



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Màster en Investigació en Didàctiques Específiques

**COM ENSENYAR A ESCRIURE A PARTIR
D'UN GÈNERE TEXTUAL? ELABORACIÓ
D'UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA
D'ESCRITURA A L'AULA DE TRANSICIÓ A
LA VIDA ADULTA (TVA). ESTUDI DE CASOS**

Treball de Fi de Màster

Presentada per: **Andrea Alandete Miñano**

Tutoritzada per: **Miquel A. Oltra Albiach**

Cotutoritzada per: **Alícia Santolària Òrrios**

Departament: Didàctica de la Llengua i Literatura

València, juliol de 2020

Fitxa tècnica

Màster: Màster en Investigació en Didàctiques Específiques per la Universitat de València

Especialitat: Llengua i Literatura.

Autor: Alandete Miñano, Andrea.

Títol de la Memòria: Com ensenyar a escriure un gènere textual? Elaboració d'una seqüència didàctica d'escriptura a l'aula de Transició a la Vida Adulta (TVA). Estudi de casos.

Tutor 1: Oltra Albiach, Miquel Àngel.

Departament: Didàctica de la Llengua i la Literatura.

Tutor 2: Santolària Òrrios, Alicia.

Departament: Didàctica de la Llengua i la Literatura.

Data de defensa:

Qualificació:

Paraules clau: Seqüència didàctica, diversitat funcional, discapacitat intel·lectual, escriptura, carta de presentació.

Keywords: *didactic sequences, functional diversity, intellectual disability, writing, presentation letter.*

Codis UNESCO: Nivells i temes d'educació (580204) i Educació Especial (58205).

Resum

El present treball pretén descriure i analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge en la construcció d'una carta de presentació amb 4 alumnes de l'etapa de TVA (Transició a la Vida Adulta) d'un Col·legi d'Educació Especial (CEE). Malgrat que s'elaboren moltes activitats en els centres ordinaris que ajuden a millorar la comunicació escrita de l'alumnat, en poques ocasions s'aborden en persones amb diversitat funcional.

Així mateix, es vol verificar la importància d'escriure textos amb sentit i utilitat per així mostrar de quina manera els alumnes amb diversitat funcional accedeixen al món de l'escriptura amb determinades mediacions específiques com la seqüència didàctica. Per això, s'ha dut a terme una intervenció a l'aula en què els alumnes escriviren una carta de presentació com a producte final, amb l'objectiu de saber presentar-se a una oferta de treball. Gràcies a aquesta intervenció, aquests han millorat les seues habilitats comunicatives i s'ha demostrat que les seqüències didàctiques d'escriptura són també un bon instrument en aquest tipus d'aules per promoure l'escriptura de textos.

Resumen

El siguiente trabajo pretende describir y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de una carta de presentación con 4 alumnos de la etapa de TVA (Transición a la Vida Adulta) de un Colegio de Educación Especial (CEE). A pesar de que se elaboran muchas actividades en los centros ordinarios que ayudan a mejorar la comunicación escrita del alumnado, en pocas ocasiones se abordan en personas con diversidad funcional.

Asimismo, se pretende verificar la importancia de escribir textos con sentido y utilidad para mostrar de qué manera los alumnos con diversidad funcional acceden en el mundo de la escritura con determinadas mediaciones específicas como la secuencia didáctica. Por ello, se ha llevado a cabo una intervención en el aula en la cual los alumnos escribieron una carta de presentación como producto final, con el objetivo de saber postularse a una oferta de trabajo. Gracias a esta intervención, estos han mejorado sus habilidades comunicativas y se ha demostrado que las secuencias didácticas de escritura

son también un buen instrumento en este tipo de aulas para promover la escritura de textos.

Abstract

This work tries to describe and analyze the teaching-learning process in the construction of a letter of introduction with 4 students of the stage of “Transition in Adult Life” of a School of Special Education. Despite the fact that many activities are carried out in ordinary schools that help improve the written communication of students, they are rarely addressed in people with functional diversity.

Likewise, we want to verify the importance of writing texts with meaning and utility to show how students with functional diversity access the world of writing with certain specific mediations such as the didactic sequence. For this reason, an intervention has been carried out in the classroom in which the students wrote a presentation letter as a final product, with the aim of knowing how to present themselves to a job offer. Thanks to this intervention, they have improved their communication skills and it has been shown that the didactic writing sequences are also a good instrument to promote the writing of texts to this type of classroom.

*“In memoriam d’Adrià,
per ensenyar-me a
acceptar en lloc de
transformar. Per confiar
que seria la mestra que
ell sempre hagués volgut
tenir”.*

Índex

1. Introducció	9
2. Justificació i descripció dels objectius d'investigació.....	10
3. Marc teòric	12
3.1. Tractament de l'escriptura en alumnes amb diversitat funcional.....	12
3.2. Didàctica del llenguatge escrit	15
3.3. L'aprenentatge funcional.....	19
3.4. Els gèneres textuais	21
3.5. La SD com un instrument d'intervenció en l'ensenyament de l'escriptura.....	23
4. Metodologia	26
4.1. Marc general.....	26
4.2. Context de la investigació	27
4.3. Participants.....	29
4.3.1. Elecció de la mostra	29
4.3.2. Descripció dels participants	30
4.4. Paper de l'investigador i instruments utilitzats	35
4.5. Cronograma.....	36
4.6. Disseny de la investigació	37
4.6.1. Descripció de la SD.....	37
4.7. Criteris per a l'anàlisi de dades.	44
5. Presentació dels resultats: anàlisi del procés de producció	47
5.1. Elements de bastida.....	49
5.2. Presentació i anàlisi de la primera versió de carta de presentació (Taller 2).....	52
6. Presentació i anàlisi dels resultats: anàlisi del producte final.....	58
6.1. Eix de l'adequació o eix pragmàtic	67
6.2. Eix de la coherència o eix discursiu	68
6.3. Eix de la cohesió o eix lingüístic.....	69
6.4. Explicació de les diferències entre la producció del procés i els textos finals	70
7. Discussió dels resultats i conclusions.....	72
7.1. Discussió dels resultats.....	72
7.2. Conclusions i perspectives de futur.....	78
8. Referències bibliogràfiques.....	81
9. Annexos.....	87

1. Introducció

Escriure és una tasca complexa així com el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita (Casas, 2020). Per això, és un acte que s'ha de fer amb sentit perquè els coneixements siguin útils i significatius. Amb aquesta idea es presenta una investigació que s'inscriu en la línia de recerca sobre didàctica de l'escriptura basada en veure els efectes d'una SD d'escriptura a 4 alumnes de l'aula de Transició a la Vida Adulta (a partir d'ara TVA), per mitjà d'un gènere textual determinat, en aquest cas, la carta de presentació. Aquest dispositiu didàctic és el que ens obri la porta a les dades, del que s'han analitzat els aspectes textuais per veure si la mateixa seqüència didàctica (d'ara endavant SD) és una bona eina per al tipus d'aula al qual s'aplica. Malgrat que s'ha demostrat en nombroses investigacions que la SD es tracta d'una eina eficient per a l'aprenentatge de l'escriptura, encara no hi havia una aplicació d'aquesta amb alumnes amb diversitat funcional.

En aquest cas, el context és un Centre d'Educació Especial (CEE d'ara endavant) en l'etapa de TVA, on els participants tenen de 16 a 21 anys i estan a punt d'acabar la seua escolarització obligatòria. Per tant, es pretén que els alumnes milloren les seues habilitats d'escriptura a partir de l'assimilació del gènere textual proposat (la carta de presentació), un gènere que es vol utilitzar amb sentit per aconseguir la implicació dels alumnes en el seu entorn social pròxim (Milian, 2003) i, a més, afavorir la seua participació en l'àmbit social a partir de la cerca d'una feina.

Com comenta Camps (1994), la SD no té únicament validesa com a model didàctic sinó que també esdevé un marc de recerca per a investigar allò que succeeix a l'aula. Per això, aquesta necessita que s'aplique a nous contextos d'aula per posar als alumnes en situacions que els porten a escriure i, a més, que coneguen les característiques del gènere que se'ls presenta (Camps, 2017a).

A més, la utilització de les SSDD com a macrocontext d'investigació didàctica continua essent un dels eixos centrals d'alguns grups de recerca com el Grup d'Investigació d'Ensenyament en Llengües de la Universitat de València (a partir d'ara GIEL) i el grup GREAL de la Universitat Autònoma de Barcelona (Camps, 2017b).

2. Justificació i descripció dels objectius d'investigació

Aquest treball s'interessa per la producció escrita del gènere textual de la carta de presentació en una etapa específica situada als CEE. Es vol introduir aquest projecte d'escriptura perquè és comú trobar a les aules de persones amb diversitat funcional un predomini de pràctiques en les quals s'utilitzen exercicis repetitius, mecànics i que promouen la memorització, és a dir, pràctiques basades en el codi i no en la comunicació. En conseqüència, els alumnes no comprenen ni interioritzen el sentit de l'acte d'escriptura (Riaño, 2012).

S'ha escollit l'etapa de TVA i el gènere textual de la carta de presentació perquè els alumnes estan a punt d'acabar la seua escolaritat obligatòria i seria convenient que cercaren una feina. Treballar és una manera de construir una identitat social i fomentar la participació de l'alumnat en la societat. Tota l'etapa de TVA està dirigida a aprendre a desenvolupar-se a un ofici però no es tracta de manera general el procés de cercar feina.

A més, aquesta elecció ve justificada per la mateixa RESOLUCIÓ del 18 de juliol de 2019, en la qual es dicten instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents específics d'Educació Especial 2019-2020, que en el seu apartat seté indica que els objectius dels alumnes de l'etapa de TVA són “mantenir i aplicar a la vida quotidiana les competències instrumentals bàsiques adquirides en les etapes corresponents a l'ensenyament bàsic obligatori”, “fomentar la participació de l'alumnat en tots els àmbits en què es desenvolupa la vida adulta”, “desenvolupar els aspectes relacionals que els defineixen com a membres d'una societat [...], “construir la seua pròpia identitat personal i afavorir la participació i responsabilitat ciutadana” i “adquirir habilitats laborals de caràcter polivalent [...]” (p.34328) .

Per tant, es pretén fer una aportació a la didàctica de l'escriptura a un àmbit poc explorat, ja que hi ha una manca de referències bibliogràfiques quan aquesta s'aplica a diversitat funcional. Així mateix, permet fer una millora en l'ensenyament de l'escriptura amb alumnes amb Necessitats Educatives Especials (d'ara endavant NEE).

A continuació s'exposen els objectius generals del treball, que es tracten del propòsit global de la recerca. Aquests es concreten en assoliments parcials que indiquen accions a realitzar en les diferents etapes de la recerca i d'ells deriven una sèrie de preguntes de recerca que cal respondre. La relació entre objectius generals, específics i preguntes de recerca és la següent:

Objectiu 1: Explorar com promoure l'escriptura de textos funcionals amb els alumnes amb diversitat funcional estudiats.

1.1. Demostrar que els alumnes, en situació d'aula, poden escriure textos amb determinades mediacions com la SD.

- ∇ La SD afavoreix l'aprenentatge de persones amb diversitat funcional? L'ús del gènere textual com un instrument d'intervenció didàctica afavoreix l'aprenentatge de la producció escrita d'alumnes amb NEE?

1.2. Corroborar que la tria del gènere textual els ajuda a escriure un text.

- ∇ Aquests alumnes poden escriure el gènere textual sol·licitat?

Objectiu 2: Analitzar i comprendre les produccions escrites dels estudiants de TVA.

2.1. Analitzar els resultats de la intervenció a partir de les produccions escrites dels estudiants de l'etapa de TVA.

- ∇ Els resultats mostren que treballar amb els alumnes a partir d'una SD suposa una evolució en el seu aprenentatge? Basant-nos en aquesta aula, podria funcionar als CEE aquest tipus de metodologia d'aula?

3. Marc teòric

3.1. Tractament de l'escriptura en alumnes amb diversitat funcional

En els últims anys s'ha parlat molt i s'han obert molts camins cap a la inclusió educativa. L'any 1994 es van reunir a Salamanca més de 300 participants de 92 governs diferents i 25 organitzacions internacionals per aprovar la Declaració de Salamanca, que contenia principis i pràctiques per atendre a les NEE. Aquesta conferència va estar organitzada per la UNESCO seguint un marc d'acció determinat que es basava en:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras [...]. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (UNESCO, 1994, p.59).

Un altre instrument útil per als docents en matèria d'inclusió fou la creació del llibre "*Index for Inclusion*", realitzat per Tony Booth i Mel Aisncow l'any 2000 i que ha sigut fins ara molt utilitzat per a desenvolupar processos que milloren la participació i l'aprenentatge de l'alumnat.

El referent més innovador que va sorgir fou la Declaració d'Incheon l'any 2015, un escrit que resumia el que es pretenia fer a l'educació des del present fins a l'any 2030. Com la Declaració de Salamanca, fou una conferència internacional organitzada per la UNESCO. Amb aquesta Declaració es pretenia garantir una educació única i renovada, integral, ambiciosa i exigent però sense deixar a cap persona enrere. Un altre document important fou la nostra llei educativa de referència, la LOE modificada per LOMCE del 2013, on s'estableixen els principis de normalització i inclusió, considerant l'atenció a la diversitat com un element essencial dins de les aules.

A aquesta investigació s'ha tractat el món de la diversitat funcional, concretament amb alumnes amb discapacitat intel·lectual. Grau i Fortes (2012) defineixen la discapacitat intel·lectual com una sèrie de limitacions significatives en l'àmbit intel·lectual com en la conducta adaptativa (habilitats pràctiques, socials i intel·lectuals).

El manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals anomenat DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) classifica la discapacitat intel·lectual per escala de gravetat per facilitar el seu tractament a les aules. Per tant, el grau de discapacitat pot ser lleu, moderada, greu i profunda. Els quatre alumnes tractats a aquesta investigació presenten discapacitat intel·lectual moderada. En aquest cas, la gravetat és considerable i el domini conceptual és molt lent en comparació amb els seus iguals, la lectura i escriptura és molt reduïda a l'edat escolar i les seues aptituds acadèmiques són molt elementals.

Ara bé, com és el dia a dia les aules CEE? Riaño (2012) argumenta que l'ensenyament de l'escriptura aplicat a persones amb discapacitat intel·lectual es manifesta a les aules per mitjà de pràctiques basades en la memorització i la comprensió mecànica. Els estudiants tenen temor a equivocar-se a les classes de llengua perquè són escasses les activitats d'escriure textos i moltes les de consolidació sil·làbica (Martín, 2006).

El motiu de per què aquestes pràctiques no han evolucionat al mateix nivell que l'alumnat normotòpic el podem trobar en una idea de Rodríguez Gonzalo i Ruiz Bikandi (2012) que comenten que a les aules se "sacrifica" la diversitat perquè l'educació està enfocada a buscar l'excel·lència. Per això, es considera que si s'ha de reduir el nivell es posa en perill l'educació de tots.

En conseqüència, els docents veuen amb temor (un temor que contagien al seu alumnat) enfrontar-se directament amb les dificultats d'aquests alumnes quan sorgeixen per haver desplaçat l'equitat per supeditar l'excel·lència (Rodríguez Gonzalo i Ruiz Bikandi, 2012). Com comenta Martín (2006) "La atención a la diversidad sigue siendo a mi juicio la clave de la calidad de la enseñanza" (p.113).

A més, la pràctica educativa es veu reduïda quan es considera que hi ha una sèrie de característiques dels individus que són intactes en el temps. En conseqüència, si passats els períodes crítics no han desenvolupat els aprenentatges exigits, es dona per "perdut" a l'alumne (Martín, 2006).

És ben sabut que la població amb diversitat funcional i més concretament amb discapacitat intel·lectual, que és el que es tracta a aquesta investigació, és més dependent per la seua manca d'autonomia, d'autoregulació i compromís cognitiu, fet que no vol dir que no aprenguen. L'aprenentatge potser serà més llarg i s'haurà de donar un altre enfocament però hi ha aprenentatge (Riaño, 2012).

Riaño (2012) va fer una investigació sobre el tractament de l'escriptura que es donava a les aules amb els alumnes amb discapacitat intel·lectual. Després d'aquesta investigació va determinar que les pràctiques s'interessaven pel mètode sil·làbic i foneticofonològic. Les activitats eren de memorització, repetició de grafies, i completar síl·labes i lletres a un paper. També hi havien activitats que tractaven el traç, limitant la pràctica a l'activitat motriu. Les pràctiques eren tan monòtones, que alumne i professor perdien la motivació.

Un altre aspecte important de la investigació de Riaño (2012) és la falta de treballs d'escriptura a les aules en què es mostraren els diferents moments d'una producció: planificació, textualització i revisió. No hi ha textos complets perquè com l'aprenentatge és fonètic sols poden fer activitats amb les paraules vistes fins al moment que es produeix l'activitat. En conseqüència, tota l'activitat escrita d'aquestes aules es basa en la paraula i no en la comunicació.

El resultat és que, segons Martín (2006), els alumnes no estan motivats perquè no aprenen. Això produeix la negativa a no voler escriure quan l'escriptura es produeix precisament gràcies a l'experiència en l'acte d'escriure.

La visió dels experts sobre el tractament de la llengua en la diversitat és que cal planificar activitats que eviten barreres de participació. Per tant les activitats deuen ser obertes i adaptades als diferents nivells educatius, com per exemple, introduir el treball per projectes. També convé desglossar les tasques per fer-les més simples i aconseguir objectius parcials així com fomentar el treball col·laboratiu i la planificació de les activitats (Rodríguez Gonzalo, 2011) per garantir que els alumnes componen i comprenen textos.

Escriure textos és una tasca complexa i no hi cap dubte que aquest tipus de participants necessita molt de bastiment a l'hora de realitzar aquesta activitat. No hi ha massa estudis que s'encarreguen d'aquesta qüestió però hi podem trobar un paral·lelisme als treballs de Pérez Peitx i Fons (2019) i Santolària (2019) que treballen l'escriptura de textos amb sentit a Educació Infantil amb SSDD.

En resum, caldria que les pràctiques educatives amb alumnes amb diversitat funcional milloren. Per això, s'ha dut a terme aquesta investigació basada en introduir un projecte d'escriptura a partir de darreres investigacions, avalades científicament, que s'han fet fins ara en Didàctica de la Llengua. L'objectiu és veure si els beneficis que aporten els projectes d'escriptura i l'ús de determinades mediacions com la SD també tenen validesa al món de la diversitat funcional. El projecte estarà basat en la comunicació i en atorgar les ajudes necessàries que requereix l'alumnat, tenint com a base que les activitats escrites tinguen sentit i que tinguen un objectiu comunicatiu (Camps, 2017a).

Per entendre el projecte en el seu conjunt, es parlarà a continuació de la Didàctica de llenguatge escrit, els aprenentatges funcionals, els gèneres textuais i la utilització de la SD com un instrument d'intervenció en l'aprenentatge de l'escriptura.

3.2. Didàctica del llenguatge escrit

Primerament, cal mencionar que existeix molta heterogeneïtat sobre el que s'entén per recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura, ja que, per exemple, en el món anglosaxó no es parla de didàctica en el món de la investigació i les investigacions en l'ensenyament de llengües es fan a altres àrees com la psicologia i la retòrica. Per tant, no tota la recerca sobre ensenyar llengües s'ha fet des del departament de didàctica sinó que també hi participen investigacions des de la Filologia, Psicologia i Pedagogia (Camps, 2017b).

La Didàctica de la Llengua i la Literatura sorgeix als anys setanta com una manera de mostrar interès a les necessitats dels alumnes, veure com aquests evolucionaven i els

processos que intervenien a les aules (Ballester, 2007). La disciplina va evolucionar significativament, ja que va deixar de dependre directament de la lingüística a començar a introduir aspectes de la psicologia i teories de l'aprenentatge, fins a arribar a formar una combinació entre les ciències del llenguatge, la psicologia i educació. Posteriorment, als anys vuitanta es va considerar començar investigacions que tingueren a veure amb la recerca específica dels processos d'ensenyament i aprenentatge (Galissom, 1986, citat en Ballester, 2007).

A nivell internacional, als anys 90 va sorgir el terme “triangle didàctic” per explicar l'objecte de les didàctiques específiques, en què l'ensenyament es movia entre la matèria o àrea de coneixements objecte d'ensenyament, el discent que aprén i el docent que ensenya i li facilita el coneixement (Camps, 2017b). Per tant, les investigacions en Didàctica de la Llengua i la Literatura no sols començaren a centrar-se en el subjecte i els processos d'aprenentatge, ho feren també en les característiques de l'ensenyament i el context en què es produeix aquest (Ballester, 2015).

