

# **Aprendre a escriure amb sentit**

---

**Un model de treball de l'expressió escrita a  
Educació Primària**

**Elisabet Clapés i Bot**

**Àmbit temàtic: Intervenció a l'aula**

**Tutora: Montserrat Pujol Homs**

**Universitat Oberta de Catalunya**

# ÍNDEX

1. Títol .....	0
2. Introducció .....	3
3. Justificació.....	4
4. Marc normatiu .....	5
5. Marc teòric .....	6
5.1.  Aprendre a escriure .....	6
5.2.  La competència en llengua escrita.....	7
5.3.  L'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita.....	8
5.4.  Mètode tradicional.....	9
5.4.1.  Referents teòrics.....	9
5.4.2.  Proposta metodològica .....	10
5.5.  Mètode funcional i comunicatiu.....	11
5.5.1.  Referents teòrics.....	11
5.5.2.  Proposta metodològica .....	13
5.6.  Escriure per aprendre .....	14
5.7.  Aportació a la societat i ètica professional .....	14
6. Plantejament del problema .....	16
6.1.  Hipòtesi .....	16
6.2.  Descripció dels objectius.....	17
7. Marc metodològic .....	17
7.1.  Enfocament metodològic.....	17
7.2.  Planificació de la investigació.....	18
7.2.1.  Context de la investigació .....	18
7.2.2.  Mostra i participants.....	19
7.2.3.  Instruments de recollida d'informació .....	19
7.3.  Procediment d'anàlisi de dades .....	20
7.4.  Temporització .....	21
8. Anàlisi de resultats .....	22
8.1.  Resultats de la tasca d'escriptura.....	23
8.1.1.  Comparació de mitjanes dels grups A i B pre-intervenció.....	23
8.1.2.  Comparació de mitjanes dels grups A i B post-intervenció .....	23
8.1.3.  Comparació de mitjanes pre-post intragrupals .....	24
8.2.  Resultats del qüestionari sobre el procés d'escriptura.....	24
8.3.  Resultats del qüestionari sobre la motivació per escriure .....	25
9. Conclusions i suggeriments.....	26

9.1.	Conclusions referides a objectius i hipòtesis.....	26
9.2.	Limitacions, suggeriments i propostes de millora.....	28
9.3.	Perspectives de futur .....	29
10.	Referències bibliogràfiques.....	29
11.	Annex .....	33
11.1.	Rúbrica d'avaluació del text escrit.....	33
11.2.	Qüestionaris d'avaluació .....	34
11.2.1.	Motivació dels alumnes per l'escriptura .....	34
11.2.2.	Coneixement del procés d'escriptura .....	34
11.3.	Programació i materials didàctics.....	35
11.3.1.	Mètode tradicional.....	35
11.3.2.	Mètode funcional.....	37
11.4.	Plantilla del consentiment informat.....	40

## 2. Introducció

La llengua és l'instrument mitjançant el qual organitzem el propi pensament (Cassany, Luna i Sanz, 2003). Ja des de ben petits, els humans comuniquem, i l'entorn és capaç d'interpretar aquests missatges, que van tenint, cada vegada, més intencionalitat. D'aquesta manera van apareixent dos elements que intervenen de manera decisiva en l'aparició i l'evolució del llenguatge: la intenció i la interacció. Així doncs, des que naixem comuniquem i anem desenvolupant el llenguatge, però és fonamentalment a l'escola on es desenvolupen i s'aprenen les habilitats de llegir i escriure.

En aquest sentit, dotar tota la població de la capacitat de llegir i escriure suposa un autèntic repte per l'escola i la societat en el seu conjunt. Llegir i escriure no són fins en si mateixos, sinó habilitats que ens permeten fer activitats i aconseguir objectius en la nostra vida quotidiana (Sánchez, 2014).

D'aquesta manera, les tasques destinades a llegir i escriure esdevenen cabdals en el dia a dia de les escoles, i són moltes les hores i els esforços que hi dediquen mestres i professors (Fons, 2008). Els informes de seguiment de les competències de l'alumnat posen de relleu la tasca que es duu a terme a les escoles, però constaten que, tot i que hi ha una millora any rere any, els resultats en expressió escrita són inferiors als d'altres competències com ara la comprensió lectora (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019). Alhora, també són nombrosos els mestres i professors que destaquen les dificultats que mostren alguns alumnes per poder expressar-se per escrit de manera adequada. És en aquest context on cal repensar les pràctiques de lectura i d'escriptura, per tal que els alumnes sentin aquestes activitats com a veritables eines pel seu desenvolupament, convertint-los així en ciutadans que formen part de l'entorn on viuen.

Per altra banda, s'observa com en etapes inicials, com ara a l'Educació Infantil o al primer cicle de Primària, les activitats relacionades amb la lectura i l'escriptura són significatives, basades en interaccions reals i donant molta importància a la funcionalitat de l'escriptura. Tanmateix, a mesura que es va avançant en etapes, els alumnes cada vegada perceben més les activitats d'escriptura com a tasques rutinàries, avorrides i que en general, els generen problemes i dificultats (Fons i Vilà, 2010). És en aquest sentit en què es fa necessari retornar a la funcionalitat de l'escriptura per tal de seguir atorgant significativitat a aquesta activitat, proposant tasques que permetin que els alumnes desenvolupin competència comunicativa real i motivació i interès per les activitats d'escriptura (Galceran i Casas, 2020).

L'enfocament funcional i comunicatiu de l'escriptura té com a base l'aprenentatge social, el constructivisme i l'aprenentatge significatiu, entenent que escriure sempre ha de tenir un sentit, i que el mestre ha de fer una mediació perquè l'alumne assolixi aquest aprenentatge, en un context real i amb un propòsit funcional. A partir de la contextualització, la deducció, el modelatge i la significativitat aquest model d'ensenyament de l'expressió escrita promou un aprenentatge competencial, significatiu

i contextualitzat, fomentant la motivació per escriure (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Teberosky, 2016).

El model funcional es contraposa a un model gramatical, que basa l'aprenentatge en la memorització d'unes determinades estructures i posa l'èmfasi en microhabilitats com ara la gramàtica i l'ortografia. Aquest model proposa activitats en el si de l'aula, que no es contextualitzen i per tant, no tenen un significat pels estudiants més enllà de fer les tasques que es demanen a l'escola, cosa que podria influir en la seva motivació per aprendre a escriure (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Sánchez, 2014).

Aquest treball pretén comparar els dos models d'ensenyament de l'expressió escrita a partir de diferents variables: els resultats obtinguts a l'hora d'escriure textos, el coneixement dels infants del mateix procés d'escriptura i la percepció respecte l'escriptura. La investigació parteix de la hipòtesi que el model funcional de l'escriptura és més efectiu per al treball de l'expressió escrita, assolint millors resultats, un coneixement més profund sobre el procés i una major motivació dels estudiants envers les activitats d'escriptura.

Els resultats permetran conèixer quin és l'efecte que cada mètode té en l'aprenentatge de l'expressió escrita, i també reconèixer quin d'ells genera unes expectatives més positives i més motivació vers les pràctiques d'escriptura. D'aquesta manera, es podran evidenciar les pràctiques més desitjables per a promoure aquesta competència en l'alumnat, avaluant els punts forts i febles de cadascuna d'elles. Això suposa, a la pràctica, fomentar activitats d'escriptura amb sentit, amb la doble dimensió de la paraula. D'una banda, per la finalitat amb què els alumnes escriuen els textos des del punt de vista lingüístic, prenent consciència dels processos implicats; i de l'altra, perquè l'escriptura plantejada té una dimensió real i comunicativa (Santolària, 2018).

