
- escriptura del xiquet VO 1' 55"
- escriptura del xiquet VI 1' 52"
- escriptura del xiquet VZ 1' 10"

Subbloc 3: Lectura col·lectiva 1' 40"

- Subbloc 4: Què és el que més us va agradar
 - Conversa per a formular el text 2' 40"
 - Diàleg per a indicar la tasca (per a escriure el relat cadascú al seu foli i completar-lo) 0' 40"

ALBA: NOTÍCIES DE MANEL

- Bloc 1: Creació de la situació de comunicació
 - diàleg 7' 00"
 - Bloc 2: Producció del relat
 - Subbloc A (títol): *el títol*
NOTÍCIES DE MANEL
 - diàleg per a formular oralment el text 3' 05"
 - escriptura de la xiqueta A 2' 40"
 - diàleg per a formular el text 1' 00"
 - escriptura de la xiqueta A 1' 40"
 - Subbloc B (presentació dels fets): *la notícia*
 - a) *Comencem a escriure la notícia*
UNDIABAENTRARUNGOSACLASE
 - diàleg per a formular oralment el text 2' 00"
 - escriptura del xiquet D i formulació col·lectiva del text..... 5' 25"
 - b) *Què voleu que posem?*
ALUGS PUJAREN A LES TAULES
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 40"
 - escriptura del xiquet M i formulació col·lectiva del text 8' 20"
 - escriptura de la xiqueta P 0' 40"
- IUS ALTRESLI ACARONAVENALGOS.

- diàleg per a formular oralment el text 1' 45"
 - escriptura de la xiqueta N i formulació col·lectiva del text 7'00"
- c) *Per acabar...*
MANEL ES VA CAURELI VA XUPLAR.
- escriptura de la xiqueta P i formulació col·lectiva del text 5'00"

LLUNA: RELAT D'UN DIA D'EXCURSIÓ

- Bloc 1: Creació de la situació de comunicació
 - diàleg 1' 28"
- Bloc 2: Producció del relat
 - Subbloc 1: Recordar el que feren
 - monòleg de la mestra 0' 35"
 - diàleg sobre el gènere..... 5' 10"
 - monòleg de la mestra 0' 33"
 - diàleg sobre el gènere 0' 37"
 - Subbloc 2 (presentació dels fets):
 - a) *El principi del full*
HOLA PARES! COM ESTEU? NOSALTRES ESTEM BÉ.
 - diàleg per a formular oralment el text 0' 15"
 - formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra . 0' 30"
 - lectura de la mestra 0' 07"
 - diàleg per a formular oralment el text 1' 03"
 - lectura de la mestra 0' 05"
 - b) *Què fèrem?*
EL PRIMER QUE FEREM EN L'EXCURSIÓ VA SER BUSCAR UN PUESTO A ON ESMORZAR.
 - formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra.... 0'47"
 - c)
DESPRÉS ENS EXPLICAREN COM ES DEIEN ELS MONITORS. FEREM GRUPS.
 - formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra 1'15"
 - monòleg de la mestra 0' 18"
 - d)
I DESPRÉS VÀREM BUSCAR UN LLOC ON MUNTAR LA TENDA.
 - diàleg per a formular el text 0' 52"
 - lectura de la mestra 0' 20"
 - formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra 0'45"
 - e) *Es pintàreu o què?*
ENS PINTAREM LA CARA I DESPRÉS ENS FICAREM LES PLOMES.
 - diàleg per a formular el text 0' 45"

- lectura de la mestra 0' 05"
 - formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 53"
- f) Còpia del text en un full per part de la mestra
- diàleg sobre el gènere 0' 52"
 - escriptura de la mestra 2' 15"
 - lectura de la mestra 0' 10"

g) *I després?*

I FICAREM LES MOTXILES A LA TENDA.

- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 32"

g) *I després...què fereu?*

CADA GRUP VA ANAR A UN PUESTO DIFERENT:

ALS ARBRES TRISTOS, A LA SELVA NEGRA, A ON ES

REUNIEN ELS INDIS.

