

Marilisa Birello

Professora

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les CC.SS., UAB

Escola d'Idiomes Moderns, UB

Marta Giralt Ruiz

Professora

Departament de Didàctica de la Llengua i la la Literatura i les CC.SS., UAB

Mestra

Escola Miquel Martí i Pol, Sabadell

ESCRIBIR POR ESCRIBIR: REFLEXIONAR I CONSTRUIR CONEIXEMENT A LA CLASSE DE LLENGUA

Introducció

El pensament crític es defineix com el pensament reflexiu que es focalitza en decidir què creure i fer i hauria de ser present a tot el currículum escolar (Siegel, 2010). Bereiter i Scardamalia (2017) distingeixen entre el pensament crític i el pensament de disseny, sent el de disseny fonamental en la construcció del coneixement i en la millora de les idees, mentre que el pensament crític exerceix funcions de suport. És necessària una alternança entre aquests dos tipus de pensament per tal de que els alumnes creïn i validin els conceptes, tot esdevenint constructors dels seu propi coneixement.

Tant en la construcció del coneixement com en les funcions de suport, la llengua té un rol central ja que permet a l'alumne estructurar les seves idees i donar cos al seu pensament i a les seves creences (Camps, 1989), alhora possibilita prendre la llengua com un objecte d'observació i anàlisi, desenvolupant, a través de la interacció, la capacitat metalingüística (Camps, 2003).

Si ens situem a l'àrea de didàctica de la llengua veiem que hi ha una convergència entre la construcció dels pensaments crític i de disseny i el treball amb les Seqüències Didàctiques (Camps 2003). A les Seqüències Didàctiques (SD) s'alternen activitats en què es pensa què és vol comunicar i el com es vol expressar aquell contingut temàtic. S'articulen en tres fases: preparació, realització i avaluació. És sobretot a la fase de realització, i especialment en els sub processos de planificació i revisió, on s'han de pensar instruments que permetin i facilitin la interacció entre professorat i alumnes i entre companys per tal d'ajudar els alumnes a fer-se conscients dels aprenentatges, les dificultats i buscar solucions.

El present article té la intenció de mostrar com la utilització d'un enfocament en el qual l'observació, l'anàlisi, la reflexió i la interacció en el si d'una tasca de revisió de textos fomenta el pensament crític i el pensament de disseny. Si prenem com a objectius principals de l'aprenentatge gramatical el d'entendre el funcionament del sistema lingüístic, el de potenciar la reflexió metalingüística y el de compondre textos millors, cal considerar la importància d'assolir-los mitjançant aquests modes de pensament.

Seqüència didàctica: El meu pas per l'escola

La SD, en la que s'emmarca la tasca de revisió en parelles dels propis textos escrits individualment, va ser duta a terme amb un grup-classe de 25 alumnes de sisè de primària (11-12 anys) d'una escola de la perifèria de Sabadell, amb famílies de nivell sociocultural baix i castellanoparlants. La SD, que va tenir una durada d'unes 10 hores de classe, vincula una tasca d'escriptura a uns aprenentatges gramaticals i té una doble categoria d'objectius: un objectiu discursiu i dos objectius d'aprenentatge. Pel que fa al primer, els alumnes van escriure un text de caire biogràfic sobre els anys que havien passat a l'escola i que seria publicat en un llibre de fotos. Hi ha dos tipus d'objectius d'aprenentatge: un de gramatical, relacionat amb el complement del nom i un altre de procedimental, relacionat amb la interacció i la reflexió sobre la llengua. Els alumnes tenien una pauta de revisió en la que se'ls demanava que identifiquessin, als seus textos, exemples de complements del nom en les tres formes treballades: adjectiu, sintagma preposicional i oració subordinada.

La SD va ser dissenyada en un seminari d'escriptura i gramàtica del grup GREAL de la UAB, raó per la qual les sessions van ser enregistrades en vídeo i les converses dels alumnes enregistrades en àudio. En aquest article presentarem tres exemples extrets de les gravacions dutes a terme all llarg de la realització de la SD i es focalitza en les dades de 2 alumnes, que són representatius del grup classe.

Interacció i pensament

A la primera conversa els alumnes parlen sobre ortografia i deixen entreveure el valor social que li atribueixen.

Exemple 1¹

1. M: Vaya falta tío!

2. P: Qué, qué, qué?

3. M: He puesto otilitzar.

4. P: Oti... uala::: otilitzar... he visto, he visto cosas peores eh. He visto gente que ha escrito llegado, en castellano, hola ya he llegado con y griega eh... o sea...

5. M: Que vam utilitzar.

(...)

6. P: Otra falta garrafal. Cinquè::: va con acento abierto

7. M: Pues eso no es garrafal porque yo los accentos abiertos y cerrados no los domino. Sé donde va cada acento, eso lo domino super bien, saber si en esa palabra lleva acento y dónde va.

8. P: Ala pues es como decir he hecho todo el trabajo y lo tiro por la borda en el último momento. Es como decir en el fútbol, me voy de todos y luego fallo delante del portero. Es como decir lo has hecho todo para nada.

