



**Universitat de les
Illes Balears**

Parlar per escriure amb coherència i cohesió: una proposta didàctica

Maria del Mar Umbert Seguí

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat

(Especialitat de Llengua Catalana i Literatura)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

2018-2019

Data: 3 de juny de 2019

Signatura de l'autor: M. Mar Umbert

Nom Tutor del Treball: Bartomeu Abrines

Signatura Tutor:

Acceptat pel Director del Màster Universitari de

Signatura

Resum i paraules clau

L'aprenentatge de l'expressió escrita ha tendit a vehicular-se a partir del coneixement de la norma gramatical i ortogràfica. Ara bé, el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears (Decret 34/2015) adverteix que això no és suficient i que per assolir la competència en comunicació lingüística és essencial dominar les propietats textuais.

Aquest Treball de Fi de Màster parteix d'una reflexió al voltant de la competència comunicativa i de l'aprenentatge de l'expressió escrita tradicional. Aquesta reflexió continua amb una definició de la coherència i la cohesió, protagonistes d'aquest treball, i amb el plantejament d'una sèrie de propostes metodològiques per a treballar-les a l'aula: Seqüència Didàctica, parlar per escriure, etc.

De l'assimilació i la confluència d'aquests plantejaments metodològics, sorgeix la proposta didàctica d'aquest treball, que té com a principal objectiu treballar la coherència i la cohesió a partir d'una sèrie d'activitats. Aquestes activitats, concebudes com a mini-Sqüències Didàctiques, pretenen oferir recursos als estudiants que els permetin millorar la qualitat de les seves composicions escrites, a partir de la interacció verbal entre els alumnes i la reflexió i l'ús lingüístics.

Coherència, cohesió, expressió escrita, seqüència didàctica, parlar per escriure

Índex

1. OBJECTIUS	4
2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	6
2.1. LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA	6
2.2. L'APRENENTATGE DE L'EXPRESSIÓ ESCRITA	7
2.3. LA COHERÈNCIA I LA COHESIÓ	11
2.4. LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE GRAMÀTICA	13
2.5. PARLAR PER ESCRIURE	16
3. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA: PARLAR PER ESCRIURE AMB COHERÈNCIA I COHESIÓ	20
MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 1	23
MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 2	27
MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 3	31
MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 4	36
4. CONCLUSIONS	42
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	45
6. ANNEXOS	48

1. OBJECTIUS

El procés d'escriptura és una activitat complexa que requereix la intervenció d'estratègies i competències molt diverses. Tot plegat converteix l'aprenentatge de l'expressió escrita en un procés complex, que necessita ser après de manera pràctica, reiterada i progressiva.

Aquest Treball de Fi de Màster (TFM) té un doble objectiu: per una banda, dur a terme una revisió de l'estat de la qüestió de diferents aspectes metodològics relacionats amb l'aprenentatge de l'expressió escrita durant l'Educació Secundària Obligatoria i, per altra, oferir una proposta didàctica que contribueixi a millorar l'expressió escrita dels alumnes de tercer d'ESO.

Hi ha hagut una tendència a basar l'aprenentatge de l'expressió escrita en un ensenyament explícit de la gramàtica i una assimilació de les normes ortogràfiques. Això, però, no és suficient per desenvolupar la competència en comunicació lingüística. En aquest sentit, les propietats textuais són essencials. És per aquest motiu que s'ha volgut convertir l'estat de la qüestió en una mena de revisió sobre diferents aspectes relacionats amb l'aprenentatge de l'escriptura i de la gramàtica. Així mateix, s'ha pretès proposar algunes alternatives metodològiques, com ara la Seqüència Didàctica de Gramàtica, el treball en grup o la didàctica de parlar per escriure.

Aquestes propostes s'assimilen i conflueixen en la proposta didàctica, l'objectiu de la qual és plantejar una sèrie d'activitats que es presenten com una sèrie de reptes que els alumnes hauran d'assolir a partir de la interacció, la reflexió, la recerca, l'observació, l'experimentació i la síntesi de resultats. El format de les activitats pretén que els alumnes s'engresquin i que adquireixin diversos continguts gramaticals a través de la reflexió i l'ús, que els permetran millorar les seves composicions escrites.

En el cas d'aquest treball, les metodologies proposades s'han adaptat a l'aprenentatge de dues propietats textuais, la coherència i la cohesió. No obstant això, una altra finalitat d'aquest treball és que la combinació d'aquestes metodologies

pugui servir de recurs a altres docents per dissenyar noves activitats que afavoreixin l'aprenentatge significatiu d'altres continguts curriculars.

En conjunt, doncs, els objectius d'aquest Treball de Fi de Màster són, en primer lloc, revisar i proposar diferents metodologies i estratègies per treballar l'expressió escrita a la secundària; en segon lloc, oferir una proposta didàctica que contribueixi a millorar l'expressió escrita dels alumnes de tercer d'ESO; en tercer lloc, apostar per l'ús i la reflexió lingüística com a font d'aprenentatge; i, en últim terme, ampliar el repertori de recursos lingüístics dels alumnes, cosa que contribuirà a millorar la cohesió i la coherència dels seus escrits.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. La competència comunicativa

Un dels principals objectius del Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears exposa que els alumnes han de desenvolupar la capacitat que els permeti «comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en llengua catalana i en llengua castellana, textos i missatges complexos» (Decret 34/2015). Si bé aquest objectiu és important per al desenvolupament de la majoria d'assignatures, en el cas de les de Llengua i Literatura esdevé essencial. De fet, com desenvolupa el Currículum de Llengua Catalana i Literatura, la competència en comunicació lingüística esdevé el «vertader eix que ha d'articular el procés d'ensenyament-aprenentatge» (Decret 34/2015).

El concepte de *competència comunicativa* el va proposar Dell Hymes durant els anys seixanta per explicar que cal una altra mena de coneixements, a més dels exclusivament lingüístics, per poder usar el llenguatge amb adequació (Cassany, Luna & Sanz, 1993: 301).

Lladó, Abrines, Arbona & Llobera (2007) entenen que la competència comunicativa està formada per tres dimensions diferents: la dimensió nocional, la lingüística i la no lingüística. La dimensió nocional inclou el coneixement compartit del món (valors, pautes socials, esquemes mentals, etc.). La dimensió lingüística integraria les cinc competències que conformen la competència comunicativa: la competència lingüística (lèxica, gramatical, semàntica, etc.), la sociolingüística (formes de cortesia, registres o varietats funcionals, etc.), la pragmàtica (funcions lingüístiques, emissió i actes de parla, etc.), l'estratègica (interaccions, organització dels torns de parla, etc.) i la textual (màximes de qualitat, quantitat, rellevància i manera, coherència i cohesió, etc.). Finalment, la dimensió no lingüística suposaria els elements cinèsics (gesticulació, moviments del cos, etc.) i cronèmics (per exemple, la durada dels silencis), així com altres elements semiòtics de la comunicació humana.

En definitiva, tal com la defineix el Currículum de Llengua Catalana i Literatura, la competència comunicativa és «la capacitat d'adquirir les eines i els

coneixements necessaris per comportar-se de manera eficaç i adequada en una determinada situació comunicativa» (Decret 34/2015).

No obstant això, en descriure les competències clau, el Currículum se centra i desenvolupa la competència en comunicació lingüística, la qual es refereix a «l'ús del llenguatge com a instrument de comunicació oral i escrita». Així mateix, el Currículum estructura aquesta competència en cinc dimensions: la comprensió oral, la comprensió escrita, l'expressió oral, l'expressió escrita i la interacció oral.

En aquest treball, tot i que ens centrarem en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'expressió escrita, veurem com la frontera entre aquestes cinc habilitats sovint és difusa o bé no existeix, com en qualsevol situació comunicativa real.

2.2. L'aprenentatge de l'expressió escrita

Com afirma Schneuwly (1995: 24), «aprendre a escriure és difícil». L'escriptura és un procés complex, atès que exigeix dominar múltiples factors que hi intervenen, així com competències i estratègies discursives molt diverses (Peraire, 2009: 52). Per escriure amb correcció, l'escriptor ha de dominar des dels aspectes més mecànics (el traç de les lletres, la cal·ligrafia, etc.) fins als processos més reflexius de la selecció i l'ordenació de la informació, etc. (Cassany *et al.*, 1993). Tot plegat requereix una contínua reflexió sobre el propi text que s'està escrivint.

Com explica Cassany (1988: 172), el prejudici més important que ha patit l'expressió escrita ha estat la sobrevaloració de la gramàtica. En aquesta línia, Milian (2011: 108) argumenta que «un percentatge elevat de les correccions que efectuen els docents correspon a qüestions d'ordre formal –ortografia, morfosintaxi, presentació» i que descuiden els aspectes discursius i de contingut. En conseqüència, aquesta autora explica que aquesta actuació docent crea als alumnes una visió desviada del procés d'escriptura, centrat únicament en els aspectes formals.

Aquest fet podria anar lligat a les mancances de l'ensenyament tradicional de la gramàtica, que generalment s'ha vertebrat a partir de manuals que contenen tot

un seguit de regles aïllades. La majoria de llibres de text són una clara herència d'aquest ensenyament tradicional, donat que divideixen la gramàtica en diferents apartats, constituïts per una part teòrica i una sèrie d'exercicis per posar-la en pràctica, com si no tinguessin relació els uns amb els altres.

Aquesta manera d'aprendre llengua difícilment permet resoldre alguns dels problemes relacionats amb la coherència o la cohesió. Com argumenta Jimeno (2006: 156-157), les errades de coherència i de cohesió evidencien que sovint aquestes regles gramaticals no són estrictes, sinó més aviat subtils, pel fet que el codi permet gairebé sempre més d'una solució vàlida.

Així, escriure amb correcció no consisteix només a assimilar unes normes gramaticals i ortogràfiques i aplicar-les en el procés d'escriptura. «L'ortografia i la gramàtica són importants i tenen un paper propi en l'expressió escrita, però cal que no oblidem que són només un component, el més superficial, de totes els coneixements que conformen el codi escrit» (Cassany, 1988: 172).

D'acord amb aquesta consideració, el currículum de l'assignatura adverteix que el coneixement de la norma gramatical i ortogràfica no és suficient per expressar-se per escrit amb correcció i que cal també aprendre a expressar-se amb cohesió, coherència i adequació. Llavors, dominar les propietats textuais esdevé essencial per assolir la competència en comunicació lingüística. Val a dir que sovint la frontera entre aquestes propietats és difusa, especialment si ens referim a la coherència i la cohesió, propietats protagonistes del present treball.

Si estem d'acord que el procés d'escriptura és una activitat complexa que requereix una contínua reflexió, comprendrem que l'expressió escrita necessita ser apresada de manera pràctica, reiterada i progressiva. Aquesta necessitat desmitificaria l'ensenyament tradicional de la gramàtica.