- diàleg per a formular oralment el text 1' 53"
- escriptura de la mestra 0' 20"
- diàleg per a formular oralment el text 1' 37"
- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 18"
- diàleg per a formular oralment el text 0' 25"
- lectura de la mestra 0' 10"
- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra 0' 20"
- diàleg per a formular oralment el text 0' 43"
- lectura de la mestra 0' 07"

i) *Què fereu després?*

DINAREM I L'ÚLTIMA PROVA VE SER CANTAR UNA CANÇÓ

DE L'INDI "MATUTXIN".

- diàleg per a formular oralment el text 4' 35"
- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 15"
- diàleg per a formular oralment el text 1' 25"
- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 25"
- lectura de la mestra 1' 40"

j) *s'ho passàreu bé, mal o què?*

SE'L PASSAREM BOMBA, "TXUPI" I BÉ.

- diàleg per a formular oralment el text 0' 10"
- formulació col·lectiva del text i escriptura de la mestra..... 0' 20"
- diàleg sobre el gènere 0' 20"

SUNNA: RECEPTE DE CUINA (SUC DE TARONJA)

- Bloc 1: Preparació (fictícia) d'un suc de taronja
- Bloc 2: Recordar com es fa el suc de taronja i el que es necessita
 - diàleg sobre el gènere 3' 35"
- Bloc 3: Producció del text (cada alumne al seu full)

- Subbloc A (títol): *el títol*
 - Subbloc B (ingredients): *els ingredients*
 - Subbloc C (elaboració): *com es fa*
 - Subbloc D: el nom de cadascú
 - Subbloc E: contar el que han posat en la recepta
 - escriptura dels alumnes (cada alumne al seu full)
 - diàleg (simultàniament a l'escriptura) durant la qual la mestra ajuda a formular el text i a escriure)
 - dibuix per part dels alumnes
- En conjunt 22'25''

SILVANA: RECEPTE DE CUINA (SUC DE TARONJA)

- Bloc 1: Elaboració real d'un suc de taronja (prèviament a la sessió gravada)
- Bloc 2: Creació de la situació de producció
 - diàleg1' 45''
- Bloc 3: Formulació oral del text
 - Subbloc 1: Primera formulació
 - Títol: *el títol*
 - Ingredients: *ingredients i utensilis*
 - Elaboració: *què féiem*
 - diàleg 2' 25''
 - Subbloc 2: Segona formulació (sobre un model-base preparat per la mestra):
 - *El nom*
 - *El títol*
 - *Ingredients i utensilis*
 - *Elaboració*
 - diàleg 4' 20''
- Bloc 4: Producció del text
 - escriptura dels alumnes (cada alumne al seu full)
 - diàleg (simultàniament a l'escriptura), durant la qual la mestra ajuda a formular el text i a escriure
 - dibuix per part dels alumnes

En conjunt 44' 15''

BIBLIOGRAFIA

- ABAGNANO, N. i A. VISALBERGHI (1964): *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?", *Le français dans le monde*, 192, pp.39-43.
- ALTAVA, V. i I. RÍOS (1998): "Formación de maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos", *Cultura y educación*, 10, pp. 47-68.
- ÁLVAREZ, A. i P. DEL RÍO (1990): "Una aportación española al programa de la psicología histórico-cultural del desarrollo y de la educación", *Infancia y aprendizaje*, 51-52, pp. 5-14.
- ANDERSON, A. i W. TEALE (1982): La lecto-escritura como práctica cultural, dins FERREIRO, E. i M. GÓMEZ PALACIOS (eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 271-295.
- AUSUBEL, D.P. (1973): "Algunos aspectos de la estructura del conocimiento", dins ELAM, S. (comp.): *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo, pp. 212-238.
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- BAJTIN, M. (1997): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BALLESTER, J. (1977): "Una proposta del projecte curricular de llengua i literatura catalanes per al segon cicle d'Educació Primària", dins CANTERO, F.J. i A. MENDOZA (ed.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 903-914.
- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- BEREITER, C. i M. SCARDAMALIA (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BIGAS, M. (2000): "La llengua escrita al parvulari, alguna cosa de nou?", *Guix*, 261, pp. 7-11.
- BIGAS, M. i CORREIG, M. (2000): "Ensenyar encara el codi?", *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 21, pp. 87-97.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1982): "La escritura del lenguaje dominguero", dins FERREIRO, E. i M. GÓMEZ PALACIOS (eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 247-270.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. i C. JEANJEAN (1987): *Le français parlé*, Paris, CNRS-INALF, Didier-Érudition.
- BORDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*, Les éditions de minuit, Paris.
- BOURGAIN, D. (1990a): "Ecriture, représentations et formation, préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes 'Conaître Jhon' ", *Education Permanente*, 120, pp. 41-50.