### **3. Justificació**

La lectura i l'escriptura són dos eixos centrals de l'Educació Primària i el desenvolupament de les competències en lectura i escriptura suposen un repte per a tota la comunitat educativa. Un alumne que llegeix, comprèn correctament i és capaç d'escriure adequadament té una base que li permet aprendre sobre el seu entorn i gaudir de tot el que aporta la lectura, comunicant-se de manera funcional amb els altres, i expressant allò que pensa i sent (Teberosky i Jarque, 2016).

Com a mestra del Cicle Superior d'Educació Primària, he pogut experimentar durant anys com hi ha alumnes que, malgrat posar un gran esforç en les tasques de lectura i escriptura, es troben encallats i això els genera una gran frustració, en no poder accedir a gran part d'informació i no poder participar de forma completa en el món que els envolta. A més, els meus alumnes al llarg dels anys han expressat que les activitats i pràctiques d'escriptura els suposen una tasca pesada i feixuga, envoltada de múltiples correccions i que no els motiva. Tanmateix, també he pogut observar la satisfacció que els provoca haver escrit un bon text, poder llegir una història pròpia en veu alta o inventar-se un conte o un poema. D'aquesta manera, considero que la manera de

presentar l'activitat i de plantejar l'escriptura, així com la metodologia emprada en el moment d'ensenyament – aprenentatge són elements cabdals que fomenten més autonomia, motivació i millors resultats en els estudiants.

Crec fermament que l'escriptura pot i ha de ser una activitat motivadora per tot l'alumnat, procurant que aquest aprenentatge aportï eines per a comunicar-se en diferents àmbits de la vida, però també explorar l'escriptura com a experiència personal positiva, per gaudir del fet d'escriure (Jolibert, 2007). Donar als infants l'oportunitat de saber llegir i escriure bé no és només un repte, sinó que també suposa una necessitat: en un món cada vegada més canviant i ràpid, llegir, escriure, comunicar i comprendre en són pilars per desenvolupar esperit crític.

Aquesta problemàtica, que és generalitzada a les escoles, és el punt de partida d'aquest treball. Com ensenyar a expressar-se per escrit? Quina mena de tasques són més efectives? Respondre aquestes qüestions ens portarà a analitzar quins possibles models d'ensenyament de l'expressió escrita hi ha disponibles, i quins aporten un coneixement més competencial a l'alumnat, els motiven més i els permeten desenvolupar la capacitat real de comunicar-se per escrit, més enllà de les tasques escolars.

#### **4. Marc normatiu**

El marc normatiu on s'articula la investigació passa pels documents reguladors dels ensenyaments d'educació primària, que estableixen les bases per dur a terme la tasca docent i organitzativa en aquesta etapa.

En primer lloc, el *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària* (Generalitat de Catalunya, 2015) posa les bases per la construcció de la resta de documents. En acabar primària, l'alumnat ha d'estar preparat per poder respondre a les necessitats d'una societat canviant, aprenent a pensar i actuar des de la iniciativa, la creativitat i el gust per aprendre. També s'hi especifiquen els documents que cal tenir en compte per plantejar els programes d'educació primària, des del currículum fins al *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius* (Generalitat de Catalunya, 2010), que afavoreix l'autonomia pedagògica, amb un seguit d'orientacions metodològiques i d'avaluació proposades pel Departament d'Ensenyament. També cal tenir en compte el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu* (Generalitat de Catalunya, 2017), el qual posa èmfasi en les mesures i suports que cal preveure per tal que tots els alumnes puguin assolir les competències que s'esperen de l'etapa.

Una vegada establertes les bases, el currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2017) concreta una mica més com s'han d'articular les competències bàsiques que ha d'assolir l'alumnat. S'hi detallen vuit competències bàsiques que cal fomentar durant l'etapa, la primera de les quals és la competència comunicativa, lingüística i audiovisual, en la qual se centra la present investigació. Així, aquesta competència consisteix en la capacitat d'expressió, interpretació i comunicació de conceptes, pensaments, opinions o vivències de manera oral i per escrit utilitzant

diferents formats. Si es concreta una mica més, dins l'àrea de llengua catalana i castellana, el currículum estableix cinc dimensions: llengua oral, comprensió lectora, expressió escrita, dimensió literària i plurilingüe i multicultural. L'adquisició d'aquestes cinc dimensions fan possible la comunicació i la sociabilitat de la persona, l'entrada al món cultural i l'expressió del propi pensament i opinió.

Paral·lelament, el Departament d'Ensenyament posa a la disposició del professorat el document *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Generalitat de Catalunya, 2015), on es detallen, per cada dimensió de l'àmbit, les competències associades i proposades per al seu treball i avaluació a l'aula. Aquest document pretén assessorar els centres en la tasca relacionada amb l'àmbit lingüístic, posant èmfasi en la funcionalitat de la llengua, el seu ús en situacions reals i el desenvolupament de competències orals i escrites que permetin als estudiants desenvolupar-se en situacions diverses. Per últim, en la mateixa línia, les *Instruccions del Departament d'Ensenyament pel curs 2020-2021* (Generalitat de Catalunya, 2020) posen èmfasi en el treball competencial i en la connexió entre els aprenentatges de l'escola i les necessitats i vida real dels alumnes. En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament insta el professorat a desenvolupar la seva tasca docent amb la mirada posada a l'aprenentatge significatiu i competencial.

## 5. Marc teòric

### 5.1. Aprendre a escriure

Aprendre una llengua suposa adquirir la clau per entrar en diferents àmbits de la cultura, posseir un instrument amb capacitat per ordenar la ment i facilitar les possibilitats de comunicació i relació, així com analitzar el món en què vivim i participar d'aquest. D'aquesta manera, aprendre una llengua és més que aprendre un codi, sinó que suposa un vehicle de comunicació i relació. Saber el codi és una condició necessària, però no suficient per saber llegir i escriure (Camps, 2011; Cassany, Luna i Sanz 2003; Fons 2008). De fet, tal com exposen Teberosky i Jarque (2016), els efectes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no es redueixen a les habilitats de llegir i escriure, sinó que influeixen en altres capacitats cognitives.

L'aprenentatge de la lectoescriptura hauria de tenir com a objectiu una alfabetització funcional dels infants, és a dir, ser capaços d'utilitzar la llengua per resoldre problemes, relacionar-se amb d'altres persones en diferents àmbits i desenvolupar-se amb una certa autonomia en una societat on impera la lletra escrita (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Fons, 2008). Tal com expressa Sánchez (2014), els objectius de l'alfabetització escolar han anat canviant, des d'un coneixement bàsic de la mecànica d'escriptura, fins a la idea d'una competència lingüística que permeti a l'infant assolir l'alfabetització funcional. En aquest sentit, d'acord amb Álvarez (2010), l'aprenentatge de la lectoescriptura és fonamental per poder desenvolupar també totes les àrees del currículum escolar.