En aquest sentit, és interessant la reflexió que fa Camps i el seu equip en l'obra *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (2005). En aquesta obra, es plantegen una sèrie de qüestions que posen en evidència la manera tradicional d'ensenyar gramàtica: «Saber gramàtica d'una manera explícita –saber quines unitats formen part del sistema lingüístic i quines regles de funcionament segueixen– garanteix el domini dels usos lingüístics? Saber usar la llengua en

situacions i amb intencions diferents implica saber gramàtica?» (Camps *et al.* 2005: 11-12).

Aquest grup d'estudiosos apunta que «saber expressar-se no consisteix a saber la gramàtica formalitzada i que, a la inversa, el coneixement explícit de les regles gramaticals d'una llengua no garanteix que es pugui parlar o escriure, és a dir, usar-la com a instrument de relació i de coneixement» (Camps *et al.* 2005: 11).

La idea que els alumnes parteixen d'una gramàtica implícita que forma part de la capacitat d'usar la llengua sorgeix de la noció de *competència lingüística* de Chomsky. Partint d'aquesta base, l'ensenyament de la llengua hauria d'anar orientat a explicitar aquest saber gramatical implícit dels alumnes, a convertir-lo en un saber conscient, explícit i sistemàtic (Camps *et al.* 2005: 21). Ara bé, per assolir aquest objectiu és realment necessari (i útil) estudiar la gramàtica «de manual»? De manera aïllada, teoritzada i sovint allunyada dels usos generals?

Recordem que aquesta qüestió també s'explicita en el Currículum de Llengua Catalana i Literatura (Decret 34/2015), en el qual s'adverteix que «els coneixements gramaticals no es poden convertir només en teoria perquè no tenen sentit *per se*», i s'afirma que «és la reflexió sobre la llengua i, sobretot, l'ús correcte que se'n fa el que justifica la inclusió d'aquest bloc –Coneixement de la llengua– en el currículum». Entendríem llavors que aquesta manera d'aprendre gramàtica de forma teoritzada deixa de tenir sentit i que l'ensenyament d'aquesta s'ha d'orientar vers la reflexió i l'ús correcte.

En consonància amb tot plegat, Fontich (2010a: 114-115) defensa que la gramàtica s'ha d'entendre «com un ens que integra forma, semàntica i pragmàtica de manera orgànica». Així, la gramàtica s'ha de deixar d'interpretar com un mecanisme –recordem els manuals a què ens hem referit anteriorment– i s'ha d'estudiar com un organisme que és viu i, per consegüent, dinàmic, canviant.

Més recentment, Fontich (2017: 10) exposa aquesta perspectiva d'ensenyament de la gramàtica:

L'ensenyament gramatical podria concebre's com l'espai de l'educació on proporcionem instruments conceptuals i procedimentals als alumnes amb un

doble objectiu: poder convertir la llengua en objecte de reflexió conscient i poder assimilar que aquesta reflexió és a la base de l'ús adequat i eficient de la llengua.

La reflexió es converteix així en la principal via per accedir a l'ús lingüístic i al funcionament gramatical. Malgrat que històricament aquesta reflexió lingüística neix també de l'estudi formal de la llengua, moltes teories lingüístiques destaquen la implicació dels factors lligats a l'ús. Benveniste, per exemple, defineix la facultat metalingüística com la «capacitat dels individus de situar-nos davant la llengua, amb l'objectiu de mirar-la, analitzar-la i operar amb els elements que la componen» [Benveniste, 1971 (*apud* Camps *et al.*, 2005: 15)].

En certa manera, doncs, aquest lingüista mostra els lligams entre l'ús de la llengua, l'experimentació i la reflexió. I no s'aproparia aquesta definició de capacitat metalingüística a la de competència comunicativa?

Així, d'acord amb Camps *et al.* (2005) i Xavier Fontich (2010a, 2017), partiríem de la hipòtesi que l'ensenyament gramatical directe no és primordial per aconseguir ampliar el repertori de recursos lingüístics dels alumnes i que, en canvi, l'aprenentatge significatiu de la gramàtica es podria assolir a partir de la combinació d'ús i reflexió. Tant és així que Camps *et al.* descriuen l'ensenyament de la gramàtica com «un espai d'interacció entre l'ús lingüístic i la reflexió metalingüística» i proposen orientar-lo a partir d'activitats «que permetin tant el pas de l'ús a la reflexió com el camí invers, que s'inicia en l'observació i la reflexió sistemàtiques i guiades per aportar coneixements aplicables a l'ús» (2005: 30).

En la mateixa línia, Fontich considera que s'ha d'orientar l'estudi gramatical a «explorar com són els textos que funcionen, de tal manera que, promovent la reflexió sobre aspectes concrets, els estudiants vagin assimilant de manera més o menys implícita els recursos que cal posar en joc per escriure bé» (2017: 8-9).

Conjugant una vegada més aquestes premisses amb el Currículum, «l'ensenyament gramatical tindria per objectiu ampliar els recursos de l'alumne per reflexionar sobre la llengua, sense els quals no és possible raonar sobre determinats usos» (Fontich, 2017:11).

2.3. La coherència i la cohesió

Tot aquest plantejament sobre l'ensenyament de la gramàtica s'adiu amb les necessitats d'aprenentatge de les propietats textuais que tractem en aquest treball i podrien donar-hi resposta. La coherència i la cohesió, per la seva naturalesa difícil de teoritzar, sovint s'han deixat en un segon pla en l'ensenyament tradicional de la llengua. Certament, moltes vegades la frontera entre aquestes propietats textuais és difusa i només tenen sentit en el conjunt global. Això fa que sigui només en l'ús que s'evidencien les seves mancances, durant les activitats d'expressió escrita. És més, podríem afirmar que només a partir de l'ús i de la reflexió lingüística és possible entendre i assimilar aquestes dues propietats textuais essencials per al desenvolupament de la competència comunicativa.

Conca, Costa, Cuenca & Lluch (2003: 285) defineixen la coherència com la «propietat textual que fa referència al significat del text, a allò que el text diu a uns receptors determinats, en una situació comunicativa concreta i amb unes intencions determinades». Per tant, un text serà coherent si la informació que conté ha estat seleccionada i organitzada d'acord amb la situació comunicativa.

La coherència, com el text mateix, té un caràcter dinàmic, donat que es va establint al llarg del procés de construcció del text i dependrà de diversos elements, com ara les necessitats comunicatives dels interlocutors.

Com descriuen aquestes autores, la coherència ens remet fonamentalment a tres aspectes: (I) la tria/interpretació del tema del text; (II) la selecció de la informació, i (III) l'organització d'aquesta informació en dos nivells: per una banda, l'estructuració a través d'esquemes convencionals i per altra, la progressió temàtica. Ras i curt, els aspectes més destacats dels quals depèn la coherència són: la quantitat, la qualitat i l'estructuració de la informació (Cassany *et al.*, 1993).

Així, perquè un text sigui coherent s'hauran de saber distingir les idees rellevants de les irrellevants, no es podran introduir enunciats que en contradiguin d'altres, el text haurà de seguir un ordre lògic, etc. Tot plegat difícilment es podrà aprendre de manera teoritzada i immediata.

La coherència, no obstant això, està íntimament connectada amb la cohesió. Perquè es pugui assolir la comprensió global del significat del text és imprescindible que aquesta informació s'articuli per mitjà de formes sintàctiques i lèxiques i que, per tant, estigui ben cohesionada. Llavors, segons Conca *et al.*, la cohesió seria la propietat textual que «agrupa tots aquells mecanismes que manifesten explícitament les relacions que s'estableixen entre les diferents parts del text» (2003: 131).

Els dos fenòmens cohesius bàsics són: la referència, sense la qual el text seria molt repetitiu, i la connexió, que permet relacionar les diferents oracions i construir-ne de compostes (2003: 131). Durant el procés d'escriptura, però, disposem d'una gran varietat de mecanismes o formes de cohesió textual. Pel que fa a mecanismes de referència, Conca *et al.* (2003: 137-162) apunten com els més significatius la dixi, l'anàfora, l'el·lipsi i la cohesió lèxica.

La dixi és un mecanisme cohesiu extralingüístic, donat que fa referència al context o a la situació comunicativa. La dixi pot ser personal, espacial o temporal i s'articula normalment mitjançant pronoms i/o adverbis.

Vilà i Suñé (1996: 42-43) considera l'anàfora com un dels mecanismes cohesius de referència més significatius. L'anàfora «consisteix en la repetició d'un mateix element en oracions successives mitjançant diferents estratègies que eviten que el text sigui reiteratiu» (1996:42). Per tant, a diferència de la dixi, l'anàfora és un mecanisme que pertany al context lingüístic, també anomenat *cotext*.

Pel que fa a l'el·lipsi, aquest mecanisme pot consistir a elidir un subjecte o un nucli nominal o bé tot o una part del sintagma verbal.

Conca *et al.* (2003: 151-162) engloben dins la cohesió lèxica tota una sèrie de recursos cohesius, ja siguin de referència o de sentit. Alguns són la sinonímia (*cotxe-auto*), les relacions de hiperonímia/hiponímia (*cotxe-vehicle*), l'ús de noms generals (*cosa, fet*), el contrast (*fred-calent*) i la relació enciclopèdica (*ganivet, cullera, cuina, plat*).

La connexió, com apuntàvem, pot ser un altre fenomen cohesiu bàsic. La connexió és «un mecanisme de cohesió que s'estableix entre dos (i ocasionalment més) constituents de l'oració o del text i un connector, el qual

manifesta la relació sintàctica i/o semàntica (de vegades també pragmàtica) que hi ha entre aquells» (2003: 171). La connexió pot produir-se dins l'oració o més enllà del límit oracional. En el segon cas parlariem de connexió textual. Aquesta connexió es construeix mitjançant una gran diversitat de connectors i de marcadors textuais.

L'aprenentatge d'aquestes propietats textuais no té sentit si es redueix a la teoria. De fet, com afirmàvem d'un principi, només a partir de l'ús i de la reflexió lingüística és possible entendre i assimilar aquestes propietats textuais essencials per al desenvolupament de la competència comunicativa.

En general, de cada vegada més, en les assignatures de Llengua i Literatura aquestes propietats esdevenen protagonistes en la revisió i avaluació d'activitats d'expressió escrita, juntament amb els criteris ortogràfics.

La proposta didàctica d'aquest treball de fi de màster anirà encaminada a proposar activitats que facilitin als estudiants l'aprenentatge d'aquestes propietats de manera pràctica per tal que els alumnes millorin la capacitat d'expressar-se per escrit.

2.4. La Seqüència Didàctica de Gramàtica

La proposta didàctica d'aquest treball, així mateix, es nodreix del que Camps *et al.* (2005), amb la col·laboració de professors de secundària, han batejat com a *Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG)*. No obstant això, és important recordar que, originàriament, Camps (1994) planteja la Seqüència Didàctica com un projecte d'escriptura, pensant per tant en l'aprenentatge de la composició escrita. Més tard, aquesta SD s'aplicarà a l'aprenentatge de la gramàtica.