BOURGAIN, D. (1990b): Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", dans SCHNEUWLY, B (ed.): *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, pp. 289-296.

BRASSART, D. (1990): "Retour (s) sur 'Mir Rose' ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?", *Argumentation*, 4, pp. 299-332.

BRONCKART, J.P. (1994): "Projets d'enseignement et capacités d'apprentissage", dans BENTOLILA, A. (ed.): *Enseigner, apprendre comprendre. Les entretiens Nathan IV*, Paris, Nathan, pp. 67-82.

BRONCKART, J.P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P. i alt. (1985): *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé.

BRONCKART, J.P. i B. SCHNEUWLY (1991): "La didactique du français langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable", *Education et recherche*, 4, pp. 8-26.

BRONCKART, J.P. i I. PLAZAOLA (1998): "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", *Pratiques*, 97-98, pp. 35-57.

BROUSSEAU, G. (1988): "Le contrat didactique: le milieu", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9, 3, pp. 309-336.

BROUSSEAU, G. (1998): *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage.

BRUNER, J.S. (1971): *The relevance of education*, New York, W.W. Norton.

BRUNER, J.S. (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uteha.

BRUNER, J.S. (1981): "Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual", *Infancia y aprendizaje*, 14, pp. 3-17.

BRUNER, J. S. (1987): *La parla dels infants*, Vic, Eumo.

BRUNER, J. (1996): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. I HICKMAN, M. (1983): "La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky, dans BRUNER, J. (ed.): *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dir*, Paris, PUF, pp. 281-292.

CAMBRA, M. (2000): "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", dins CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 161-172.

CAMBRA, M. i altres (2000): "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", *Cultura y educación*, 17/18, pp. 25-40.

CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.

CAMPS, A. (1994b): "Projectes per aprendre llengua", *Articles*, 2, pp. 7-20.

CAMPS, A. (1994c): "Contextos per aprendre a escriure", dins CAMPS, A. (coor.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, pp. 17-29.

CAMPS, A. (coord.) (1994d): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova.

- CAMPS, A. (1995): "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela", *Textos*, 5, pp. 21-28.
- CAMPS, A. (1996): "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica", *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- CAMPS, A. (1999a): "Motius per escriure". *Guix*, 251, pp. 5-10.
- CAMPS, A. (1999b): "El professorat, agent de la investigació en didàctica de la llengua", dins GARCÍA, M., R. GINER, P. RIBERA i C. RODRÍGUEZ (ed.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 27-36.
- CAMPS, A. (2000): "Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", dins CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.) (2000): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó.
- CANDLIN, CN. (1990): "Hacia la enseñanza de la lengua basada en tareas", *Comunicación, Lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CANVAT, K. (1996): "Types de textes et genres textuels: Problématique et enjeux", *Enjeux*, 37/38, pp. 5-29.
- CANVAT, K. (1998): "La notion de genre a l'articulation de la lecture et de l'écriture", dins REUTER, I. (comp.): *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, pp. 263-282.
- CARLINO, P. i D. SANTANA (coor.) (1996): *Leer y escribir con sentido*, Madrid, Aprendizaje/Visor.
- CARR, W. i S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Paidós/MEC.
- CASSANY, D. (1988): *Descriure escriure. Com s'aprén a escriure*, Barcelona, Empúries.
- CAZDEN, C.B. (1991): *El discurso en el aula*, Madrid, Paidós/ MEC.
- CHARTIER, A. M^a. i J. HÉBRARD (2000): "Saber leer y escribir: 'herramientas mentales' que tienen su historia", *Infancia y aprendizaje*, 89, pp. 11-24.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLESSE, C. i J. HÉBRARD (1977): "Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit", dins LENTIN, L. (ed.): *Du parler au lire*, Paris, ESF.
- COLE, M. i S. SCRIBNER (1974): *Cultura and Thought. A psychological introduction*, Nueva York, Wiley.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", dins COLL, C., J. PALACIOS i A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 435-453.