Quan es parla d'aprendre a llegir i escriure sorgeix la discussió – a dia d'avui ja bastant superada - dels mètodes sintètics o analítics, que es diferencien per la unitat base de l'ensenyament de la lectoescriptura: en el cas dels mètodes analítics, la paraula o

l'oració; mentre que els mètodes sintètics utilitzen com a base les lletres, els fonemes o les síl·labes. Finalment, els mètodes mixtes suposen una perspectiva integradora, combinant elements mínims sense significat, amb d'altres elements amb significat (Sánchez, 2014). Per altra banda, Cassany, Luna i Sanz (2003) distingeixen dues maneres d'ensenyar a llegir i escriure. La primera, basada en el codi, es fonamenta en el fet que abans de llegir, l'infant ha de desxifrar, per etapes, les diferents correspondències so-grafia. En canvi, els mètodes basats en el sentit es fonamenten en què l'infant explora i formula les seves hipòtesis respecte el text escrit, i el mestre fa de mediador en aquest procés que ha de ser significatiu. En tots dos casos, els infants aprenen a llegir: en el primer, el procés acaba quan l'alumne coneix i utilitza correctament la correspondència so-grafia; el segon procés acaba quan l'alumne utilitza la lectura i l'escriptura com un autèntic instrument. Tal com exposen Fons i Turró (2015) ambdós mètodes organitzen l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de manera lineal, jeràrquica, focalitzant-se en el codi, oblidant que el codi ha d'anar acompanyat, des del començament, de la comprensió del que es llegeix i de la comunicació del que s'escriu de manera interrelacionada.

En aquest sentit, Fons i Turró (2015) exposen que per fomentar un aprenentatge de la lectoescriptura cal tenir present que s'aprèn en interacció amb els altres més que no pas a base de repetir, i per tant, una metodologia efectiva serà aquella que fomenti la interacció i respecti els processos de cada infant. En segon lloc, sabent que llegir és un procés de comprensió i escriure és produir un missatge comprensible, ensenyar a llegir i escriure serà més efectiu a partir de situacions reals, per tal que l'infant vagi participant al costat dels adults i dels seus iguals. En tercer lloc, caldrà animar els alumnes perquè provin de llegir i escriure, fomentant la seva autonomia i evitant que sempre estiguin esperant un adult que els digui què han de fer, preguntant i compartint l'experiència amb el mestre. D'aquesta manera, cal focalitzar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura des de tres elements: el text, l'infant i el context.

Tot i la voluntat de mestres i educadors per fomentar el desenvolupament de la lectoescriptura en els alumnes, tal com expressen Cassany, Luna i Sanz (2003) o González, Buisan i Sánchez (2009) són poques les vegades que l'alumne té la sensació que a la classe de llengua està aprenent coses útils per la vida, i en aquest sentit és necessari repensar l'aproximació que es fa a la lectoescriptura a l'escola. En aquest sentit, Fons i Turró (2015) exposen que l'objectiu de l'aprenentatge de la lectoescriptura no hauria de ser únicament el coneixement i domini del codi lingüístic, sinó la voluntat de transformar els alumnes en lectors i escriptors.

## **5.2. La competència en llengua escrita**

La competència escrita és una necessitat dins la societat del coneixement, que demana, cada vegada més, que els infants vagin més enllà de "l'aprendre a escriure", fins arribar a un "escriure per aprendre" (Fidalgo i Garcia, 2008). Escriure és una habilitat complexa, que implica múltiples processos cognitius, i tal com expressa Álvarez (2010), és l'habilitat que menys utilitzen i que menys dominen els alumnes.



Ser competent en l'àmbit lingüístic és tenir la capacitat d'utilitzar el llenguatge com una eina i instrument per interpretar i comprendre la realitat mitjançant textos orals i escrits, comunicar-se des d'aquests canals i organitzar i autoregular el pensament i les emocions, i amb ells, la conducta. L'assoliment de la competència lingüística permet expressar pensaments, emocions, opinions o experiències, emetre judicis, generar idees i estructurar el coneixement. Això implica la capacitat de llegir, escoltar, analitzar i expressar-se adequadament (Generalitat de Catalunya, 2017).

El currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2017) dictamina que una vegada finalitzada l'etapa, l'alumnat ha d'haver desenvolupat competències comunicatives que el permetin participar en el seu entorn, afrontant els reptes d'una societat multicultural. En concret, la *dimensió d'expressió escrita* fa referència a tres competències per tal de considerar que un alumne és competent en llengua escrita. Primer, cal dedicar temps a pensar abans d'escriure i planificar el text, seleccionant quina informació s'hi inclourà; redactar el text; i finalment, revisar-lo en funció dels objectius, context i destinatari, tenint en compte les normes gramaticals i ortogràfiques.

Ara bé, tal com exposa Jolibert (2007) per tal de fomentar aquesta competència escrita cal acompanyar els alumnes en l'aprenentatge de la producció de textos en situacions reals de comunicació. En aquest sentit, per tal que cada alumne tingui l'experiència de productor de textos cal que sigui conscient de la utilitat i les funcions que té la llengua escrita; del poder que dona un domini de l'escrit i finalment del plaer que pot provocar la producció d'un text escrit. En definitiva, cal que per cada alumne escriure no sigui sinònim de dificultats o bloqueig, sinó de poder expressar idees i sentir-se'n satisfet.

Per tal de desenvolupar aquesta competència, l'infant necessita un ensenyament planificat i específic que recau, de manera directa, a l'escola, ja que, d'acord amb Miras (2000), l'habilitat per escriure textos coherents i de qualitat no es desenvolupa de manera natural en el nen, ni tan sols quan ja s'ha assolit un domini de les habilitats mecàniques. En aquest sentit, l'escriptura de textos és una activitat complexa, on hi intervenen múltiples processos cognitius, des de l'edició fins la planificació o la revisió, a més de coneixements socials, cognitius i retòrics (Álvarez, 2010). Així mateix, que els alumnes milloren la seva competència escrita a mesura que els processos de planificació, edició i revisió són més explícits, amb habilitats d'autoregulació i metacognició, tot desenvolupant una escriptura reflexiva.

En definitiva, desenvolupar competència escrita va més enllà del domini de les habilitats mecàniques i va unida a altres variables, com el coneixement de processos d'alt nivell cognitiu, com ara la planificació, edició i revisió textuals i estratègies cognitives i d'autoregulació (Fidalgo i García, 2008). Tal com expressa Fons (2011) tenir competència escrita fa els infants més lliures, fomentant una actitud crítica.

### **5.3. L'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita**

Saber escriure significa ser capaç de comunicar-se coherentment per escrit, produint textos d'una extensió considerable sobre un tema. D'aquesta manera, tal com exposen

Cassany, Luna i Sanz (2003) un escriptor competent és aquell que pot redactar una carta o un article d'opinió, una narració inventada o una descripció d'algun element del seu entorn. Sovint, a l'escola, s'ha confós el treball de l'escriptura amb l'aprenentatge i consolidació de microhabilitats que hi estan relacionades, com ara els aspectes mecànics i motrius, la cal·ligrafia, les propietats com l'ortografia, la puntuació, les unitats superiors com els paràgrafs o tipus de textos o d'altres propietats més profundes com ara la coherència o l'adequació. Dominar aquestes microhabilitats és una condició indispensable per escriure bé, però el simple aprenentatge d'aquestes de manera descontextualitzada no és suficient per formar infants escriptors (Fons i Vilà, 2010).

