

PENSAR, EXPRESSAR, ESCRIURE... EN L2

Isabel Ríos
Universitat Jaume I
Dolors Ibáñez
Col·legi La Marina. Castelló

Els temes que pretén abordar aquest article mostren la complexitat de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita en llengua diferent de la llengua familiar. D'una part, són nombrosos els treballs teòrics i sobre la pràctica docent que en els darrers 20 anys han revolucionat les nocions sobre l'alfabetització, els processos de redacció, les operacions que realitza l'escriptor, la gènesi dels sistema d'escriptura en els nens i també el treball a l'aula per ensenyar a escriure. (Hayes i Flowers, 1986; Camps, 1994; Ferreiro i Teberosky, 1979; Fons, 2000).

Per altra banda, les investigacions sobre l'adquisició de les llengües segones i les condicions que les afavoreixen o les dificulten (Cummins, 1983; Vila, 1985; Arnau i alt. 1992; Guasch i Milian, 1999; Guasch, 2001) han aportat informació suficient per a comprendre que la didàctica de l'escriptura en L2 es troba en un moment, que si certament és inicial, proporciona ja elements suficients per a la renovació de la pràctica educativa.

A través de l'anàlisi d'una situació real d'escriptura en una aula d'immersió al català (5 anys), posem de manifest les característiques de la intervenció docent que creiem d'interès per a la didàctica de l'escriptura inicial en llengua segona.

El concepte de llengua escrita i d'alfabetització

Els treballs sobre la noció d'alfabetització (Wells, 1988; Tolchinsky, 1990) ens van acostar a una concepció de llengua escrita que sobrepasa la d'instrument per a "grafiar" allò dit o allò pensat. L'escriptura requereix d'operacions complexes que transformen el pensament, que el formulen per a ser expressat en unes condicions particulars, socialment i lingüística pertinents, que exigeixen a l'escriptor la formulació d'un text adequat a la situació. L'escriptura és un instrument de desenvolupament cognitiu, transformador del pensament i de les competències del subjecte (Vigotski, 1993) i l'esforç per escriure esdevé un exercici que aporta elements de desenvolupament al subjecte que escriu. És per això que la didàctica de l'escriptura s'obliga, segons esta concepció, a propiciar situacions socials i interaccions educatives –tasques i processos per a portar-les a terme– que faciliten la realització d'operacions complexes per construir textos escrits de qualitat, d'acord amb la situació de comunicació i els contextos múltiples que hi intervenen (Milian, 1999).

La importància de la interacció, la millora de la intervenció docent i la recerca en didàctica de la llengua

La intervenció educativa, l'acció dels mestres, es converteix sota aquestes perspectives en un focus d'interès per a la investigació i la formació del professorat, ja que és el saber fer de l'adult que condueix l'acció d'escriure – ensenya a escriure- el que interessa per comprendre els mecanismes que hi intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge en L2. En aquest sentit posem de relleu la importància de la recerca a l'aula per esbrinar quines són les condicions que permeten una millor acció educativa i per tant una millora en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Lluny de prescriure situacions o donar receptes, l'anàlisi de les situacions d'aula (Ríos, 1999; Guasch, 1999; Camps, Ríos i Cambra, 2000, Camps, 2001) ens serveix per a comprendre els mecanismes que es posen a l'abast

dels aprenents i dels mestres i per a determinar i comprendre els fenòmens que poden servir en altres ocasions. La reflexió sobre la pràctica esdevé així un instrument per a la formació permanent del professorat que en la seua aula posseeix, sense adonar-se'n, moltes de les claus per a avançar en la seua pròpia actuació com a docent.