- COLL, C. (2000): “Constructivismo e intervenció educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?”, dins A.A.V.V. (comp.): *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó.
- COLL, C., R. COLOMINA, J. ONRUBIA i M. J. ROCHERA (1992): “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, *Ihñancia y Aprendizaje*, 59/60, pp. 189-232.
- COLL, C. i J. ONRUBIA (1995): “Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l’aula”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6, pp. 85-99.
- COLOMER, T., T. RIBAS i M. UTSET (1993): “La escritura por proyectos. Tú eres el autor”, *Aula*, 14, pp. 23-28.
- COLOMINA, R. i J. ONRUBIA (1997): “La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula”, *Cultura y Educación*, 8, pp. 63-72.
- CUENCA, M^a.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- DABÈNE, M. (1990a): “Les pratiques d’écriture: représentations sociales et itinéraires de formation”, *Education permanente*, 120, pp. 13-19.
- DABÈNE, M. (1990b): “Société et écriture: quels types de diversification?”, dins SCHNEUWLY, B. (ed.), *Diversifier l’enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, pp. 19-28.
- DAVID, J. (1985): “Une activité de production d’écrit à l’école maternelle: la dictée à l’adulte”, *Études de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 77-87.
- DAVID, J. (1991): “La dictée à l’adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l’écrit”, *Études de Linguistique Appliquée*, 81, pp. 7-20.
- DAVID, J. (1988): “Phénomènes de distanciation dans des narrations écrites produites par des enfants en difficultés d’apprentissage de la lecture”, *Langue française*, 80, pp. 98-110.
- DEVELAY, M. (1992): *De l’apprentissage à l’enseignement*, Paris, ESF.
- DEVELAY, M. (1995): *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- DEL RIO, P. (1990): “La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sinérgica de Representación: el espacio instrumental de la mediación social”, *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 191-244.
- DEL RIO, P. i A. ÁLVAREZ (1990): “Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española”, *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 15-40.
- DE WECK, G. (1994): “Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 23, pp. 55-68.
- DOAKE, D. (1988): *Reading Begins at Birth*, Scholastic-TAB Publications, Richmond Hill, ONT, Canadá.
- DOLZ, J. (1991): “Interactionnisme social”, dins DORON, R. i R. PAROT (eds.), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, P.U.F.
- DOLZ, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d’escriptura”, *Articles*, 2, pp. 21-34.

DOLZ, J. (1995): "L'apprentissage des capacités argumentatives: étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 137-169.

DOLZ, J. i PERRENAUD-AEBI, C. (1999): "Les représentations des enseignants dans les discours de la classe", dins BENOIT, J. P. (ed.): *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*, Rennes, CRDP de Bretagne.

DOLZ, J. i B. SCHNEUWLY (1997a): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos*, 11, pp. 77-98.

DOLZ, J. i B. SCHNEUWLY (1997b): "Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement", *Repères*, 15, pp. 27-40.

DOLZ, J. i B. SCHNEUWLY (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOLZ, J., G. SALES i N. DEGOUMOIS (en premsa): "Enseigner l'exposé oral: redéfinition de la tâche de l'enseignant par les élèves".

DUCROT, O. i T. TODOROV (1972): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

EDWARDS, D. (1992): "Teacher talk and pupil competence", dins NORMAN, K. (ed.): *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*, Londres, Hodder & Stoughton.

EDWARDS, D. i N. MERCER (1988): *El conocimiento compartido*, Madrid, Paidós / MEC.

ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

FAYOL, M., J. E. GOMBERT, i V. BAUR (1987): "La révision de textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce", communication au Congrès annuel de la SFP, Nanterre, du 4-16 mai.

FERREIRO, E. (1996): "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita", *Perspectivas*, Vol. XXVI, 1, pp.139-147.