De les investigacions sobre escriptura en concret, es destaquen els primers estudis sobre les estratègies de planificació, textualització i revisió i la seua ampliació a aspectes sociocognitius. A partir de la tesi d'Anna Camps, primera recerca europea que mostra la veu dels aprenents mentre componen un text, es mostra la possibilitat d'intervindre directament en el procés d'escriptura i als següents anys apareixen abundants recerques sobre aspectes com l'avaluació formativa, els contextos que incideixen en l'activitat d'escriptura, l'escriptura acadèmica, etc. Cal destacar que a l'ensenyament de l'escriptura hi ha dues línies d'estudis que no són paral·leles sinó que es poden unir entre elles: els estudis sociocognitius del processos redaccionals i els estudis del text i del discurs (Camps, 2017b). Fa falta ensenyar les estratègies implicades en la producció d'un text però també posar als alumnes en situació i ensenyar-los a saber adaptar-se al gènere que treballen.

Abans d'iniciar una investigació sobre didàctica de l'escriptura s'ha de tenir clar quin enfocament es dóna al fet d'escriure.. L'escriptura es tracta d'una elaboració lingüística epistèmica, metacognitiva, instrumental i social. Epistèmica perquè genera

coneixements i ajuda a crear nous significats a l'alumne, metacognitiva perquè mentre els alumnes escriuen prenen decisions reflexives sobre el mateix llenguatge, instrumental perquè ajuda a fixar el coneixement i social perquè els fa participants d'una comunitat (Casas, 2020).

El projecte que es presenta segueix l'enfocament constructivista de l'educació, que defén que l'acte d'escriure no sols es tracta de posar signes i lletres en un paper sinó buscar un significat global i fer arribar un missatge de manera coherent, cohesionat i adequat al registre. Com deia Vigotsky, escriure en molts casos es tracta com una habilitat motora i no com una activitat complexa (Fons, 2004). Vigotsky, per contra, defenia que tota acció humana es produeix mitjançant instruments i està orientada a aconseguir determinats objectes. Per tant, és l'individu necessita una relació amb la comunitat a partir d'interaccions (Pérez Peitx i Fons, 2019). No obstant això, encara es troben pràctiques a l'aula en el que subjecte i medi sociocultural no interaccionen, basades en la cal·ligrafia i més concretament a les aules que pertanyen a aquesta investigació.

Un model que explica l'acte d'escriptura i que s'ha imposat és el de Hayes i Flower (1980) que tracta l'escriptura com un procés de resolució d'uns problemes en què intervenen tres fases: la planificació, textualització i revisió. La planificació es tracta d'un element clau per situar la tasca que cal fer, en la qual es defineixen els objectius i les pautes per a dur endavant el projecte d'escriptura. Per tant, es descriu el projecte i els objectius proposats i es preparen per al projecte en si. En segon lloc, la textualització que es tracta de l'aplicació de les pautes mitjançant el treball escrit, per tant, és la peça clau del procés en què es posen de manifest els coneixements dels alumnes. Per últim, la revisió que es tracta d'avaluar el text per tal de millorar-lo, no sols una vegada estiga fet, sinó al llarg del procés. És interessant que la revisió siga en grup i mitjançant el treball cooperatiu perquè es detecten els errors que el mateix alumne potser no es detectaria a si mateix.

Posteriorment, Hayes i Flower (1996) descriviren que aquestes etapes mostraven les etapes del mateix text escrit enlloc del procés intern de la persona que la produïa. En cada una de les etapes (pre-escriptura, escriptura i reescriptura) els escriptors també

planegen (preescriptura) i revisen (reescriptura) a mesura que componen. Per tant, les etapes quedarien difuminades perquè no són correlatives ni tenen principi ni final. Allunyant-nos de la perspectiva anterior en què es presenten les etapes organitzades en una estructura linial i jerarquizada s'afegeixen tres elements essencials en el procés de redacció: l'ambient de treball, la memòria a llarg termini i els processos d'escriptura.

Arribats a aquest punt, cal que es faci una distinció entre escriptura, és a dir, el sistema gràfic i el llenguatge escrit tal com indica Tolchinsky (1993). Aquesta autora comenta que l'escriptura és la forma, el conjunt de caràcters gràfics que formen un text mentre que el llenguatge escrit és l'instrument que es modifica d'acord amb ús que es fa en el discurs. L'escriptura no és el mateix que el llenguatge escrit, ja que aquest últim s'adapta socialment i consisteix en el fet que l'alumne participe en la vida verbal (Camps, 2000 i Fons, 2004). Per tant, el fet d'aprendre a escriure no sols és dominar els aspectes formals del llenguatge, com ocorre a les aules de TVA, sinó és conèixer i aplicar-lo de manera conscient (Zayas, 2012).

A escriure s'aprèn amb la combinació del fet d'escriptura i el llenguatge escrit, és a dir, a l'escola s'ha d'aprendre a escriure al mateix temps que s'escriu. Per a aconseguir aquest fet, Camps (2017a) comenta que es necessiten quatre aspectes necessaris per a escriure: donar un objectiu discursiu i específic d'aprenentatge a les activitats, plantejar tasques d'escriptura en què l'alumnat avanci en l'aprenentatge de diferents gèneres textuals, fer notar als alumnes que escriure és un procés i guiar l'estudiant a partir de l'avaluació formativa.

Per tant, s'entén el procés de llegir i escriure no sols com el fet de redactar i llegir un text, sinó de respondre a les demandes socials. Scardamalia i Bereiter (1992, citat en Casas 2020) oferien dos models cognitius vinculats al procés d'escriptura i amb la unió social d'aquesta. El segon model, al qual se segueix en aquesta investigació, pretén "transformar el coneixement" perquè l'alumne sàpiga no sols resoldre el contingut del text semàntic sinó conèixer la situació retòrica del text, és a dir, saber entendre el que es demana a la tasca escolar i anticipar quines són les pretensions del destinatari amb el text que s'escriu.

En definitiva, l'acte d'escriure entés en la seua globalitat forma part d'una dimensió en la qual s'interrelacionen molts aspectes i no sols hem de tenir en compte aspectes cognitius i socials sinó també aspectes afectius i evolutius.

3.3. L'aprenentatge funcional.

La majoria de teories de l'aprenentatge i de models educatius es basen en una concepció extrínseca del mateix aprenentatge en què s'ignoren les necessitats individuals dels alumnes com els valors, sentiments i actituds (Coll, 1988). Aquest autor considera que l'educació en els centres és “impersonal, centrada en el enseñante, extrínseca, utilitaria, directa y, en último término, irrelevante para las necesidades individuales del alumno” (p.133).

La falta d'aprenentatge intrínsec se supleix per mitjà d'aprenentatges significatius. Per tractar la funcionalitat dels aprenentatges i més concretament l'escriptura funcional es parlarà de la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel definida per Coll (1988). Aquesta teoria s'oposava als aprenentatges mecànics, que els definia com l'adquisició d'informació arbitrària que no es relacionava amb coneixements que l'alumne ja coneixia prèviament, i plantejava un aprenentatge que es produïa amb la interacció entre els coneixements més rellevants de l'estructura cognitiva i els nous coneixements.

Coll (1988) explica que l'objectiu és que els coneixements siguen el més significatiu possibles en totes les etapes de l'escolaritat. Perquè siguen significatius, Ausubel comentava que han de tenir significativitat lògica, és a dir, presentar a l'alumne continguts estructurats i relacionats entre si. No sols importen els continguts sinó també la manera que aquests es presenten. Per descomptat, s'ha de tenir en compte que per adquirir significació s'han de tenir coneixements previs adquirits, és a dir, significativitat psicològica i una actitud favorable front al treball, és a dir, potenciar la motivació i que hi haja una intencionalitat a accomplir la tasca.

Un aprenentatge significatiu té un elevat valor funcional. “Funcional” s'entén per útil, un aprenentatge valuós que ajuda a aconseguir aquesta adquisició de nous significats.

Mentre que el terme “funcional” se centra en el mateix aprenentatge, el concepte de “sentit” se centra en l’alumne en si. En definitiva, si la tasca que es proposa és “funcional”, l’alumne li veu un “sentit” a aquesta tasca i s’aconsegueixen “aprenentatges significatius”.

Amb aquests termes explicats, s’han de crear moments en què els alumnes tinguen necessitat d’escriure. D’aquesta manera, els alumnes veuen un sentit a la situació d’escriptura (Camps 1999). És per tant, aquest ús real que se’n fa de la llengua escrita, on els alumnes veuen un propòsit concret per escriure i se senten motivats a fer-ho (Fons i Palou, 2016).

L’activitat d’escriure és com un problema en què s’han d’entendre les seues parts i els docents han de plantejar correctament la tasca perquè els alumnes captin el missatge que es vol donar, és a dir, donar una bona consigna. A més, aquesta s’ha de saber contextualitzar en “per què escrivim?”, “quina és la finalitat?”, i “qui és el destinatari?”.

Com indica Camps (1994) un procés de composició comença amb la creació de la situació de comunicació, ja que es concreten els objectius, el tema i el destinatari i en conseqüència omple de sentit la tasca. Un alumne se sentirà més motivat si sap per a qui escriu a si pensa que no ho llegirà ningú (Fons, 2006).

Donar-li sentit està relacionat amb la predisposició de l’alumne a fer la tasca i al valor que adquireix per a ell l’activitat. “El sentit” és la dimensió d’aproximació a l’alumne, ja que fa falta conèixer el context d’aula per saber com actuar. Per tant, si s’aprén a relacionar l’activitat d’escriptura amb el context s’està aprenent a escriure amb sentit (Camps, 1999).

En definitiva, tota activitat es produeix en ambients molt diversos i la llengua varia segons aquests contextos modificant el seu discurs. Per tant, es organitzar els tipus de textos en gèneres (Bajtín, 1984 citat en Ruiz Bikandi i Camps, 2009).

3.4. Els gèneres textuais

En un projecte d'escriptura, totes les activitats estan destinades a recol·lectar informació sobre un gènere en concret, ja que és allò que permet situar l'activitat d'escriure dins d'un sistema d'activitat i d'una situació retòrica (Casas, 2020).

Els diferents gèneres s'utilitzen per a establir un intercanvi verbal en una activitat concreta i els parlants són els que saben relacionar la situació discursiva cada gènere adequat. Cada gènere presenta característiques específiques depenent de la interacció, quant al tema, estil verbal i composició. (Zayas, 2012).

L'ensenyament de les característiques d'aquests gèneres es podria tractar mitjançant projectes d'escriptura que usen la SD com a dispositiu didàctic (Casas, 2020). L'interès perquè aquests gèneres siguin “objecte de transposició didàctica” (Ruiz Bikandi i Camps, 2009, p. 213) radica en el fet que mitjançant la llengua els alumnes aprenen a participar en diferents esferes de l'activitat social (Zayas, 2012).

A més, a l'espai escolar es produeixen de manera espontània una quantitat indefinida de relacions socials que ofereixen oportunitats per treballar els diversos gèneres que es poden produir a l'entorn escolar (Ribera, 2008 i Camps i Ruiz Bikandi, 2009).

Les formes d'escriure un text són molt diverses i per moltes maneres de classificació que hi existeixen cada context és particular. Trobar semblances entre textos a partir de característiques comunes del gènere ajuda a tenir textos de referència, assenyalar uns aspectes lingüístics determinats i donar una funció al text: narrativa, argumentativa, expositiva, descriptiva, etc (Camps, 2000). En definitiva, es tracta de resoldre un “problema” únic en què et pots basar en altres problemes per resoldre'l. Del que s'encarrega la investigació és de delimitar al màxim possible els tipus de textos que es poden donar en situacions quotidianes per facilitar la tasca d'escriptura en perspectiva dels alumnes i la investigació en perspectiva dels docents. En definitiva, és tracta d'apropiar-se de les formes genèriques de la comunicació escrita, analitzar tots els

elements que apareixen a la situació comunicativa i tenir les eines necessàries per a saber adaptar el llenguatge a aquest tipus d'interacció (Zayas, 2012).

En aquesta investigació s'ha treballat concretament sobre el gènere textual de la carta de presentació. La carta de presentació, és un gènere epistolar que serveix per reflectir la trajectòria del postulant a una feina així com les seues projeccions. És un text que ha d'anar en concordància amb el lloc al que s'aspira entrar. La seua estructura està dividida en a) Encapçalament (amb les dades del destinatari), b) Salutació, c) Cos (indicar el càrrec al que es postula, què aportes a l'empresa i mostrar l'interés pel càrrec) i d) Acomiadament (Puchol, 2008).

Com es pot comprovar amb l'estructura d'aquest gènere, la carta de presentació combina aspectes expositius, ja que els autors tracten les seues dades personals però es centra en l'argumentació, ja que cal convèncer a un lector o a una institució que estan capacitats per a la feina. La carta de presentació té com a punt fonamental i destacat que és un tipus de carta formal.

A una argumentació, l'autor busca defensar una opinió i modificar les opinions o les actituds de la persona o grup al qual es dirigeix, com en aquest cas el que postula a un treball a l'empresa o persona encarregada que es remet (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal i Riverin 2015). Com comenten Dolz i Pasquier (1996), un diàleg argumentatiu és molt més fàcil quan hi ha la presència de dos interlocutors, és a dir, l'acte argumentatiu es produeix de manera oral i els punts de vista sorgeixen en el moment de la comunicació.

No obstant això, quan es tracta l'argumentació amb el llenguatge escrit l'alumne ha de crear un monòleg escrit que anticipi els contraarguments de l'altra persona o grup. Aquest procés és molt més difícil perquè comporta l'anticipació a la posició que prendrà el destinatari per donar arguments sòlids, refutar arguments en contra abans que apareguen, planificació la successió d'arguments i negociar una posició acceptable. En definitiva, comporta un procés d'abstracció en què fa falta una anàlisi precisa del destinatari i de la finalitat del text.

Seguint amb investigacions del gènere argumentatiu, es poden extraure idees dels treballs de García Folgado i Ribera (2017), Soler (2017) i Ribera, Bono i Chirivela (2014) a partir del gènere textual de la biografia. Les autores exposen, entre altres idees, que els alumnes han de saber comparar i contrastar dades extretes de diferents fonts d'informació per treballar el gènere i han de saber discernir entre allò redundant i no redundant a partir de la comparació i el contrast de les dades extretes de les diverses fonts d'informació. A més, han de presentar els treballs de manera clara i estructurada i utilitzar recursos lingüístics per a millorar la riquesa de la llengua.

Per últim, no es pot parlar d'investigacions sobre ensenyament de l'escriptura sense mencionar al grup GREAL en conjunt, que van crear uns projectes d'escriptura compartit que tenien uns objectius concrets: aconseguir objectius d'aprenentatge referents al gènere que s'utilitzava per a cada projecte i objectius explícits que servien de guia per a la producció textual. Aquest grup ha aportat idees a aquesta investigació que analitza les produccions dels alumnes i els continguts lingüístics propis de la carta de presentació com a gènere textual utilitzat.

3.5. La SD com un instrument d'intervenció en l'ensenyament de l'escriptura

Les investigacions al voltant d'aquest dispositiu didàctic han demostrat que les SSDD són un bon instrument de mediació per a ensenyar llengües a partir del treball per projectes.

El treball per projectes va començar a l'Escola Nova a principis del segle XX amb impulsors com Dewey i Freinet. Aquesta perspectiva aportava un mètode d'ensenyament basat en l'alumne i en la seua activitat amb la societat. Centrant-nos en el camp de la llengua, Freinet donava prioritat a les activitats comunicatives i al treball cooperatiu com a elements vitals per al desenvolupament integral de l'alumnat (Camps, 2003a).

Com hem vist a l'apartat anterior, es buscava un projecte de composició escrita que tinguera en compte la situació discursiva i la finalitat comunicativa però també aprendre les característiques de gènere textual que es treballa en concret (Camps, 2017a) o millor dit, la formulació d'un projecte de producció i un projecte-problema a la vegada

(Camps, 1995). Per a assolir aquests objectius es creen les SSDD com una manera d'orientar l'aprenentatge als diversos gèneres discursius (Casas, 2020).

Es destaca l'escola ginebrina com una de les precursoras en matèria de les SSDD. També són fonamentals els treballs del grup GREAL de la Universitat Autònoma de Barcelona que han fet de les SSDD el model el qual es basa la tasca sobre l'ensenyament de l'escriptura (Camps, 2017b).

Aquestes dues grans escoles tenen en comú l'interés per introduir les SSDD a les aules però hi ha aspectes concrets que no comparteixen. L'escola ginebrina, per exemple, defèn que per detectar les necessitats dels alumnes han d'elaborar una producció inicial per detectar els coneixements previs. Pel contrari, al grup GREAL es troben propostes les quals es negocia amb l'alumne els objectius del projecte i d'aquesta manera es proposen les seues necessitats.

Considerant les aportacions d'aquestes dues escoles, es defineix una SD com “*une ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit*” (Dolz, Noverraz i Schneuwly, 2001, p. 6). Aquesta definició deriva en què les activitats que formen la seqüència tracten la combinació entre la composició del gènere i les operacions que es fan per a la construcció d'aquest gènere (Zayas, 2012).

L'esquema de desenvolupament de la seqüència té tres fases generals: preparació, producció i avaluació (Camps, 1995).

- a) Preparació: es formula el projecte i es determinen els coneixements que es pretenen que els alumnes adquirisquen ja que aquests seran els criteris de la producció final. Es tracta de realitzar activitats variades perquè arriben a realitzar la tasca de manera autònoma.
- b) Producció: escriure el text. Els alumnes poden utilitzar el material elaborat anteriorment per escriure el text.
- c) Avaluació: es tracta d'una avaluació formativa per veure si han complert els objectius proposats.

L'objectiu d'una SD segons Milian (2003) és buscar una activitat que tinga a veure amb l'entorn més pròxim als alumnes. Aquesta idea va ser aportada anteriorment Bronckart (1999) quan va determinar els principis generals d'una SD, basats en a) escollir un gènere textual socialment útil per a l'alumne, b) elaborar un model didàctic del gènere per descriure les seues característiques comunes, c) fer un projecte d'aula que siga significatiu per a tots els alumnes de l'aula i d) planificar la seqüència en mòduls d'acord als problemes parcials que es plantejen. Aquest mateix autor va dividir en tres fases la SD: producció inicial, una sèrie de mòduls i producció final:

- a) A la producció inicial s'elabora un primer escrit per veure en quina situació es troben els alumnes i com poden ajustar la tasca posterior.
- b) Uns mòduls que s'organitzen d'acord amb les dificultats vistes a la producció inicial. Els mòduls són tallers que ajuden a resoldre la producció final.
- c) La producció final en la qual es torna a demanar que escriguen el mateix gènere textual que a l'inici però amb un aprenentatge adquirit que abans no tenien. Aquest text suposa l'anàlisi de les dades dels investigadors.

D'aquesta estructura es deriven tres principis fonamentals, els de legitimitat, pertinença i solidaritat. Això significa que l'elecció del gènere ha de ser amb sentit, les activitats han d'anar d'acord al treball que es proposa i han d'estar relacionades una i l'altra formant un conjunt (García-Azkoaga i Manterola, 2016 citat en Santolària, 2019).

En definitiva, les investigacions sobre els beneficis que aporta la implantació de la SD a les aules ha sigut un avanç important en la Didàctica de la Llengua i la Literatura. A l'àmbit textual, centra a l'alumne en una situació comunicativa i utilitza estructures lingüístiques complexes. Quant a l'ensenyament, aquest és actiu, afavoreix les interaccions i els alumnes aprenen a desglossar una tasca en activitats parcials que tenen una significació global. Per últim, a nivell cognitiu, afavoreix la diversificació de tasques i la utilització del metallenguatge (Petitjean, 1985 citat en Camps, 1995). Queda demostrat per mitjà de múltiples estudis que és una opció metodològica rellevant des dels primers cursos fins a l'etapa universitària en la formació de mestres. A partir d'aquesta

investigació es pretén demostrar si aquesta també és una bona estratègia per a alumnes amb diversitat funcional.

4. Metodologia

4.1. Marc general

Una vegada fonamentada la investigació de manera teòrica, es descriu la metodologia de recerca. Aquesta se situa en un model qualitatiu pel seu enfocament holístic, ja que busquem investigar una sèrie de fenòmens vistos com la suma d'unes parts que no es poden deslligar i que no es poden entendre una sense l'altra. Aquesta investigació s'interessa fonamentalment a estudiar l'escriptura de textos amb la incidència d'un gènere textual concret, com és la carta de presentació, mitjançant la mediació de la SD, posant èmfasi en el fet que els participants tenen diversitat funcional i que el context educatiu és un CEE. Per tant, sense aquest conjunt d'elements estudiats de manera interrelacionada no s'entendria el context global de la investigació.