Les operacions dels processos d'escriptura

Hem assenyalat fins ara la complexitat de l'activitat d'escriptura i és necessari explicar quines són les operacions implicades en ella. Qui escriu, segons els estudis sobre les activitats dels escriptors experts o no experts (Hayes i Flowers, 1986) passa generalment per un procés inicial de *planificació*, mitjançant el qual es seleccionen les idees clau per a escriure, es formulen plans retòrics i es posen de manifest els objectius comunicatius de l'escriptor, tot tenint en compte la intenció i l'audiència. (Camps, 1994). Un altre moment clau del procés de redacció és la *textualització* que suposa linearitzar el text, grafiar-lo i donar-li forma perceptible, per a finalitzar amb el moment de la *revisió*, per la qual es representen de nou els objectius, els plans de la planificació, les característiques formals del text, etc. Aquesta revisió porta a una nova textualització i aquest procés recurrent es posa en marxa tantes vegades com és necessari fins que l'escrit presenta la forma que l'escriptor jutja com a acceptable.

No totes aquestes operacions, tanmateix, es fan de la mateixa forma i amb la mateixa intensitat en totes les situacions; tampoc actuen igual els escriptors experts i els no experts. Els experts, per exemple, dediquen molt més temps a la planificació a nivell del text global, determinen clarament les finalitats de la tasca, tenen en compte les necessitats dels lectors i se representen les convencions ortogràfiques, de puntuació, de sintaxi, amb més precisió. (Gombert, 1990). Tanmateix, l'escriptor novell, dedica menys temps a planificar perquè troba dificultats a planificar de forma global el text, se centra en aspectes puntuals i deslligats de la resta. Té, a més a més dificultats en determinar i no perdre de vista la finalitat de l'escrit que està produint, oblida amb facilitat les característiques i les necessitats del lector, la pertinència i l'adequació del seu text a la situació de comunicació, i, naturalment, presenta menys coneixements dels aspectes gràfics, ortogràfics, morfosintàctics i lèxics. Aquestes consideracions són de gran importància en l'escriptura en L2, per quant els aprenents poden o no disposar de recursos en la nova llengua o en la L1 que el mestre ha de gestionar perquè siga rendible l'esforç d'escriptura. Ajudar a l'alumne a fer transferències dels coneixements que té adquirits a través de la L1 és de gran utilitat. Més avant reprendrem aquesta qüestió, per quant les possibles *transferències* de la L1 a la L2, és a dir allò que el nen sap de la L1 i que li és útil per a la L2, ha de ser uns dels recursos a emprar pels nens i a potenciar per la mestra. D'altra banda cal tenir en compte que moltes de les dificultats per escriure en L2 provenen sols del desconeixement oral de la llengua segona i no d'una dificultat intrínseca de la pròpia activitat d'escriptura; i a l'inrevés, algunes de les dificultats per escriure en L2 no provenen del desconeixement de la llengua nova sinó de les estratègies comunes a les dues llengües que els aprenents no han assolit fins eixe moment.

Una altra aportació de gran importància pel que fa al coneixement dels processos d'escriptura és la de Bereiter Scardamalia (1987). Aquest model planteja que existeixen dues maneres d'acostar-se al fet d'escriure. Una, en la qual l'escriptor es limita a donar forma gràfica a allò que coneix, que sap – model “dir el coneixement”- i una altra, a través de la qual l'escriptor crea nous coneixements a partir dels preexistents, transformant no sols el text que està en procés d'escriure sinó el seu propi pensament, fent-lo més complex i més rigorós- model “transformar el coneixement”- Esta doble visió és de gran utilitat didàctica per quant l'ensenyament de l'escriptura hauria d'aconseguir que els escriptors arribaren a ser capaços d'utilitzar el segon model: aquell que provoca activitats complexes i transformadores del pensament, seguint d'acord amb l'idea vigotskiana que l'escriptura és un instrument i un motor del desenvolupament lingüístic.

La planificació del text, clau en l'ensenyament de l'escriptura.

En altres ocasions (Ribera y Ríos, 1998; Ríos, 2000) han posat de manifest la importància de les activitats didàctiques que s'ocupen dels processos de planificació dels textos, ja des dels inicis de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita.