FERREIRO, E. i A. TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

FERREIRO, E. i M. GOMEZ-PALACIO (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

FLOWER, L. i J. R. HAYES (1980): "Writing as a problem solving", *Visible Language*, 14, pp. 388-399.

FLOWER, L. i J.R. HAYES (1981): "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem", *College Composition and Communication*, 31, pp. 21-32.

FONS, M. (1999a): *Llegir i escriure per viure*, Barcelona, La Galera.

FONS, M. (1999b): "Escriptura col.lectiva d'un text als cinq anys", *Articles*, 17, pp. 21-30.

FREINET, C. (1984): *Los métodos naturales I, II, III*, Barcelona, Fontanella.

GARCIA, M. (1999): "Estrategia comunicativa y didáctica de los géneros", dins GARCÍA, M., R. GINER, P. RIBERA I C. RODRÍGUEZ (ed.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 47-56.

GARCIA, M. (2000): "Els gèneres del discurs o la perspectiva de la interacció verbal", dins CAMPS, A., I. RÍOS I M. CAMBRA: *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 191-197.

GARCÍA, M., R. GINER, P. RIBERA i C. RODRÍGUEZ (ed.) (1999): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València.

GOIGOUX, R. (1998): "Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite", dins DOLZ, J. i J.C. MEYER (dir.): *Activités metalangagières et enseignement du français*, Actes des journées d'étude en didactique du français, Genève, Peter Lang, pp. 23-46.

GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalingüistique*, Paris, PUF.

GONZALEZ, M. J. i J. PALACIOS (1990): "La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción", *Infancia y Aprendizaje*, 51/52, pp. 99-122.

GOODMAN, Y. (1982): "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", dins FERREIRO, E. i M. GÓMEZ PALACIO (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 107-127.

GOODMAN, Y. (1992): "Las raíces de la alfabetización", *Infancia y aprendizaje*, 58, pp.29-42.

GOODMAN, Y. i K. GOODMAN (1994): "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)", dins MOLL, L. (comp.): *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, pp. 263-292.

GOODY, J. (1977): *The domestication of the savage mind*, Cambridge, Cambridge University Press.

GRAVES, D.H. (1983): *Children learn how to write*, Portsmouth, N.H. Heinemann Educational Books.

GRAVES, D.H. (1991): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata/MEC.

HALTÉ, J. F. (1981): "Classe, project, équipe. Enseigner autrement". *Pratiques*, 31, pp. 33-68.

HALTÉ, J. F. (1982): "Travailler en project", *Pratiques*, 32, pp. 38-77.

HALTÉ, J. F. (1984): "Apprentissage de l'écriture et travail en project", *Études de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 88-101.

HALTÉ, J. F. (1989): "Savoir écrire-savoir fer", *Pratiques*, 61, pp. 3-28.

HALLIDAY, M.A.K. (1989): "El lenguaje y el orden natural", dins A.A.V.V. (comp.): *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*, Madrid, Visor.

HALLIDAY, M.A.K. (1996): "Literacy and linguistics: a funcional perspective", dins HASAN, R. i G. WILLIAMS (eds.): *Literacy in society*, London, Longman.

HARSTE, J., WOODWARD i C. BURKE (1984): *Language Stories and Literacy Lessons*, Exeter, NH, Heinemann Educational Books.