A diferència de les investigacions de caràcter quantitatiu en què es busca l'explicació i el control, els investigadors qualitatius cerquen la comprensió de les relacions que existeixen (Stake, 2007). Per explicar aquests tipus d'estudis farem una comparació amb la metàfora d'Hernández-Sampieri (2003) on argumenta que un plantejament qualitatiu és com "*ingresar a un laberinto*", ja que se sap com es comença, però no on es pots acabar. Per tant, les hipòtesis són susceptibles a ser canviades durant la investigació quantitativa, ja que aquestes es generen a partir de l'anàlisi de dades i es van afinant a mesura que la investigació progressa (p. 389).

S'ha de tenir per tant la ment oberta i estar preparats per a improvisar als estudis qualitatius, ja que aquests plantejaments són oberts i expansius. A més, es fonamenten en l'experiència, en la intuïció i en donar valor als participants. Així mateix, s'utilitzarà el model qualitatiu per explorar el comportament, les perspectives i les experiències de les persones a les quals estudien (Peiró, 2019).

Aquesta recerca es presenta dins del paradigma interpretatiu, ja que es volen entendre els fenòmens socials des de la perspectiva de la persona que actua, en aquest cas els alumnes (Peiró, 2019). Per a dur-la a terme, s'elaborarà una intervenció amb l'estratègia metodològica de l'estudi de casos. L'estudi de casos es fonamenta en veure la complexitat i particularitat d'un cas en particular per arribar a comprendre la seua activitat en una sèrie de circumstàncies que se'ls plantegen (Stake, 2007). En aquest cas, la mida de la mostra és de 4 persones perquè es va a fer un treball en profunditat d'aquests alumnes.

4.2. Context de la investigació

Cal destacar que una de les particularitats d'aquesta recerca es tracta del context en què es mouen els participants. S'ha escollit fer una investigació educativa dins d'un espai que no s'ha d'obviar perquè aquest també forma part de la realitat educativa: els CEE. En concret s'ha intervingut a un centre situat a la Ribera Alta.

Un dels motius de la tria d'aquest espai ha estat per la defensa de l'escola inclusiva com uns dels requisits essencials per a l'educació d'avui. Com ja s'ha presentat en apartats anteriors, en la LOE modificada per LOMCE, s'estableixen els principis de normalització i inclusió, considerant l'atenció a la diversitat com un element essencial dins de les aules. A més, L'ORDRE 20/2019 encarregada d'organitzar la resposta educativa considera que s'ha de tenir recursos funcionals, organitzatius i curriculars per a l'adaptació dels alumnes en totes les situacions d'una manera equitativa, eficaç i eficient.

A més a més, la RESOLUCIÓ del 18 de juliol de 2018, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i funcionament dels centres d'Educació Especial, comenta que l'escolarització de l'alumnat que presenta NEE assegurarà la no discriminació la igualtat als CEE. Per tant, la consideració que s'ha de tenir per relacionar aquest context amb la investigació és que s'ha de partir de la diversitat com un factor positiu. La mateixa diversitat ajuda a recollir dades significatives dins d'un paradigma interpretatiu i de la seua matisació amb l'estudi de casos.

Als centres específics hi ha dues etapes obligatòries a diferència d'una escola ordinària d'Infantil i Primària: la Secundària i l'etapa de TVA. Es va a treballar en l'etapa de TVA. Aquesta etapa es troba solament situada als centres específics i és l'última etapa dels alumnes abans d'acabar l'escolarització, en què han de tenir complits obligatòriament setze anys per entrar. Els alumnes es poden mantenir en el centre fins als vint-i-un anys. Per tant, aquesta etapa pot tenir una duració de fins a cinc anys.

A escala organitzativa, aquesta etapa no s'estructura en àrees de coneixements sinó en àrees d'intervenció preferent i àmbits d'experiència. Les àrees d'intervenció preferent són les mateixes que a Secundària. Les àrees són: Autonomia personal/Llar, Recursos Comunitaris, Acadèmica-Funcional, Comunicació i Llenguatge, Habilitats Motrius, Habilitats Socials, Educació Musical, Educació Artística, Educació Plàstica, Visual i Audiovisual, Destreses Laborals i Religió o Valors Socials i Cívics.

A banda d'aquestes àrees d'intervenció preferent, s'afegeixen a l'etapa de TVA els àmbits d'experiència, que són: Autonomia personal en la vida diària, Integració social i comunitària i Orientació i formació laboral.

A partir de la creació d'una carta de presentació a l'aula, es pot contribuir al fet que els alumnes potencien de manera globalitzada les àrees següents:

- a) L'àrea de "Comunicació i Llenguatge", que es troba a totes les etapes educatives d'aquest tipus de centre.
- b) Els àmbits d'experiència incorporats en l'etapa de TVA que s'acaben de mencionar.

Normalment a les aules TVA els àmbits d'experiència es tracten a partir de tallers disponibles per als alumnes que van des de tasques com l'enquadernació, informàtica, cuina, ceràmica, etc. L'objectiu és que els alumnes aprenguen a ser funcionals en els seus treballs. No obstant això, pot ser contradictori veure que els preparen per a un futur laboral però els alumnes no saben com accedir.

Dit d'una altra manera, els objectius proposats en aula relacionats amb l'autonomia sols es tracten per mitjà d'activitats pràctiques, basades en tallers. En conseqüència, l'escriptura es desvincula del saber pràctic, limitant-se a pràctiques mecàniques a l'aula (Riaño, 2012).

És important conèixer el camp d'investigació que s'estudia. Tal com indica Hernández Sampieri (2003) "Necesitamos conocer con mayor profundidad el terreno que estamos pisando" (p. 358). Fer una investigació d'aula implica contextualitzar la didàctica, clarificant així la perspectiva de la comprensió teòrica. Incidir directament a l'aula es tracta d'una contribució directa a ensenyar llengua dins d'un món canviant, dinàmic i complex.

En definitiva, la finalitat de la Didàctica de la Llengua és actuar sobre aquestes situacions per a afavorir l'aprenentatge dels alumnes i per a la investigació del coneixement verbal i metaverbal. L'objectiu final és que a partir de les pràctiques basades en aquesta disciplina d'intervenció, com indicaven Dewey, Vigotski i Cassirer, es guie a la transformació de la pràctica docent (Camps, 2001).

4.3. Participants

4.3.1. Elecció de la mostra

La mostra de participants s'ha escollit d'acord amb els factors que intervenen per determinar el nombre aproximat de casos a treballar, d'acord amb Hernández Sampieri (2003). En primer lloc, s'ha de veure la capacitat operativa realista dels recursos que tenim. Segons l'ORDRE 20/2019, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents, la ràtio ha de ser reduïda quan es presenta alumnat amb NEE. Per tant, aquesta és una classe molt més reduïda en comparació amb la mitjana d'alumnes per classe d'un centre ordinari ja que en total hi ha sis alumnes. D'aquests sis alumnes hi van participar quatre, ja que els altres dos alumnes

estaven participant de manera paral·lela en altres projectes al centre i no tenien disponibilitat per poder seguir les classes.

Aquest fet tracta el segon suggeriment d'Hernández Sampieri (2003), veure el nombre de casos que permetia respondre a les preguntes d'investigació plantejades. En aquest cas el tractament amb quatre alumnes ha sigut suficient.

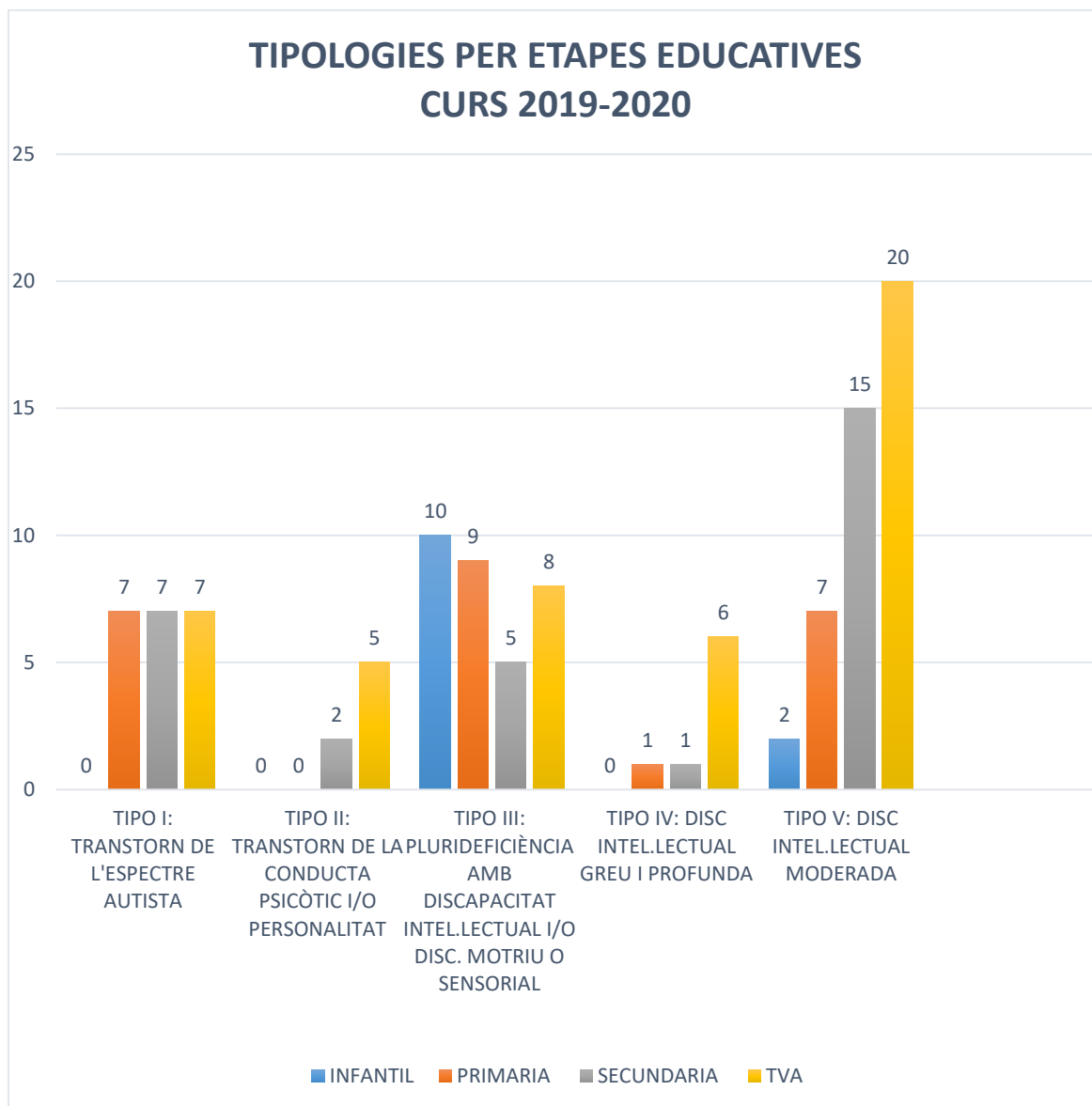
L'últim criteri es fonamenta en l'accessibilitat. Es tracta d'un context accessible? Aquests centres es poden considerar un món inaccessible i desconegut per a persones no especialitzades, un espai que se sap que existeix però no se sol comptar amb ell quan es pensa en pràctiques educatives. Per tant, proposar una investigació en aquest tipus de centre sense conèixer el món de la diversitat funcional, pot resultar una barrera per a l'investigador.

4.3.2. Descripció dels participants

Els alumnes tenen uns criteris d'accés als CEE. Segons l'ORDRE 20/2019, aquests centres donen resposta a les necessitats educatives d'alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge greus i permanents. Segons la RESOLUCIÓ del 18 de juliol nomenada anteriorment, es poden agrupar als alumnes que formen part d'aquests centres en 5 tipologies.

Aquests criteris tenen un interès merament organitzatiu per a la composició de les aules d'acord amb les necessitats dels alumnes i les dificultats que pateixen. Cada alumne que entra a aquest centre forma part d'una de les tipologies, ja que es consideren els cinc grans grups que necessiten recursos materials i personals addicionals i extraordinaris que no els pot oferir l'escola ordinària.

A continuació es mostrarà un quadre que indica la totalitat d'alumnes del centre en el qual cadascun està classificat dins d'una tipologia.



Quadre 1: Alumnes que formen part del centre d'acord amb els criteris d'accés.

Com es pot apreciar, la majoria d'alumnes de TVA són de la Tipologia 5: Discapacitat intel·lectual Moderada. A causa d'això, s'ha treballat amb alumnes que comparteixen la mateixa tipologia d'accés com una manera d'organitzar el tractament d'aula. Això ens permet treballar de manera unificada però tenint en compte la diversitat i les característiques de cadascun dels alumnes per entendre la seua perspectiva (Hernández Sampieri, 2003).

És molt important observar també la caracterització concisa dels alumnes per entendre en quin context actuem i quines necessitats requereixen. A continuació s'explicaran les característiques generals un per un a partir de l'edat, la llengua materna i el lloc de procedència:

Alumnes	Edat	Llengua 1	Origen
A1	21	Valencià	Alberic
A2	20	Valencià	L'Alcúdia
A3	19	Valencià	Algemesí
A4	21	Valencià	Vilanova de Castelló

Quadre 2: Característiques generals dels alumnes.

Una vegada explicades les dades generals, s'explicaran les dades específiques d'aquests alumnes un per un a partir d'una aproximació de la classificació de Grau i Fortes (2012) de les àrees de funcionament que deu abarcar el funcionament humà en l'àmbit conceptual (habilitats intel·lectuals, conducta adaptativa, participació, context i interessos):

Àrees de funcionament	A1
Intel·lectual	Presenta una discapacitat intel·lectual moderada. Va acabar l'educació Primària a un centre ordinari i coneix la dinàmica de les classes dels dos espais.
Conducta adaptativa	La conducta adaptativa es basa en tres habilitats bàsiques: habilitats conceptuals, socials i pràctiques. Habilitats conceptuals: domini de la lectura i l'escriptura així com de la comprensió oral i lectora. No obstant això, té problemes atencional i per seguir la informació. Per tant, adaptant-nos al context, té un nivell acadèmic alt. Habilitats socials: en aquest punt es troben les majors dificultats. Presenta molts problemes comportamentals, perd amb molta facilitat la motivació. Té molt de poder de convicció i és una líder dins de l'aula. Per tant, si no vol treballar es produeix un "efecte dominó" sobre els altres alumnes.

	Habilitats pràctiques: és totalment autònoma. No té problemes motors, per tant sap elaborar activitats físiques que tenen a veure amb la motricitat tant fina com grossa. A més, té una bona grafia.
Participació	S'han de fer activitats molt motivadores i basades en els seus interessos perquè participe. Quan participa té un ritme molt bo però es cansa prompte.
Context	Té un context prou obert, ja que es relaciona amb facilitat i té amics.
Interessos	Presenta la maduresa d'una adolescent. Té molt d'interès en les noves tecnologies i fer activitats orals on es tinga en compte la seua opinió. Li agrada molt la perruqueria i el maquillatge, eixe és un punt a favor per treballar amb ella la cerca d'aquest tipus de treball.

Quadre 3: Característiques específiques de l'alumne 1.

Àrees de funcionament	A2
Intel·lectual	Com A1 presenta una discapacitat intel·lectual moderada. Va acabar l'educació Primària a un centre ordinari i coneix la dinàmica de les classes.
Conducta adaptativa	<p>Habilitats conceptuals: sap llegir i escriure i coneix totes les grafies. Li costa aprendre noves paraules perquè té dificultats en la memòria a llarg termini i en els processos atencionals.</p> <p>Habilitats socials: és una persona sociable però és molt vulnerable i dependent de la resta. Per tant l'A1 té molta influència sobre les seues accions.</p> <p>Habilitats pràctiques: com A1, és totalment autònoma. No té problemes motors, per tant sap elaborar activitats físiques que tenen a veure amb la motricitat tant fina com grossa. També té una bona grafia.</p>
Participació	Es participativa i té un bon comportament però és molt dependent de la resta de companys.
Context	Prové d'un centre ordinari en què no encaixava i estava molt inadaptada. Per tant, es necessita treballar molt l'autoestima i l'autoconcepte positiu. No obstant això, té amics i es relaciona amb facilitat però sols dins del seu cercle de l'escola.

Interessos	També té interessos d'acord amb la maduresa d'un adolescent. A més al ser una persona tan vulnerable el seu major interès és encaixar amb la resta de la classe. Per tant, si els seus companys fan una activitat que els motiva també es motiva.
-------------------	---

Quadre 4: Característiques específiques de l'alumne 2.

Àrees de funcionament	A3
Intel·lectual	Cas molt similar al A1 i A2. Discapacitat intel·lectual moderada i ha mantés una escolarització combinada entre el centre específic i el centre ordinari fins a l'etapa de secundària on es va traslladar al centre específic de manera permanent.
Conducta adaptativa	<p>Habilitats conceptuals: domini de la lectura i escriptura i de la comprensió oral i escrita. També té un bon llenguatge receptiu i funcional. A més, sap aplicar el coneixement al context però té un nivell curricular molt inferior al de la seua edat.</p> <p>Habilitats socials: és una persona molt sociable però té una maduresa molt inferior a la seua edat. Té amics d'edat molt inferior a la seua.</p> <p>Habilitats pràctiques: és totalment autònoma i participa en activitats pràctiques diverses. Està predisposada a parlar, escoltar, escriure i llegir i a compondre textos amb finalitat pràctica.</p>
Participació	És molt participativa i no és dependent dels altres alumnes. És una alumna molt obedient i amb molt bona predisposició a fer coses.
Context	Té amics del cercle social i està molt sobreprotegida per la família a causa del seu nivell baix de maduresa.
Interessos	Li agrada molt la música i aquesta és una manera molt eficaç per utilitzar amb ella aquest reforç positiu. Per tant, es pot introduir el gènere textual determinat buscant feina per a aquesta ocupació en concret.

Quadre 5: Característiques específiques de l'alumne 3.

Àrees de funcionament	A4
Intel·lectual	Té discapacitat intel·lectual moderada i sempre ha estat escolaritzada a un CEE.
Conducta adaptativa	<p>Habilitats conceptuals: llegeix molt lentament i reconeix totes les grafies amb el seu fonema. No obstant això, a l'hora d'escriure necessita el suport del docent i dels companys, ja que necessita que li facen lletreig a l'hora d'escriure. Una vegada escriu lletra per lletra sap llegir la paraula sencera. És la que més problemes presenta en el pla cognitiu.</p> <p>Habilitats socials: persona molt tímida i molt dependent de la resta de companys. Es recolza molt amb A3 i, per tant, es motiva fàcilment en les activitats i és molt obedient. En aquest cas, l'ajuda de A3 supón una millora molt significativa d'A4 en totes les tasques.</p> <p>Habilitats pràctiques: necessita suport en la lectura i escriptura i li costa parlar a classe. En l'àmbit motor i sensorial no té cap problema.</p>
Participació	Es participativa quan se li dóna suport i té un bon comportament però és molt dependent de la resta de companys.
Context	Sempre ha viscut en el context de centre específic i li pot costar entendre dinàmiques que impliquen una càrrega de lectura i escriptura.
Interessos	El seu interès es sentir-se integrada i formar part d'un grup. Li agraden els treballs en grup en què puga estar amb A3.

Quadre 6: Característiques específiques de l'alumne 4.

En definitiva, es tracta de 4 adolescents d'entre 19 i 20 anys que, amb limitacions, tenen adquirida la lectura i l'escriptura i que presenten un quadre de discapacitat intel·lectual moderada.

4.4. Paper de l'investigador i instruments utilitzats

Aquesta investigació es tracta d'un estudi en profunditat a partir de la recollida de dades en contextos reals d'aula. L'instrument clau per a la recollida de dades és la mateixa intervenció plantejada que afavoreix que docent i investigador siguin la mateixa persona.

Per tant, en aquest cas, l'investigador és actiu, ja que planteja les activitats alhora que observa però també hi participa en aquestes, per tant, es tracta d'una observació participant (Hernández Sampieri, 2003).

No obstant això, el paper de l'investigador no sols acaba en realitzar una SD sinó que també presencia tot allò que ocorre a l'aula a partir de l'observació. Per tant s'han utilitzat instruments per a la recopilació de dades a l'aula com és la recopilació de textos escrits dels alumnes, tant els que pertanyen al procés de la SD com els textos finals, és a dir, del producte i la recollida de dades que tenen a veure amb la caracterització dels alumnes gràcies a la informació donada per l'orientadora del centre.