Els aprenents haurien d'anar acompanyats pels adults experts en estos processos amb la finalitat de no deixar-los desprotegits front a les exigències reals de la vida social i escolar: que siguin escriptors competents en diferents moments, amb distintes finalitats i per tant de distintes gèneres textuais. Les pràctiques educatives, tanmateix, es troben lluny d'atendre particularment estes operacions, de forma diferenciada i explícita. Ensenyar a escriure es concreta des d'aquest punt de vista a ensenyar a *activar els coneixements necessaris per a escriure, seleccionar el tema i les idees pertinents, establir els objectius de comunicació i determinar les condicions retòriques* que permeten, d'acord amb les expectatives del lector i els contextos implicats, crear un text adequat.

Sota aquests principis, caldria ressaltar que en les situacions d'ensenyament de la llengua escrita amb nens i nenes petits, com ara els d'educació infantil, cal explicitar de forma oral totes aquestes operacions, conduir les idees, negociar els significats i establir plans d'escriptura, per als que s'han revelat de gran utilitat les activitats col·lectives. La interacció oral és en estes ocasions un instrument fonamental (Vigotsky, 1993) per a la construcció del coneixement, i en aquest cas, del text a escriure. Podríem afirmar que **parlar en L2 de les coses comunes, conegudes, compartides, i parlar de com i què escriurem, és una de les claus per a la construcció de la llengua escrita en L2.**

Com ja hem assenyalat anteriorment, la intervenció de l'adult esdevé una de les més importants eines de treball, així com la conversa en l'aula. De nou, per a comprendre la complexitat de totes aquestes situacions és necessària l'anàlisi de la mateixa conversa (Edwards i Mercer, 1988) i de les situacions didàctiques que la provoquen.

L'escriptura en L2

Les pràctiques en l'aula que han sorgit com a conseqüència d'aquestos models somerament esmentats, ens situen en un panorama en què l'ensenyament de l'escriptura en L2 va a remolc de la iniciativa dels ensenyants i de les pràctiques de l'ensenyament en L1. Sembla que les propostes vàlides per a la didàctica de l'escriptura en L1 ho són també per a la L2. Els mecanismes per a compondre textos, una vegada apresos, passen a formar part de la competència de composició del escriptor i serveixen per a la composició tant en L1 com en L2 gràcies a un procés de transferència (Guasch, 2001).

Malgrat aquesta afirmació, no podem deduir que totes les activitats i processos posats en marxa en l'escriptura en L1 són idèntics per a la L2. Segons Guasch és comú trobar l'ús de la L1 en els processos de composició escrita en L2 (tesi defensada i confirmada per aquest autor), especialment en els moments de generació d'idees, d'organització dels processos i en la recerca d'elements estilístics.

La complexitat d'escriure en L2 augmenta ja que l'escriptor, per aconseguir redactar el text necessita de recursos que posseeix de forma deficient –com hem assenyalat anteriorment– i ha de posar en funcionament estratègies per combinar els seus coneixements lingüístics amb els processos de composició del text.

D'ací es desprèn la importància que sota el punt de vista adoptat en aquest treball es dona a la interacció oral per a escriure. La formulació de les idees de forma col·lectiva i amb l'ajut de l'adult, la

conversa estimulants i un clima d'aula distendit contribueixen de forma preeminent a l'èxit de la tasca d'escriptura utilitzant la llengua segona dels nens.

És important, a més a més, destacar pel que fa a la situació analitzada en l'article esmentat, que sembla comú l'ús de la L1 en tasques lligades al món de l'experiència i la cultura dels productors de textos (Guasch, 2001). Segons això, cobra importància l'activitat compartida per la mestra i els nens com a font d'idees i tema d'escriptura; aquesta activitat és creada en el context cultural específic de l'escola, en la qual el món intenta ser *viscut* en la L2. L'exemple que presentem que pren com a tema l'eixida de la classe al Port, per estudiar-lo, esdevé un marc de creació d'experiències compartides en L2, que pot molt bé servir de referència per a ser escrit en eixa mateixa llengua.