Un altre objectiu important de les classes de llengua hauria de ser que l'infant descobrís l'interès, el plaer i els beneficis que proporciona l'expressió escrita. Els alumnes han de poder viure l'experiència d'escriptura com una activitat plaent, cosa que els farà sentir més ganes d'escriure i poc a poc, començar a apreciar-la. Tanmateix, tradicionalment l'assignatura de llengua no s'ha centrat en aquest aspecte, ja que el treball de l'escriptura és viscut com carregós, lent i feixuc, cosa que acaba traduint-se en poques activitats al llarg del curs, i per tant, la visió dels alumnes sobre les activitats d'expressió escrita hi va en consonància (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Jolibert, 2007).

#### **5.4. Mètode tradicional**

El mètode tradicional o enfocament gramatical ha estat l'enfocament predominant de la didàctica de l'expressió escrita durant anys (Falgàs, 2010). Aquest mètode es basa en l'aprenentatge de l'escriptura a partir del domini de microhabilitats com la gramàtica o l'ortografia i parteix dels principis de l'aprenentatge associatiu, on la memòria i la repetició són elements clau, i amb l'ús de reforçadors – les notes - que permeten tenir un control sobre l'encert o l'error de les respostes per poder avançar en l'aprenentatge (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Hernández, 2012).

##### **5.4.1. Referents teòrics**

El mètode tradicional posa èmfasi en la gramàtica i la normativitat de la llengua, donant una gran importància a la correcció lingüística, ortogràfica i gramatical per sobre d'altres aspectes, com ara l'originalitat del text, la seva estructura o l'adequació al destinatari. La idea subjacent al mètode és que per aprendre a escriure, primer cal dominar la gramàtica, l'ortografia, la sintaxi i el lèxic. D'aquesta manera, s'ensenya a escriure paraules, després oracions, paràgrafs i per últim s'estructuren els textos de manera lògica. D'acord amb aquesta perspectiva, els continguts del curs es basen en els continguts gramaticals, i les activitats proposades – que sovint es poden veure als llibres de text – tenen a veure amb fer dictats, redaccions amb un enunciat concret, transformar oracions o omplir espais en blanc (Cassany, Luna i Sanz, 2003). En aquest mètode, el circuit d'aprenentatge ha estat predissenyat pel docent, i va dirigit a l'adquisició del codi, seqüenciat en termes de dificultat (Sánchez, 2014).

Sánchez (2014) indica que l'objectiu d'aprenentatge del mètode tradicional és el sistema d'escriptura o codi, i en aquest sentit, s'entén que els infants no poden començar a llegir

i escriure fins que no dominin el codi, havent desenvolupat una sèrie d'habilitats perceptives o motores. Pel que fa la significativitat de les tasques, com que l'objectiu és que els infants dominin el codi, les tasques van encaminades a la repetició i la memòria.

En aquest sentit, Orozco (2009) indica que aquests models basats en la repetició i en els reforços, com ara les notes o d'altres premis tenen un substrat associacionista. D'acord amb aquests teories, el que motiva el canvi en l'aprenent és extern, com ara un premi o un càstig, i la naturalesa del canvi és més aviat quantitativa (més nota, més temps al pati...), seguint els postulats d'Skinner (citat a Orozco, 2009). Aquestes teories parteixen de la idea la *tabula rasa*, entenent que l'aprenent "no sap res" i els continguts que es van treballant van sumant, però l'aprenent sempre es manté estàtic, no interactua.

Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu és que els alumnes coneguin el conjunt de regles gramaticals, lèxiques, ortogràfiques i morfosintàctiques posant èmfasi en el coneixement del codi a través de processos associatius i memorístics.

#### **5.4.2. Proposta metodològica**

D'acord amb Cassany, Luna i Sanz (2003), l'enfocament gramatical a l'aula es desenvolupa de manera que primer s'explica un ítem lingüístic, una propietat textual o un tipus de text de manera teòrica i després es posen exemples. Aquest ítem pot ser proposat pel professor, però generalment està inclòs dins el llibre de text. A continuació, es fan pràctiques mecàniques, on els alumnes exerciten el nou ítem que s'ha treballat en situacions controlades, com ara completar unes oracions, omplir buits... Després es poden realitzar pràctiques més obertes, com ara fer-ne una redacció o escriure oracions en contextos més globals. Finalment, el professor corregeix els exercicis.

Tot i que hi pot haver variacions, en general l'estructura de l'ensenyament-aprenentatge és el mateix. Es comença per una explicació del professor acompanyada d'exemples i exercicis mecànics que permeten memoritzar, repetir i interioritzar el concepte. Després, en una situació més global però alhora controlada, es demana als alumnes que apliquin aquest concepte. En general, tal com exposen Cassany, Luna i Sanz (2003), el professor corregeix el producte final, i n'extreu una nota, que actua com a reforçador per donar el concepte per après o remarcant la necessitat de seguir-hi treballant. A l'hora de corregir el text, el professor es fixa en els continguts gramaticals o ortogràfics treballats, però no atorga importància a l'originalitat del text, el grau de desenvolupament o la planificació prèvia. En aquest cas, l'objectiu és avaluar una microhabilitat concreta (Miras, 2000).

Quan es treballa una tipologia textual des d'aquesta perspectiva, també es comença amb una explicació teòrica i se'n llegeixen exemples. Tal com exposen Cassany, Luna i Sanz (2003), quan són els alumnes qui s'han de posar a escriure, se'ls donen unes instruccions clares, amb el nombre de paraules a escriure i tenint en compte les normes i conceptes estudiats, però els enunciats i les premisses no tenen a veure amb la vida dels estudiants, ja que l'objectiu és treballar una habilitat concreta, comprovar que s'ha après. Es poden donar, també, instruccions sobre com elaborar el text, en termes de planificació i revisió, però el document que revisarà el mestre sempre serà l'últim, el

producte final (Departament d'Ensenyament, s/d). Tot i això, el mestre pot anar acompanyant l'alumne en el procés, donant indicacions teòriques i posant exemples.

## **5.5. Mètode funcional i comunicatiu**

El mètode funcional i comunicatiu d'ensenyament de l'expressió escrita es basa en l'ús de l'escriptura com una habilitat necessària per viure i conviure en societat. Per tant, l'enfocament es dirigeix a aprendre a escriure per comunicar, utilitzant les microhabilitats com a eines per assolir el propòsit comunicatiu. Des d'aquest enfocament, l'aprenentatge es dona a partir de models reals i del modelatge del mestre, en situacions i contextos tan quotidians i propers a l'infant com sigui possible i mediat pel professor, qui interacciona amb l'alumne a partir dels seus coneixements previs per assolir nou coneixement (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Falgàs, 2010).

### **5.5.1. Referents teòrics**

L'enfocament funcional i comunicatiu de l'aprenentatge de l'expressió escrita parteix de la base que el més important en ensenyar una llengua és que l'aprenent pugui utilitzar-la, és a dir, comunicar-se (Vygostky, 1979, citat a Caldera, 2003). Des d'aquesta perspectiva, la llengua no és un conjunt tancat de coneixements que l'alumne hagi de memoritzar, sinó que ha de ser una eina útil per aconseguir coses, des de demanar un cafè en un bar fins a escriure una instància o expressar els propis sentiments. Per poder desenvolupar aquests usos quotidians de la llengua, cal aprendre i interioritzar les microhabilitats corresponents al lèxic, gramàtica o ortografia. (Cassany, Luna i Sanz, 2003; Caldera, 2003; Falgàs, 2010).