- HAYES, J.R. i L. FLOWER (1980): "Identifying the organization of writing process", dins GREGG, L. W. i E.R. STEINBERG (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- HOLQUIST, M. (1981): "The politics of representation", dins GREENBLATT, S. (comp.): *Allegory in representation: Selected papers from the English Institute*, Baltimore, John Hopkins University Press, pp. 163-183.
- IDIAZABAL, I. (1996): "Enseñanza del euskera a través de los textos, *Cultura y Educación*, 2, pp. 93-100.
- IGLESIAS, A. (2000): "Les representacions de llengua entre els futurs professors de llengua", dins CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 183-189.
- JODELET, D. (1989): *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- JOLIBERT, J. i altres (1992): *Formar infants productors de textos*, Barcelona, Graó.
- JOLIBERT, J. (1995): "Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada", *Textos*, 5, pp. 81-92.
- KAUFMAN, A. M. (1988): *La lecto-escritura y la escuela. Una perspectiva constructivista*, Madrid, Santillana Aula XXI.
- LEONTIEV, A. N. (1978): *Actividad, conciencia y personalidad*, Buenos Aires, Ciencias del Hombre.
- LEONTIEV, A. N. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal.
- LLOBERA, M. i PERERA, J. (2001): "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua", dins DE LA CRUZ, I. i altres (eds.): *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas. Universidad de Alcalá de Henares, A.E.S.L.A.*, pp. 93-104.
- LÓPEZ, J. I. (2000): "Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo", *Investigación en la escuela*, 49, pp. 103-111.
- LURIA, A. R. (1980): *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella.
- MANNONI, P. (1998): *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- MARNEFFE, M. (1990): "La diversification dans l'enseignement de l'écrit en Belgique francophone", dins SCHNEUWLY, B. (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, pp. 38-47.
- MARTI, E. (1995): "Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 9-32.
- MARUNY, L., M. MINISTRAL i M. MIRALLES (1995): *Escribir y leer*, Madrid, Edelvives/MEC.
- MEIRIEU, P. (1987): *Apprendre...oui, mais comment?*, Paris, ESF.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- MIALARET, G. (1992): "Place et rôle de la recherche en education dans la formation des enseignants", *European Journal of Teacher Education*, 15, (1/2), pp. 33-43.

- MILIAN, M. (1990): "Tipologia de textos: reflexió per l'ensenyament", dins CAMPS, A. i alt.: *Text i ensenyament*, Barcelona, Barcanova, pp. 75-93.
- MILIAN, M. (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas", *Aula*, 14, pp. 34-39.
- MILIAN, M. (1994): "La incidència del destinatari en el text", dins CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, pp. 51-67.
- MILIAN, M. (1996): "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos", *Cultura y educación*, 2, pp. 67-78.
- MILIAN, M. (1999): "Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup". Tesi doctoral, Departament de Didàctica de la llengua, de la literatura i de les ciències socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MILIAN, M. (2000): "Interacció de contextos en la recerca sobre composició escrita", dins CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, pp. 77-89.
- MINERAUD, P. (1986): *Raconter et parler comme un livre. Etude et comparaison de récit oral spontané et de récit dicté par des enfants de moyenne section de maternelle*. Document fotocopiats (citats a David, 1991).
- MINICK, N.J. (1985): "L.S. Vygotsky and Soviet activity theory: New perspectives on the relationship between mind and society". Dissertació de doctorat, Universitat del Noroest.
- MORANI, R. M. i C. PONTECORVO (1990): "Questioni di stile nella produzione infantile di storie", dins ORSOLINI, M. i C. PONTECORVO (a cura di): *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- MOSCOVICI, S. (1976): *La psicanalyse son image et son publique*, Paris, Press Universitaire de France.
- MOSCOVICI, S. (1989): "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", dins JODELET, D. (ed.): *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- NEWMAN, D. P. GRIFFIN i M. COLE (1991): *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- ORSOLINI, M., A. DEVESCONI i D. FABRETTI (1990): "Dettare una storia: che cosa cambia tra i 5 e gli 8 anni", dins ORSOLINI, M. i C. PONTECORVO (a cura di): *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- ORSOLINI, M. i C. PONTECORVO (1990): *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- PALACIOS, J. (1979): "Jerome S. Bruner: una teoria de la educació", *Infancia y aprendizaje*, 7, pp. 2-19.
- PALINCSAR, A. S. i A. L. BROWN (1984): "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.

PALOU, J., M. RIERA, M. CAMBRA i I. CIVERA (2000): "Els professors de llengua: entre el desig i la realitat", dins CAMPS, A., I. RÍOS i M. CAMBRA (coord.): *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 173-182.

PASQUIER, A. i J. DOLZ (1996): "Un decàlego para enseñar a escribir". *Cultura y educación*, 2, pp. 31-41.

PERRENAUD, C. (1997): *Enseigner l'écriture*, Genève, Université de Genève, les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

PETITJEAN, A. (1988): "La transposition didactique en français", *Pratiques*, 97/98, pp. 7-31.

PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de cultura económica.

PIAGET, J. (1976): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Barral.

PONTECORVO, C. (1991): "Apprendre a écrire: interaction entre enfants et production de récits". *E.L.A.*, 81, pp. 21-32.

PONTECORVO, C. i C. ZUCCHERMAGLIO (1989): "From oral to written language: preschool children dictating stories", *Journal of Reading Behavior*, XXI, 2, pp. 109-125.

PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.

QUEROL, E. (1998): "Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística". Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.

RIBAS, T., M. MILIAN, O. GUASCH i A. CAMPS (en premsa): "La composición escrita como objeto de reflexión".

RIBERA, P. (1998): "Una seqüència didàctica per a l'etapa d'Educació Infantil: el conte", *Actes del II Congrés de l'Escola Valenciana*, pp. 151-154.

RIBERA, P. (1999): "Quan els infants entren en el món de l'escrit", dins GARCÍA, M., R. GINER, P. RIBERA i C. RODRÍGUEZ (ed.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 229-234.

RIBERA, P. (2000): "Los textos en el primer aprendizaje de la lengua escrita", *Conceptos*, 7, pp. 135-147.

RIBERA, P. i I. RÍOS (1998): "La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil". *Textos*, 17, pp. 20-31.

RICHARDS, J. C. (1998): *Beyond training*, Cambridge, Cambridge University Press.

RÍOS, I. (1999): "Les intervencions de la mestra en el procés de planificació del text escrit". Tesis doctoral no publicada, Castelló, Universitat Jaume I.

RÍOS, I. (2000): "Planificar també vol dir escriure", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 21, pp. 99-107.

RIVIÈRE, A. (1984): "La psicología de Vigotski: sobre la larga proyección de una corta biografía", *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 7-86.

ROCHERA, M^a. J. (2000): "Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa". *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 63-81.

ROCKWELL, E. (1982): “Los usos escolares de la lengua escrita”, dins FERREIRO, E. i M. GÓMEZ PALACIOS (eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, pp. 296-320.

RODRÍGUEZ, C. i C. MORO (1991): “¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos”, *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 99-118.

RODRÍGUEZ, C. i C. MORO (1998a): “El uso convencional también hace permanentes a los objetos”, *Infancia y Aprendizaje*, 84, pp. 67-83.

RODRÍGUEZ, C. i C. MORO (1998b): *El mágico número tres*, Barcelona, Paidós.

ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*, Madrid, Paidós/MEC.

ROSAT, M.C., J. DOLZ i B. SCHNEUWLY (1991): “Et pourtant... ils revisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes”, *Repères*, 4, pp. 2-9.

RUIZ, U. (1995): “El habla que colabora con la lengua escrita”, *Textos*, 5, pp. 7-19.

SCHNEUWLY, B. (1985): “La construction sociale du langage écrit chez l'enfant”, dins SCHNEUWLY, B i J. P. BRONCKART (eds.): *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé, pp. 169-203.

SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé.

SCHNEUWLY, B. (1991): “Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies”, *Études de linguistique appliquée*, 83, pp. 131-141.

SCHNEUWLY, B. (1992): “La concepción vigotskyana del lenguaje escrito”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 49-60.

SCHNEUWLY, B. (1995a): “Parlar per escriure”, *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 6, pp. 23-34.

SCHNEUWLY, B. (1995b): “De l'importance de l'enseignement pour le développement, Vygotski et l'école”, *Psychologie et éducation*, 21, pp. 25-37.

SCHNEUWLY, B. (1995c): *Apprendre a écrire —une approche sociohistorique*. Université de Genève, non publié.

SCHNEUWLY, B. (1998): “Genres et thipes de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques”, dins REUTER, I (edit.): *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, pp. 155-173.

SCHNEUWLY, B. (en premsa): “Les outils de l'enseignant. Un essai didactique”. *Repères*.

SCHNEUWLY, B. i D. BAIN (1998): “Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas”, *Textos*, 16, pp. 25-46.

SCHNEUWLY, B. i BRONCKART, J.P. (eds.) (1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé.