La noció de text intentat

En alguns dels treballs que s'han mencionat anteriorment la noció de *text intentat* (Camps, 1994) ha estat ja de gran utilitat en l'estudi dels processos i operacions d'escriptura. Aquesta noció fa referència al text que els escriptors –en aquest cas els nens- proposen una i altra vegada per a ser escrit durant el procés de planificació i que pot ser textualitzat posteriorment o no. En el treball més ample que serveix de marc a la seqüència que presentem ací hem realitzat una distinció entre *text intentat inicial* i *text intentat definitiu*, atenent a les transformacions que el text o textos proposats inicialment van sofrir gràcies a la conversa, a la guia de la mestra i a les aportacions col·lectives.

En la situació d'aula que analitzem a continuació es mostra com es van transformant les propostes i com finalment s'escriu allò possible o convenient, independentment de la quantitat de propostes dels nens. Allò que ens sembla interessant destacar és que les possibilitats de *formulació* de textos són grans, encara que les possibilitats de textualització –escriptura gràfica real- esdevinga més reduïda a causa de la manca de coneixements sobre el codi de la part dels nens. Tanmateix, l'aprenentatge de l'escriptura pel que fa a la generació d'idees és una realitat palesa a través de l'itinerari del *text intentat*.

Anàlisi de la situació d'escriptura. Episodi de planificació del text.

Amb totes aquestes referències teòriques, que si bé no hem explicat a fons estan en la base del pensament i les creences de la mestra que guia la situació, presentem l'anàlisi de l'episodi de *planificació* d'un text que constitueix una *notícia* en el *periòdic de la classe*. L'episodi de planificació, en la situació d'aula completa, va seguit del de textualització i del de revisió. L'episodi és part del corpus d'una recerca més ampla que ha estudiat l'escriptura de textos en educació infantil, en situacions reals i naturals de classe.

Amb aquesta anàlisi pretenem:

- a) situar-nos en un marc de recerca per extraure una teoria pedagògica de la pràctica quotidiana (Mercer, 1995).
- b) mostrar una manera d'aproximar-se a l'aula que servexca per a la reflexió sobre l'acció i per tant per a la millora de la tasca educativa.
- c) posar de manifest situacions quotidianes de gran valor didàctic i rescatar-les de l'oblit perquè altres docents s'hi reconeguen i prenguen consciència de la importància de la seua tasca.
- d) extraure alguna conclusió per a una didàctica de l'escriptura en L2 en educació infantil.

El context de la situació d'aula

L'escriptura d'una notícia del periòdic de la classe és una activitat feta pels nens i nenes d'una classe d'immersió al català de 5 anys, on el 85% són castellanoparlants. És el segon any d'escolarització, per la qual cosa l'ús i el coneixement de la llengua nova és ja alt a nivell de comprensió i encara amb

sobre el concepte "notícia", un gènere particular que en eixe moment esdevé la clau de la tasca d'escriptura. Posem de relleu la importància dels coneixements compartits a l'abast dels nens. Només així els temes per a escriure poden ser utilitzats per la mestra i els nens conjuntament i les dificultats per expressar-se en L2 són menors. En el torn de l'1 al 9 la mestra realitza totes aquestes operacions amb els nens, per donar l'ocasió d'escriure.

1. Mestra: mireu / avui una de les coses que farem és que en el nostre periòdic // fa molts dies que ja no hi escrivim /// vosaltres sabeu que en el periòdic posem les coses importants que fem els xiquets de la classe / i xiquetes / =eh que sí? =
2. Varis: =XXX=
3. (.....)
4. Mestra: les coses importants que fem durant la setmana les posem =ací=
5. Beatriz: =en el diari=
6. Mestra: i ara que ja fa uns dies que no ho havíem escrit /// i además aquesta setmana estudiem el Port / hem fet una cosa important / i jo he pensat / que li ho diré als xiquets si volen seguir omplint el llibre / =el periòdic= amb una notícia d'una cosa que hem fet durant aquesta setmana-
7. Varis: =XXX=

Seqüència 2

Parlen del què han fet en la visita al Port, recorden i enumeren els fets viscuts en la visita, discuteixen si són rellevants o no, es posen d'acord sobre la importància dels fets per ser considerats "notícia". La mestra regula les opinions i canalitza les idees sorgides. Alguns nens diuen que "anar al port" no és noticable, ja que ells hi van sovint. Altres no hi estan d'acord

8. Mestra: (F) Glòria / tu que has alçat el dit per a dir que no era important // mira / uns van vore les casetes dels armadors amb els noms dels vents / vam vore / alguns xiquets que no s'havien adonat que estava la Creu Roja // vam vore el Varador / que algun xiquet no l'havia vist // i després vam vore també la fàbrica on feien les caixes del peix que alguns xiquets no l'havien vist.//aleshores és important o no?// hem vist prou coses per a que siga important o no ?
9. (Uns diuen que sí, altres encara que no...)