Un dels pilars teòrics de l'enfocament funcional són els models aportats pel mestre, així com el propi modelatge a l'hora d'escriure textos. En aquest sentit, la teoria cognitiva social de l'aprenentatge de Bandura (1986, citat a Rodríguez-Rey i Cantero-García, 2020) dona molta importància a l'aprenentatge per observació, assumint que aprenem mitjançant models socials. La premissa de la teoria és que l'aprenentatge és un procés cognitiu que no es pot desvincular del context, i que per tant, en tot procés d'aprenentatge es posen en joc dos elements, el cognitiu i el social. "Els altres" tenen un paper significatiu en l'aprenentatge de les persones, i aquesta influència augmenta si la persona en qüestió és significativa per l'aprenent, com ho pot ser un mestre (Contreras i Sepúlveda, 2015). En aquest sentit, Bandura assenyala que els nens adquireixen i modifiquen els comportaments i les actituds en funció del que observen dels adults. A través del model es mostren habilitats i es proporcionen regles per al desenvolupament de diferents competències (Rodríguez-Rey i Cantero-García, 2020).

A més, Bandura va demostrar que l'aprenent no sempre reproduceix el model de manera exacta, i per tant, la innovació també pot sorgir del modelat, ja que l'observador genera la seva pròpia versió, i que aquesta no ha de ser necessàriament una conducta externament observable, sinó que el modelat també és efectiu en l'aprenentatge d'habilitats cognitives (Rodríguez-Rey i Cantero-García, 2020).

Per altra banda, aquesta dimensió social de l'aprenentatge és abordada també des del constructivisme, teoria que afirma que l'estudiant no adquireix el coneixement de manera passiva, sinó activa, i per tant, opta per la comprensió davant la memorització i el descobriment i la indagació davant la presentació directa dels continguts. Des del constructivisme, interessa que l'alumne aprengui a aprendre, respectant la seva autonomia i desenvolupament, i tot i que el mestre és present en tot moment, és l'alumne el protagonista de l'aprenentatge (García, 2002). Coll (1993, citat a Tigse, 2019), afirma que els professors utilitzen estratègies per despertar la curiositat dels alumnes i promoure així un aprenentatge significatiu, interactiu i dinàmic.

Vigotsky (2019), des de la seva teoria sociocultural de l'aprenentatge, inclou la importància de la relació entre els tres participants de l'anomenat triangle interactiu: el mestre, l'alumne i els continguts. Mitjançant la construcció de Zones de Desenvolupament Pròxim (ZDP) el mestre media la relació entre l'alumne i els continguts, partint dels seus coneixements previs i promovent metes que suposin un repte per l'estudiant però que sigui capaç d'assumir. Si es proposen reptes massa fàcils, l'estudiant no es motiva a seguir aprenent, i per contra, si són massa difícils o inassolibles, desperta en l'alumne sentiments de desesperança que no beneficien en cap cas l'aprenentatge. Les activitats que es proposen no han d'estar descontextualitzades, sinó poder-se situar dins un marc més ampli i que en últim terme fomentaran que l'aprenentatge obtingut sigui significatiu, enfrontant-se a situacions que no podria resoldre per ell mateix abans de la interacció (Caldera, 2003; Tigse, 2019). Per fer aquest acompanyament, es proposa la metàfora de la bastida (Wood, Bruner i Ross, 1976, citats a Gràcia i Segués, 2009) segons la qual el mestre, tal com fa una bastida en unes obres, sosté l'alumne partint dels seus coneixements previs i l'acompanya fins assolir els objectius. Durant aquest procés, la conversa i la interacció són fonamentals.

El constructivisme sosté que l'aprenentatge ha de ser contextualitzat i significatiu. Ausubel (2002, citat a Rodríguez, 2011), a la seva teoria de l'aprenentatge significatiu, indica que cal connectar el nou contingut amb el coneixement previ de l'aprenent, i aquest no s'ha de presentar de manera arbitrària, sinó amb sentit (Ballester, 2011). D'aquesta manera, l'aprenent no pot ser passiu, sinó tot el contrari, construeix el seu coneixement a partir de les estructures cognitives ja existents, és a dir, del que ja sap. Aprendre significativament és, per tant, donar sentit als continguts que són apresos.

Per tal que es pugui donar aprenentatge significatiu hi ha d'haver, d'una banda, una intencionalitat per part de l'aprenent, una predisposició a aprendre, i per l'altra, una tasca d'aprenentatge que sigui potencialment significativa i que parteixi dels seus coneixements previs. Aquestes premisses posen de manifest el paper protagonista que té l'aprenent, però també la importància del mestre o de l'adult que propicia aquest context d'aprenentatge, una unió que permet que l'alumne pugui donar sentit a l'aprenentatge, aferrant-se a elements d'ancoratge en l'experiència pròpia i comprnent els conceptes nous que es presenten de manera coherent (Ballester, 2011; Moreira, 2017).

L'aprenentatge significatiu implica una actitud reflexiva de qui aprèn, aplicant estratègies metacognitives per prendre consciència del propi aprenentatge. Cal que l'aprenent es pregunti què vol aprendre, per què i per a què per aprendre de manera significativa. Això no significa que el mestre adopti un paper secundari i que l'aprenent faci aquest procés sol, sinó el contrari. El mestre acompanya l'alumne des de les seves estructures prèvies fins al nou coneixement (Rodríguez, 2011).

En conclusió, el model funcional i comunicatiu d'aprenentatge de l'expressió escrita es fonamenta en diferents teories d'aprenentatge: el modelatge, des de la teoria de l'aprenentatge cognitiva social de Bandura (1986, citat a Rodríguez-Rey i Cantero-García, 2020), la qual argumenta que els models socials són elements molt potents en l'aprenentatge; el constructivisme, que es basa en la interacció entre alumne, mestre i continguts i desenvolupa la ZDP, on el mestre guia i acompanya l'alumne des dels seus coneixements previs fins al nou contingut (Vigostky, 2019); i finalment, la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel (1976, citat a Ballester, 2011), la qual posa èmfasi en la necessitat que els continguts puguin integrar-se dins els esquemes de coneixement previs en l'aprenent per tal que el que s'aprèn tingui sentit.

### **5.5.2. Proposta metodològica**

L'enfocament funcional i comunicatiu es basa en la producció de textos amb sentit, que tinguin un propòsit real. En aquest context, una eina rica per organitzar la tasca són els tallers d'escriptura, que engloben tots els elements i passos propis de la composició de textos i permeten generar un espai adequat per llegir, escriure i compartir (Jolibert, 2007). Per això, tal com exposa Teberosky (2016), el punt de partida han de ser els textos, la presentació del llenguatge escrit en els seus contextos i suports materials. Això implica, per tant, parlar abans d'escriure i compartir coneixements per tal que es pugui situar l'aprenentatge (Teberosky i Jarque, 2016; Santolaria i Sánchez, 2021).