SCHNEUWLY, B. i J. DOLZ (1989): “La planification langagière chez l'enfant. Elements pour une théorie”, *Revue Suisse de Psychologie*, 46 (1, 2), pp. 55-64.

SCHNEUWLY, B. i altres (1997): “L'oral s'ensenyà! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 11, pp. 5-12.

- SCHOLES, R. (1986): "Les modes de la fiction", dins GENETTE, G. i T. TODOROV (Eds.): *Théorie des genres*, Paris, Seuil.
- SHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SIGUAN, M. (1987): *Actualidad de Lev. S. Vigotski*, Barcelona, Anthropos.
- SILVESTRI, A. i G. BLANCK (1993): *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1988): "La lecture et son apprentissage: contribution. Tesi doctoral no publicada.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- SULZBY, E. (1986): "Kindergarteners as writers and readers", dins FARR, M. (ed.): *Children's early writing development*, Norwood N.J., Ablex Publishing Corporation, pp. 127-200.
- TAYLOR, D. (1983): *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, Exeter NH, Heinemann Books.
- TAYLOR, D. i DORSEY-GAINES (1988): *Growing Up Literate: Learning from Inner City Families*, Portsmouth NH, Heinemann Books.
- TEBEROSKY, A. (1988): "La dictée et la redaction de contes entre enfants du même âge", *European Journal of Psychology*, 3, pp. 399-414.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE-Horsori.
- TEBEROSKY, A. (1996): *L'entrada a l'escrit*, Guix, 219, pp. 5-10.
- TEBEROSKY, A. (1998): "Enseñar a escribir en la edad de la escritura", *Textos*, 17, 33-44.
- TEBEROSKY, A. (2000): "Enseñar a escribir de forma constructiva", dins A.A.V.V. (comp.): *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graó, pp. 59-70.
- TOLCHINSKY, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 53-62.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Antropos.
- TOLCHINSKY, L. i A. TEBEROSKY (1992): "Al pie de la letra". *Infancia y aprendizaje*, 59/60, pp. 101-130.
- TOUGH, J. (1989): *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor.
- VERRET, M. (1975): *Le temps des études*, Paris, H. Champion.
- VIGOTSKI, L. S. (1973): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", dins VIGOTSKI, L. S., A.N. LEONTIEV i altres: *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Akal, pp. 23-39.
- VIGOTSKI, L. S. (1981): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- VIGOTSKI, L. S. (1985): "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", dins SCHNEUWLY, B. i J. P. BRONCKART (eds.): *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, pp. 95-119.
- VIGOTSKI, L. S. (1995): *Obras escogidas*, Madrid, Visor.

- VIGOTSKI, L.S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona, Crítica.
- VILA, I. (1984): *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- VILA, I. (1987): *Vigotski: la mediació semiòtica de la ment*, Vic, Eumo.
- VILA, I. (1999): “Enseñanza de la lengua y educación bilingüe”, dins GARCIA, M. R. GINER, P. RIBERA I C. RODRÍGUEZ (ed.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 47-56.
- VOLOSHINOV, V. N. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.
- VOLOSHINOV, V.N. (1993): “¿Qué es el lenguaje?”, dins SILVESTRI, A. i G. BLANCK: *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropol.
- WALLON, H. (1984): *La evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica.
- WALLON, H. (1985): *La vida mental*, Barcelona, Crítica.
- WALTER, H. (1988): *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia.
- WERTSCH, J. (1985): La médiation sémiotique de la vie mentale; L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine, dins SCHNEUWLY, B i J. P. BRONCKART (eds.): *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux-Niestlé, pp. 139-169.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- WERTSCH, J., P. DEL RÍO i A. ALVAREZ (1997): *La mente sociocultural*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WOOD, D. J., J. S. BRUNER i G. ROSS (1976): “The role of tutoring in problem solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- WOODS, P. (1987): “Life histories and teacher knowledge”, dins SMITH, J. (ed.): *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*, Londres, Falmer Press.
- ZABALA, A. (1989): “El enfoque globalizador”, *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 22-27.
- ZABALA, A. (1995): “Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual”. *Articles*, 3, pp. 85-98.