La discussió sobre la pertinència del tema, la tria dels continguts per a escriure, la col·laboració del grup per construir el text en L2 posa de manifest que l'activitat conjunta presta als subjectes menys avançats els instruments necessaris per col·laborar en la construcció del text, per realitzar la tasca amb èxit.

Seqüència 3

- 10: Mestra: que alce el dit el que diu que sí- // el que diu que sí que és important el que haguem anat al Port / tots juntets a vore el port // (alguns alcen el dit) a vore / vaig a contar-vos//1 / 2 / 3 / 4 / 5 / ..a::h / (F) ja heu canviat d'opinió / (compta fins a 18)
11. Un nen: Erika també-
12. Mestra: doncs, / (P) com que divuit ne són molts / en el nostre periòdic que escriurem / (F) què vam fer en aquella excursió al Port // i com ara per a escriure hem de pensar el que volem dir / pensem un poquet / a vore què podem escriure // d'aquesta notícia d'anar / al / Port /// tanqueu els ulls un poquet i penseu quan hi vam anar // qui va anar // per a què vam anar-hi // = per què vam anar-hi =
13. Alguns=XXX= /

Les ajudes específiques de la mestra per construir el text, amb el suport d'un "esquema" que serveix per redactar, (què, com, quan...) són de gran interès per ensenyar a escriure. Els instruments que són essencials per a organitzar les idees, en el cas de l'ensenyament en L2 esdevenen encara més necessaris.

Seqüència 4

En la seqüència que segueix veiem un nen, Guillem, també castellanoparlant que encara es troba en una fase poc avançada d'adquisició de la L2 a nivell d'expressió, com realitza propostes de forma molt contundent. Són frases senzilles, ja emmarcades en models que han repetit en la conversa (Hem anat...) però que mostren com s'han anat incorporant les diferents aportacions al bagatge particular de cadascú.

14. Mestra: =s:.....// = i què vam vore /// vaig a tornar-lo a dir // no alces el dit Raül.//
pensem / quan vam anar / qui hi va anar / per què hi vam anar / perquè i què vam vore
15. Una nena: Raül / pensa-
16. Mestra: (A Daniel C.) alça't un moment que estàs de cul i et distraus // estic esperant per a que penseu / allò que anem a escriure// Guillem/ què hem d'escriure? / (F) vinga s:..... // (F) Guillem-
17. Guillem: VAM / ANAR / A / LA-
18. Mestra: VAM / ANAR / A / LA- (la mestra repeteix per acceptar la proposta)
19. Guillem: AL PORT (la reformulació de l'article mostra autonomia en els coneixements)
20. Mestra: (F) VAM ANAR AL PORT // molt bé::
21. Raül: (F) (espontàniament) això és el títol/ això és el títol / (FF) "VAM ANAR AL PORT" és el títol
22. Mestra: (F) és el títol? / per què?
23. Raül: perquè això que ha dit Guillem per a títol /és molt bonico- els coneixements metalingüístics de Raül ajuden als altres a aprendre coses noves).
24. Mestra: si? Raül diu que això que ha dit Guillem és el títol- //després ho mirarem / eh?
25. Guillem (repeteix el seu text): VAM ANAR AL PORT
26. Mestra: ja no ho tornes a dir lo de "VAM ANAR AL PORT" / eh?