Fontich (2010a, 2010b) i Milian (2011) defineixen la SDG com un conjunt de tasques diverses, però totes relacionades amb un objectiu global que els donarà sentit. Així, aquesta proposta metodològica va més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual i es desenvolupa al llarg d'un temps dilatat. Fontich explica que, per posar-la en pràctica, l'ensenyament de la gramàtica ha de permetre «una interacció diversa i rica, la participació intencional dels aprenents en els

processos interactius i la integració del discurs oral i escrit així com la integració de l'ús i de la reflexió sobre l'ús» (2010b: 122-123).

La SDG s'inspira en el treball per projectes en l'ensenyament de llengües. Per tant, els exercicis de gramàtica de «laboratori» deixen de tenir sentit i allò que es proposa és dur a terme una sèrie d'activitats diverses però relacionades entre si que vagin orientades a un objectiu. És important que sempre que es dugui a terme qualsevol tipus d'activitat, els alumnes entenguin quina és la seva finalitat, el seu sentit. Milian (2011: 110) argumenta al respecte:

Efectivament, no serveix de res posar els alumnes a treballar en grup, si no s'han plantejat uns objectius clars per a la tasca d'escriure i d'aprendre a escriure; no serveix de res proposar models de text, si no s'estableix una anàlisi d'aquests models en funció de la situació en què s'insereixen i no es posen en relleu els paral·lelismes amb la tasca proposada; no serveix de res dir que primer s'ha de planificar, si no s'estableixen els mecanismes necessaris per fer-ho; etc.

Fontich (2010b: 124) explica que la SDG estaria constituïda pel desenvolupament de dos tipus d'activitats. La primera és una *activitat de recerca*, orientada a descobrir el funcionament de la llengua en algun aspecte, millorar els textos, etc., i que culmina amb la redacció d'una sèrie de conclusions que se n'han extret. Milian (2010: 110) destaca que aquesta fase «requereix conversar sobre l'activitat, situar-la, saber de quina manera es pot dur a terme, determinar el context en què s'inscriu, etc.». La segona és una *activitat d'aprenentatge*, segons la qual l'activitat anterior i la sistematització dels resultats han de permetre l'aprenentatge d'uns continguts gramaticals que hauran d'arribar a esdevenir coneixements disponibles per dur a terme altres activitats posteriors, siguin gramaticals o siguin comunicatives.

Un dels requisits de la SDG, com expliquen Fontich (2010a, 2010b) i Milian (2011) és que l'activitat es porti a terme en col·laboració. Aquesta participació de l'alumne en una tasca col·lectiva «representa interactuar amb els altres, participar-hi, aportar idees i intercanviar-les, polemitzar i defensar posicions, opinions, ajudar a aclarir dificultats o a resoldre-les, etc.» (Milian, 2011: 111). Així,

en la SDG la verbalització té un espai preeminent. De tal manera, és essencial que l'alumne parli dels fenòmens gramaticals i de com els entén i, així, vagi assimilant un metallenguatge compartit amb els companys i el professor (Fontich, 2010b: 125).

Com exposen Camps i Fontich (2003: 102-103), les SDG s'organitzen en tres fases consecutives en el temps: la primera consisteix a definir i negociar la tasca que es durà a terme (recerca, revisió de textos, descobriment de la regularitat, de la variació, etc.). Es planteja, doncs, el problema que s'haurà de resoldre i s'avancen quins són els coneixements gramaticals que caldrà assolir. Aquesta primera fase acaba amb la definició del problema, de la qüestió que s'ha d'investigar. Llavors comença la segona fase, que constituïria el centre de la SDG. En aquesta fase els estudiants han de prendre decisions sobre l'objecte d'estudi i la seva anàlisi. Si es tracta d'una seqüència didàctica destinada a reflexionar sobre un problema que es detecta en els textos, s'hauran de delimitar els textos que tenen el problema i cercar possibles solucions. Tot plegat s'haurà de fer a partir del diàleg amb els companys o amb experts, i a partir de la consulta d'altres textos, de gramàtiques, d'internet, etc. D'aquesta tasca de millora de textos es podran extreure conclusions que poden servir de consulta en situacions posteriors d'escriptura. Això ens porta a la tercera fase, que serà sempre l'elaboració d'un informe amb les conclusions.

Com argumenten Camps & Fontich (2003: 102-103), «l'ensenyament gramatical dit «tradicional» partia de la definició d'un concepte i de les explicacions gramaticals del professor o del llibre de text, i l'exercici servia per constatar els conceptes apresos». A partir de la SDG invertim el procés i el coneixement deriva de les activitats dutes a terme.

El plantejament de les seqüències didàctiques que proposem és que exercitació i reflexió han de ser els dos components d'un procés que les relacioni. Per això, el sentit que prenen les activitats que es desenvolupen al llarg de la SDG tenen dos moments clau: la definició del camp de treball i la síntesi final en què s'integren els coneixements elaborats (Camps & Fontich, 2003: 103).

2.5. Parlar per escriure

La metodologia de la SDG ens duu a reflexionar sobre quina serà l'organització de classe més adequada per a aquestes activitats.

Si el que interessa, com hem dit, és que els alumnes centrin el seu aprenentatge en la reflexió i l'ús lingüístics, la interrelació entre ells és fonamental.

La dinàmica de classe de l'ensenyament tradicional ha estat, a grans trets, la d'un professor que exposa uns coneixements a un emissor, l'alumnat, que ha d'estar atent i en silenci. Aquesta dinàmica mantinguda durant tants d'anys ha evidenciat les seves mancances.

La creença que el professor ha de ser el protagonista indiscutible de les classes s'ha desmitificat. Molts són els experts avui que defensen que l'alumne ha de convertir-se en protagonista del procés d'aprenentatge. La piràmide d'aprenentatge del psiquiatre William Glasser (1925-2013), en aquest sentit, atorga el percentatge més elevat d'aprenentatge significatiu al fet d'exposar als altres allò que aprenem. El fet d'haver d'interpretar, expressar, comunicar, utilitzar, crear..., fa que l'aprenentatge esdevingui significatiu, molt més que si ens limitem a mirar i escoltar.

Un altre autor que parla d'aquesta necessitat d'interacció durant l'aprenentatge és Vigotski. Aquest psicòleg, referent de l'interaccionisme social, defensa que «l'activitat verbal actua de medidora per a la transformació de les formes de pensament, i és en aquesta activitat compartida que sorgeix el coneixement sobre el món, també sobre la llengua» (Camps *et al.*, 2005:19). En la mateixa línia, Fontich argumenta que «l'alumne no aprèn a partir del saber de l'expert, sinó a partir de les activitats en què l'expert implica l'alumne» (2017:11).

Així, considerariem que l'alumne ha d'esdevenir el protagonista de les classes i que ha de poder intervenir, parlar, opinar, preguntar, experimentar, etc. Aquesta consideració té encara més sentit quan ens referim a assignatures de llengua. Com es pot aprendre una llengua si no s'usa?

En aquest sentit, Camps *et al.* (2005: 47) estarien d'acord en l'avinentsa del treball en petit grup,

que permet la cooperació i la comunicació entre els alumnes, que poden discutir les solucions, que s'intenten convèncer, que es posen d'acord; és a dir, que parlen de la llengua, que l'estan utilitzant en la seva funció metalingüística, que estan fent seu un llenguatge gramatical que, de mica en mica, els va essent familiar, no per imposició, sinó per la necessitat del treball que estan portant a terme.

Aquesta didàctica d'exploració de la llengua per mitjà de la parla s'ha estès també amb la denominació de *parlar per escriure*. Bernard Schneuwly (1995) parla dels beneficis d'aquesta metodologia en un article que la té per títol. Segons Schneuwly, la interacció oral podria i hauria d'acompanyar i guiar, en gran mesura, l'apropiació dels instruments de la llengua escrita. De fet, segons l'autor, «parlar per escriure és un camí prometedor per aprendre millor a escriure» (1995: 24).

Llavors, d'alguna manera, la frontera entre les cinc dimensions de la competència comunicativa –comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita i interacció oral– desapareixeria, donat que amb aquesta dinàmica treballaríem alhora l'expressió oral, l'expressió escrita i la interacció oral. I com a professors podríem aprofitar l'avinentsa per observar i avaluar l'oralitat, que sovint s'ha convertit en la gran oblidada i s'ha treballat només en exposicions orals més o menys preparades que s'allunyen de situacions reals.

Tot plegat té encara més sentit en el moment que decidim convertir l'ús i la reflexió lingüística en el centre de l'aprenentatge-ensenyament. Des d'aquesta perspectiva sociointeractiva, el coneixement metalingüístic sorgiria de la interacció entre els alumnes, motivada i guiada pel professor, i a partir d'aquesta interacció el coneixement s'interioritzaria i esdevindria coneixement individual. Per tant, de la mateixa manera com ho fa Salaberri (2002: 71), entendríem els processos d'ensenyament i aprenentatge com a situacions interactives i comunicatives en què els educadors ajuden els alumnes de forma sistemàtica, sigui planificada o no, a construir coneixements. En aquest context, la parla es converteix en un dels mitjans més poderosos a través del qual s'exerceix aquesta ajuda.

Aquesta interacció a l'aula permet alhora promoure més competències –a banda de la lingüística– que s'emmarquen al currículum. Es fomenta, per exemple, la competència social i cívica, donat que els estudiants han d'intercanviar i confrontar idees mostrant-se respectuosos amb els seus companys. Es fomenta també l'autonomia i la capacitat d'aprendre a aprendre, ja que els alumnes han d'assumir la responsabilitat sobre la tasca. Fins i tot, es fomenta el sentit d'iniciativa i l'esperit emprenedor.

Aquesta interacció es pot convertir també en una bona estratègia d'atenció a la diversitat. Com argumenta Elisabet Arnó (2002: 91), si tenim en compte que els grups seran heterogenis, la interacció entre els estudiants, per una banda, pot donar la possibilitat als estudiants d'altres capacitats o amb major rendiment acadèmic d'aprendre a partir de l'intent d'articular el seu propi coneixement. Per altra banda, aquells aprenents amb necessitats especials o amb un rendiment menor poden beneficiar-se del que es denomina *peer tutoring*, és a dir, de l'ensenyament per part d'algun company més expert, que s'encarrega de «traduir» al llenguatge dels alumnes la informació proporcionada pel professor (Arnó, 2002: 91). A més, els problemes, dubtes i dificultats que expressen els alumnes durant el procés d'aprenentatge, poden ser útils al professor per a la millora de la seva pràctica docent.

En aquest context, la millor manera d'organitzar les sessions és a partir del treball en grup. Com exposa Arnó (2002: 87), el treball en grup s'ha revelat com un marc efectiu per al desenvolupament de les habilitats metalingüístiques, donat que, a través d'un context informal d'aprenentatge com la interacció entre iguals durant la realització de tasques dissenyades per fomentar la reflexió metalingüística, els alumnes poden posar en pràctica una diversitat d'estratègies de tipus cognitiu, interactiu i comunicatiu que els permetrà explorar i verbalitzar les seves representacions mentals sobre la llengua, responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge i aprendre a treballar de manera cooperativa.