El desenvolupament metodològic de l'enfocament parteix d'algun element que connecti l'infant amb una realitat del seu entorn de què ell ja sap alguna cosa, des d'un llibre que tracti una temàtica concreta, una imatge, una trucada, una notícia, un fet que ha ocorregut a l'aula... Aquest element és el desencadenant de l'activitat, i ha de ser motivador, posar en alerta l'alumne i connectar-lo amb els seus coneixements previs. A partir d'aquí, tal com exposen Cassany, Luna i Sanz (2003) i Teberosky (2016), l'adult ha de fer circular documents escrits, visualitzant diferents tipus de textos, analitzant, explorant i comparant diferents models, parlant de l'escrit i desenvolupant coneixement metalingüístic. Arran d'aquest procés d'observació, es podrà assolir aquest coneixement metalingüístic, referent al tipus de text, estructura, tipus d'informació o llenguatge.

A continuació, s'utilitza el modelatge com a eina per a la construcció conjunta de coneixement. Amb les aportacions dels aprenents i de la mà del mestre, es va construir un text amb tots els requeriments observats en l'anàlisi de models anterior. D'aquesta manera, els alumnes poden aprendre mitjançant l'observació d'un model coherent i correcte, i al mateix temps tenen l'oportunitat de participar i seguir fent connexions amb les seves estructures prèvies de coneixement. Una vegada dut a terme el modelatge, és

el moment de traspasar el protagonisme de la tasca als alumnes. Aquest text que configuren els alumnes ha de tenir un destinatari i un propòsit clar, que pot anar des de fer un mural a l'aula fins a enviar una carta o preparar una circular per a les famílies (Camps, 2011; Teberosky, 2016; Departament d'Ensenyament, s/d).

Durant la producció del text, el mestre agafa un paper més passiu perquè va deixant el protagonisme a l'alumne, però hi segueix present, guiant el procés. Vigotsky (2019) posa èmfasi en la necessitat de la interacció mentre l'aprenent fa la tasca, i aquesta mediació és la clau per a l'èxit en l'aprenentatge. Per això, mentre l'alumne escriu el mestre estableix converses d'escriptura, relacionades amb el text que està escrivint, i així va afavorint l'ús d'estratègies metacognitives, la revisió del text o la planificació. L'avaluació no es fa únicament del producte final, sinó que el mestre va contemplant tot el procés dut a terme per l'alumne i l'acompanya (Camps, 2011; Jolibert, 2007; Fidalgo, Nicasio, Torrance i Robledo, 2009; Departament d'Ensenyament s/d).

Per acabar, l'enfocament funcional i comunicatiu s'organitza en format de taller a l'aula, tenint en compte els objectius del text i amb un propòsit real, element que fomenta la motivació dels alumnes. Mitjançant les tècniques del modelatge, l'anàlisi de textos o la conversa d'escriptura es fomenta un context apropiat per aprendre.

## **5.6. Escriure per aprendre**

L'adquisició de l'escriptura i el domini de la composició escrita i de la competència discursiva són elements clau per poder participar de la vida quotidiana, però també per aprendre i desenvolupar competència en la resta de matèries del currículum i poder atendre i organitzar altres sabers. En aquest sentit, Palou i Fons (2015) expressen que si bé els alumnes escriuen molt a l'escola, s'ocupen poc de l'escriptura, en el sentit que se'ls dona poc temps per pensar sobre el que escriuen (Miras, 2000).

Així, és important entendre la producció de textos com una activitat que permeti que l'alumne s'expressi des d'aquest llenguatge. Més enllà de la classe de llengua, l'escriptura serveix per pensar, aprendre i comunicar el que s'aprèn, independentment del context o la matèria des d'on es treballi (Camps, 2011; Palou i Fons, 2015). Així mateix, l'escriptura pot ser una eina adequada per expressar una opinió, ordenar les idees o resoldre conflictes, amb l'avantatge que aquestes pràctiques preparen i aporten models als estudiants per assumir responsabilitats en la vida pública i quotidiana.

En aquest sentit, Camps (2011) proposa organitzar la vida de l'escola de manera que l'alumnat tingui motius per llegir i escriure i de parlar del que llegeixen i escriuen. L'escola ha de propiciar aquest entorn i el context necessari per fer de l'escriptura una activitat viva i present. Escriure per aprendre, és, al fons de tot, un repte col·laboratiu i compromès amb l'escola i amb la comunitat educativa (Falgàs, 2010).

## **5.7. Aportació a la societat i ètica professional**

Algunes investigacions apunten que un treball de l'expressió escrita que posi èmfasi en el procés, amb un augment del temps dedicat a aquest tipus de tasques i el foment de

l'autoregulació i la metacognició són elements fonamentals per un bon desenvolupament de la competència escrita (Fidalgo, Nicasio, Torrance i Robledo, 2009; Álvarez, 2010). Alhora, també s'ha comprovat com la relació de les activitats de l'aula amb la vida quotidiana dels alumnes i la significativitat de l'aprenentatge són elements clau (González, Buisan i Sánchez, 2009; Fons i Turró, 2015).

Les competències bàsiques proposades per la Generalitat de Catalunya (2017) fan referència l'ús funcional de la llengua, proposant el gran repte als mestres de formar ciutadans capaços d'adaptar-se a un entorn canviant, proporcionant eines que els permetin situar-se al món i aprendre a aprendre. Tanmateix, la investigació d'Hernández (2012) sobre les concepcions docents en relació a l'ensenyament de l'escriptura posa de manifest que actualment, l'aprenentatge de l'escriptura es planteja des del codi, amb pràctiques deslligades dels usos quotidians de l'escriptura, allunyant-se així de la concepció més funcional.

En aquest sentit, aportar evidències de l'eficàcia d'un treball funcional de l'escriptura permet divulgar i recolzar des del mètode científic l'ús d'aquestes pràctiques. Diversos autors defensen, des de fa anys, l'ús d'aquesta metodologia, i aportar més evidència científica permetrà seguir defensant i sustentant l'eficàcia d'aquestes metodologies. Un treball més funcional de l'escriptura suposa dotar els alumnes de la capacitat de llegir i comprendre el món on viuen i relacionar-s'hi de manera satisfactòria.

Pel que fa la qüestió ètica, la investigació es fonamenta en els principis ètics que marquen la recerca educativa segons l'American Educational Research Association (AERA, 2011): la competència professional, la integritat, la responsabilitat científica, escolar i professional, el respecte pels drets de les persones, dignitat i diversitat, i finalment la responsabilitat social. La investigació presentada s'emmarca en aquests principis tenint en compte que l'equip d'investigació té les competències professionals necessàries per dur-la a terme, s'actua amb responsabilitat i integritat, es tenen en compte els drets de les persones i no s'atempta en cap cas contra la seva dignitat i per últim s'actua amb responsabilitat social, ja que els objectius de la recerca s'encaminen a proposar metodologies didàctiques per a la millora de la pràctica educativa.

En relació a l'obtenció de dades, es demanarà un consentiment informat als tutors legals de l'alumnat participant en la intervenció, explicitant els objectius de la recerca i deixant clara la voluntarietat de participació així com la preservació de la identitat dels participants. S'informarà de les dades necessàries per la recerca, i també del compromís de l'equip investigador de destruir-les una vegada s'hagin utilitzat.