La conversa comença amb una autoavaluació de la Marina (M) al torn 1, on s'adona d'haver escrit el verb *utilitzar* amb una *o* inicial, confonent les dues vocals i en subratlla la gravetat. En el torn 4 en Pere (P) reacciona davant l'enunciat de la companya i després de mostrar sorpresa (*uala:::*) disminueix la gravetat de l'error donant exemples d'errors que ell valora com greus. Després d'una pausa, en Pere indica, valorant-lo com a "garrafal", un altre error i explica quin és. La Marina (torn 7) mostra el seu desacord argumentant el perquè segons ella

¹ Per mantenir l'anonimat dels alumnes hem utilitzat noms ficticis.

no és tracta d'una *falta garrafal* i explica quins són els seus coneixements sobre accentuació i quines les seves dificultats mostrant de tenir consciència sobre les pròpies habilitats. El Pere expressa un judici sobre l'argumentació de la Marina (torn 8) i, amb una metàfora, mostra el seu desacord fent emergir la importància i valor social que ell atorga a l'ortografia. Tot tenint en compte que l'objectiu lingüístic era el complement del nom, cal destacar que els alumnes van més enllà de la tasca demanada i es mostren capaços de valorar els propis escrits i d'expressar i defensar les pròpies creences i punts de vista sobre l'ortografia i sobre les pròpies habilitats i competències. D'acord amb Siegel (2010) s'han de pensar activitats que obrin espais d'interacció per donar als alumnes oportunitats per a la construcció i l'avaluació de les idees a través de la verbalització.

En l'exemple 2 els alumnes es fixen en la cal·ligrafia tot vinculant els tipus de lletra (d'impremta o lligada) als usos escrits i per tant dels seus hàbits com a escriptors.

Exemple 2

1. P: Cómo puedes escribir en letra lligada? Yo antes escribía con letra lligada pero ahora con imprenta me va mejor.
2. M: A mi no, a mi me va esta porque es más lligada, no sé.
3. P: Ya pero cuesta más. A ver, lo haré en lápiz, para... Yo antes lo hacía, el año pasado lo hacía, lo que pasa es que en el último trimestre se me dió por...
4. M: Yo en casa cuando escribo por escribir lo hago en letra de imprenta, cuando escribo por escribir.
5. P: Pero si con lo fácil que es escribir así.

El Pere (torn 1) pregunta amb to de sorpresa per què la Marina fa servir la lletra lligada i dona una explicació del que fa ell. La Marina en el torn 2 mostra desacord sense justificar el perquè i el Pere (torn 3) justifica el que ha dit en el torn 1 indicant com a causa la dificultat que representa per a ell escriure amb lletra lligada. En el torn 4 la Marina indica que utilitza la lletra lligada quan escriu a casa. És interessant l'ús que fa la Marina de la expressió *Escribir por escribir*, que fa referència a situacions comunicatives contextualitzades (per ex. fer una llista de coses que vol demanar per Reis), a les quals ella atorga menys valor que a les que es fan a l'escola. El Pere (torn 5) reitera la facilitat que implica escriure amb lletra d'impremta. En aquest fragment els alumnes estan validant les seves creences sobre facilitat/dificultat d'ús de la lletra lligada o la d'impremta (torn 5) i fan judicis de valor de l'escriptura (torn 4), mostrant la seva capacitat de pensar críticament (Scardamalia i Bereiter, 2017).

En el tercer fragment la conversa gira entorn la sintaxi del seu text, ja que els alumnes es centren en l'ordre de les oracions del text i en com aquest ordre pot transferir un significat o altre.

Exemple 3

- 1.M: Mira, tengo una idea mejor para que esta frase quede mejor, porque dicho así parece que nos hayan puesto las vacunas en el CRAM. Aquest any a sisè... Podríamos poner...
2. P: Aquest any a sisè hem fet una excursió al CRAM, no?
3. M: No. Aquest any han posat les vacunes, iría aquí.

4. P: I hem anat al CRAM.

5. M: Es lo que te quería decir. I hem anat al CRAM a veure i aprendre coses dels animals marins.

En el torn 1 la Marina anuncia que té una idea per a millorar el text ja que des del seu punt de vista és confós. En aquest mateix torn comença a redactar la nova oració però el Pere li agafa el torn (torn 2) i continua l'enunciat que havia començat la Marina. La Marina (torn 3) no accepta la proposta d'en Pere i indica on aniria exactament l'enunciat *aquest any han posat les vacunes*, i el Pere (torn 4) fa una proposta per a continuar l'oració que la Marina valida i l'acaba (torn 5). En aquest fragment veiem com la interacció amb els companys promou l'observació i l'anàlisi de la llengua, desenvolupant la capacitat metalingüística dels alumnes (Camps, 2003). Es tracta d'una co-construcció de la oració on s'alternen el pensament crític i el pensament de disseny.

Per concloure podem dir que a l'aula és necessari crear espais d'interacció on els alumnes puguin verbalitzar el propi pensament i expressar judicis de valor sobre la llengua i, gràcies a la reflexió metalingüística, crear coneixement sobre el funcionament del sistema lingüístic. D'aquesta manera es possibilita el creixement harmònic del pensament crític i de disseny en el marc d'un aprenentatge significatiu que representa el model de Seqüència Didàctica.

Bibliografia

BEREITER, Carl i SCARDAMALIA, Marlene. "Two modes of thinking in knowledge building". A: *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 2017, 61-83.

CAMPS, Anna. "Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola". A: *Perspectiva escolar*, 131, 1989, 10-16

CAMPS, Anna. "Projecte de llengua entre la teoria i la practica". A: CAMPS, A. (coord). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, pp. 33-50. Barcelona: Graó, 2003

GIL, Maria Rosa. "Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. Un repte difícil però necessari". A: *Guix*, 371, 2011, 22-26

SIEGEL, H. Critical thinking. A: *International Encyclopedia of Education* (2010), vol. 6, 2010, 141-145.