Segons Hernández Sampieri (2003) hi ha una sèrie de recomanacions que s'han de seguir amb els participants i que han sigut una guia per a la investigació.

1. No induir respostes o comportaments dels participants.
2. No criticar els punts de vista dels participants.
3. Recordar que cada individu representa una unitat única.
4. Obtenir la major informació possible del lloc o context en el qual entrem.
5. Tenir empatia amb els participants i fer alguna activitat prèvia per conèixer-los.

4.5. Cronograma

La intervenció està basada en la preparació i la implementació de la SD a TVA. Aquesta es va dur a terme a l'aula durant una setmana lectiva de l'alumnat, en concret la setmana del 2 al 7 de març de 2020. Es van fer dues sessions d'una hora cadascuna a primera hora del matí, és a dir, un total de 10 hores.

S'ha decidit intervenir durant la primera setmana de març perquè no hi havia excursions ni festes que pogueren pausar durant diversos dies les sessions. És molt

important en aquest tipus d'alumnat que les activitats es facen de manera continuada perquè tenen carències memorístiques (Agustí, Company i Peydró, 1997; Grau, 2010). A més, la motivació és el motor que activa que es complisquen els objectius. Per tant, les sessions sempre es faran a primera hora del matí fins a l'hora d'esmorzar, ja que els alumnes ho fan dins de l'aula.

4.6. Disseny de la investigació

Aquest projecte d'investigació persegueix dos objectius fonamentals. En primer lloc explorar com promoure l'escriptura de textos funcionals en aula amb alumnes TVA i analitzar i comprendre aquests textos produïts.

Per a investigar s'ha utilitzat la creació d'una SD, adaptada al context i als participants. Per tant, les decisions que s'han pres sobre l'estructuració d'aquesta SD són per aconseguir que aquesta siga el més eficient possible, ja que s'han de tenir en compte les dificultats que poden sorgir i les característiques de l'alumnat especificades anteriorment. No sols s'ha de ser fidels al disseny metodològic donat pels experts que han tractat les SSDD, sinó també a les pautes metodològiques donades en l'aula per a persones amb diversitat funcional.

4.6.1.Descripció de la SD

El gènere textual triat per a posar en pràctica el dispositiu didàctic que es presenta segueix tres criteris que s'han tingut en compte; el primer, que “implique recursos y saberes válidos, bien sea por su estatus académico o por el hecho que son considerados legítimos por expertos del género abordado” (Dolz, Gagnon, Mosquera i Sánchez Abchi 2013, p. 38); el segon, que les activitats que es proposen al llarg de la SD han d'estar enfocades a treballar aspectes textuais i lingüístics dels gèneres i el tercer criteri que les activitats estiguen relacionades entre si per formar un tot (Dolz *et al*, 2013).

La SD que es proposa s'estructura en 3 fases seguint el model de Bronckart (1999), com s'ha vist anteriorment al marc teòric. La primera fase consisteix en l'enmarcament de la SD dins del projecte de "La carta de presentació", la segona fase remet als tallers d'aprenentatge, per acabar amb l'última fase que és la producció final.

Encara que alguns experts com Dolz (1994) veuen com a fonamental la producció inicial per a avaluar les capacitats de l'alumne, s'ha decidit no dur-ho a cap i en canvi incidir més en la contextualització del gènere i l'explicació concisa dels objectius de la SD per dues raons: no s'havien enfrontat mai a aquest gènere i desconeixien el que era, pel que les produccions serien nul·les i també perquè era fonamental motivar els alumnes introduint la tasca progressivament per les seues dificultats de comprensió.

Hi ha antecedents en aquest sentit en els treballs de Ribera (2008) i Santolària (2018, 2019), que treballaren la implementació d'una SD a l'Educació Infantil. Aquestes investigadores decidiren no incloure producció inicial i van obtenir igualment resultats positius. La justificació fou que aquests grups d'alumnes necessitaven molt de bastiment, fet que també ocorre en aquesta investigació.

La teoria del bastiment, creada per Bruner es pot descriure amb una metàfora de Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri i Plana (2004): "el apoyo de adulto es un andamiaje, un sostén que permite que el niño participe en una situación" (p.42). Aquesta teoria de Bruner està basada en el concepte de "Zona de Desenvolupament Pròxim" de Vigotvsky. Aquest concepte és una metàfora en què el mestre utilitza bastides i aquestes es van llevant a mesura que l'alumne construeix el coneixement. Dit d'una altra manera: "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" (Ribera, 2006, pp. 45-46).

Segons Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri i Plana (2004) existeixen una sèrie de situacions de progressió del bastiment. Primerament, s'ha d'explicar l'objectiu de l'activitat perquè és el que li dóna sentit. Per tant, es dirà que l'objectiu per a la carta de presentació és trobar feina. Posteriorment, s'estructura una tasca en funció dels objectius, separant els components principals i establint objectius parcials.

En aquest cas, es dividiran els objectius d'acord amb l'estructura de la SD. En cada tasca es donen instruccions i consignes per a una acció específica i es pregunta com una manera de dirigir l'atenció de l'alumne per a produir una operació cognitiva que no pot fer a soles. Les respostes del docent han de proporcionar a l'alumne nova informació que li mostre un mode millor d'expressar la seua intenció comunicativa i noves formes de contemplar la realitat. Amb aquesta progressió, l'alumne deixa de necessitar les intervencions de les altres persones per construir respostes, assumeix la responsabilitat de l'activitat i el bastiment es va retirant.

Amb aquestes idees s'ha creat la SD que ha estat basada en models d'experts del grup GIEL, especialment en García Folgado i Ribera (2017) i també està basada específicament en el tractament de les SSDD de Santolària (2015) per a l'Educació Infantil. A continuació es mostrarà un quadre resum de l'organització i els continguts generals de la SD:

Fase 1: Emmarcament de la SD dins del projecte	Es presenta el projecte als alumnes i es mostra l'objectiu principal: trobar feina. Amb aquest objectiu es marquen una meta concreta: conèixer la carta de presentació per enviar-la a una oferta de treball real, adaptada als seus interessos. Aquesta oferta la busquen a Internet al final de la sessió.		
Fase 2: Els tallers d'aprenentatge	Taller 1. Introducció del gènere. Es tracta que els alumnes sàpiguen discriminar la carta de presentació d'altres gèneres, i posen atenció als aspectes comunicatius d'aquesta (per què, per a què, on, qui i quan).	Taller 2. Es treballa l'estructura del gènere a partir de la diferenciació de les parts de la carta de presentació.	Taller 3. Treballen aspectes lingüístics com: -Llenguatge formal i no formal. -Fórmules de cortesia. -Les abreviatures. -Els adjectius.
Fase 3: Realització de la producció final	Es fa un repàs de tots els continguts donats anteriorment i es fa la producció final per parelles i una autoavaluació oral. Posteriorment transcriuen a ordinador la producció final de l'altra parella com una manera de revisar la seua producció i envien l'oferta de treball		

Quadre 7: Estructura i organització de la SD.

Una vegada exposat l'esquema general de la SD, s'explicaran més extensament les fases d'aquest i el tipus d'activitats que s'han fet a l'aula, recollides a l'annex 1. Per clarificar la informació que s'explicarà posteriorment, es mostra un quadre (vegeu quadre 8) amb totes les activitats dutes a terme relacionades per sessions, fases i taller i la manera de treball (individualment, per grup o per parella).

Fase 1: Emmarcament de la SD dins del projecte			
Sessió 1	Act 1. A què ens volem dedicar? (Tipus oral) Treball en grup	Act. 2. Busquem a <i>Infojobs</i> Treball individual	
Fase 2: Els tallers d'aprenentatge			
Taller 1: aspectes pragmàtics			
Sessió 2	Act 1. Som detectius Treball individual	Act 2. La carta de presentació de Jordi. Treball individual	
Taller 2: aspectes discursius			
Sessió 3	Act 1. Som periodistes (Tipus oral) Treball en parella	Act 2. Escrivim la primera carta de presentació Treball en gran grup	Act 3. Cada part forma un tot Treball en grup gran
Taller 3: aspectes lingüístics.			
Sessió 4	Act 1. Llenguatge de diumenge Treball individual	Act 2. Diferències entre formal i informal Treball individual	Act 3. Definim al nostre company. Treball individual
Fase 3: Producció final			

Sessió 5	Act 1. Fem la carta de presentació. Treball en parelles	Act 2. Revisem junts! Treball en parelles
-----------------	--	--

Quadre 8 : Resum de la relació entre sessions, fases, tallers i activitats.

La primera fase de la SD (Fase 1: Enmarcament de la SD dins del projecte) és fonamental perquè es tracta de la planificació i la preparació del gènere a l'aula. Com indica Abad (2016) planificar (construir una representació del text) evita la sobrecàrrega cognitiva del procés d'escriptura i ajuda en el procés de la producció final. Aquesta fase de preparació situa a l'alumne amb què va a treballar i s'anticipa a expressar què es farà a les properes sessions. Des d'un inici s'estimula l'interès dels alumnes perquè veuen el sentit real del projecte amb objectius clars per a ells (Camps, 2017c).

Els alumnes han de tenir clar el motiu i una finalitat clara en elaborar aquest projecte. Per tant, se'ls explica que elaboraran una carta de presentació perquè aquesta carta servirà per a enviar-la a una oferta de treball real, adaptada al que volen treballar. A més, aquesta fase és una manera d'incidir en el seu context més proper perquè, com ja hem dit, estan a punt d'acabar la seua escolarització i eixir del col·legi. Per tant, veuen una relació clara entre el seu futur pròxim i l'activitat proposada.

Per conèixer els interessos dels alumnes, a l'activitat 1 anomenada "A què ens volem dedicar?" es parla a l'aula sobre quin seria el seu ofici ideal i què és el que van a fer quan acaben l'escolarització. Seguidament anoten cada professió a la pissarra. Una vegada feta aquesta anotació es presenten els conceptes de currículum i carta de presentació com una ferramenta per aconseguir aquestes feines.

A partir d'aquests conceptes, a l'activitat 2 "Busquem a *Infojobs*", els alumnes busquen per Internet ofertes reals de treball a pàgines de cerca de feina i trien la que més els interesse. Aquesta elecció és l'element motivador clau per l'elaboració de la carta de presentació. Si volen aconseguir enviar la sol·licitud a un lloc determinat per treballar en el que volen, han de saber escriure una carta de presentació.

Una vegada dutes a l'aula aquestes activitats es passa a la segona fase: els tallers d'aprenentatge. Tenen la duració de tres dies i estan formats per tres tallers d'escriptura (vegeu el quadre 8). Cada taller se centra en objectius d'escriptura específics. Tal com comenta Camps (2003b) cap seqüència pot emprendre tots els objectius de lectura i escriptura alhora perquè no seria eficient. A més, s'ha de saber elegir què treballar d'acord amb la classe.

El primer taller basat en Santolària (2015), García Folgado i Ribera (2017) i Dolz i Pasquier (1996) treballa els aspectes pragmàtics (vegeu Taller 1 de la Fase 2 a l'annex 1). En aquesta sessió es tracta de confrontar als xiquets al gènere, veure què és una carta de presentació i quina utilitat té. Es tracta de distingir la carta de presentació d'altres gèneres textuais, fixant-se en el contingut, el lloc on pot aparèixer una carta de presentació i aspectes comunicatius com per a qui, on, etc.

Per a realitzar aquest primer taller s'han fet dues activitats. La primera activitat anomenada "Som detectius" en el que se'ls presenta exemples de cartes de presentació junt altres textos que no tenen a veure i han de saber reconèixer quina és la carta de presentació. Se'ls pregunta quina és la finalitat de cada un dels escrits, quins usarien per trobar feina i si coneixen a algun familiar que l'haja utilitzat alguna vegada. Per altra part, en la segona activitat anomenada "La carta de presentació de Jordi" es llegirà una carta de presentació d'una persona molt propera als alumnes i hauran de contestar a una sèrie de qüestions sobre com s'envien les cartes de presentació, en quin lloc podem trobar-les i junt amb quin altre document i si van ajudar aquesta persona a trobar feina. S'han de donar pocs exemples de gènere però amb diferents inicis textuais perquè els alumnes vegem la globalitat del text en diferents nivells de composició (Abad, 2016).

El segon taller (vegeu taller 2 de la Fase 2 a l'annex 1), basat en Santolària (2015), té com a objecte que els estudiants sàpiguen què han d'incloure en la carta de presentació, és a dir, dades característiques fonamentals del gènere discursiu per així diferenciar-lo i també que coneguen l'estructuració i l'organització de la carta de presentació. Aquesta s'estructura en tres activitats relacionades entre si en la qual elaboraran la primera carta de presentació de manera grupal.

En la primera activitat anomenada “Som periodistes”, els alumnes tindran una plantilla amb preguntes que han de fer a una professora de l’escola (que simula que busca una feina) a mode d’entrevista, d’acord amb l’estructura de la carta de presentació. Les respostes a eixes preguntes donen informació per a poder redactar posteriorment una carta de presentació. Dels 4 alumnes, dos tindran el rol d’entrevistadors i 2 de secretaris per anotar les respostes. Amb les dades de la primera activitat, els alumnes faran una segona activitat anomenada “Escrivim la primera carta de presentació” en què elaboraran una única carta de presentació conjunta en gran-grup. Finalment, el mateix grup elaborarà una tercera activitat anomenada “Cada part forma un tot” en què tindran uns pòsits amb les parts del gènere textual de la carta i hauran de saber col·locar cada pòsit de la part de la carta on apareix en la carta de presentació que s’ha fet anteriorment.

Al tercer taller (vegeu Taller 3 de la Fase 2 de l’annex 1) es tractaran elements lingüístics i recursos discursius. Una vegada els alumnes ja siguen capaços de representar el gènere tenen com a següent objectiu treballar recursos lingüístics per a millorar aquest (Abad, 2016).

Per començar, s’introdueix una primera activitat anomenada “Llenguatge de diumenge” basada en la idea de Ribera (2006), que explica que hi ha diferents formes de parlar segons el destinatari i el context plantejat. A l’activitat, els alumnes han de distingir si les diferents situacions que es presenten corresponen amb “vestir amb roba de diumenge” o si pertanyen a un entorn més normatiu. Darrerament s’introdueix una segona activitat anomenada “Diferències entre formal i informal” amb exemples reals de carta, una escrita en un registre formal i altra en un registre informal i se’ls presenta una taula en el que han de diferenciar els trets lingüístics que fan que una carta siga formal i informal. Per últim, s’elabora una última activitat anomenada “Descriuim al nostre company” relacionada amb l’ús dels adjectius en què cada alumne ha de dir qualificatius positius del seu company que l’ajuden a l’hora de cercar una feina.

Amb aquestes activitats es dona pas a l'última fase, la realització de la producció final (vegeu Fase 3 a l'annex 1). Segons Monné (2004) i Rodríguez Gonzalo (2008) citat en Abad (2016), la textualització és un dels moments més complexos i difícils del procés d'escriptura perquè allí és on es gestiona la comunicació. Aquesta producció no es fa a l'inici de la classe sinó que es prepara als alumnes fent un repàs de tot el que han donat. Com els alumnes necessiten molt de bastiment, es determina que 4 alumnes que hi ha a l'aula, es fan dues parelles, de manera que cada parella escriu una carta de presentació elaborant un total de dues produccions finals.

Una vegada la parella ha fet la carta de presentació, les dues parelles s'intercanvien les cartes per així fer la segona activitat de revisió. Amb la carta de l'altra parella, deuen de reescriure-la a l'ordinador i adreçar-la a l'oferta de treball que havien buscat anteriorment. Aquest mètode és una manera de revisió dels textos per parts dels altres alumnes. L'activitat és fa a partir de l'escriptura col·laborativa, en la que un alumne dicta al seu company que escriu a l'ordinador mentre es manté un diàleg entre ells buscant que milloren la carta. Seguidament s'envia l'oferta de treball real després d'una revisió concisa dels participants.

Per últim, es fa una coavaluació del mateix alumnat. L'avaluació de persones amb diversitat funcional sempre serà qualitativa, tal com ho indica a l'ORDRE ECD del 21 de gener en què es descriuen les relacions entre competències, continguts i criteris d'avaluació.

4.7. Criteris per a l'anàlisi de dades.

Hi ha abundants investigacions en el camp de la Didàctica de la Llengua que es basen en l'anàlisi de textos escrits una vegada s'ha dut a cap una intervenció didàctica. Molts són els investigadors que elaboren criteris d'anàlisi, es destaquen, en aquest sentit els estudis relacionats amb l'escola de Ginebra. Per a l'anàlisi de les dades d'aquest

treball, s'han extret idees fonamentalment d'España i Soler (2014); Ribera i España (2015) i Santolària i Ribera (2017).

Les pautes d'anàlisi vénen extretes per Dolz, Gagnon i Ribera (2013) que indiquen que per analitzar les produccions escrites s'han identificat els elements principals de la tasca proposada als alumnes. També s'han de tenir en compte els indicis textuais, els indicis semàntics o el contingut que permet identificar l'objectiu al qual s'apunta, els indicis d'adaptació a una determinada situació comunicativa (lloc de producció, destinatari, etc.) i edat de l'alumne o en aquest cas, el seu nivell d'estudis.

El tractament de les produccions ha sigut a partir d'uns ítems que valoren aspectes concrets de cada text. Els ítems estan classificats d'acord amb les propietats del text: adequació, coherència i cohesió per donar resposta a aspectes que caracteritzen el text. Treballar en base a les propietats del text per tal d'analitzar-lo segueix les mateixes línies del treball de Santolària (2015). S'ha establert aquest paral·lelisme pels objectius d'investigació al qual es busca donar resposta i per la comparació que ha quedat establerta al treball entre alumnes que estan en fase d'alfabetització inicial i alumnes TVA, ja que aquests dos grups d'alumnes necessiten un major acompanyament en el procés d'aprenentatge de l'escriptura. Per tant, es tractaran aspectes de pragmàtica (adequació), semàntica (coherència) i la sintàctica (cohesió) per dissenyar l'anàlisi de les dades.

En primer lloc, l'eix de l'adequació o eix pragmàtic tracta l'adaptació del text a la situació comunicativa, és a dir, veure com es manifesta la llengua en el seu ús (Fons i Palou, 2016). Cada situació requereix l'ús d'un registre particular, que ve determinat pel tema, pel canal de comunicació, pel propòsit i per la relació entre els interlocutors. Quant a l'eix de la coherència o eix discursiu, es tracta de l'organització i estructuració de la informació d'una manera lògica i comprensible. Per tant, analitza el significat global del text. La cohesió es tracta de la connexió i relació entre les idees i els mecanismes que s'utilitzen per a connectar-les. Aquestes possibiliten la comprensió global del text.

Tenint en compte les aportacions anteriors, la nostra proposta considera establir els ítems “d’adequació del text als aspectes contextuals”, “lèxic” i “connexió”, d’acord amb els autors mencionats anteriorment, dins de la categoria “eix lingüístic o cohesió” com una manera de categoritzar la informació.

Els criteris es poden concretar en el quadre d’anàlisi següent (quadre 9) tenint en compte els eixos que s’han d’escrit. A l’esquerra es troben els tres eixos mencionats (adequació, coherència i cohesió) i a la dreta es formulen preguntes al voltant de cada eix en concret com una manera de sintetitzar la informació i determinar si el text s’adequa, és coherent i està cohesionat.

Adequació o eix pragmàtic	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adapta el text a la situació comunicativa? 2. És pertinent la informació amb relació amb relació a la consigna? 3. Se cenyeix al tema que es proposa? 4. Apareix l’emissor en el text? 5. Adapta correctament l’ús del llenguatge segons el destinatari al qual s’adreça i el context en què s’engloba el text? 6. Apareixen les convencions comunicatives del gènere (per a què, per a qui, per què, on s’escriu)? 7. La presentació del text és apropiada (màrgens, distribució espacial esquemàtica, organització visual...) amb relació al gènere? 	
Coherència o eix discursiu	<ol style="list-style-type: none"> 8. És pertinent la informació pel que fa al gènere? 9. Segueixen l’estructura pròpia de la carta? 10. Com s’ordena la informació? Hi ha divisió entre les parts del discurs? Hi ha una estructura definida i adequada al gènere? 11. Els continguts temàtics i els arguments de persuasió que proporciona l’alumne són coherents? 12. Quants arguments donen per a convèncer al lector? 13. Apareixen les seues dades de contacte? Com les classifica? 14. Usa remarques que permeten identificar el text com una carta (firma, salutació...)? 15. Es descriu adequadament? 	
Cohesió o eix lingüístic	Adequació del text als aspectes contextuals	<ol style="list-style-type: none"> 16. Utilitza el llenguatge formal? Com es manifesta (fórmules de cortesia, abreviatures)? 17. Quins són els temps verbals que apareixen?
	Lèxic	<ol style="list-style-type: none"> 18. Usa marques lèxiques del camp semàntic de “feina”.