Seqüència 5

Veiem a continuació com les propostes de text intentat van evolucionant i es reformulen en L2 propostes realitzades amb elements de la L1 inicialment (Ex.: Varadero, varador)

27. Beatriu: =VAM ANAR A VORE EL VAIXELL QUE L'ESTAVEN ARREGLANT=
28. Varis: =XXX=
29. Glòria: =EL VARADERO=
30. Mestra: aleshores / això que ha dit ella / **com es pot dir** / Glòria?
31. Glòria: VAM / ANAR / A VORE / EL **VARADOR**
32. Mestra: (F) VAM ANAR A VORE EL VARADOR/ molt bé:: // ara/ a vore / Santi
33. Santi: QUE HEM ANAT A VORE EL PORT-

Seqüència 6

Analitzem de forma específica **la intervenció de Carlos**, per ser un nen castellanoparlant familiar que presenta característiques especials, amb dificultats per avançar en el procés d'adquisició de la L2. La mestra condueix la conversa de manera que en cap moment es trenca la comunicació i alhora es va incorporant a la parla del nen elements de la nova llengua. L'escrit li serveix d'objectiu per arribar a un nivell major d'exigència que en l'oral. Es mostra la capacitat transformadora de la llengua escrita sobre el pensament que a través de l'oral es formula de forma més simple, especialment en aquestes edats.

34. Mestra: ja ho ha dit Guillem / **a vore Carlos-** (ba alçat el braç)
35. Molts: =XXX=
36. Mestra: (F) s:...../ (F) calleu / **vull sentir a Carlos molt bé-**

37. Carlos: (*molt esplai, com si dictés,*) **JO/ HE-/ANAT/ AL-/PORT/ A VER/ ELS PESCATS.**

És destacable la consciència del nen de que allò que s'està fent és escriure. Per això, els requeriments del text estan més presents. A més, el fet que a la classe es dicta a un altre el text INTENTAT, posa de manifest els continguts apresos al voltant del text escrit: com ha de ser, i com s'ha de dictar.

38. Mestra: (F) =mo::lt bé::=

És important la valoració de la mestra sobre una frase en L2 de gran qualitat. La paraula "pescats" mostra el nivell de coneixements morfològics sobre el català i la intervenció del company (39) ens mostra també el nivell de consciència metalingüística dels nens.

39. Raül: = els **pescats**?=

40. Mestra: els **pescats** però vol dir els peixos.// mira què ha dit / mira si ho ha dit bé Carlos // (F) JO / HE / ANAT / AL / PORT / A / VORE / ELS / PEIXOS

41. Raül : tenim que dir barcos / perquè estem estudiant els barcos-

42. Mestra: cla::r // no vam anar a vore peixos / vam anar a vore barcos / ¿ah? - (a Carlos) a vore barcos-

43. (*Carlos diu que sí amb el cap.*)

44. Un nen: (F) i també a vore peixos-

45. Mestra: uns poquets peixos-

46. (*Busca a qui donar la paraula.. Guillem alce el braç. Hi ha molt de soroll. Tots parlen.*)

47. =XXX=

Seqüència 7

Cal destacar en la següent seqüència l'ajut de l'esquema per a reelaborar el pensament i organitzar els fets i per tant el text. Les aportacions de diverses nenes, que a vegades no segueixen l'esquema donat per la mestra, van donant propostes de redacció en L2 que queden a l'abast de tothom. L'ús de la L2 esdevé un fet inqüestionable i una realitat dins de l'aula. El lligam de les experiències amb la situació de la classe, la situació d'escriptura propicia l'aprenentatge gràcies a l'ús i a la reflexió que la mestra va introduint per a millorar el text.