Per últim, l'assignació dels grups es farà de manera aleatòria, i tenint en compte que la investigació es proposa comparar dues metodologies didàctiques, en tots els casos es transmetrà el contingut a treballar a l'alumnat. Ara bé, si una vegada acabada, es considera que un dels grups ha obtinguts pitjors resultats degut a la metodologia emprada, es durà a terme l'activitat amb la metodologia provada amb millors resultats per tal d'equiparar els beneficis rebuts per part de tots els participants.



Per tant, aquesta investigació pretén aportar un coneixement útil a la societat per tal d'evidenciar des del mètode científic l'eficàcia de determinades metodologies de treball per a l'expressió escrita a primària, procurant difondre bones pràctiques que permetin als alumnes desenvolupar competència comunicativa. A més, la recerca es duu a terme seguint els principis de l'ètica professional, amb responsabilitat, integritat i garantint els drets i la dignitat de tots els participants.

## **6. Plantejament del problema**

Aquest treball pretén abordar les dinàmiques d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita, àmbit en què mestres, alumnes i institucions reconeixen que hi ha dificultats i que suposa, alhora, una prioritat. En aquest sentit, saber escriure i comunicar-se serà una competència cabdal que afavorirà la resta d'àmbits competencials, a més de suposar un coneixement imprescindible pel desenvolupament integral dels alumnes.

Així mateix, són molts professionals de l'educació que innoven i posen en pràctica nous models i tècniques per apropar el procés d'escriptura als infants, i en aquest sentit és necessària la recerca per tal d'objectivar els processos i provar-ne l'efectivitat des del mètode científic, de manera que es puguin defensar determinats models d'aprenentatge que són sustentats des de la recerca educativa.

D'aquesta manera, aquest treball pretén respondre algunes preguntes d'investigació:

- Com es pot ensenyar composició escrita a Primària?
- Quin mètode d'ensenyament afavoreix un aprenentatge més eficaç i significatiu pels alumnes?
- Quines tasques fomenten la motivació de l'alumnat per escriure?
- L'ús del mètode funcional i comunicatiu de la composició escrita millora la competència en llengua escrita, en comparació al mètode tradicional?

### **6.1. Hipòtesi**

Per respondre les preguntes d'investigació es parteix de la hipòtesi segons la qual el mètode funcional i comunicatiu és més efectiu per treballar l'expressió escrita que el mètode tradicional, ja que permet obtenir millors resultats en les pràctiques d'expressió escrita, motiva els estudiants a escriure i aprofundeix en el propi procés d'escriptura.

Les variables utilitzades en l'estudi són:

- Resultats acadèmics de les pràctiques d'expressió escrita, és a dir, les notes assolides.
- Motivació dels estudiants per escriure i per les activitats d'escriptura a l'aula.
- Coneixement del procés d'escriptura i dels passos a seguir per escriure un text.
- Nivell d'aprenentatge dels alumnes, necessitats educatives especials i superació del nivell de Cicle Mitjà.

## 6.2. Descripció dels objectius

L'objectiu d'aquest treball és comparar dos mètodes de treball l'expressió escrita a Educació Primària per tal de fomentar bones pràctiques en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Els resultats poden aportar més coneixement al respecte, i promoure l'ús de metodologies i estratègies més efectives per desenvolupar competència en llengua escrita entre l'alumnat d'Educació Primària.

L'objectiu principal de la investigació és demostrar que els alumnes obtenen una millor competència en llengua escrita amb l'ús del mètode funcional de l'aprenentatge de l'expressió escrita que amb el mètode tradicional.

Els objectius específics són:

- 1.1. Comprovar quin dels dos mètodes estudiats (funcional o tradicional) té millors resultats en les activitats d'expressió escrita.
- 1.2. Aprofundir en el coneixement dels passos i estratègies a seguir a l'hora d'escriure textos, comparant l'enfocament que en fa cada model.
- 1.3. Comparar la motivació dels alumnes respecte l'escriptura segons el model d'ensenyament-aprenentatge utilitzat (funcional o tradicional).

Taula 1. Resum d'objectius generals, específics i variables associades. Font: Elaboració pròpia

Objectius generals	Objectius específics	Variables associades
1. Demostrar que els alumnes obtenen una millor competència en llengua escrita amb l'ús del mètode funcional de l'aprenentatge de l'expressió escrita que amb el mètode tradicional.	<p>1.1. Comprovar quin dels dos mètodes estudiats (funcional o tradicional) té millors resultats en les activitats d'expressió escrita.</p> <p>1.2. Aprofundir en el coneixement dels passos i estratègies a seguir a l'hora d'escriure textos, comparant l'enfocament que en fa cada model.</p> <p>1.3. Comparar la motivació dels alumnes respecte l'escriptura segons el model d'ensenyament-aprenentatge utilitzat (funcional o tradicional).</p>	<p>1.3.1. Resultats obtinguts en l'activitat d'escriptura (rúbrica).</p> <p>1.3.2. Nivell d'aprenentatge dels alumnes, necessitats educatives especials i superació del nivell de Cicle Mitjà.</p> <p>1.2.1. Coneixement del procés d'escriptura (planificació, textualització, revisió)</p> <p>1.3.1. Motivació dels alumnes per l'escriptura</p>

Els resultats permetran obtenir dades objectives sobre l'eficàcia dels dos mètodes i promoure pràctiques i models d'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita que siguin més beneficiosos per l'alumnat.

## 7. Marc metodològic

### 7.1. Enfocament metodològic

La metodologia utilitzada en la investigació és quasiexperimental (dins la metodologia quantitativa), en la mesura que busca establir una relació de causa-efecte (intervenció utilitzant un mètode funcional de l'expressió escrita – millora de la competència escrita), però el context de la implementació impedeix assignar aleatòriament els individus a cada grup, ja que ens trobem en un context real (una escola) amb uns grups ja formats. D'aquesta manera, es manipula la variable independent, corresponent al mètode concret d'ensenyament i aprenentatge d'expressió escrita, però les condicions en què es duu a terme la recerca no es corresponen a un disseny experimental, ja que no es poden controlar totes les variables que poden interferir en la investigació. Els grups, en aquest cas, són naturals i prèviament establerts (corresponen a grups-classe tancats des de l'inici de curs), i malgrat corresponen a línies d'un mateix curs i centre educatiu, cosa que fa pensar en una gran homogeneïtat entre ells, no es pot assegurar que siguin del tot equivalents.

El disseny d'investigació es correspon a un disseny de comparació de dos grups no equivalents pretest-posttest. Es pretén comparar cada subjecte i cada grup amb les puntuacions obtingudes abans de la intervenció, de manera que cada subjecte actuï de control d'ell mateix. A més, tenint en compte que hi ha dos grups a qui s'apliquen metodologies d'aprenentatge diferents, també es compararan entre ells, per descriure possibles diferències en les puntuacions pre-intervenció i post-intervenció en funció del mètode d'aprenentatge utilitzat.

Tot i tractar-se d'una metodologia quasiexperimental amb poc control de variables, el fet que es doni en un context real fa augmentar la validesa externa, cosa que facilita la generalització dels resultats. Per altra banda, el disseny pre-post suposa una garantia per tal de tenir en compte i millorar la validesa interna, que generalment és baixa i suposa una amenaça en els dissenys quasiexperimentals.