Com argumenta aquesta autora, a través de l'intercanvi d'idees, els estudiants no només aprenen els uns dels altres, sinó que construeixen un coneixement col·lectiu que precisament sorgeix de la reelaboració i confrontació d'idees i no

de la mera suma de coneixements individuals (2002: 88-89).

Tot i que els alumnes siguin els responsables de l'activitat, el paper del professor no deixa de ser essencial perquè aquest treball en grup funcioni. Arnó (2002: 92-93) explica que la intervenció del docent s'ha de materialitzar de dues maneres: mitjançant el disseny de l'activitat i mitjançant la supervisió i l'assistència als estudiants durant la interacció. Així, segons aquesta autora, el rol del professor ha de ser el de facilitador, supervisor i assistent.

3. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA: PARLAR PER ESCRIURE AMB COHERÈNCIA I COHESIÓ

La proposta didàctica que ofereix aquest treball de fi de màster va adreçada a alumnes de tercer d'ESO i parteix de l'assimilació i confluència dels estudis citats i les metodologies tractades en l'estat de la qüestió, entre les quals la Seqüència Didàctica de Gramàtica, el treball en grup i l'estratègia didàctica de parlar per escriure.

Si partíem de la convicció que l'aprenentatge de l'expressió escrita s'ha de dur a terme de manera pràctica, reiterada i progressiva, aquesta proposta didàctica no podia tractar-se d'una unitat didàctica aïllada i puntual. Així, la proposta s'ha concebut com una sèrie d'activitats diferents que tenen l'objectiu comú de fomentar l'aprenentatge de l'escriptura amb coherència i cohesió i de millorar la qualitat de les composicions escrites dels alumnes. Llavors, la proposta com a tal no té sentit si es du a terme en un moment puntual; l'ideal és que aquestes activitats es vagin proposant al llarg del curs.

La proposta didàctica està conformada per quatre mini-Següències Didàctiques. Totes quatre han estat dissenyades per ser treballades en grup i per fomentar la reflexió lingüística i l'ús de la llengua. Les hem considerades mini-Següències Didàctiques perquè, tot i que estructuralment segueixen les fases d'una seqüència didàctica i estan conformades per una sèrie d'activitats diferents que comparteixen un mateix objectiu, tenen una durada màxima de tres sessions. Per això, s'ha decidit parlar de mini-seqüències didàctiques.

D'acord amb això, cada mini-SD està dividida en tres fases: una primera en què es defineix el problema que s'ha de resoldre i s'avancen els coneixements gramaticals que caldrà assolir; una segona en què els alumnes han de prendre decisions sobre l'objecte d'estudi i la seva anàlisi, a partir del diàleg amb els companys o amb experts, i a partir de la consulta d'altres textos; i una tercera fase que serà sempre l'elaboració d'un informe amb les conclusions (Camps & Fontich, 2003: 102-103). Pel que fa a aquesta tercera fase, s'ha decidit funcionar a partir d'un llibret d'aprenentatge, que preferentment serà en format *drive*, i en

què els alumnes, després de cada activitat, hauran de plasmar l'aprenentatge que n'han extret, sigui en forma de recursos o de conclusions. Aquest format permetrà al professor avaluar si els alumnes estan avançant en el procés d'aprenentatge.

Aquestes mini-SD es duran a terme sistemàticament mitjançant el treball en grup. Per tant, en el seu desenvolupament la interacció oral serà considerada fonamental. Així mateix, en les activitats s'han volgut fomentar tècniques de planificació i de revisió, donat que es consideren fases essencials del procés d'escriptura i que no sempre es treballen de manera efectiva a l'aula.

Les activitats s'han dissenyat per tal que siguin inclusives i incorporen diferents facilitadors que s'anticipen a les possibles necessitats d'atenció a la diversitat, i pretenen garantir la participació i l'aprenentatge de tothom. El treball en grups sempre heterogenis s'ha considerat un primer facilitador fonamental. Com defensa Arnó (2002: 91) al respecte, el treball en grup tant pot afavorir els estudiants d'altres capacitats o amb major rendiment acadèmic com els estudiants amb necessitats especials o amb un rendiment menor, perquè els primers tenen l'oportunitat d'aprendre a partir de l'articulació del seu propi coneixement i esdevenen «traductors» de la informació per als alumnes del segon grup. També pretenen ser facilitadors les preguntes-repte que es plantegen al començament de cada mini-SD per motivar els alumnes i establir uns objectius clars, així com les estratègies diferents que es plantegen i les diferents maneres en què es representarà la informació.

Tot i que no s'ha entrat en gaires detalls sobre l'avaluació de les activitats, des del seu disseny s'han volgut impulsar diversos instruments d'avaluació. Com es pot intuir, el més important d'aquestes mini-SD no és el resultat. Gairebé les tres fases de cada activitat es podrien avaluar de manera independent, així com totes les competències que impliquen. Es vol remarcar la importància d'avaluar les planificacions de les activitats, les intervencions orals dels alumnes, la seva cooperació amb els membres del grup, les revisions de les activitats, l'interès per la recerca, l'autonomia dels estudiants, etc. Sobretot en el treball en grup, és tan important avaluar tots aquests aspectes com el producte final. Més encara si ens

referim a l'aprenentatge de l'expressió escrita, que és un procés llarg i complex. Només així assegurarem el seu aprenentatge progressiu i significatiu.

Les diferents activitats proposades permeten assolir coneixements de llengua, no des de la teoria, sinó a partir de la reflexió, l'experimentació i la manipulació. Tot plegat fa que en molts d'aquests exercicis es dissolguin les fronteres d'aprenentatge entre les habilitats lingüístiques, així com entre l'aprenentatge de llengua i literatura, partint de la convicció que la literatura és també un bon recurs per aprendre llengua.

Cada mini-SD proposada s'ha dividit en quatre apartats: en primer lloc, un d'objectius; en segon lloc, un apartat en què es determinen els continguts que es pretenen tractar; en tercer lloc, un apartat fixa els criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge que s'avaluarien; i, en l'últim, es desenvolupa la descripció de la mini-SD.

Per tal de completar la descripció de les activitats, en alguns casos s'ha inclòs un exemple o proposta d'activitat com a annex.

MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 1

Objectius

- Distingir el mecanisme de coherència usat en una narració.
- Comprendre la importància de la coherència en la construcció de textos.
- Redacció per escrit de les reflexions sobre el funcionament dels mecanismes de coherència.
- Valorar la llengua i la comunicació com a mitjà per a la comprensió del món dels altres i d'un mateix, evitant qualsevol tipus de discriminació i estereotips lingüístics.

Continguts

- Coneixement de la propietat textual de la coherència i comprensió del seu funcionament.
- Explicació progressiva de la coherència del discurs tenint en compte les relacions gramaticals i lèxiques que s'estableixen en l'interior del text i la seva relació amb el context.
- Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies necessàries per a la comprensió de textos escrits.

Criteris d'avaluació/ Estàndards d'aprenentatge avaluable

- Reconèixer el mecanisme de coherència usat en la narració
Comprèn el caràcter dinàmic de la coherència i la importància de la quantitat, la qualitat i l'estructuració de la informació.
- Reconèixer i explicar els valors expressius que adquireixen determinades categories gramaticals en relació amb la intenció comunicativa del text on apareixen, amb especial atenció a adjectius, determinants i pronoms.
Explica els valors expressius que adquireixen alguns pronoms en relació amb la intenció comunicativa del text on apareixen.

Descripció de la mini-SD

Aquesta mini-SD té una durada de dues sessions i segueix l'estructura pròpia d'una seqüència didàctica. La mini-SD es vehicula a partir de la lectura del conte «Te deix, amor, la mar com a penyora», de l'obra de Carme Riera que du el

mateix títol. L'obra serà inclosa en el pla lector per tal que els alumnes interessats puguin llegir la resta de contes de manera voluntària i per plaer.

Aquest conte és una declaració de desamor que fa un joc lingüístic que implica la coherència. En català, el pronom personal de la primera persona del plural, *nosaltres*, no distingeix el gènere dels components d'aquest *nosaltres*. Això permet a Carme Riera construir la incògnita, el suspens, d'una història d'amor entre dues persones que anirem descobrint a mesura que es desenvolupa el text. Inicialment, descobrirem que van al mateix institut; després, que és el seu professor; i al final de la història es revelarà el seu sexe i descobrirem que es referia a una relació entre dues al·lotes, la narradora i na Maria, la seva professora.

Així doncs, el principal objectiu d'aquesta lectura és comprendre la importància de la coherència en la construcció de textos. La lectura d'aquest conte, a més, és una bona mostra del caràcter dinàmic de la coherència, que es va establint al llarg del text i depèn de la informació que, estratègicament seleccionada i organitzada, va oferint la narradora.

Com s'ha indicat, aquesta mini-SD té una durada de dues sessions. En la primera sessió, es desenvoluparà la primera fase de la mini-SD i, en la sessió següent, les dues restants. També la lectura del conte es fragmenta en dues parts: una primera aniria de la pàgina 13 a la 20 i l'altra, de la 20 a la 28, de l'edició que hem usat.

En la primera sessió el professor introdueix l'obra i inicia la lectura del conte en veu alta, amb l'objectiu de despertar l'expectació dels estudiants. El professor llegeix les primeres tres pàgines, que es comentaran entre tots, i proposa la pregunta repte que guiarà la lectura dels alumnes: *com s'assegura la incògnita d'aquesta història?*

Els alumnes ja saben que es tracta d'una història de desamor entre dues persones. A partir d'ara, però, hauran d'investigar qui són aquestes dues persones i marcar en el text tots els elements que els en donin pistes. En aquesta mateixa sessió, els alumnes continuaran la lectura del conte, ara de manera individual, fins a la pàgina 20. La tasca per al proper dia de classe serà acabar

la lectura del conte (pàgines 21 a 28), que tindran en paper i al web de l'assignatura, i intentar contestar la pregunta repte en l'espai web creat per a l'ocasió.

En la segona sessió es desenvoluparan les dues fases següents de la mini-SD. Els alumnes, individualment, hauran finalitzat la lectura a casa i hauran intentat contestar la pregunta repte. Comença, llavors, la segona fase. Els alumnes s'agruparan en grups de quatre i posaran en comú les seves propostes de resposta. Llavors, tindran quinze minuts per investigar al voltant d'una sèrie de preguntes que els proposarà el professor en un full:

1. Reflexioneu i expliqueu com podem deduir el gènere de les dues persones que apareixen implícites en aquest fragment:

Aprenia a viure, aprenia a morir de mica en mica –però això no ho sabia aleshores–, quan, abraçada a tu, em negava a deixar passar el temps. Volia per sempre més romandre al teu costat, sentir el frec dels teus llavis, de la teva pell. I el món des dels teus braços era bill i trist com nosaltres.

2. És coherent aquest fragment? L'autora pot parlar d'«un fill», referint-se a «una nina»? Per què? Per què creieu que la narradora diu que no coneixerà la nina?