		19. Utilitza adjectius? La tria dels adjectius és adequada al gènere textual i a la feina proposada?
	La connexió	20. Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació? 21. S'utilitzen signes gràfics?

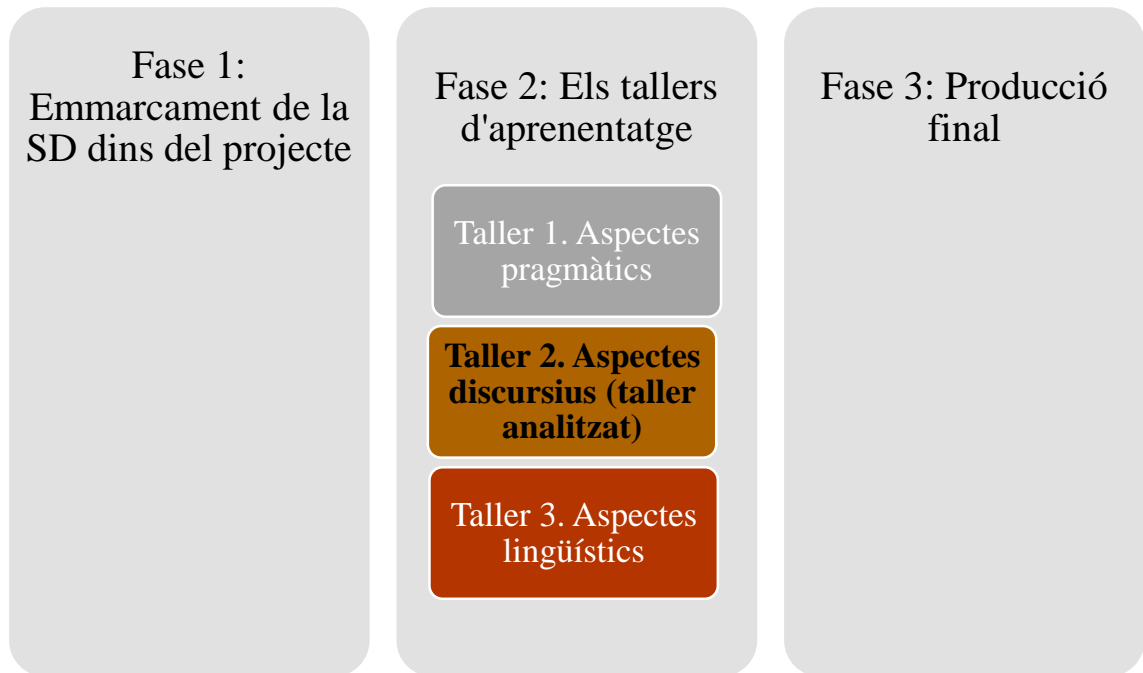
Quadre 9: Relació de preguntes per a abordar l'anàlisi de les produccions.

Per últim, quant a la selecció de dades, com s'ha mencionat a l'apartat de metodologia, per a l'aula de TVA s'ha optat per no elaborar producció inicial d'acord amb les característiques de l'alumnat. Per tant, l'anàlisi es farà sobre les dades del procés i les dades finals. En primer lloc, s'analitzaran dades del procés, posant èmfasi en el taller que tracta els aspectes discursius (com s'explicarà en apartats següents), el qual elaboren una primera versió de carta de presentació que serveix de "camí" per entendre les produccions finals. En segon lloc, s'analitzaran les dades del producte o produccions finals, concretament basant-nos en el text final de cada parella, en total dos textos finals.

5. Presentació dels resultats: anàlisi del procés de producció

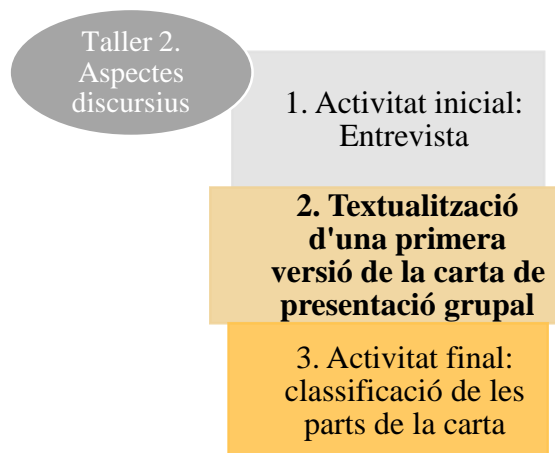
Com s'ha dit a l'apartat anterior, per entendre el resultat de les produccions finals, s'ha valorat fer una anàlisi del procés de producció. En tant que la SD ha procurat molta documentació, considerant el disseny de la SD presentada (vegeu l'annex 1), s'explicarà un taller detalladament perquè a partir d'aquest és la primera vegada que els alumnes d'aquesta aula elaboren un text amb sentit treballant en un únic grup, és a dir, en gran grup. Com que la SD és llarga, aquesta ha aportat molts materials per a poder fer una anàlisi de la resta d'activitats de procés que quedarà per a futures recerques. En aquest sentit, aquesta investigació es centra en un taller en concret.

Aquest taller s'enquadra a la Fase 2: Els tallers d'aprenentatge posteriorment a la Fase 1: Enmarcament de la SD dins del projecte. Aquesta Fase 2 (els tallers d'aprenentatge) està formada per tres tallers. El primer taller, on es tracten els aspectes pragmàtics, el segon taller, on es tracten aspectes discursius i l'últim taller, on es tracten els aspectes lingüístics. En aquest cas, s'analitzarà el segon taller, on els tracten els aspectes discursius (vegeu quadre 10 que recorda les fases i els tallers de la SD).



Quadre 10: Fases i tallers de la SD.

El taller dos està basat en tres activitats: en la primera activitat s'elabora una entrevista, en la segona activitat els 4 alumnes elaboren una carta de presentació basada en l'entrevista i en l'última fan una activitat sobre el text escrit per classificar les parts d'una carta de presentació atenent a l'estructura d'aquesta (vegeu quadre 11).



Quadre 11: Activitats del taller 2.

Com s'ha dit anteriorment, es destaca aquest taller perquè és la primera vegada que els alumnes elaboren un text amb sentit. A més, perquè demostra que els alumnes hi han comprés el gènere textual de la carta de presentació gràcies al treball anterior que s'ha fet a partir del reconeixement del gènere i a les bastides oferides. Un altre aspecte important és que aquest taller l'han fet de manera grupal els quatre alumnes i a partir de la interacció entre ells han arribat a un acord per mostrar que saben realitzar el gènere textual a partir de la informació que aporta cada alumne.

5.1. Elements de bastida

Per esbrinar l'impacte que produeixen les ajudes o bastides que s'han atorgat en els textos finals dels estudiants, com hem dit anteriorment, s'ha posat atenció al taller 2 de la SD. Aquest taller presenta tres activitats (una anterior al fet d'escriptura, la textualització i una posterior al fet d'escriptura).

La primera activitat prèvia a l'escriptura i la tercera activitat posterior a l'escriptura són les que ajuden al fet que els alumnes en conjunt elaboren un text amb sentit i entenguin el gènere de la carta de presentació.

Aquesta primera activitat és una activitat d'interacció. Com s'ha comentat posteriorment al disseny de la SD, es tracta de fer una entrevista simulada a una professora de l'escola amb preguntes relacionades amb el tema de la cerca de feina. Dos alumnes llegien les preguntes i feien l'entrevista mentre els altres dos alumnes anotaven les respostes. D'aquesta manera els alumnes recopilen les respostes en un full de preguntes que es mostra a continuació a l'exemple 1.

1. Dades personals

a. Com s'anomena l'empresa en la que li agradaria treballar?
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ.

b. Com s'anomena la persona que vol el treball?
Marisa [redacted]

c. Quina direcció té?
C/ Ferreries [redacted]

d. Quin és el seu telèfon?
[redacted]

e. Què va estudiar?
Tècnica superior en Restauració i Tècnica Superior en

f. On ha treballat?
En diversos illes i en una escola de educació especial

2. Competències i interessos.

a. Quines habilitats té?
Sóc ordenada i conseqüent.

b. Quins aspectes positius la caracteritzen per a aquest treball?
Pasient, sincera i treballadora.

3. Aportacions a l'empresa

a. Per què vol optar a aquest lloc de treball?
Peque miagrada trasmete els meus coneiximents.

b. Quan estaria disposat a treballar?
JA

c. Quan estaria disposat a concertar una cita amb l'empresa?
JA, HUY

Exemple 1. Entrevista feta al taller 2 de la Fase 2 de la SD.

Amb aquesta activitat, tots els alumnes eren participants de l'entrevista que es duia a terme. Les preguntes estaven basades en l'estructura de la carta de presentació de Puchol (2008) i l'entrevista era una manera de recopilar dades per a l'elaboració de la carta i d'aconseguir una organització temporal i espacial d'aquestes. Per tant, l'activitat permetia explorar aspectes relacionats amb el contingut del gènere (lèxic, organització de les idees, tria d'adjectius, etc).

Aquesta primera activitat està relacionada directament al fet de la textualització que es dona a la segona activitat. Amb aquest exercici d' anotació informal de dades, els alumnes havien de saber traslladar les respostes i fer un exercici d'abstracció de les idees per elaborar una carta formal de manera conjunta. Ells van triar l'alumne que faria el procés mecànic d'escriure però les decisions textuais van ser conjuntes.

La tercera activitat posterior a la textualització, és una activitat cognitiva i manipulativa on es treballa i es reflexiona sobre el text escrit. Se'ls presentaven als alumnes amb pòsits els noms de les parts de la carta de presentació i de manera grupal havien de decidir en quina part de la carta que havien creat se situava cada pòsit (vegeu l'activitat 3 del taller 2 de l'annex 1).

Gràcies a aquest taller els alumnes han fet dues activitats (una basada en el tema i l'altra en l'estructura) que els ha ajudat a elaborar la carta. La diferència entre aquesta primera versió i les produccions finals rau en les bastides que es donen a la primera versió i que es canvien o suprimeixen a les produccions finals. En primer lloc, la primera versió la carta la fan entre tots, és a dir, en gran grup, mentre la producció final la fan en parella. A més, perquè a aquesta primera versió els alumnes han necessitat l'ajuda de la mestra a partir de resolució de dubtes durant el procés de la textualització del text i l'explicació de termes que no entenien. L'ajuda ha estat aportada perquè aquesta era una primera aproximació al gènere mentre que a les produccions finals aquestes ajudes han estat retirades.

Per tant, a les activitats finals s'ha optat per retirar aquesta última ajuda organitzada de la informació i s'ha augmentat la dificultat. Han estat retirades perquè, com indica el Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015) si l'element de bastida funciona i s'ha adaptat a les necessitats de l'alumne també s'ha de retirar de la mateixa manera.

En definitiva, aquest taller ha incidit directament en el resultat de les produccions finals gràcies a haver tingut una primera experiència amb el gènere i un model que poden

seguir els alumnes per a elaborar les produccions finals.

5.2. Presentació i anàlisi de la primera versió de carta de presentació (Taller 2)

Aquesta activitat de procés en què es descriuen les activitats i les bastides que s'han aportat per aconseguir elaborar l'escrit, conclou en una primera versió de producció final. Com es tracta d'un text complet i amb sentit, s'ha considerat analitzar les dades d'acord amb els criteris amb què es tractaran les produccions finals, és a dir, classificant-les per ítems a partir dels eixos de l'adequació, coherència i cohesió. A continuació es mostra aquesta primera versió de la carta de presentació feta per tot el grup classe una vegada ha finalitzat tota la sessió, per tant, també es pot veure a la mateixa imatge el resultat de l'activitat 3 que treballa manipulativament l'estructura de la carta de presentació (vegeu exemple 2) i posteriorment es presenta la graella d'anàlisi d'aquesta producció.

Una vegada analitzades les dades, la graella és una forma àgil de presentar la informació. D'esquerra a dreta, a la primera columna hi apareix la propietat textual que s'estudiarà. Aquesta propietat textual està classificada amb els eixos de l'adequació, coherència i cohesió. En concret, a l'eix de la cohesió hi trobem un nivell de concreció més, ja que classifiquem aquest en tres subapartats: adequació del text als aspectes contextual, lèxic i connexió. A la següent columna es troben les preguntes que surten especificant els eixos textuais. L'última columna es tracta de les respostes breus a aquestes preguntes que s'especificaran posteriorment.

Taller 2. Què posem en la carta de presentació?

Nom _____ Data _____

2. Amb les dades que t'ha donat i basant-nos en la carta de Jordi, entre tots anem a ajudar a aquesta persona a fer una carta de presentació.



~~Marisa~~
~~C.F. de l'...~~
~~...~~
~~...~~

Ext. mat SR/S RA. Salutació Encapçalament

M'agradaria treballar en la conselleria d'Educació. Vaig estudiar tècnica superior en restauració i he treballat en una escola de educació especial.

soc ordenada, consecuent, fàcil i m'agrada transmetre el meus coneixements.

Estic disposada a fer una entrevista ja.

Reba una cordial salutació.

Cos de la carta

~~Marisa~~

Final de la carta

Comiat



Exemple 2. Activitat grupal (Taller 2, Fase 2).

Propietat textual	Carta de presentació grupal (anàlisi del procés)	Taller 2 (Fase 2)
Adequació (Ítems 1-7)	1. Adapta el text a la situació comunicativa?	Sí, s'ajusta a ajudar a Marisa Albors a buscar una feina.
	2. És pertinent la informació amb relació a la consigna?	Sí, prèviament a la carta de presentació fan una entrevista i traslladen les dades que els ha donat al paper, com indica la consigna.
	3. Se cenyeix al tema que es proposa?	Sí, es limita a la cerca de treball.
	4. Apareix l'emissor en el text?	No.
	5. Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text?	Sí, es mostren aspectes del llenguatge formal pel que fa a la salutació i al comiat majoritàriament.
	6. Apareixen les convencions comunicatives del gènere (per a què, per a qui, per què, on s'escriu)?	No es comenta per què vol treballar específicament ni tampoc per a qui va la carta. Sí es posen dades de l'emissor i deixa veure quina és la finalitat de la carta.
	7. La presentació del text és apropiada (màrgens, distribució espacial esquemàtica, organització visual...) amb relació al gènere?	La distribució espacial en una carta és molt important per al reconeixement del gènere. En aquest cas la distribució és molt bona.

Coherència (Ítems 8-15)	8. És pertinent la informació pel que fa al gènere?	Sí, comparteix aspectes de la carta de la presentació com la disposició espacial i les fórmules de cortesia.
	9. Segueixen l'estructura pròpia de la carta?	Sí.
	10. Com s'ordena la informació? Hi ha divisió entre les parts del discurs? Hi ha una estructura definida i adequada al gènere?	La informació s'ordena d'acord amb les convencions de la carta. Les parts queden perfectament dividides però manca una connexió entre elles. El cos del text es divideix en dos paràgrafs, un destinat a l'experiència i estudis i l'altre a la persuasió per al treball.
	11. Els continguts temàtics i els arguments de persuasió que proporciona l'alumne són coherents?	Hi ha manca d'arguments per persuadir al receptor, ja que sols utilitzen la descripció de la persona. No es veu tan clarament les intencions de l'emissor.
	12. Quants arguments donen per a convèncer al lector?	1
	13. Apareixen les seues dades de contacte? Com les classifica?	Sí. Les dades estan ben organitzades, clares i concises.
	14. Usa remarques que permeten identificar el text com una carta (firma, salutació...)?	Sí.

		15. Es descriu adequadament?	Sí, el grup va triar adjectius adequats per a la feina que postula Marisa, tals com “ordenada”, “conseqüent” i “pacient”.
Cohesió (Ítems 16-21)	Adequació del text als aspectes contextuais (Ítems 16-17)	16. Utilitza el llenguatge formal? Com es manifesta (fórmules de cortesia, abreviatures)?	Sí. Mitjançant: -Verbs en condicional com a forma d’atenuació de la intenció “M’agradaria treballar...”. -Abreviatures: Sr/Sra. -Salutació (Estimat). -Comiat amb fórmules de cortesia, (Reba una cordial salutació).
		17. Quins són els temps verbals que apareixen?	-Passat perifràstic (vaig estudiar). -Verb en condicional com a forma d’atenuació “m’agradaria”. -Present perfet “he treballat”. -Present simple.
	Lèxic (Ítems 18-19)	18. Usa marques lèxiques del camp semàntic de “feina”.	Sí. -Estudis específics (Vaig estudiar tècnica superior de restauració). -El terme “entrevista”.
	La connexió (Ítems 19-21)	19. Utilitza adjectius? La tria dels adjectius és adequada al gènere i l’ofici demanat?	Sí. “Sóc ordenada, conseqüent, pacient” són adjectius adequats per a la feina que vol demanar a la Conselleria d’Educació.

		20. Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació?	Hi ha un punt i a part després de la salutació i altre per separar els units dos paràgrafs. Els punts estan col·locats de manera correcta menys el de la salutació i hi ha punt final. No obstant això, no hi ha connectors.
--	--	--	--

A partir d'aquesta graella es pot determinar *a priori*, que les bastides proporcionades han servit perquè els alumnes entenguin el gènere textual i que la primera experiència amb la carta de presentació ha sigut positiva. Aquestes dades permeten fer una mirada al “camí” abans d'arribar a la “meta” per entendre el resultat de les produccions finals que s'exposen a continuació. D'aquesta manera, amb les diferències entre aquest text i els textos finals, que s'explicaran una vegada presentades totes les dades (a l'apartat 6.4.), es posaran en vàlua l'establiment de la SD dintre de l'aula.

6. Presentació i anàlisi dels resultats: anàlisi del producte final

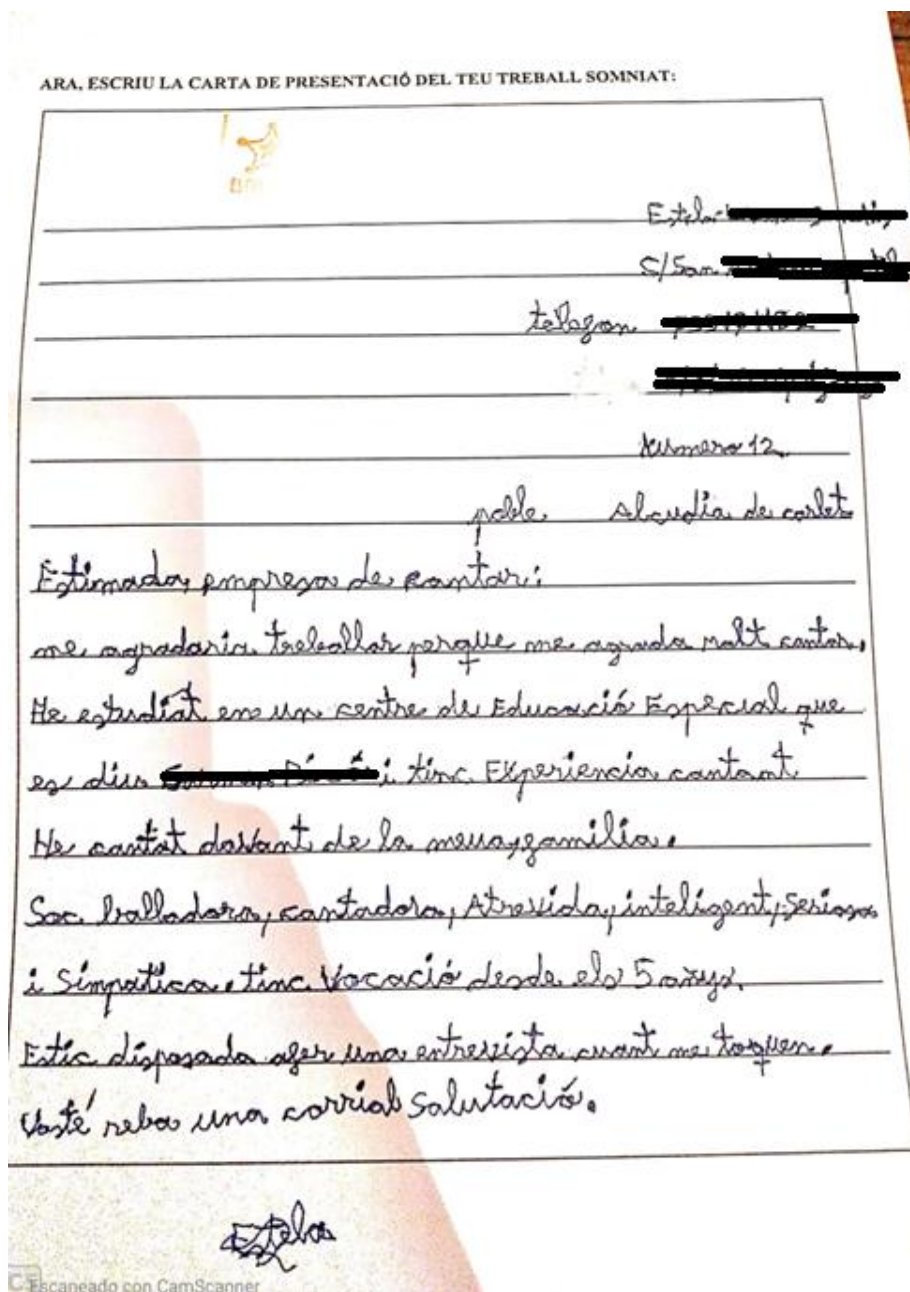
A continuació es presenten les dues produccions finals després de la intervenció total duta a cap a l'aula, que corresponen a l'anàlisi qualitativa dels textos dels alumnes. Cal recordar, que a diferència del taller 2, aquestes dues produccions finals les han elaborat per parelles, és a dir, s'ha passat de gran-grup a petit grup. A més, a aquestes produccions no hi ha hagut suport de la mestra.