48. Mestra: =Guillem ja ha parlat= i teniu l'atenció un poquet dispersa // Lledó- // hem vist més coses però hi ha una coseta que no l'heu dita / no l'heu pensada / (P) jo he dit // (F) quan hi vam anar / quan / qui hi va anar / i per què hi vam anar // Lledó-

49. Lledó: vam anar a vore el port perquè estàvem estudiant el port (M)

50. Mestra: molt bé::

51. Daniel: **TAMBÉ VAM VORE LA FÀBRICA DE GEL**

52. Mestra: **TAMBÉ VAM VORE LA FÀBRICA DE GEL** // no / no parreu si no us toca / Beatriu.

53. (*Abel alça el dit*)

54. Mestra: Abel / a vore-

55. Abel: **QUE VAM VORE (XXX) DE LES SARDINES I DELS BOQUERONS**

56. Mestra: Sí::// i Hugo..?

57. Hugo: **VAM VORE COM DESCARREGAVEN EL PEIX**

58. Mestra: mira / ja està bé// Glòria / va l'última (*Glòria ha alçat el dit*).

59. Glòria: **VAM VORE EL CATAMARÁN**

60. Mestra: vam vore el catamarán // sí / mira Irene què vols dir-nos (*Ha alçat el braç*)

61. Irene: **VAIG VORE LES CAIXES-**

62. Mestra: què vas vore?

63. Irene: =les caixes- =

64. Varis =XXX=

Seqüència 8

Altre cop la intervenció de carlos.

65. Mestra: les caixes // que ixca Ester a la pissarra / perquè me pareix que tenim moltes coses // (*Carlos diu alguna cosa-*) **Carlos / vine ací dretet i escolteu a Carlos perquè si no no el sentireu bé-**

Es mostra de nou la consciència del nen de que allò que proposa per a ser escrit té una forma de TEXT INTENTAT.

66. Carlos: JO/ HE / VIST / LA / CRUZ / ROJA / DEL / MAR" (*esplai, com dictant*)

67. Mestra : **torna-ho a dir** / que jo no he sentit gaire bé -

Canvia de proposta de text.

68. Carlos: A / LA / CRUZ / ROJA / HAVIA / I / UNA / CORDA.

69. Mestra.: va vore la Creu Roja / que hi havia una corda-

70. Carlos: (*Explica-*) hi havia con una gorra i havia dos tios-

71. Mestra: =dos hòmens= / dos tios no // hi havia dos hòmens en una gorra-

72. (*Els nens riuen*) =dos ti:os=

73. Molts =XXX=

74. (*La mestra posa ordre ; Carlos diu alguna cosa a la mestra. Ningú no escolta*).

75. Varis: =XXX=

El valor de l'acceptació de la proposta del nen cobra importància en esta situació, on no es discuteix la forma del text sinó el contingut, que la mestra vol compartir amb el grup.

76. Mestra: =a:: =/ s::: / **ha dit una cosa molt important, que no l'heu dit ningú....** i l'heu vista tots // dis-lo-

77. Carlos: (*Esplai com si dictés, de nou text INTENTAT*) A-LA-CRUZ-ROJA-HAVIA - GATS.

L'acceptació total del text està ja en la repetició del mateix tal i com l'ha formulat el nen.

78. Mestra: A LA CRUZ ROJA HI HAVIA GATS / (F) molt bé:::

79. Un nen: (F) =negres..=

80. Varis: =negres/ negres=

81. Mestra: hi haurà una xiqueta que li diuen Ester -?

82. *Raül intervé.*

83. Mestra: això ja ho ha dit Carlos

84. Mestra: hi haurà una xiqueta que li diuen Ester que està molt calladeta i que escriurà - ?// de tot el que hem dit comencem a dictar// a vore / comença a dictar Yeraí

85. *Intenta dictar i no s'aclareix*)

86. (*La mestra l'agafa protegint-lo amb els braços*)

87. Mestra: què posarem primer / Yeraí? /Vull que ho diga tot perquè sapiguem tots el que escriurem.

88. Yeraí: (*Esplai però no dictant*): HEM ANAT AL PORT DE CASTELLÓ I HEM VIST LES CAIXES I EL VARADERO. (**TEXT INTENTAT DEFINITIU**)

89. Mestra: El varador-

Observem com en la proposta definitiva de text no se veuen algunes de les propostes parcials dels nens. És important ressaltar que en aquesta edat els coneixements sobre el codi no permeten replegar un text llarg, el qual seria difícil de textualitzar. La riquesa del text intentat oral no es veu reflectida en el definitiu, però creiem que les operacions fetes pels nens per a escriure han estat suficientment aclaridores del que són capaços de fer amb l'ajut dels altres i de la mestra.