Fa mesos, quan vingueres aquell parell de dies a Barcelona, vaig anunciar-te el naixement d'un fill. El terme ja s'acaba. El metge diu que d'aquí a deu dies, molt probablement, ja haurà vingut al món. Tenc por, em fa por. Em sent massa feble i les forces em fallen. Pens que probablement no coneixeré la nina, perquè serà nina, n'estic segura, i no podré decidir, si no ho faig ara, el seu nom.

3. Quines pistes us han portat a descobrir que l'exparella de la narradora és una dona? Ho havíeu sospitat? Si no, per què penseu que no us ho havíeu plantejat?

Així doncs, la primera part d'aquesta segona sessió es dedica a la recerca i la reflexió. Durant aquest temps, el professor ha d'anar desplaçant-se de grup en grup estimulant la reflexió i guiant la recerca. Passats aquests quinze minuts, els portaveus de cada grup exposaran a la resta els resultats de la seva recerca.

Finalment, entre tots, es podrà contestar la pregunta repte. El professor seguirà el seu paper de guia, de moderador, i descobrirà la incògnita: aquesta història s'assegura gràcies a la coherència. Segurament, la conjunció de les respostes dels estudiants permetrà definir aquesta propietat textual, que ha demostrat el seu caràcter dinàmic, donat que s'ha anat establint al llarg del text, i que ha depès fonamentalment de la quantitat, la qualitat i l'estructuració de la informació (Cassany *et al.*, 1993).

Llavors, en la tercera fase els alumnes redactaran en el llibret d'aprenentatge tot el que han après sobre la coherència.

Val a dir que en aquestes dues sessions s'ha d'aprofitar la lectura per parlar del lèxic que no hagin entès i per fer reflexió lingüística, atès que la literatura és un bon recurs per treballar llengua. A més, la temàtica d'aquesta lectura permet treballar diferents elements transversals com ara el desenvolupament de la igualtat i l'evitació d'estereotips que suposin discriminació.

Per això, en acabat, es podrien aprofitar els temes d'aquest conte com a pretext per a una expressió escrita. Per exemple, se'ls pot demanar que escriguin una carta a la narradora donant-li un consell o que ells mateixos facin una reflexió sobre les idees que han anat sorgint a classe sobre els estereotips i/o prejudicis que evidencien aquesta història d'amor. El professor sabrà quin tema de redacció pot engrescar més a cada grup.

MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 2

Objectius

- Observar i identificar diferents mecanismes de cohesió.
- Experimentar diferents mecanismes de referència per revisar textos
- Conèixer alguns dels principals recursos estilístics i aprendre a utilitzar-los com a formes de cohesió lèxica.
- Redacció per escrit de les reflexions sobre el funcionament dels mecanismes de cohesió.

Continguts

- Comprensió de la importància de la cohesió en les construcció de textos.
- Coneixement i ús de diferents mecanismes de referència interna, tant gramaticals com lèxics.
- Coneixement i ús dels principals recursos estilístics com a estratègies de cohesió lèxica.

Criteris d'avaluació/ Estàndards d'aprenentatge evaluables

- Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos cohesionats.

Reescriu textos propis i aliens, aplica les propostes de millora que es dedueixen de l'avaluació de la producció escrita i s'ajusta als mecanismes de cohesió.

Descripció de la mini-SD

Si l'anterior mini-SD tenia com a principal objectiu comprendre la importància de la coherència en la construcció de textos, les activitats que constitueixen aquesta mini-SD aniran encaminades a observar i identificar diferents mecanismes de cohesió i experimentar diverses estratègies que permetin enriquir les composicions escrites dels alumnes.

Aquesta mini-SD té una durada de dues sessions i estarà constituïda per dues activitats que comparteixen el mateix objectiu.

En la primera sessió, s'inicia la primera fase, en què el professor introdueix la mini-SD. El professor planteja el problema que cal resoldre i s'avancen els coneixements gramaticals que hauran d'assolir a partir de la pregunta repte: *què és la cohesió i quins són els principals mecanismes de referència que ens permeten assolir-la?*

En aquesta primera fase, el professor crearà també els grups que es mantindran durant la mini-SD. Es tracta de grups de tres alumnes, dissenyats pel professor per tal que siguin heterogenis.

Per començar, el professor actuarà com a model i projectarà un fragment d'un text en què hi ha diverses repeticions [vegeu l'exemple en l'annex 6.1]. Entre tots, se cercaran solucions i el professor anirà donant nom a aquestes alternatives: el·lipsi, sinonímia, ús de noms generals, hiperonímia o hiponímia, pronominalització, etc. Aquests noms s'aniran apuntant a la pissarra. D'aquesta manera, els alumnes aniran assimilant un metallenguatge compartit amb els companys i el professor.

A continuació, s'inicia la segona fase. El professor proposarà un text als alumnes, que ha modificat per tal de provocar la repetició lèxica o gramatical. L'activitat consisteix a trobar solucions per combatre les repeticions excessives del text. En grups de tres, tindran quinze minuts per llegir el text proposat pel professor i reflexionar sobre les alternatives a les repeticions del text. L'ideal seria que poguessin dur a terme aquesta tasca en el *drive* i que subratllessin en diferents colors les solucions que han escollit (per exemple: en vermell, la sinonímia; en blau, els hiperònims, etc.).

El paper del professor és asseure's una estona amb cada grup per ajudar-los amb la reflexió metalingüística i guiar-los.

Passat el temps establert, un representant de cada grup llegirà en veu alta el seu text per demostrar a la resta de companys l'existència de diverses solucions a la repetició igualment vàlides i explicarà les alternatives que han utilitzat.

Especialment per a aquesta activitat seria molt interessant si es poguessin aprofitar composicions escrites dels mateixos alumnes. D'aquesta manera, veurien que la repetició també es dona en els seus textos, en prendrien consciència,

descobririen la gran quantitat de solucions que poden emprar i es convencerien que són capaços d'evitar la repetició en futures activitats de composició escrita.

En la següent sessió, la dinàmica serà la mateixa. Els alumnes es tornaran a disposar en grups de tres (els mateixos) i s'enfrontaran a una nova activitat que pretén anar una mica més enllà que l'anterior. No obstant això, l'objectiu va en la mateixa direcció i pretén que els alumnes experimentin diferents mecanismes de referència per revisar textos. En aquest cas, aquests mecanismes seran alguns recursos estilístics, concretament: la metàfora, la comparació, la personificació i la metonímia.

El professor introduirà l'activitat i els donarà el text que han de treballar. Un text descriptiu pot ser una bona opció, donades les seves característiques. Aquesta vegada, les repeticions del text proposat s'hauran de substituir per altres utilitzant els recursos estilístics indicats. Amb aquesta activitat es pretén anar més enllà del recurs de la sinonímia i oferir als alumnes altres maneres d'enriquir les seves composicions escrites. Així mateix, aquesta activitat pretén fer desaparèixer els límits entre l'aprenentatge de llengua i literatura i demostrar que la literatura és un bon recurs per aprendre llengua i viceversa.

En una primera part de l'activitat, els alumnes tindran deu minuts per consultar diverses fonts per conèixer millor els recursos estilístics proposats pel professor i fer-ne un esquema senzill. A continuació, tindran quinze minuts per reflexionar i demostrar la seva creativitat canviant els mots en negreta per diferents figures literàries. En acabat, aquests textos seran llegits a la resta de la classe, que s'adonarà de les múltiples possibilitats que existeixen.

Un cop acabada aquesta activitat, en la segona part de la segona sessió, comença la tercera fase de la mini-SD. El professor tornarà a plantejar la pregunta repte i els alumnes hauran de respondre la qüestió a partir dels coneixements adquirits en les dues sessions. Es tractarà de posar en comú el que han après durant les dues sessions, és a dir, els mecanismes i recursos de referència, i plasmar-los en un esquema. En aquest moment, les anotacions que han anat prenent al seu llibret d'aprenentatge els seran de gran utilitat. Els alumnes hauran d'adjuntar l'esquema resultant al llibret d'aprenentatge i completar-lo amb els

exemples que han utilitzat per a les seves activitats. Aquest esquema esdevindrà un bon recurs per enriquir i evitar les repeticions en les seves futures composicions escrites.

MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 3

Objectius

- Usar diferents mecanismes de cohesió per crear i revisar textos.
- Crear textos nous a partir de l'experimentació de recursos de modalització.
- Transformar enunciats amb consignes per posar en pràctica els diferents mecanismes de coherència i cohesió.
- Aplicar diferents procediments de cohesió per inserir informació nova a textos ja elaborats.
- Redacció per escrit de les reflexions sobre el funcionament dels mecanismes de cohesió.

Continguts

- Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies, especialment de coherència i de cohesió, per a la producció de textos escrits: planificació, organització de la informació, redacció i revisió del text.
- Reconeixement, ús i explicació dels diferents recursos de modalització en funció de la persona que parla o escriu.
- Reconeixement, ús i explicació dels connectors textuais i dels principals mecanismes de cohesió, tant gramaticals com lèxics.

Criteris d'avaluació/ Estàndards d'aprenentatge avaluable

- Identificar i modificar la intenció comunicativa de la persona que parla o escriu a partir de la incorporació d'elements modalitzadors.
Reconeix l'expressió de l'objectivitat o subjectivitat i identifica els diferents recursos de modalització.
- Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos cohesionats.
Reescriu textos propis i aliens, aplica les propostes de millora que es dedueixen de l'avaluació de la producció escrita i s'ajusta als mecanismes de cohesió.

Descripció de la mini-SD

Les diferents activitats que componen aquesta mini-SD tenen l'objectiu comú de servir de pretext per experimentar diferents mecanismes de coherència i de cohesió.

La mini-SD té una durada de tres sessions. L'aula s'organitzarà en grups de tres alumnes, que el professor haurà dissenyat per assegurar que siguin heterogenis.

Per a la primera sessió, s'haurà demanat als alumnes que portin dues notícies recents en català, siguin d'un diari digital o en paper. En la primera fase de la mini-SD, el professor planteja el repte que s'haurà d'assolir: convertir-se en periodistes de *fake news*.

El professor exposarà als alumnes les diferents actuacions que hauran de dur a terme, la periodització que se seguirà i els coneixements que s'hauran d'assolir: elements modalitzadors, mecanismes de coherència i de cohesió, etc.

Les diferents activitats que componen aquesta mini-SD consisteixen a (i) incorporar elements modalitzadors a titulars de notícia per canviar-ne el punt de vista (primera sessió); (ii) introduir informació nova en una notícia i crear-ne un titular (segona sessió); (iii) transformar l'entrada d'una notícia seguint consignes específiques (segona sessió) i (iii) dissenyar i crear diferents parts d'un diari de *fake news* (tercera sessió).

La segona fase de la mini-SD començarà amb una exposició del professor, que servirà de model. El professor projectarà una notícia i n'identificarà les diferents parts per tal de poder començar les activitats, que es basaran en textos periodístics. No s'entrarà gaire en detalls perquè es pressuposa que els alumnes ja han treballat aquest gènere.