La producció final 1 està elaborada per dos dels quatre alumnes els quals s'ha intervingut, en concret A3 i A1. Aquests dos alumnes tenen adquirida la lectura i l'escriptura però A1 presenta més dificultats atencionals que A3, fet que impossibilita en moltes tasques saber adaptar-se al context. Els dos alumnes han posat en conjunt les idees per dur a cap la carta de presentació que ajudarà a A3 a entregar la seua oferta de treball (per tant, A3 escriu la carta) i que dóna pautes a A1 sobre com elaborar la seua en futures tasques.

Per altra banda, la producció final 2 ha estat elaborada de manera conjunta per A2 i A4 per elaborar així la carta de presentació que ajudarà a A4 (A4 escriu la carta) a trobar feina i que també donarà pautes a A2 sobre com fer la seua en un futur. En aquest cas, A4 és la que més mancances té cognitivament i més dificultats presenta per a la lectura i l'escriptura. No obstant això, A2 té adquirida la lectura i l'escriptura però presenta mancances d'atenció i de memòria.

Cada text final ha sigut tractat a partir de les preguntes d'anàlisi que s'han plantejat

a la graella anterior, seguint els eixos de l'adequació, coherència i cohesió. En primer lloc, es mostrarà la producció final 1 (vegeu exemple 3) i seguidament la graella per a l'anàlisi de textos, amb els comentaris corresponents que donen resposta a les dades que s'han obtingut de la producció final 1.



Exemple 3. Producció final 1, elaborada por A3 i A1.


Propietat textual		Producció final 1. Feta per A3 i A1.
Adequació (Ítems 1-7)	1. Adapta el text a la situació comunicativa?	Sí, s'ajusta a l'oferta de treball que va buscar a la primera sessió.
	2. És pertinent la informació amb relació a la consigna?	Sí, s'ajusta a les característiques principals d'una carta de presentació.
	3. Se cenyeix al tema que es proposa?	Sí, es limita a la cerca de treball.
	4. Apareix l'emissor en el text?	No explicita clarament el nom de l'empresa però sí es remet a una empresa de cantar concreta.
	5. Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text?	Sí, es mostren aspectes del llenguatge formal pel que fa sobretot a la salutació, al comiat i a la forma del pronom personal "vosté":
	6. Apareixen les convencions comunicatives del gènere (per a què, per a qui, per què, on s'escriu)?	Sí, es donen arguments de per què vol treballar específicament a l'empresa, des d'on s'escriu, per a qui i queda clara la finalitat de la carta.
	7. La presentació del text és apropiada (màrgens, distribució espacial esquemàtica, organització visual...) amb relació al gènere?	La distribució espacial continua sent molt bona a causa de la disposició tan clara de les cartes però hi ha un problema als màrgens a l'inici de la carta.
Coherència (Ítems 8-15)	8. És pertinent la informació pel que fa al gènere?	Sí, hi ha aspectes molt representatius per veure que la informació aportada és per trobar feina. Entre altres, es destaca l'estructura carta d'una carta, les fórmules de cortesia del llenguatge formal, la proposta de feina i la manera de persuasió.

	9. Segueixen l'estructura pròpia de la carta?	Sí.
	10. Com s'ordena la informació? Hi ha divisió entre les parts del discurs? Hi ha una estructura definida i adequada al gènere?	La informació s'ordena d'una manera clara i coherent, d'acord amb les característiques de la carta. En primer lloc, les dades de l'emissor, salutació, propòsit de la carta, breu descripció dels estudis i experiència en la tasca que vols realitzar, i arguments per a persuadir. Posteriorment es fa una petició d'una entrevista i el comiat amb firma inclosa. L'estructura està ben definida i adequada al gènere.
	11. Els continguts temàtics i els arguments de persuasió que proporciona l'alumne són coherents?	Hi ha una manca de connexió entre arguments encara que vincula la experiència de cantar amb un fet personal, cantar amb la seua família. A més, es descriu d'una manera atractiva per persuadir al receptor, en connexió amb el propòsit que se li demana. Inclús parla d'un tema complex com "la vocació".
	12. Quants arguments donen per a convèncer al lector?	4
	13. Apareixen les seues dades de contacte? Com les classifica?	Sí. Les classifica posant primer el nom, la direcció, telèfon, data, el pis on viu i el poble. Dóna moltes dades però hi ha desordre pel fet que no col·loca el pis junt amb la direcció. No es produeix una agrupació entre dades que pertanyen al lloc de procedència (carrer, pis, poble) i altres com el telèfon i el nom.
	14. Usa remarques que permeten identificar el text com una carta (firma, salutació...)?	Sí.
	15. Es descriu adequadament?	Sí, utilitza una gran varietat de lèxic i adjectius triats adequadament per a l'ofici que vol optar.

Cohesió (Ítems 16-21)	Adequació del text als aspectes contextuals (Ítems 16-17)	16. Utilitza el llenguatge formal? Com es manifesta (fórmules de cortesia, abreviatures)?	Sí. Mitjançant: -Verbs en condicional com a forma d'atenuació de la intenció "M'agradaria treballar..." -Salutació (Estimada...) -Comiat amb fórmules de cortesia, (Reba una cordial salutació). -Ús del pronom personal formal "vosté".
		17. Quins són els temps verbals que apareixen?	-Verb en condicional com a forma d'atenuació "m'agradaria". -Present perfet "he estudiat": -Present simple.
	Lèxic (Ítems 18-19)	18. Usa marques lèxiques del camp semàntic de "feina".	Sí. Utilitza termes com "treballar", "experiència", "vocació" i "entrevista".
	La connexió (Ítems 19-21)	19. Utilitza adjectius? La tria dels adjectius és adequada al gènere textual i a la feina proposada?	Sí. Utilitza abundants adjectius com "balladora", "cantadora", "atrevida", "intel·ligent", "seriosa" i "simpàtica. La tria és adequada al gènere textual i a la feina proposada.
		20. Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació?	No utilitza connectors produint una falta de connexió entre unes idees i altres però fa un bon ús de la conjunció copulativa "i". A més, utilitza de manera adequada els signes de puntuació per expressar diferents idees però hi ha punts que no tenen coherència en la seua posició p.ex, a la línia 13 amb ".tinc.".
		21. S'utilitzen signes gràfics?	Ús de les barres a les dades per determinar el carrer i la data del dia

Una vegada presentada la producció final 1 dels alumnes A1 i A3, se seguirà el mateix procediment per a la producció final 2 dels alumnes A2 i A4. En primer lloc es mostrarà la producció final (vegeu exemple 4) i posteriorment la graella d'anàlisi corresponent.

ARA, ESCRIU LA CARTA DE PRESENTACIÓ DEL TEU TREBALL SOMNIAT:

 EXCELENTE

ARANTXA [REDACTED]

C/ LORENZO [REDACTED]
La Pobla Llarga
[REDACTED] Mag de 2020


ESTIMAT SR/SRA

M'agradaria treballar en una empresa de fotografia. He estudiat en un centre d'Educació especial que es diu ~~casament~~.

SOC seriosa, amable, verganyosa i graciosa. Perquè veig fotos a internet i m'agradaria fer fotos artístiques.

ESTIC disposada a fer la entrevista. ja vosté rebra una cordial salutació.

ARANTXA



Exemple 4: Producció final 2, elaborada per A2 i A4.

Propietat textual	Treball en parella	Producció final 2. Feta per A2 i A4.
Adequació (ítems 1-7)	1. Adapta el text a la situació comunicativa?	Sí, s'ajusta a l'oferta de treball que va buscar a la primera sessió.
	2. És pertinent la informació amb relació a la consigna?	Sí, s'ajusta a les característiques principals d'una carta de presentació.
	3. Se cenyeix al tema que es proposa?	Sí, es limita a la cerca de treball.
	4. Apareix l'emissor en el text?	No explicita clarament el nom de l'empresa però sí es remet a una empresa de fotografia, ja que coneix l'oferta que ha buscat anteriorment.
	5. Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text?	Sí, es mostren aspectes del llenguatge formal pel que fa a la salutació, al comiat i a la forma del pronom personal "vosté":
	6. Apareixen les convencions comunicatives del gènere (per a què, per a qui, per què, on s'escriu)?	Sí, es donen arguments de per què vol treballar específicament a l'empresa, des d'on s'escriu, per a qui i queda clara la finalitat de la carta.
	7. La presentació del text és apropiada (màrgens, distribució espacial esquemàtica, organització visual...) amb relació al gènere?	La distribució espacial continua sent molt bona a causa de l'estructura tan definida de les cartes i s'han tingut en compte els màrgens.

Coherència (Ítems 8-15)	8. Es pertinent la informació pel que fa al gènere?	Sí, hi ha aspectes molt representatius per veure que la informació aportada és per trobar feina. Entre altres, es destaca l'estructura de la carta, les fórmules de cortesia del llenguatge formal, la proposta de feina i els arguments de persuasió.
	9. Segueixen l'estructura pròpia de la carta?	Sí. a) Salutació, b) Encapçalament c) Cos de la carta, d) Final de la carta, e) Comiat.
	10. Com s'ordena la informació? Hi ha divisió entre les parts del discurs? Hi ha una estructura definida i adequada al gènere?	La divisió de les parts del discurs és clara i està ben definida. Segueix una estructura lògica però manca connexió entre les parts.
	11. Els continguts temàtics i els arguments de persuasió que proporciona l'alumne són coherents?	A nivell estructural sí però es destaca la falta de connexió entre idees. Presenta una sèrie d'adjectius per persuadir l'emissor però no ho aplica al treball en concret ni a la idea posterior de per què li agrada aquesta oferta de treball.
	12. Quants arguments donen per a convèncer al lector?	2
	13. Apareixen les seues dades de contacte? Com les classifica?	Sí. En primer lloc posa el nom, la direcció, el poble i en la mateixa línia el número de telèfon i la data del dia. Són dades útils i essencials per a la cerca de treball però apareix d'una manera una mica desordenada, pel que fa a posar en la mateixa línia el telèfon i la data.
	14. Usa remarques que permeten identificar el text com una carta (firma, salutació...)?	Sí.
	15. Es descriu adequadament?	Els adjectius que utilitza són adequats però podria haver una millor tria que representara l'ofici de fotògrafa.

Cohesió (Ítems 16-21)	Adequació del text als aspectes contextuals (Ítems 16-17)	16. Utilitza el llenguatge formal? Com es manifesta (fórmules de cortesia, abreviatures)?	Sí. Mitjançant: -Verbs en condicional com a forma d'atenuació de la intenció "M'agradaria treballar..." -Salutació (Estimat Sr/Sra...) -Comiat amb fórmules de cortesia (Reba una cordial salutació). -Ús del pronom personal formal "vosté".
		17. Quins són els temps verbals que apareixen?	-Verbs en condicional com a forma d'atenuació "m'agradaria". -Present perfet "he estudiat": -Present simple.
	Lèxic (Ítems 18-19)	18. Usa marques lèxiques del camp semàntic de "feina".	Sí. Termes com "treballar", "empresa" i "entrevista".
	La connexió (Ítems 19-20).	19. Utilitza adjectius? La tria dels adjectius és adequada al gènere textual i a la feina proposada?	Sí. Adjectius com "seriosa", "amable", "vergonyosa" i "graciosa". Són adjectius valuosos per trobar una feina però no es relacionen directament amb l'ofici de fotògrafa.
		20. Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació?	Utilitza els dos punts de manera incorrecta i es mostren signes d'ús de signes de puntuació en mitat de frases p. ex. a la línia "estic disposada a fer una entrevista. Ja". Les idees no estan connectades unes en les altres per connectors. Per tant, hi ha una manca de connexió.
		21. S'utilitzen signes gràfics?	Sí, ús de la barreta per indicar el carrer i l'abreviatura de Sr/Sra.

Una vegada analitzats els textos finals a partir dels ítems, es tractaran les dades de les dues produccions finals de manera conjunta per entendre el resultat final en un sentit global a partir dels eixos de l'adequació, coherència i cohesió.

6.1. Eix de l'adequació o eix pragmàtic

A l'eix pragmàtic es tracten els ítems de l'1 al 7 sobre si els alumnes han sabut adaptar l'ús de les formes lingüístiques al context. Si es tracta l'ítem "5) Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text?", les dues parelles utilitzen el llenguatge formal per tractar amb el destinatari. Aquest fet denota que entenen que el llenguatge formal es tracta al món de la feina perquè no existeix una relació propera amb el destinatari.

Una altra dada rellevant a assenyalar que es tracta en ambdues produccions és l'ítem "6) Apareixen les convencions comunicatives del gènere (per a què, per a qui, per què, on s'escriu)?", ja que a les produccions donen resposta a totes aquestes preguntes que en conjunt demostren que entenen el significat del text.

Els primers tres ítems "1) Adapta el text a la situació comunicativa?", "2) És pertinent la informació amb relació a la consigna?" i "3) Se cenyeix al tema que es proposa?" es compleixen en les dues produccions. Per tant, els alumnes han entès el propòsit de l'activitat, han seguit les pautes adequades que se'ls ha donat i han adaptat els coneixements generals que tenien de la carta de presentació a l'oferta de treball que ells havien buscat anteriorment. Per tant, dedicar temps a una primera sessió d'emmarcament de la SD dins del gènere textual ha sigut beneficiós per a les produccions dels alumnes.

6.2. Eix de la coherència o eix discursiu

Per analitzar el significat global del text s'han observat els ítems del 8 al 15. Es destaca en major mesura els ítems que tenen a veure amb l'estructura i l'argumentació. En primer lloc, perquè la carta és un gènere molt estructurat quan es posa en comparació amb la resta de gèneres. El segon lloc, perquè el nombre d'arguments i la manera en la qual s'han tractat aquests són importants per entendre de quina manera han intentat persuadir al lector per aconseguir una feina.

Respecte als ítems que parlen de l'estructura de la carta: “9) Segueixen l'estructura pròpia de la carta?” i “10) Com s'ordena la informació, hi ha divisió entre les parts del discurs? Hi ha una estructura definida i adequada al gènere?”, les dues produccions han seguit l'estructura de la carta treballada durant el procés de producció seguint el patró de 1) Salutació, 2) Encapçalament, 3) Cos de la carta, 4) Final de la carta, 5) Comiat.

Els ítems que tracten l'argumentació són “11) Els continguts temàtics i els arguments que proporciona l'alumne segueixen una evolució coherent?” i “12) Quants arguments donen per a convèncer al lector?”. Si es parla de l'ítem 11, les dues produccions segueixen una estructura coherent a l'hora de presentar els arguments de persuasió, ja que com s'ha vist a l'ítem 9, l'estructura de la carta la segueixen adequadament.

Quant als arguments, la producció 1 és substancialment més rica en la qualitat d'aquests. Els arguments milloren de menys a més, ja que comencen amb un argument molt recurrent i menys potent “m'agradaria treballar perquè m'agrada molt cantar” (vegeu exemple 3), continuen dient que l'alumna té experiència cantant perquè ha cantat amb la seua família (de manera que fan un gir al fet que l'alumna no té experiència professional, però assumeixen que l'experiència personal també és experiència), remetent a adjectius per explicar per què l'alumna és adequada per a dur a terme eixa feina i acaben amb un argument molt potent relacionat amb un tema molt complex “tinc vocació des dels cinc anys”. Per tant, la quantitat d'arguments és abundant, fins 4 arguments.

A la segona producció final, els arguments són més simples i en trobem menys quantitat. També van de més simples a més complexos. Primer han decidit anotar els adjectius que descriuen a l'alumna per trovar feina per acabar amb un “per què” m’agrada la feina “perquè vec fotos a Internet i m’agradaria fer fotos artístiques”.

6.3. Eix de la cohesió o eix lingüístic

En l'eix de la cohesió s'analitzen les marques lingüístiques. Per tant, en aquest bloc s'estudien els ítems que pertanyen a l'adequació del text als aspectes contextuals, el lèxic i, per últim, la connexió.

Les remarques lingüístiques que mostren adequació del text als aspectes contextuals es mostren majoritàriament a l'ítem “16) Utilitza el llenguatge formal? Com es manifesta (fórmules de cortesia, abreviatures)?”. Les dues produccions mostren verbs en condicional com a forma d'atenuació de la intenció de persuadir (m’agradaria treballar...), una salutació i un comiat formal (estimat/estimada) i (reba una cordial salutació) respectivament i com a element dinamitzador del discurs formal, l'utilització del pronom personal formal “vosté”. Per tant, com s'ha dit al punt 6.2. els alumnes han adequat el text al context.

Quant al lèxic, cal destacar que ambdues produccions contenen marques lèxiques del camp semàntic de “feina” utilitzant termes com “treballar”, “empresa” i “entrevista” a la producció final 2 i termes més complexos la producció final 1 com “treballar”, “experiència”, “vocació” i “entrevista”.

Si s'analitzen els adjectius, les dues produccions utilitzen abundants adjectius per descriure's i, a més, que s'adeqüen al perfil de postulant a una feina. No obstant això, a la producció final 2 utilitzen adjectius com “seriosa”, “amable”, “vergonyosa i “graciosa” que no connecten directament amb l'ofici de fotografia però que poden ser positius per a un perfil típic de treballador. A la producció final 1 es concreten els adjectius i es relacionen directament amb l'ofici de cantant que és al que postula l'alumna: “balladora”, “cantadora”, “atrevida”, “intel·ligent”, “seriosa” i “simpàtica”.

Els principals problemes es troben als ítems 20 i 21 “20) Com s’enllacen les idees: connectors, signes de puntuació?” i “21) S’utilitzen signes gràfics?”, ja que en les dues produccions s’han detectat problemes de connexió entre les idees a causa de la falta de connectors textuais i la inadequada utilització en alguns casos dels signes gràfics. No obstant això, cal destacar que a aquesta intervenció no s’ha treballat directament amb la connexió.

En resum, quant a l’adequació, els estudiants assoleixen les convencions del gènere, s’adapten a la situació comunicativa. Quant a la coherència, segueixen l’estructura de la carta i els arguments milloren durant el procés de textualització. Amb la cohesió, els alumnes aconsegueixen adaptar les marques lingüístiques del gènere al context, s’utilitza un lèxic adequat a la situació però els signes gràfics s’usen arbitràriament i hi ha manca de connectors.

6.4. Explicació de les diferències entre la producció del procés i els textos finals

Abans de posar en comparació el text de la primera versió de la carta de presentació i les produccions finals es recordarà al lector que, com s’ha indicat a l’apartat 5.1, a la primera versió de la carta de presentació els alumnes hi han obtingut ajudes verbals per part de la mestra que ha estat retirada a les produccions finals i se’ls ha proporcionat activitats que orienten l’aprenentatge. A més, la forma de treball ha estat canviada de fer un primer text grupal entre els 4 alumnes i amb ajuda a fer una producció final en parella sense ajuda de la mestra.