A continuació Esther escriu a la pissarra el text que acaba de proposar Yerai i posteriorment es revisa i corregeix ortogràficament de forma col·lectiva.

Conclusions

Diverses són les conclusions que a manera de resum volem exposar a continuació.

En primer lloc ressaltar la complexitat de les operacions d'escriptura com un fet que no podem defugir en educació infantil, en els inicis de l'aprenentatge de la lecto-escriptura. Les diverses operacions que permeten planificar el text són essencials per a l'aprenentatge de l'escriptura, sobrepasant l'ús del codi i situant l'ensenyament en els continguts discursius que cal aprendre per saber escriure.

En segon lloc, tenint en compte que l'escriptura en L2 esdevé encara més difícil degut a les necessàries transferències de la L1 i /o les mancances que en el domini de la llengua tenen els aprenents, creiem que la conversa sobre fets viscuts permet compartir coneixements sobre els temes, les característiques dels textos i els procediments per escriure, de manera que la interacció oral esdevé un bon instrument per posar en marxa i aprendre l'activitat d'escriptura. Mentre s'està aprenent llengua oral, es prepara el text, i mentre es planifica el text s'està aprenent llengua oral. Les activitats col·lectives i les ajudes de l'adult per formular els textos de forma més acurada i més exacta serveixen de eina per al desenvolupament cognitiu i alhora l'aprenentatge de la L2.

Finalment, el sentit de la tasca, vinculada a les situacions rellevants per als nens d'educació infantil, es manifesta en l'anàlisi que serveix de base a aquest treball com una gran ajuda per a la significativitat de l'aprenentatge. Les activitats compartides propicien expressions més riques fins i tot en els nens menys avançats, permet per tant una major participació del grup i una major varietat de propostes que enriqueixen també al col·lectiu.

No oblidarem, per últim, que la situació de sentit de l'escriptura ha d'anar sempre emmarcada en un clima afectiu on escriure és una tasca gratificant, on cada nen se sent que **SAP** escriure - almenys sap parlar per escriure- i que aquest factor desencadena, al nostre parer, actituds favorables cap a l'aprenentatge de la llengua segona i evita, en part, la por al fracàs que és la causa de moltes de les deficiències adquirides posteriorment.

Bibliografia

- ARNAU, J.; COMET, C; SERRA, J.M.; VILA, I. (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona: Ice-Horsori.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (coord). (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CARLINO, P.; SANTANA,D. (coord.) (1996) *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.
- COLL, C. ; EDWARDS, D. (Eds. (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- CUMMINS, J. (1983) "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües" en *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp.37-61.
- DOMINGUEZ, G.; BARRIO, J.L. (1997) *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid: La Muralla.
- EDWARDS, D. ; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós/MEC.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México:Siglo XXI.
- FONS, M (2000) *Llegir i escriure per viure* Barcelona: La Galera.
- GOMBERT, J.E. (1990) *Le développement métalingüistique*. Paris, PUF
- GUASCH, O.; MILIAN, M. (1999). "De cómo hablando para escribir se aprende lengua". A: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. núm. 20, pp. 50-60.
- GUASCH, Oriol. (2001) *La escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- HAYES, J.R.&FLOWER, L.(1986) "Writing research and the writer" *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- MILIAN, M (1999) *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi doctoral. Barcelona: UAB.
- RIBERA, P. ; RIOS, I. (1998) La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil. *Textos*, 17, 20-31.
- RIOS, I. (2000) *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del texte escrit*. Castelló : Universitat Jaume I. CD-Rom. (ISBN 84-8021-310-8).
- TOLCHINSKY, L (1990) "Lo práctico, lo científico, lo literario: tres nociones de alfabetismo. *C&E*, núm. 6, 53-62.
- VILA, I. (1985) *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua de l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- VYGOTSKI, L. S. (1993) "Pensamiento y lenguaje". A: L.S. VYGOTSKI, *Obras Escogidas*. Vol II. Madrid: Visor.
- WELLS, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.