A continuació, el professor exposarà el titular d'una notícia que ha escollit com a mostra i exposarà possibles solucions per canviar-ne el punt de vista. Els alumnes han d'entendre que la subjectivitat d'un discurs depèn de la quantitat d'elements modalitzadors que conté. Un exemple que pot ser clar per als alumnes és algun titular referit al resultat d'un partit de futbol recent: «Liverpool 4. Barça 0».

Aquesta notícia, depenent del mitjà de comunicació emissor, pot adoptar diferents formes. Per això, aquest pot ser un exemple molt visual i que connecti amb els alumnes [vegeu l'exemple en l'annex 6.2].

A continuació, els alumnes es posaran per grups amb un ordinador amb accés a la xarxa. Primer, tindran deu minuts per cercar informació sobre què és la modalització i les principals marques de modalització de què disposen (fenòmens d'èmfasi, la derivació, verbs i adjectius valoratius, interjeccions, figures retòriques, etc.). Passats els deu minuts, els portaveus de cada grup exposaran el que han trobat i entre tots es farà un mapa conceptual comú que més tard hauran d'introduir en el seu llibret d'aprenentatge.

Lavors, els alumnes posaran en comú amb la resta de companys del grup les notícies que han dut. Durant quinze minuts, hauran de reflexionar al voltant de cada enunciat i observar si contenen o no elements modalitzadors. Després, hauran de seleccionar tres titulars i utilitzar marques de modalització diferents per canviar-ne el punt de vista i fer que esdevinguin titulars de *fake news*.

El professor s'anirà desplaçant de grup en grup per supervisar la feina i ajudar-los.

En acabat, un representant de cada grup exposarà a la resta de la classe les propostes que han creat. Els darrers cinc minuts, els alumnes hauran d'incloure el mapa conceptual al seu llibret d'aprenentatge i completar-lo amb els exemples que han anat sortint. Aquesta activitat ofereix també l'oportunitat de tractar els recursos estilístics més enllà dels textos pròpiament literaris.

En la segona sessió, es continuarà amb la segona fase d'aquesta mini-SD. Els alumnes es tornaran a seure amb el seu grup i continuaran l'activitat.

Aquesta vegada serà el professor qui els proporcionarà una notícia. L'actuació consistirà a afegir informació nova a un text ja elaborat. Tal cosa exigirà que en facin una remodelació parcial, que afectarà l'organització sintàctica i els procediments de cohesió [vegeu un exemple en l'annex 6.3].

El professor proporciona el text al grup i una sèrie d'enunciats que contenen informació nova que han d'aconseguir inserir al text de manera coherent i cohesionada. Primer, tindran cinc minuts per fer una lectura individual del text fixant-se on podrien incloure la informació. A continuació, i durant quinze minuts, entre tots hauran de negociar on les insereixen i com ho fan perquè sigui de manera coherent i cohesionada. Finalment, hauran d'inventar un titular per a aquesta notícia.

Aquesta segona fase permet fomentar la competència d'aprendre a aprendre, donat que, per donar resposta als diferents reptes, són els alumnes que s'han d'organitzar i cercar solucions a partir de la posada en comú dels coneixements previs i l'ús de diferents recursos. Per la seva banda, el professor ha d'atendre els possibles dubtes i supervisar les actuacions.

En acabat, comença la següent activitat. El professor els demanarà que transformin l'entrada d'una notícia seguint consignes específiques. El professor haurà escollit una de les entrades de les notícies que han aportat els alumnes o bé l'haurà proposada ell. Es pot demanar que reescriuin l'enunciat a partir d'un començament diferent, utilitzant determinats signes de puntuació o bé transformant oracions actives en passives [vegeu un exemple en l'annex 6.4].

En les situacions comunicatives «reals» contínuament transformem, adaptem i reelaborem enunciats. També ho fem a les aules quan resumim textos, els comentem o responem qüestions. Així, aquest tipus d'activitat permet fomentar i treballar l'habilitat de transformar enunciats. D'aquesta manera, els alumnes, amb els mateixos grups, hauran de transformar l'entrada amb les consignes corresponents. Una vegada més, interessa que els alumnes treballin en grup perquè puguin discutir les solucions, s'intentin convèncer, es posin d'acord i, en definitiva, parlin de llengua i s'apropriïn del llenguatge metalingüístic. Com explica Arnó (2002: 87), aquest context informal d'aprenentatge permet als alumnes explorar i verbalitzar les seves representacions mentals sobre la llengua, responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge i aprendre a treballar de manera cooperativa.

Aquesta activitat de transformació ofereix moltes possibilitats i permet tractar diferents continguts de sintaxi sense explicitar-los, així com practicar la puntuació.

El paper del professor serà estimular la reflexió dels estudiants i anirà atenent els seus dubtes.

En acabat, es reflexionarà de manera conjunta al voltant de les estratègies que s'han seguit i la importància que tenen a l'hora de construir un bon text. Els alumnes hauran de plasmar aquesta reflexió en el seu llibret d'aprenentatge.

En la tercera sessió es durà a terme la darrera activitat de la segona fase i es desenvoluparà la tercera fase.

Ara els alumnes han d'agrupar les tres activitats que s'han dut a terme amb les notícies i donar-los forma de publicació. El conjunt de les tres activitats els ha permès assolir el repte de convertir-se en periodistes de *fake news* i ho hauran de demostrar creant una publicació d'aquest tipus. Així, els alumnes crearan una portada amb els diferents titulars transformats amb els elements modalitzadors; a continuació, inclouran la notícia a la qual s'havia inserit la informació nova amb el seu títol i, finalment, l'entrada amb les diferents transformacions. Els alumnes també hauran de disposar d'ordinadors i de connexió a internet per realitzar aquesta activitat, que es farà amb algun dels programes que ofereix la xarxa, com ara el Canva.

La tercera fase consistirà en una reflexió en el llibret d'aprenentatge que, en primer lloc, resumirà els mecanismes i recursos que els han permès convertir-se en periodistes de *fake news* i, en segon lloc, reflexionarà sobre com aquests recursos els poden ajudar a millorar les seves futures composicions escrites.

MINI-SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA 4

Objectius

- Aplicar de manera reflexiva les propietats textuais de la coherència i la cohesió per crear i revisar composicions escrites.
- Comprendre la importància de la puntuació en les composicions escrites i aplicar-la de manera adequada en la composició i revisió de textos escrits.
- Manifestar una actitud receptiva, interessada i de confiança en la pròpia capacitat d'aprenentatge i d'ús de les llengües i participar activament en el control i avaluació del propi aprenentatge i el dels altres.
- Aplicar tècniques i estratègies (com el resum, la revisió i la rúbrica) per afavorir l'aprenentatge i optimitzar l'estudi.

Continguts

- Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies, especialment de coherència i de cohesió, per a la producció de textos escrits: planificació, obtenció de dades, organització de la informació, redacció i revisió del text.
- Coneixement de les principals normes de puntuació referides a la coma.
- Realització de revisions de textos propis i aliens amb ajuda de rúbriques, reconeixent i aplicant mecanismes de coherència i cohesió.

Criteris d'avaluació/ Estàndards d'aprenentatge avaluable

- Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos coherents i cohesionats.

Revisa el text en diverses fases per aclarir problemes amb la forma (puntuació).

Revisa i reescriu textos propis i aliens, aplica les propostes de millora que es dedueixen de l'avaluació de la producció escrita i s'ajusta als mecanismes de coherència i de cohesió.

Descripció de la mini-SD

La quarta mini-SD que proposa aquest TFM té una durada de tres sessions i està formada per diverses activitats que tenen l'objectiu comú d'assimilar i aplicar de

manera reflexiva les propietats textuais de la coherència i la cohesió per crear i revisar composicions escrites.

Al llarg d'aquestes tres sessions, en grups de tres, els alumnes hauran de dur a terme diverses actuacions que consisteixen a (i) conèixer les principals normes de puntuació referides a la coma; (ii) aplicar les estratègies necessàries per crear un text coherent i cohesionat en una activitat de textualització; i (iii) realitzar una correcció d'un text reconeixent i aplicant mecanismes de coherència i de cohesió. El resultat d'aquestes tres actuacions permetrà resoldre la pregunta repte final: com és un text coherent i cohesionat?

S'ha considerat adient formular aquesta mini-SD en darrer lloc perquè se suposa que el desenvolupament de la resta de mini-SD hauria permès anar coneixent i interioritzant diferents tècniques i estratègies per a produir textos escrits coherents i cohesionats. En aquest sentit, les anotacions que han anat fent en el seu llibret d'aprenentatge els seran de gran utilitat en aquesta mini-SD. La resolució de la pregunta repte es materialitzarà en forma de rúbrica i, d'alguna manera, servirà per concloure la SD de coherència i de cohesió que s'ha desenvolupat.

En la primera fase de la mini-SD, el professor introdueix la pregunta repte i explica les diverses activitats que es duran a terme i la seva periodització.

La primera tasca de la segona fase d'aquesta mini-SD consisteix a realitzar una activitat de puntuació. S'ha considerat interessant incloure una activitat d'aquest tipus, per una banda, perquè la puntuació és un element important de cohesió i, per altra, perquè de la mateixa manera com la coherència i la cohesió, la puntuació «és un camp que difícilment admet la reducció a normes absolutes i de compliment exacte, i això en dificulta especialment l'aplicació a l'ensenyament primari i secundari» (Nogué & Fargas, 2000: 29). En general, els estudiants de secundària han rebut informació sobre l'ús de cada signe, però «demonstren sovint una manca de domini pràctic, que es reflecteix especialment en l'absència o l'abús d'alguns signes i, en general, en un ús irregular i vacil·lant» (Sanz, 200: 76).

L'activitat consisteix a inserir alguns signes de puntuació en un text d'on s'han tret abans [vegeu l'exemple en l'annex 6.5]. En aquest cas, s'ha decidit només

treure les comes, seguint les recomanacions de Sanz (2000), que considera que aquestes activitats s'han de fer de manera gradual i convé deixar per al final els textos complets sense puntuar. Una alternativa podria ser un text on només faltin els punts o bé podríem extreure alguns signes i presentar-los en una llista al marge perquè l'alumne faci hipòtesis sobre el lloc concret on eren al text (Sanz, 2000: 81).

En la fase introductòria, el professor parlarà als alumnes de la importància de la puntuació en les seves composicions escrites. Per exemple, podria mostrar-los algun exemple de text escrit pels mateixos alumnes amb mancances pel que fa a la puntuació. També són molt il·lustratives les parelles d'oracions que contenen els mateixos mots i en el mateix ordre i que depenent de la puntuació canvien l'estructura sintàctica, l'entonació i el significat. Una bona dinàmica podria ser projectar-los una oració i demanar-los que hi afegixin els signes de puntuació que falten perquè sigui coherent. Per exemple: *Com ho has fet això és difícil*. Les dues possibilitats són: (a) *Com ho has fet, això? És difícil?*, i (b) *Com ho has fet? Això és difícil!* Segurament, els alumnes divergirán en la solució i s'adonaran de la importància de la puntuació.

A continuació, l'actuació dels alumnes consistirà a dur a terme una mica d'investigació sobre la coma i, després, retornar les comes al text que, en l'exemple proposat, sumen un total de vint-i-quatre. El fet d'indicar-los exactament quantes comes falten pretén evitar que s'hi obsessionin.