Un fet important i que ha incidit directament en la diferència entre el primer texts i els textos finals és que al primer text els alumnes havien d’escriure una carta de presentació per a una altra persona. Per tant, estaven escrivint un text de manera despersonalitzada, és a dir, no s’estava relacionant l’escrit amb les seues experiències directes. Per contra, a les produccions finals els alumnes escriuen sobre la feina que havien triat. Aquest fet provoca que hi haja una evolució en l’adequació del gènere al context.

Es pot comprovar aquesta idea a partir de l'anàlisi de l'ítem 4 que tracta sobre si apareix el receptor al text. Els alumnes sols detecten directament al receptor en les produccions finals, ja que coneixen el receptor perquè anteriorment a la Fase 1 (Emmarcament de la SD dins del projecte), van elegir qui seria el destinatari o empresa concreta quan cercaren ofertes de treball que s'adaptaren al que buscaven. També es pot comprovar l'ítem 6, ja que al primer text no responen a la pregunta "per a què" i "per a qui" i a les produccions finals sí ho fan. Per tant, veuen molt més clara la finalitat d'elaborar una carta de presentació quan s'aplica directament a la seua vida quotidiana.

Si ens referim a l'eix de la coherència, a la primera versió de la carta hi ha una manca d'arguments de persuasió i inclús costa veure les intencions que té l'emissor amb el text. Per tant, no hi ha molta coherència entre els arguments i l'objectiu del text. No obstant això, els arguments a les produccions finals són coherents i en major o menor mesura són arguments de qualitat. A més, s'entén la intenció del lector.

Per últim, a l'eix de la cohesió, i específicament al lèxic, els alumnes utilitzen adjectius adequats per a la feina en la Conselleria d'Educació de la primera versió de la carta de presentació, però es limiten a copiar directament el que l'entrevistadora els ha dit a l'entrevista. A les produccions finals, els alumnes tenen aquest text de mostra i no copien cap adjectiu, sinó que afegeixen d'altres nous després d'haver tractat l'adjectivació a partir d'activitats del Taller 3 d'aspectes lingüístics. Per tant, utilitzen més quantitat d'adjectius i l'adeqüen al treball al qual es postulen.

En definitiva, com s'ha dit anteriorment, les diferències entre aquesta primera versió i les produccions finals rauen en la mateixa intervenció i en la utilització de la SD com a instrument de mediació lingüística que produeix que amb la retirada dels elements de bastida els alumnes igualen i/o superen la primera versió de la carta de presentació.

7. Discussió dels resultats i conclusions

7.1. Discussió dels resultats

Als punts anteriors s'han analitzat les produccions dels alumnes extretes de la intervenció en l'aula posant atenció en respondre als objectius de la investigació que s'havien plantejat. Aquest punt permet realitzar una discussió general dels resultats centrant-nos en veure si s'han aconseguit complir totes les metes parcials (objectius específics) per així determinar el compliment dels dos objectius generals. Per tal de donar resposta a l'acompliment dels objectius, basarem els nostres arguments amb les especificacions d'aquest, que es tracten de les preguntes d'investigació. Per últim, s'explicaran les conclusions finals i el futur de la recerca.

Després de donar resposta a cadascun dels objectius, es posaran en contrast amb altres investigacions. Cal recordar que existeix una manca de referències bibliogràfiques sobre l'aplicació d'una SD d'escriptura amb alumnes amb diversitat funcional. Per tant, la discussió intenta connectar amb les investigacions de Didàctica de la Llengua que tinguen aspectes similars a la nostra recerca així com aspectes de la diversitat funcional que s'han de tenir en compte per donar resposta a les qüestions plantejades.

Objectiu 1: Explorar com promoure l'escriptura de textos funcionals amb els alumnes amb diversitat funcional estudiats.

1.1. Demostrar que els alumnes, en situació d'aula, poden escriure textos amb determinades mediacions com la SD.

- ∇ La SD afavoreix l'aprenentatge de persones amb diversitat funcional? L'ús del gènere textual com un instrument d'intervenció didàctica afavoreix l'aprenentatge de la producció escrita d'alumnes amb NEE?

No hi ha moltes investigacions que tracten les SSDD en alumnes amb diversitat funcional encara que es poden considerar aproximacions, com s'ha comentat en apartats anteriors, amb investigacions que han considerat utilitzar les SSDD a les primeres edats, pel nexa d'unió de la necessitat de bastiment d'ambdós participants. Durant aquest apartat

es valoraran alguns aspectes dels resultats per fer entendre al lector que els objectius s'han aconseguit.

En primer lloc, a partir dels resultats de la investigació es determina que els alumnes han aconseguit elaborar textos amb sentit que compleixen amb les propietats textuais de l'adequació, coherència i cohesió i, en conseqüència, la SD ha estat un dispositiu didàctic eficient per a aquest tipus d'aules. Es poden comparar els resultats finals amb algunes investigacions que s'han elaborat anteriorment com les de Dolz i Pasquier (1993); Camps (2003a); Rodríguez Gonzalo (2011); Dolz, Gagnon i Ribera (2013); Dolz, Gagnon, Mosquera i Sánchez Abchi (2013); España i Soler (2014) i Santolària i Ribera (2017) entre altres on s'ha utilitzat la SD com a mediació. Per tant aquest dispositiu didàctic està avalat per la ciència com un mecanisme per a la millora de la comunicació escrita dels alumnes.

Ara bé, aquests autors demostren que una SD és valuosa quan es tracta d'alumnes normotípics. Els resultats d'aquesta investigació permeten veure que les persones amb NEE també poden aprendre a elaborar textos amb sentit amb l'ajuda d'aquesta mediació. Aquest dispositiu s'inserta dins de les aules com una manera de posar solució al problema que sorgia a les investigacions de Riaño (2012) que argumentava que aquests alumnes estan acostumats a tractar l'escriptura d'una manera totalment aïllada al context, fet que impedia l'aprenentatge funcional de la llengua.

Aquesta SD ha permès un canvi en els alumnes en la utilització del llenguatge, de la pràctica d'activitats basades en el codi a activitats basades en la comunicació. Gràcies a la intervenció, i observant la diferència entre les dades del procés i dades del producte, han adaptat la situació comunicativa al gènere textual, han seguit l'estructura de la carta, han millorat la qualitat dels seus arguments i han adaptat el llenguatge a partir del lèxic que té a veure amb els oficis.

La millora en aquests aspectes no sols incideix en matèria lingüística, sinó que ajuda en mancances concretes que sol tenir aquests tipus d'alumnat. Es pot comprovar a partir de l'ítem 7, que tracta de valorar si la distribució espacial ha sigut bona (quant a margens, distribució espacial esquemàtica, organització visual) i que determina que en

tots els textos (tant la primera versió com les produccions finals) el posicionament espacial de l'escrit sobre el text ha sigut adequat. Aquest fet incideix directament amb un problema de les persones amb discapacitat intel·lectual, que solen tenir problemes en l'orientació espacial i en situar-se en el full a l'hora de l'acte d'escriptura (Grau, 2010).

En definitiva, es pot comprovar per mitjà dels resultats que la utilització de les SSDD és un mecanisme adequat per a tractar amb els alumnes amb diversitat funcional. Seguint amb l'article de Barroso i Arenas (2016), una de les activitats que recomanen fer amb diversitat funcional es basa en la realització de seqüències lògiques d'aprenentatge en les quals s'incorporen activitats properes a la seua vida quotidiana que ajuden a relacionar conceptes que ja tenien, per despertar així la necessitat d'expressar-se mitjançant l'escriptura, l'oralitat, l'activitat plàstica, etc. En definitiva, les SSDD han d'estar aplicades tant a alumnes normotípiques com a alumnes amb necessitats específiques.

1.2. Corroborar que la tria del gènere textual els ajuda a escriure un text.

∇ Aquests alumnes poden escriure el gènere textual sol·licitat?

A partir dels resultats presentats, es determina que els alumnes han pogut escriure el gènere textual de la carta de presentació a partir de treball de les característiques d'aquesta. Aquest resultat deriva de dedicar un primer taller d'aprenentatge a introduir el gènere perquè els alumnes reconeguen la carta de presentació front a altres gèneres. També, per parlar atenció a les característiques fonaments del gènere en concret.

En primer lloc, els alumnes han tingut en compte el receptor del text a les produccions finals a causa dels factors contextuais que s'han donat a la Fase 1: Emmarcament de la SD. Com s'ha dit anteriorment, els alumnes havien de cercar una oferta de treball i triar en primera persona al receptor del text. A partir d'aquest resultat es denota la importància de treballar la contextualització dels textos per entendre la finalitat de l'acte d'escriptura i en conseqüència els textos milloren. Es pot fer una

aproximació d'aquesta idea a partir de la investigació de Ribas, Rodríguez Gonzalo i Durán (2020) que treballaren el gènere dels textos d'opinió i determinaren que els alumnes tenien dificultats per trobar raons per fonamentar la seua opinió destacant la necessitat de fer activitats prèvies que generen idees que es puguen aplicar als textos finals.

En segon lloc, els treballs de García Folgado i Ribera (2017) amb l'elaboració de SD a segon i tercer cicle de l'educació Primària sobre el gènere textual de la biografia determinen que els alumnes entenen el gènere que han de desenvolupar gràcies al taller de reconeixement del gènere.

A més a més, els alumnes de la investigació assumeixen el gènere malgrat el desconeixement sobre aquest abans de la intervenció. Aquest resultat coincideix amb Sánchez Abchi, Medrano i Borzone (2013), España i Soler (2014) i Santolària (2015) entre altres, en què els estudiants de les investigacions desconeixien el gènere a tractar. A causa del desconeixement es va donar molta importància a la contextualització del gènere textual, com s'ha dut a terme a aquesta investigació.

Quant a aspectes concrets de la carta de presentació, cal destacar la importància que es dona en aquest tipus de gènere utilitzar els arguments de persuasió. Els resultats mostren que els alumnes han utilitzat arguments coherents i adequats a la situació comunicativa a les seues produccions finals. Aquests resultats coincideixen amb el que debatia Dolz (1996) dels estudis psicològics, els quals afirmaven que argumentar de manera escrita és un fet difícil d'assolir. Aquests estudis comenten que un xiquet és capaç de defensar arguments en una conversació oral i donar un punt de vista quan es troba junt amb l'altre interlocutor. En canvi, quan els textos són escrits, és molt més difícil identificar la finalitat del text i el destinatari perquè s'ha d'anticipar la posició que va a prendre el destinatari, justificar el seu punt de vista amb arguments i intentar negociar amb aquest sense saber el seu punt de vista.

Per tant, per la complexitat cognitiva que defenen els psicòlegs que té l'argumentació, a les aules d'educació Primària no solen tractar-se els textos argumentatius i aquests treballs d'aula es limiten a l'educació Secundària (Cotteron, 1995;

Dolz, 1996). Amb aquesta investigació es determina que els alumnes amb diversitat funcional a l'etapa de TVA poden elaborar textos argumentatius malgrat el temor que els té en la comunitat educativa a aquest tipus de text.

A més, com s'ha dit anteriorment, els arguments milloren de la primera versió de la carta de presentació a les produccions finals quan els alumnes postulen per al treball escollit per ells mateixa enlloc d'ajudar a fer la carta de presentació a una altra persona. A la investigació de Sánchez Abchi, Dolz i Borzone (2012) en la qual s'elaboraren cartes de sol·licitud amb alumnes de tercer de Primària a Còrdova (Argentina), els arguments també eren més elaborats quan els alumnes els tractaven en primera persona.

Un altre aspecte molt important que té a veure amb l'adequació del gènere textual i que es mostra als resultats de la intervenció és que a partir de models clars i posant en contrast la carta formal i informal, els alumnes han utilitzat el llenguatge formal als textos. El llenguatge formal es denota a partir de les fórmules de cortesia per al comiat, la salutació formal i l'ús d'abreviatures. Aquest resultat difereixen de la investigació de Borzone *et al* (2012), molt similar a aquesta perquè els alumnes estaven en situació de vulnerabilitat. No obstant això, tingueren problemes a les produccions finals a l'hora d'utilitzar el registre formal, fet que no s'ha produït en aquesta intervenció.

En definitiva, els alumnes han entès el gènere textual i han demostrat que són capaços d'escriure de manera autònoma en un llenguatge formal i amb una sèrie d'arguments que comporten una abstracció i una reflexió sobre el "què espera el destinatari de nosaltres". Es corrobora així que el gènere textual els ha ajudat a escriure un text amb sentit.

Objectiu 2: Analitzar i comprendre les produccions escrites dels estudiants de TVA.

2.2. Analitzar els resultats de la intervenció a partir de les produccions escrites dels estudiants de l'etapa de TVA.

- ∇ Els resultats mostren que treballar amb els alumnes a partir d'una SD suposa una evolució en el seu aprenentatge? Basant-nos en aquesta aula, podria funcionar als CEE aquest tipus de metodologia d'aula?

A partir dels resultats es determina que els alumnes amb diversitat funcional poden escriure un text amb sentit utilitzant mediacions com la SD. Aquest resultat es contraposa a la mateixa llei educativa que incorpora cada vegada més mesures basades a potenciar l'autonomia personal entesa com a activitats pràctiques i desvinculades de l'escriptura, és a dir, no es consideren com a activitats funcionals la incorporació d'activitats lingüístiques com l'escriptura de textos. Per tant, la utilització dels projectes d'escriptura basada en els usos comunicatius plena de funcionalitat les aules i dóna pas a canviar les pràctiques centrades únicament en el codi i no en la comunicació.

A aquesta investigació s'ha decidit treballar les produccions finals per parelles com una manera de motivar als alumnes a iniciar la tasca i evitar la negativa a escriure el text per la dificultat de fer-ho individualment. Sánchez Abchi (2010) comenta que quan es posa a treballar als alumnes amb les SSDD i la producció de textos és extensa pot haver-hi una "sobrecarrega cognitiva" que cal evitar. Sánchez Abchi, Medrano i Borzone (2013) comenten que la solució és començar a elaborar textos amb sentit d'una manera temprana, ja que quan abans se'ls presenten situacions en què tinguen necessitat d'escriure, més experts seran en matèria i majors capacitats comunicatives tindran.

No obstant això, els resultats determinen que utilitzar determinades bastides com el treball en petit grup a partir de l'escriptura col·laborativa a les produccions finals ha aconseguit que els alumnes elaboren un text adequat per a postular-se al treball. Aquesta idea s'observa també al treball de Ribas, Rodríguez Gonzalo i Durán (2020) en què s'aplica l'escriptura col·laborativa en petit grup en alumnes de 4t curs de Primària. Els resultats d'aquesta investigació determinen que l'escriptura en petit grup és positiva per als alumnes perquè posen les idees en contrast i en creen de noves de manera conjunta. A més, és un element motivador per als alumnes.

Com s'ha dit anteriorment, elaborar un text amb sentit no sols ha ajudat a millorar les pràctiques comunicatives del participants en la investigació sinó que ha aconseguit beneficis quant a la resposta educativa en discapacitat intel·lectual.

En primer lloc, a partir de l'anàlisi de l'eix de l'adequació s'ha demostrat que els alumnes entenen el gènere i saben aplicar-ho a la situació comunicativa. Grau (2010)

comenta que aquest és un punt molt difícil d'aconseguir amb els alumnes amb discapacitat intel·lectual, ja que tenen problemes en la generalització dels aprenentatges. Aquest és un terme que al·ludeix a quan una conducta que s'ha après és capaç d'extrapolar-se a altres contextos. A més, segons l'associació Plena Inclusió (2020), les persones amb discapacitat intel·lectual tenen problemes per aprendre a actuar en moltes situacions de la vida quotidiana. Per tant, es demostra que amb els projectes d'escriptura els alumnes aprenen a moure's dins del món laboral, per transferir allò que han après a l'aula a altres contextos.

A més, els alumnes han utilitzat lèxic del món del treball com “entrevista”, “experiència”, “vocació” i han donat arguments per postular-se al treball. Segons Plena Inclusió (2020) als alumnes amb diversitat funcional els costa més aprendre conceptes, comprendre'ls i comunicar-los. Amb la SD, els alumnes van partir de no conèixer el gènere textual a ser capaços de reflexionar i que aquesta reflexió es plasmara al paper recreant el que es demanava a la consigna. Per tant, donar als alumnes una experiència comunicativa significativa els ha permès avançar (Borzzone *et al* 2013).

Per tant, es podrien aplicar SD amb alumnes amb diversitat funcional perquè la “diversitat funcional” no és una etiqueta ni un estigma. Com s'ha vist durant aquest treball, hi ha molts investigadors que corroboren que la utilització de les SSDD a l'aula són beneficioses per a tota mena d'alumnat i aquest no és un cas diferent.

7.2. Conclusions i perspectives de futur

Després d'haver realitzat aquesta investigació es voldrien destacar una sèrie d'aspectes per a futures investigacions d'aquest àmbit i animar a obrir la Didàctica de la Llengua i les SSDD al món de la diversitat funcional.

Aportaria coneixement a la disciplina fer investigacions futures en les quals s'incorporen més participants i així poder estudiar en major mesura la diversitat dels nostres alumnes. Com diuen Rodríguez Gonzalo i Ruiz Bikandi (2012) “la diversidad no es una anomalía sino un rasgo configurador del sistema educativo” (p.5). Per tant, per

entendre als alumnes i els mecanismes d'acció de les aules és fonamental valorar la diversitat com un factor més que sempre hi estarà present.

A més, es podria tenir en compte per a futures investigacions l'anàlisi del procés de manera més concisa i analitzar totes les interaccions d'aula entre alumnes i entre mestres i també seria rellevant fer estudis amb més produccions finals.

En conclusió, es pot dir en primer lloc que les proves empíriques aportades directament de l'aula en forma de textos i el seu posterior anàlisi determinen que els alumnes poden escriure textos amb sentit i que la SD ha estat un instrument per millorar l'escriptura de persones amb diversitat funcional. Per tant, aquest suposa un dispositiu didàctic que ajuda a introduir a les aules de TVA les pràctiques basades en la comunicació i suprimir l'excessiva càrrega de pràctiques basades en el codi.

En segon lloc, també es demostraria que els alumnes amb NEE poden utilitzar les mateixes SD que els alumnes normotípics, és a dir, la utilització de models de SD avalades per investigacions anteriors funciona també amb alumnes amb diversitat funcional. L'únic aspecte que s'ha de tenir en compte és que aquest alumnes necessitaran molt de bastiment perquè entenguin el gènere que se'ls proposa. Com es pot comprovar a la investigació, a la primera versió de la carta presentació s'han donat determinades bastides per ajudar als alumnes a entendre el gènere textual i una vegada atorgades aquestes ajudes, s'han retirat o minimitzat a les produccions finals. Per tant, els alumnes poden elaborar textos finals de manera autònoma i de la mateixa manera que els alumnes normotípics si es donen durant la intervenció determinades bastides per a aconseguir-ho.

En tercer lloc, gràcies a aquesta SD els alumnes han entés el gènere textual de la carta de presentació i han sabut mostrar les característiques pragmàtiques, discursives i lingüístiques que el caracteritzen. Com a fet rellevant de l'assoliment del gènere es destaca que els alumnes han sabut donar arguments de persuasió al destinatari demostrant així que es poden introduir i treballar els textos argumentatius a les aules de TVA malgrat la seua complexitat.

Per últim, s'ha demostrat que escriure textos amb sentit ajuda a millorar necessitats educatives específics d'aquest tipus d'alumnat a diferència de les pràctiques basades en el codi. El més destacat és que incideix directament en la generalització dels seus aprenentatges, un aspecte clau on les persones amb discapacitat intel·lectual es veuen limitades.

A partir d'aquesta investigació es pretén donar visibilitat a la diversitat funcional per demostrar que es poden utilitzar els mateixos dispositius didàctics per a tot l'alumnat però tenint en compte les necessitats i característiques pròpies de cada un d'ells. Seguint amb la idea de Camps (2017d) no poden quedar al marge les activitats d'escriptura a cap aula perquè tots els alumnes formen part d'una societat alfabetitzada en què tenen dret a participar.

En definitiva, al·ludim al principi d'inclusió, ja que a l'escola no hi ha alumnes ni corrents ni especials, simplement alumnes, als que se'ls ha d'atendre conjuntament tenint en compte les seues particularitats. No es tracta de canviar la línia de meta, es tracta de respectar temps, espais i materials, veure les dificultats com oportunitats i els errors com aprenentatges. Com diria Martín (2006) "Atender a la diversidad es enseñar bien, y eso es difícil".