Els alumnes s'asseuran en grups de tres i tindran deu minuts per investigar, primer, quan cal posar comes i quan no, i fer un mapa conceptual senzill que els ajudi a resoldre el repte. Aquesta tasca es farà amb algun dels programes que ofereix la xarxa, com ara el CmapTools. Així, el mapa conceptual els permetrà aplicar els seus coneixements en el text proposat pel professor. A continuació, tindran uns quinze minuts per col·locar les comes al text.

El professor s'anirà desplaçant de grup en grup, comprovarà que estiguin seguint les passes de l'activitat i resoldrà els possibles dubtes.

Passat aquest temps, es projectarà el text i es corregirà entre tots. En aquest moment, es farà una mica de reflexió conjunta sobre la importància de puntuar bé un text.

Al final d'aquesta sessió, s'haurà d'incloure en el llibret d'aprenentatge el mapa conceptual i cinc línies de reflexió sobre la importància de puntuar un text de manera adequada.

La segona sessió s'iniciarà amb la visualització del curtmetratge *The Butterfly Circus*, que té una durada d'uns vint minuts i servirà de pretext per a l'activitat de textualització. Aquest curtmetratge, a més, ofereix moltes possibilitats per tractar temes transversals. Acabada la visualització del curt, els alumnes es posaran per grups i el professor els proporcionarà el full amb les indicacions per dur a terme l'activitat de textualització [veure l'exemple en l'annex 6.6]. L'activitat consisteix, per una banda, a seleccionar i ordenar un conjunt de frases per escriure un text, que és l'inici del resum del curtmetratge visualitzat; per altra, a acabar el resum del curt entre tots. Aquesta part tindrà una extensió d'unes cinc línies.

La textualització es durà a terme mitjançant l'estratègia de «parlar per escriure». Cada grup rebrà un full amb una seqüència d'enunciats, que realment constitueixen l'esquema del text breu que han de produir. Els alumnes hauran d'afegir els elements cohesius necessaris, suprimir les parts redundants, utilitzar els substituïts pertinents i la puntuació adequada. L'objectiu final serà escriure un text coherent i cohesionat.

Guiats pel professor, els estudiants hauran de (i) fer una tria de les oracions que proporcionin informació rellevant; (ii) negociar l'ordre de les oracions procurant que la informació estigui ben estructurada i segueixi un ordre lògic; (iii) reflexionar sobre els mecanismes o formes de cohesió que hauran d'usar per tal que les oracions quedin ben connectades; i (iv) redactar. Tot plegat s'haurà de fer a partir del diàleg amb els companys i de la consulta d'alguns textos o recursos (gramàtiques, diccionaris, internet, etc.). Durant aquesta interacció, la tasca del professor serà la de guiar els alumnes en les diverses fases de l'activitat i atendre els estudiants davant els possibles dubtes que puguin sorgir. Aquesta fase acabarà amb la redacció del text.

La tercera sessió s'iniciarà amb la continuació de la segona fase. Es reprendran els textos creats pels alumnes en l'activitat de textualització i es durà a terme una activitat de cocorrecció.

Aquesta proposta d'activitat es podria aplicar en la correcció de qualsevol composició escrita que hagin dut a terme els estudiants. Es tracta d'una activitat de coavaluació convencional, però que es redueix a la correcció d'errades de coherència i cohesió. Com explicàvem, és convenient posar-la en pràctica quan els alumnes hagin realitzat ja diverses activitats de cohesió i coherència i que, per tant, siguin capaços de detectar errades i tinguin recursos per proposar solucions.

L'activitat comença amb una part introductòria en què el professor explica la tasca que han de realitzar i l'objectiu que té: corregir els textos, reconeixent i aplicant mecanismes de coherència i cohesió. Per dur a terme aquesta tasca, entre tots es crearà una rúbrica d'avaluació senzilla a partir del que els alumnes, amb el guiatge del professor, consideren com ha de ser un text coherent i cohesionat i quins elements ha de contenir perquè ho sigui. Aquesta rúbrica ha de referir-se a l'estructuració de la informació, la rellevància de la informació, la puntuació, les repeticions, els connectors, etc. En definitiva, ha de tenir en compte els diferents aspectes de la coherència i la cohesió que s'han anat treballant. En aquest moment els serà de gran utilitat el llibret d'aprenentatge, en el qual han anat fent anotacions al final de cada activitat sobre cadascun d'aquests aspectes. Sense ser-ne conscients, tots els coneixements que han anat adquirit sobre aquestes propietats textuais quedaran plasmats en aquesta rúbrica, que constituirà precisament la resposta a la pregunta repte d'aquesta mini-SD: *com és un text coherent i cohesionat?*

Llavors, comença la tasca de coavaluació. Agrupats tal com ho estaven en la resta de sessions d'aquesta mini-SD, cada grup rebrà un text d'un altre grup per atzar i amb el suport de la rúbrica haurà de detectar-hi errades i proposar solucions o alternatives per millorar el text. En acabat, els textos es retornaran al seu grup i aquest haurà de revisar les errades i els comentaris escrits pels seus companys.

La tercera fase consistirà a incloure la rúbrica en el llibret d'aprenentatge. I individualment, l'hauran d'acabar de completar amb els exemples i recursos que s'han treballat al llarg de les diferents mini-SD.

L'objectiu d'aquesta rúbrica serà recollir els coneixements que han adquirit sobre aquestes propietats textuais i que els serveixi de consulta en situacions posteriors d'escriptura.

4. CONCLUSIONS

Aquest Treball de Fi de Màster partia de l'objectiu doble d'oferir, per una banda, una revisió de l'estat de la qüestió de diferents aspectes metodològics relacionats amb l'aprenentatge de l'expressió escrita i, per altra, una proposta didàctica que afavorís l'aprenentatge de l'expressió escrita, especialment pel que fa a la coherència i la cohesió.

El primer objectiu s'ha concretat en la revisió de diversos apartats, el primer dels quals analitzava el concepte de *competència comunicativa* i revisava què en diu el currículum de secundària per comprendre el que realment implica l'aprenentatge de llengua a la secundària. En un segon apartat, la revisió s'ha centrat més concretament en l'aprenentatge de l'expressió escrita. En aquest apartat s'ha fet una mica de reflexió sobre les dificultats del seu procés d'aprenentatge i les limitacions que han suposat l'ensenyament tradicional de la gramàtica. En aquest punt, s'ha argumentat que el coneixement de la norma gramatical i ortogràfica no eren suficients per expressar-se per escrit amb correcció i que calia també aprendre a expressar-se amb cohesió, coherència i adequació. Així mateix, s'ha sostingut la hipòtesi que aquestes propietats textuais difícilment poden ser apreses des d'un enfocament teòric i que només es poden assimilar i aprendre a aplicar, a partir de l'observació, la reflexió, l'ús i l'experimentació. Per tant, s'ha defensat que a través de l'ús i la reflexió es pot aconseguir un aprenentatge significatiu de la coherència i la cohesió en l'expressió escrita. A continuació, en un tercer apartat s'han revisat breument els conceptes de *coherència* i de *cohesió*. A partir d'aquí, els següents dos apartats proposaven diverses propostes didàctiques per treballar aquestes dues propietats textuais a l'aula. En primer lloc, s'ha analitzat la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG) i, en segon lloc, l'estratègia de parlar per escriure i el treball en grup. Aquestes propostes s'avenien amb les nostres hipòtesis i oferien la possibilitat de basar l'aprenentatge en l'ús i la reflexió lingüística. Pel que fa a la SDG, s'ha considerat que la seva estructura i la seva dinàmica, afavoreixen que els estudiants s'engresquin, cosa que es converteix en un facilitador. A més, aquesta didàctica permet treballar diverses competències i fomentar l'autonomia

dels estudiants. Així mateix, han estat sostinguts els nombrosos avantatges de treballar en grup a l'aula. Partíem de la consideració que els processos d'ensenyament i aprenentatge són situacions interactives i comunicatives en què els professors ajuden els alumnes de forma sistemàtica a construir coneixements (Salaberri, 2002: 71). Així, el treball en grup i didàctiques com parlar per escriure són essencials per fomentar aquesta adquisició de coneixements. El treball en grup, a més, també permet treballar diverses competències fonamentals, més enllà de la competència comunicativa, com ara l'aprendre a aprendre, donat que els alumnes esdevenen responsables del seu propi aprenentatge, o la competència social i cívica, atès que els estudiants aprenen a treballar de manera cooperativa, a respectar les opinions dels altres i a ajudar la resta de companys a avançar en el procés d'aprenentatge.

La SDG, combinada amb la didàctica de parlar per escriure i el treball en grup, esdevenien el marc perfecte per desenvolupar-hi una proposta didàctica que tenia com a objectiu fonamental millorar l'expressió escrita dels alumnes de tercer d'ESO.

Si partíem de la convicció que l'expressió escrita requeria un aprenentatge pràctic, reitera i progressiu, proposar una unitat didàctica aïllada i puntual hauria estat contradictori. És per això que es va decidir que la proposta d'aquest TFM tingués forma de SDG, donat que aquesta proposta metodològica va més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual i es desenvolupa al llarg d'un temps dilatat (Fontich, 2010a). Finalment, es va decidir que conformessin la proposta quatre mini-SD. Aquest format permet treballar la coherència i la cohesió al llarg del curs, en seqüències didàctiques de dues o tres sessions.

Sense entrar gaire en detalls, l'objectiu principal de la primera mini-SD ha estat comprendre la importància de la coherència en la construcció de textos; la segona mini-SD pretenia observar, identificar i experimentar diferents mecanismes de cohesió; la tercera, usar diferents mecanismes de cohesió per crear i revisar textos, així com experimentar amb els recursos de modalització; i finalment, la quarta mini-SD ha pretès aplicar de manera reflexiva les propietats textuais de la coherència i la cohesió per crear i revisar composicions escrites.

Així doncs, més enllà de l'objectiu de millorar l'expressió escrita dels alumnes de tercer d'ESO, aquesta proposta metodològica permet també ampliar els recursos lingüístics dels alumnes, cosa que contribueix a millorar la cohesió i la coherència de les seves composicions escrites, i assolir coneixements de llengua i de gramàtica a partir de la reflexió, l'experimentació i la manipulació.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Arnó, E. (2002). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas a través del trabajo en grupo. Dins J. M. Cots & Luci Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de las lenguas*, 87-100. Lleida: Milenio.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A., & Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 99-110.
- Decret 34/2015, de 15 de maig pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears, BOIB núm. 73, § 25016 (2015).
- Camps, A. (coord.), Guasch O., Milian, M. & Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1988). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. (2a ed.) Barcelona: Editorial Empúries.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Conca, M., Costa, A., Cuenca, J. & Lluch, G. (2003). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Editorial Teide.
- Fontich, X. (2010a). Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 51, 112-122.
- Fontich, X. (2010b). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Fontich, X. (2017). Ensenyar gramàtica: quan el perquè articula el què i el com. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 72, 7-12.
- Jimeno, P. (2006). La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua. Dins A. Camps, F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, 155-163. Barcelona: Graó.
- Lladó, J., Abrines, B., Arbona, M. L., & Llobera, M. (2007). *Paraules. Multiculturalitat a les aules i ensenyament de la llengua*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Milian, M. (2011). La composició escrita. Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes?. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 104-113.
- Nogué, N. & Fargas, X. (2000) ¿Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 27-41.
- Pàmies, S. (2013). *Cançons d'amor i de pluja*. Barcelona: Quaderns crema, 9-10.
- Riera, C. (2011). *Te deix, amor, la mar com a penyora*. Barcelona: Edicions 62, Labutxaca, 13-29.
- Schneuwly, B. (1995). Parlar per escriure. *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, 6, 23-34.
- Salaberri, M. S. (2002). El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la llengua. Dins J. M. Cots & Luci Nussbaum (ed.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la llengua y la comunicació en el aprendizaje de las lenguas*, 71-86. Lleida: Milenio.
- Sanz i Pinyol, G. (2000). Ensenyar a puntuar a l'ESO. Sugeriments des de la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 20, 76-87.

Vilà, M. (1996). *Expressió escrita en nois i noies de cycle superior d'EGB a Girona. Estudi descriptiu sobre el producte escrit: un estudi de casos sobre el procés de composició escrita* (Tesi doctoral). Universitat de Girona.

6. ANNEXOS

ANNEX 6.1. Exemple d'activitat per a evitar el text repetitiu

El triplet català al mundial de motociclisme

I què podem dir de l'immens Marc Màrquez? Campió del món per mèrits propis, acumulant punts regularment al llarg de tota la temporada –tret d'una caiguda i l'errada monumental del seu equip, que gairebé costa **a Marc Márquez** el mundial–, creixent com a pilot i com a persona. El somriure i la rialla que sempre acompanyen **Marc Màrquez** han obert **a Marc Màrquez** el cor de tota la gent que diumenge rere diumenge mirem les curses de Moto GP. La gosadia de **Marc Márquez**, el talent de **Marc Márquez** i una conducció perfecta sempre al límit han convertit **Marc Márquez** en el pilot més carismàtic del mundial. Valentino Rossi ja s'ha rendit **a Marc Márquez** i **Valentino Rossi** veu **a Marc Márquez** com el successor de **Valentino Rossi** en el món de l'Olimp motociclista. Sembla que l'era Márquez a la categoria reina només acaba de començar.

Text: *Insmontsuar.cat* 2015 (Web de l'Institut Manuel de Montsuar)

ANNEX 6.2. Exemple d'activitat d'incorporació d'elements modalitzadors a un text per canviar-ne el punt de vista

L'exemple de titular de què partíem era: «Liverpool 4. Barça 0». A continuació, alguns exemples de subjectivització a partir d'elements modalitzadors:

CHAMPIONS LEAGUE

Liverpool eliminó al Barcelona de la Champions League y dibujó otra pesadilla para el cuadro azulgrana

Font: RPP noticias

LIVERPOOL, 4-
BARÇA, 0

Anfield dinamita al Barça



- El conjunto barcelonista se hunde ante un Liverpool desatado y se queda sin final
- Bartomeu: "Ha sido una noche nefasta"

Font: La Vanguardia

LIVERPOOL - BARCELONA (4-0) · Opinión ⓘ

Impotencia del Barcelona, justicia para el Liverpool

LIVERPOOL - BARCELONA (4-0)

El Barcelona firma un ridículo imperdonable y se despide de la Champions

Font: El Mundo

LIVERPOOL 4 - BARCELONA 0 (4-3)

Anfield aplasta al Barça

Majestuosa remontada de un Liverpool mermado que ridiculiza a un Barça que encaja el cuarto tanto en una metáfora de la parálisis que sufrió hace un año en Roma.

Font: As

Barcelona: Messi naufraga en la Champions ante goleada del Liverpool

Redacción
BBC News Mundo

Font: BBC News

ANNEX 6.3. Exemple d'activitat d'integració d'informació nova a un text ja elaborat

Ocells i dents

A la Xina han descobert un parell de fòssils d'ocells que semblen ser dels més antics coneguts. En realitat, estan apareixent molts fòssils als jaciments xinesos, però aquests dels ocells estan particularment ben conservats i mostren les seves plomes amb tot l'esplendor.

Una de les característiques més destacades en l'evolució dels ocells és el bec. També és de les que desconcerta més als que no entenen com va poder evolucionar. Després de tot, les aus deriven de determinats grups de dinosaures. I els dinosaures tenien dents. Podria semblar estrany que l'evolució es permeti el luxe de perdre estructures que va trigar milions d'anys en aconseguir.

Però, per descomptat que a l'evolució l'importa un rave, ja que ni pensa, ni fa previsions ni té cap objectiu. La desaparició de les dents és un fenomen relativament freqüent en l'evolució de moltes espècies.

En realitat podria semblar que és molt complicat, però quan s'han fet estudis genètics s'ha vist que els ocells mantenen els gens necessaris per fer les dents, però en forma mutada i no-funcional. Aquestes mutacions les tenen tots els ocells estudiats, fet que suggereix que algun dels avantpassats comuns va ser el que els va perdre.

El motiu de prescindir de les dents, i de la estructura mandibular on s'estan semblant ser que està relacionada amb el vol. Un bec sense dents és molt més lleuger que una mandíbula i el corresponent grapat de peces dentals mineralitzades. Per uns animals que estaven començant a aprofitar les plomes per volar, perdre les dents i guanyar un bec era un bon negoci.

Al registre fòssil sí que hi ha exemplars d'ocells amb restes de dents, cada vegada més escasses. Probablement, la pèrdua també anava lligada a la millora en la capacitat de l'estómac per pair l'aliment. Sense dents, cal empassar el menjar sencer i deixar que el pedrer s'encarregui de triturar-lo.

Això de les dents que apareixen i desapareixen a mida que passen els milions d'anys és un bon recordatori que l'evolució consisteix simplement en anar modificant les estructures de l'organisme en funció dels interessos del moment. No hi ha cap tendència general ni cap objectiu a assolir. Igual que els pingüins han perdut la capacitat de volar per poder adaptar-se a l'ambient polar on viuen, els ocells primitius van deixar les dents pel camí a canvi de la capacitat de conquerir els cels.

I, a sobre, s'estalvien els problemes dels queixals del seny!

Informació nova que s'ha d'inserir:

- Els ocells descoberts a la Xina només són deu milions d'anys posteriors al famós *Arqueòpterix*, que ja no és un dinosaure però que encara no era del tot ocell.
- Els anti-evolucionistes no entenen com va poder evolucionar
- També han perdut les dents rèptils com les tortugues, o mamífers com els pangolins.
- Per les dents hi ha sis gens que són essencials. Un per la dentina i cinc per l'esmalt.
- Fa uns cent-setze milions d'anys, algun dels avant-passats dels ocells van perdre les dents.
- Per poder volar, cal aconseguir ser el màxim de lleuger possible. I en això, el cap juga un paper important ja que al estar a l'extrem del cos, pot desequilibrar l'organisme amb molta facilitat.

Text: Closa, Daniel. 2015. Ocells i dents. *Ara Ciència*. Blog centpeus. 07/05/2015.

[en línia: <http://ciencia.ara.cat/centpeus/2015/05/07/ocells-i-dents/>]

ANNEX 6.4. Exemple d'activitat de transformació amb consignes específiques

A continuació, s'exemplifica una activitat amb diferents propostes de transformació:

La urbanització va ser construïda els primers anys de la bombolla immobiliària, quan les promeses dels promotors encara coincidien amb les recreacions futuristes fetes per ordinador.

Reescriu, començant amb: «Els primers anys...»

Reescriu, transformant l'inici amb una oració activa:

Reescriu, començant amb: «Quan les promeses...»

Reescriu, introduint algun punt i seguit:

Reescriu, començant amb: «Les promeses...»

Reescriu, introduint l'adverbi *afortunadament*. En quantes posicions el podríeu col·locar?

ANNEX 6.5. Exemple d'activitat de puntuació

D'aquest text s'han extret vint-i-quatre comes. Recol·loca-les-hi.

PRIMERA CANÇÓ

Tinc una teoria: si t'enamores sota la pluja l'amor perdura més que no si fa bon temps.

En els últims anys i sense cap pretensió científica he preguntat a tothom que he conegut en quines condicions meteorològiques s'ha enamorat. En general m'ho expliquen sense reserves amb la mirada saturada de nostàlgia o amb una contrarietat que no s'esforcen a dissimular. Tinc set-cents quinze respostes desades cronològicament i amb el rigor d'un diletant m'aventuro a afirmar que la pluja és beneficiosa per aquest sentiment. De les respostes també en dedueixo que ens ve més de gust recordar com vam conèixer un amor passat que no un de vigent i que d'entrada no donem cap importància a si plovia o feia sol (encara que pugui semblar que la neu afavoreix l'amor l'estadística no enganya: que nevi és una catàstrofe). Sóc conscient que aquestes dades aparentment inútils poden fer pensar en una dèria de col·leccionista desvagat però en moments de desconcert m'han ajudat a prendre decisions. Fa anys me'n vaig anar a viure a una ciutat atlàntica i sempre que plou em poso la gavadina i surto a voltar pels carrers. Veig dones amb bosses de plàstic al cap i calçat inadequat sota els porxos de les places més cèntriques i sota les marquesines de les botigues de luxe tremolant després d'haver-se mullat fins al moll de l'os. I en veig d'altres que amb una inconsciència heroica surten a buscar taxis que mai no s'aturen. Xop observo amb atenció buscant un creuament de mirades revelador esperant que amb la violència d'un llamp l'amor ens fulmini.

Pàmies (2013: 9-10).

ANNEX 6.6. Exemple d'activitat de textualització

Aquestes oracions us permetran construir la sinopsi d'un curtmetratge, *El circ de les papallones*.

Per aconseguir-ho, haureu d'ordenar-les, afegir els elements cohesius necessaris, suprimir les parts redundants i utilitzar els substituïts pertinents i la puntuació adequada.

El circ de les papallones

- El curtmetratge s'ambienta al context de la Gran Depressió (1930)
- El director del Circ de les papallones és el Sr. Méndez
- *The Butterfly Circus* (2009) és un cèlebre curtmetratge de cinema independent
- L'únic requisit que demana el Sr. Méndez per entrar a formar part del Circ de les papallones és que cadascú trobi el seu propi camí, les seves habilitats, la riquesa que pugui oferir per formar part de l'acte
- El Sr. Méndez ha donat una segona oportunitat als components del Circ de les papallones
- El Sr. Méndez intenta portar una mica de llum a la vida de les persones
- El Circ de les papallones no vol exposar «fenòmens» ni fer riure la gent a costa de burlar-se dels seus components
- *The Butterfly Circus* (2009) s'ambienta en la dècada de 1930 als Estats Units
- El Circ de les papallones no és com els altres circs
- Els components del Circ de les papallones han tingut una vida difícil