8. Referències bibliogràfiques

- Abad, V. (2016). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual: Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO* (Tesi doctoral). Universitat de València). Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=77878>
- Agustí, J., Company, J i Peydró, S. (1997). La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes. *Colecció documents de suport N° 7*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Recuperat de <http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/neeg.pdf/66630e7c-ac6e-4f8b-9934-1ac4ae7e8344> el 20.05.2020
- American Psychiatric Association. (2013) *Manual de diagnóstico y estadística de trastornos mentales (5ª ed.)*. Washington DC: Media Panamericana.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Ballester, J (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Barroso, G. i Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. Lo que funciona fuera puede mejorar dentro del aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (365), 49-54.
- Borzzone, A.M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., i Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Bronckart, J.P. (1999). *Activité langagière, texts et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Camps, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
- Camps, A. (1999). Motius per escriure. *Guix*, 251, 5-10.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 21-28.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003a): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona, Graó.

- Camps, A. (2003b). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24(4), 2-11.
- Camps, A. (2017a). Escriure i aprendre a escriure, dues activitats que s' entrecreuen Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (II). *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, (72), 39-45.
- Camps, A. (2017b). 25 anys de recerca en didàctica de la llengua. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 9-19.
- Camps, A. (2017c). Los proyectos de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (78), 8-17.
- Camps, A. (2017d). Escribir es participar en una sociedad alfabetizada: bases para la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria (I). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (75), 32-39.
- Camps, A i Milian, M. (1990). L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura, *Internala*, 11, 22-24.
- Casas, M. (2020). Aprender a escribir una autobiografía lingüística. Un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros. *Indagatio Didactica*, 12(2), 55-72.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* [Characteristics of 50 genres to develop linguistic competences in French]. *Didactica*, c.é.f. Recuperada de https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 79-94.
- DECRET 253/2019, de 29 de novembre, del Consell, de regulació de l'organització i el funcionament dels centres públics que imparteixen ensenyaments d'Educació Infantil o d'Educació Primària. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 8689, de 2 de desembre de 2019, pp. 51249-51296. Recuperada de https://www.dogv.gva.es/datos/2019/12/02/pdf/2019_11482.pdf

- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles*, 2, 21-34.
- Dolz, J. i Pasquier, A. (1993). Argumenter pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs; séquence didactique 6P. *Cahiers du Service du français*, 31. Genève: Département de l'instruction publique.
- Dolz, J.; Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperat de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/46217/01520092000501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dolz, J., Noverraz, M. i Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: Editions de Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R., i Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Barcelona: Graó.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S., i Sánchez Abchi V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- España, E. i Soler, B. (2014). Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglès de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques. *Temps d'Educació*, 46, 179-196.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (Vol. 5). Barcelona: Graó.
- Fons, M. (2006). Aprender a leer i a escriure amb sentit. *Papers d'educació*, 4, 1-15. Recuperat de <https://dokumen.tips/documents/3aprender-a-leer-i-a-escriure-amb-sentit.html>
- Fons, M i Palou, J. (coords.) (2016): *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*, Madrid, Editorial Síntesis.
- García-Azkoaga, I. M. i Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscópico*, 14(1), 46-58.
- García Folgado, M. J. i Ribera, P. (2017). La biografía. 2n cicle d'Educació Primària, en A. Santolària i P. Ribera, (coords.). *Escriure amb seqüències didàctiques. Materials docents*, pp. 85-123 Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/58974>
- Grau, C (2010). Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual (Material d'aula). *Intervención en discapacidad intelectual*. Valencia: Universitat de València. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10550/48229>

- Grau, C. i Fortes, M.C. (2012). Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual. En Grau, C. y Gil, M^a.D. *Intervención psicoeducativa en necesidades educativas de apoyo educativo*. Madrid: Pearson Educación. 177-207.
- Hayes, J. R. i Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L.W.Gregg i E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R i Flower, L. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (pp. 1-19). Buenos Aires: Lectura y vida. Recuperat de http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Hernández Sampieri, R (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, de la Jefatura de l'Estat, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE). Butlletí Oficial de l'Estat, núm 295, de 6 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Martín, E. (2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista PReLac*, (3), 112-120.
- Milian, M. (2003). La importancia del contexto en la producción de los textos escritos. En J. Ramos (coord.). *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 104-118). Sevilla: Publicaciones del MCEP.
- ORDRE 20/2019, del 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, pel qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. Butlletí Oficial de l'Estat, núm. 8540, de 3 de maig de 2019, pp. 20853-20897. Recuperat de https://www.dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf
- ORDRE ECD/65/2015, de 21 de gener, en la que es descriuen les relacions entre competències, continguts i criteris d'avaluació. Bulletí Oficial de l'Estat, núm. 25 de 29 de gener de 2015, pp. 1-18. Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-738>
- Peiró, C (2019). Metodología cualitativa. [Material de aula]. *Métodos de investigación didáctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez-Peitx, M. i Fons, M. (2019). Caracterización de las pautas de acción en la didáctica de la alfabetización inicial. *Tejuelo 30*, 151-174. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.151>

- Plena inclusió (2020). *La discapacidad intelectual*. Recuperat de <https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intel·lectual/que-es-discapacidad-intel·lectual>
- Puchol, L. (2008). La carta de acompanyament. En L. Puchol. *El libro del curriculum vitae* (pp.97-122). Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos
- RESOLUCIÓ de 18/2018, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament de les unitats específiques d'educació especial ubicades en centres ordinaris sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de segon cicle d'Educació Infantil, Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria per al curs 2018-2019. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 8343 de 20 de juliol de 2018, pp. 30987-30997. Recuperat de https://www.dogv.gva.es/datos/2018/07/20/pdf/2018_7182.pdf
- Riaño, D. M. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 1 (17), 95-107.
- Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., i Durán, C. (2020). El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales. *Indagatio Didactica*, 12(2), 33-54.
- Ribera, P. (2006). *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València. Recuperat de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf> el 20.06.2020.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Catarroja: Perifèric.
- Ribera, P., Bono, B. I Chirivela, L. (2014). La biografía: una seqüència didàctica en educació primària. *Guix: Elements d'acció educativa*, (409), 18-22.
- Ribera, P. i España, E. (2015). *Escritura en Educación Primaria: análisis de resultados de una secuencia didáctica sobre la nota crítica*.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. (Tesis doctoral). València: Universitat de València. Recuperat de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81311/rodriguez.pdf>
- Rodríguez Gonzalo, C i Ruiz Bikandi, U. (2012). Formación lingüística y diversidad del alumnado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (61), 5-8.
- Ruiz Bikandi, U. i Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 211-228.

- Sánchez Abchi, V. (2010). El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. *Salud y aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua Estudios y propuestas de acciones superadoras tomo 11*, 249.
- Sánchez Abchi., V., Dolz, J i Borzone, A. M. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Campinas*, 51(2), 409-432. Recuperat de <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200008>
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B. A. i Borzone, A. M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuesta para el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Santolària, A. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuals i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. (Tesi doctoral). València: Universitat de València. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/48528>
- Santolària, A. (2018). “Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen”. *Lenguaje y textos* 47, 83-94. Recuperat de <http://doi.org/10.4995/lyt.2018.8595>
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en educación infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura* 31, 285-301 <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Santolària, A., i Ribera, P. (2017). *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l'escola*. Picanya: Edicions del Bullent.
- Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2015). *Les bastides de suport*. Catalunya: Servei territorial de les terres de l'Ebre. Recuperat de https://serveiseducatiu.xtec.cat/altpenedes/wpcontent/uploads/usu763/2018/03/170614_bastides_MU.pdf
- Soler, Betlem (2017). La biografia (anglés). 3r cicle d'Educació Primària: Escriure amb seqüències didàctiques. Materials docents en *Escriure amb seqüències didàctiques. Materials docents*. Recuperat de <http://roderic.uv.es/handle/10550/58974>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO (1994) Informe Final. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 63-85. Recuperat de <https://doi.org/10.35362/rie590457>

9. Annexos

A continuació es presenta el disseny de la SD sobre la que s'ha intervingut a l'aula. Els materials pertanyen a la Fase 2 (els tallers d'aprenentatge) on es presenten els tres tallers o mòduls que s'han treballat. El primer taller és el que tracta els aspectes pragmàtics, el segon taller els aspectes discursius i el tercer taller els aspectes lingüístics. A més, s'ha introduït la consigna donada a la Fase 3 en la producció de la carta de presentació.

Annex 1. Intervenció realitzada a l'aula

Fase 2. Els tallers d'aprenentatge

Taller 1. Què és una carta de presentació?

Nom _____ Data _____

Text A

El 4 de mayo de 2008
Cypress, California

Querido amigo:

¡Hola! ¿Cómo te va? ¿Cómo está tu familia? Por aquí todos están muy bien.

Estoy muy contento de que vengas en unos días a California para visitarme. Espero que podamos ir a muchas partes juntos, pues hay mucho para conocer aquí. Sé que a ti te encantan las playas, y cuando vengas vamos a visitar un lugar que se llama "Surf City, USA". Tiene muchas competencias de surf y de volibol, y creo que te va a gustar.

Te recomiendo que empaques el traje de baño y la loción protectora en tu maleta, porque dudo que estés acostumbrado a los rayos de sol fuertes de aquí. Es muy distinto a Wisconsin, amigo. Prepárate para pasarlo muy bien. ¡Ojalá que nos divirtamos mucho!

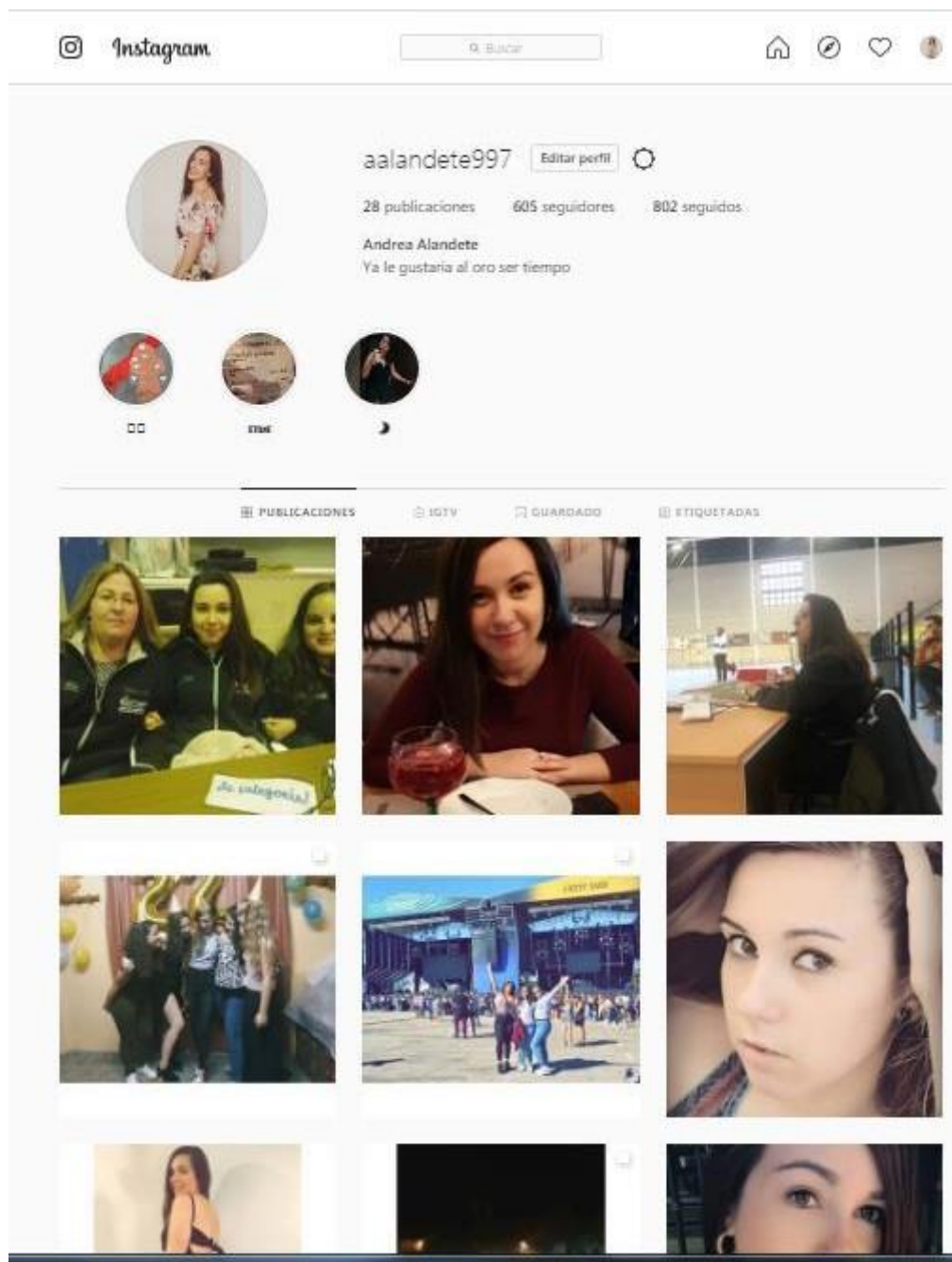
Bueno, te cuidas mucho y nos vemos dentro de pocos días. Saluda a tu familia de mi parte, y ¡hasta pronto! Que tengas un buen viaje.

Como siempre,
Paco

Text extret de <http://sramatic.tripod.com/cartas.html>

Taller 1. Què és una carta de presentació?

Text B



Taller 1. Què és una carta de presentació?

Text C

¿Te has preguntado alguna vez de qué hablan entre sí los árboles cuando sopla el viento?, ¿qué princesas viven en los castillos de arena que hacemos en la playa? o ¿a qué se dedica la luna durante el día?

Súbete a nuestro paraguas y navega con nosotras entre nubes de fantasía. Desentrañaremos estos y otros misterios.

Estate atento, ¿has visto?
Sí, sí, allá a lo lejos. Ahí está.

¡¡Cuento a la vista!!

Desembarcamos.

¿Vienes con nosotros?



Taller 1. Què és una carta de presentació?

Text D



Juan García Pérez

Estudiante de Publicidad y Relaciones Públicas

Calle Mallorca 114, Barcelona

j.garciaperez@gmail.com

633 98 55 21

20 de febrero de 2017

Estimado Sr. / Sra.

La vacante “personal para backstage en conciertos y festivales en Barcelona” que he visto en StudentJob me ha llamado mucho la atención. Como asistente habitual a conciertos y festivales, siempre me he preguntado cómo debe ser trabajar en el backstage de un concierto.

Lo que más me llama la atención de este trabajo a tiempo parcial es el aspecto social, ver que estoy contribuyendo a que otros pasen un día fantástico. Además, disfruto mucho teniendo un trabajo en el que esté físicamente activo, ya que durante mi primer semestre me he dado cuenta de que estar sentado el día entero no es lo mío. En mi trabajo anterior en Subway aprendí a lidiar con largas colas de clientes durante las horas punta y el estrés que ello conllevaba.

Estoy ansioso por empezar a trabajar en una posición tan diversa y divertida, que además puedo combinar perfectamente con mis estudios. Me gustaría poder tener una entrevista con usted para poder explicarle mi motivación y lo que puedo aportar a su empresa.

Reciba un cordial saludo,

Juan García Pérez

Text extret de <https://www.studentjob.es/consejos/la-carta-de-presentacion>



1. Digues quin tipus de text és el que t'ha tocat i per a què s'utilitza.

Text _____

Què és? _____

Per a què s'utilitza?

Hi ha algun text que s'utilitzi per trobar una feina?

Coneixeu a algun familiar que l'haja utilitzat alguna vegada?

Taller 1. Què és una carta de presentació?

2. A continuació llegirem la carta de presentació d'algú molt especial per a nosaltres...Contesta posteriorment a les qüestions realitzades.

Jordi García García
C/Valencia 120,
Alginet
6729126312

27 de febrer de 2020

Estimat Sr/Sra.

Fa un any que vaig acabar la meua escolarització al centre Carme Picó d'Alzira. Em pose en contacte amb vosté, responsable del centre ocupacional, perquè vull manifestar el meu interès per acudir al centre ocupacional "Hort de Feliu", situat a Alginet.

Sóc una persona que aprenc ràpid i a més m'agrada conèixer coses noves. Vaig estar a un taller de cuina l'any passat i em desenvolupe d'allò més bé fent pastissos, pizzes i coques. Per això, si hi haguera algun taller relacionat amb la cuina, podeu comptar amb la meua experiència. Sinó hi haguera estic disposat a adaptar-me a qualsevol altra feina.

Espere tenir l'oportunitat de concertar una entrevista amb vosté per exposar els meus coneixements i el meu desig de formar part d'aquest centre.

Reba una cordialsalutació,
Jordi García García.

Taller 1. Què és una carta de presentació?

Com s'envien les cartes de presentació?

En quins llocs podem trobar-les?

Creus que són importants i que ajudaren a Jordi a entrar al centre ocupacional?
Junt a quin paper creus que es dóna una carta de presentació?

Taller 2. Què posem en la carta de presentació?

Nom _____ Data _____

1. Realitza una entrevista a algú proper del centre i anota el que et vaja contestant

1. Dades personals

- a. Com s'anomena l'empresa en la que li agradaria treballar?
- b. Com s'anomena la persona que vol el treball?
- c. Quina direcció té?
- d. Quin és el seu telèfon?
- e. Què va estudiar?
- f. On ha treballat?

2. Competències i interessos.

- a. Quines habilitats té?
- b. Quins aspectes positius la caracteritzen per a aquest treball?

3. Aportacions a l'empresa

- a. Per què vol optar a aquest lloc de treball?
- b. Quan estaria disposat a treballar?
- c. Quan estaria disposat a concertar una cita amb l'empresa?

Taller 2. Què posem en la carta de presentació?

Nom _____ Data _____

2. Amb les dades que tens i basant-nos en la carta de Jordi, entre tots anem a ajudar a aquesta persona a fer una carta de presentació.



A large rectangular area with a black border, containing ten horizontal lines for writing.

Taller 2. Què posem en la carta de presentació?

3. Ací tenim les parts d'una carta. Pega cada una de les parts en el moment que apareixen en la carta que has fet anteriorment.

Salutació

Comiat

Cos de la carta

Final de la carta

Encapçalament

1. SEMPRE PARLEM IGUAL? SEMPRE ANEM VESTITS AMB ROBA DE DIUMENGE?

PARLES CARA A CARA AMB
UN AMIC AL PARC

FORMAL/INFORMAL

SALUDES AL VEÍ QUAN VAS
A LA COMPRA

FORMAL/INFORMAL

FAS UNA PETICIÓ ESCRITA
AL AJUNTAMENT

FORMAL/INFORMAL

ESCRIUS UN CURRÍCULUM I
UNA CARTA DE
PRESENTACIÓ PER A UN
TREBALL

FORMAL/INFORMAL

FAS UNA ENTREVISTA DE
TREBALL

FORMAL/INFORMAL

PARLES AMB LA TEUA
MESTRA

FORMAL/INFORMAL

Taller 3. El text de la carta de presentació

Recorda

No totes les cartes s'escriuen igual. Depenen del motiu, del context i del destinatari.

Text A.

Alzira, 22 de Junio 2020

Hola, amigo:

Quería agradecerte, de todo corazón, por la ayuda el otro día, con la materia de biología. Sin tí, quizás la profe y mis papás ya me habrían castigado de por vida.

Espero que puedas ir más veces a mi casa, y de esta vez, en vez de estudiar, podamos jugar a ese juego de robots del que me habías hablado. ¡Nos vemos en clases!

¡Choca esos cinco!

El flaco

Taller 3. El text de la carta de presentació

Text B.

30/06/2018

Sevilla, España.

Estimados Padres de Familia:

Reciban un cordial saludo en la presente carta. La misma es para informarles sobre un curso que se estará implementando a lo largo de las vacaciones escolares 2018-2019. Esperando que su representado pueda participar en ellos con el fin de mejorar su rendimiento académico.

De aceptar, es relevante recordarles que se deben entregar una serie de requisitos a la coordinación de la institución. Gracias por brindarnos su apoyo y su total comprensión.

Saludos Cordiales,

Rolando José Pérez Esclarín (Director).

Text extret de <https://cartaformal.org/saludos-para-cartas-formales/>

Taller 3. El text de la carta de presentació

Nom _____ Data _____

2. CLASSIFICA ELS TRES LINGÜÍSTICS ENTRE FORMALS I INFORMALS

Formal	Informal

3. DEFINEIX AL TEU COMPANYY AMB ADJECTIUS QUE CONSIDERES QUE SÓN POSITIUS PER TROBAR UNA FEINA

Pots utilitzar alguns exemples com aquests...

vergonyós

simpàtic

xerrador

poruc

espantadís

tímid

agradable

parlador

• callat

• atrevit

• antipàtic

•