## **7.2. Planificació de la investigació**

### **7.2.1. Context de la investigació**

El context on té lloc la intervenció és un centre educatiu concertat que comprèn des d'Educació Infantil fins a Batxillerat i Cicles Formatius. Actualment, a l'etapa de primària, on té lloc la intervenció, cada curs té 4 línies, amb un total de 80 alumnes per curs aproximadament.

Es tracta d'una escola situada al barri del Centre de Badalona, amb un nivell sociocultural mitjà i amb serveis i recursos humans i materials disponibles: equip d'orientació psicopedagògica de l'escola, personal de reforç, equips tecnològics a totes les aules, formació permanent disponible pels mestres... El claustre de professors s'ha anat formant en relació a les noves tendències pedagògiques, però dels 30 professors de Primària, només 4 tenen formació específica en metodologies relacionades amb l'expressió escrita.

El treball de l'expressió escrita a l'escola es fa seguint un mètode tradicional, a partir de les directrius que s'indiquen al llibre de text de llengua i amb activitats programades pel professorat amb l'objectiu de treballar habilitats concretes relacionades amb l'escriptura. De les quatre hores setmanals de llengua catalana, teòricament una es dedica exclusivament a l'expressió escrita i fins el curs 2019-2020 en aquest espai es practicava una codocència, amb dos mestres a l'aula. Per dur a terme la investigació, s'imparteix una formació sobre el mètode funcional als mestres que l'hagin d'implementar i es dona suport constant a tots els mestres aplicadors.

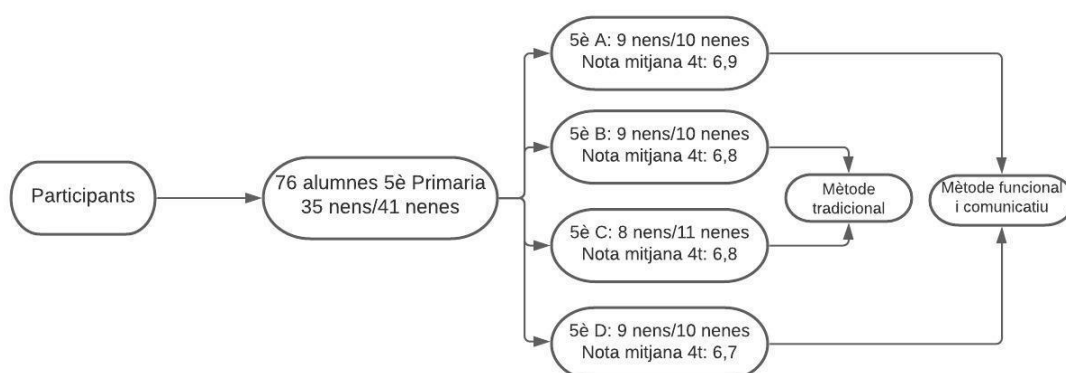
D'aquesta manera, el context on tindrà lloc la intervenció és el d'una escola gran, on els mestres tenen, en general, poca formació en relació a l'ensenyament de l'expressió escrita i on se segueix un mètode tradicional en el seu treball a l'aula. En general, es treballa seguint el llibre de text i des de direcció es fomenta que dins l'horari dels alumnes hi hagi un temps i un espai destinats exclusivament a l'expressió escrita.

### 7.2.2. Mostra i participants

La població a qui es dirigeix l'estudi són els alumnes de 5è d'educació primària, és a dir, nens i nenes d'entre 10 i 11 anys. La mostra que s'ha seleccionat, a partir d'un mostreig no probabilístic causal o per accessibilitat, són 76 alumnes de 5è de Primària d'una escola concertada de Badalona (Barcelonès) dividits en 4 grups classe dels quals 2 treballaran amb el mètode funcional i 2 amb el mètode tradicional. D'aquesta manera, els quatre grups classe es dividiran en dos grups per a la investigació: dos d'ells constituïran el grup A amb la intervenció des del mètode funcional; i dos d'ells constituïran el grup B, i rebran la intervenció des del mètode tradicional.

La figura 1 detalla les característiques de la mostra.

Figura 1. Característiques de la mostra. Font: Elaboració pròpia



### 7.2.3. Instruments de recollida d'informació

Per tal d'assolir els objectius de la recerca, es combinen diferents tècniques de recollida d'informació: la consulta de documents, la rúbrica d'avaluació i el qüestionari, creats *ad-hoc* per la investigació.

La consulta de documents es realitzarà en el centre educatiu, mitjançant la plataforma *Clickedu* de gestió educativa des de la qual s'avaluen els alumnes. Es recolliran les dades relatives a les puntuacions obtingudes a la 2a avaluació del curs 2020-2021 de la *Dimensió expressió escrita* dins l'àrea de llengua catalana de tots els alumnes participants.

La rúbrica d'avaluació ha estat creada a partir dels criteris d'avaluació del text escrit recollits en el document *Competències bàsiques en l'àmbit lingüístic* (Generalitat de Catalunya, 2015), que recull els ítems que cal valorar en un text escrit a l'etapa i el nivell on se centra la investigació, com ara la planificació, l'estructura, el vocabulari utilitzat o el destinatari, entre d'altres. La rúbrica permet avaluar totes les dimensions i àrees implicades en la construcció d'un text escrit, i conèixer amb profunditat quin nivell té l'alumne en cadascuna de les diferents dimensions (veure Annex 1).

D'altra banda, s'utilitzen dos qüestionaris (veure Annex 2): el primer, destinat als alumnes, té com a objectiu avaluar quin coneixement tenen sobre el procés d'escriptura a nivell teòric, les seves fases i el desenvolupament d'un text escrit. Consta de vuit preguntes de resposta tancada en format test. El format d'aplicació és en línia, amb l'eina *Google Forms* i té una durada d'uns 10 minuts aproximadament. Aquest qüestionari és anònim, si bé hi ha un codi numèric per cada alumne, que cal indicar a l'inici. El qüestionari es passarà una setmana després de finalitzar l'activitat, per tal de comprovar el nivell d'aprenentatge adquirit un temps després de l'activitat.

El segon qüestionari també està destinat als alumnes, és anònim i té l'objectiu d'avaluar la motivació dels alumnes vers l'escriptura. Està format per nou afirmacions amb les quals el participant ha d'indicar el seu grau d'acord mitjançant una escala tipus Likert de 1 a 5. Consta de dos blocs, un d'ells relacionat amb la motivació general dels estudiants sobre l'escriptura, i un segon en relació a la motivació que els generen les activitats proposades a l'escola al voltant de l'escriptura. El qüestionari s'aplica en línia, amb l'eina *Google Forms* i té una durada d'uns 10 minuts aproximadament. En aquest cas, el qüestionari també es durà a terme també una setmana després de finalitzar l'activitat d'escriptura.

La taula 1 recull la relació de variables amb els instruments de recollida d'informació.

Taula 2. Relació de variables i instruments de recollida d'informació

<b>Variable</b>	<b>Instrument de recollida d'informació</b>
Nivell d'aprenentatge previ dels alumnes	Consulta dels resultats d'expressió escrita a la 2a avaluació de 5è de Primària
Resultats obtinguts de l'activitat d'expressió escrita.	Rúbrica d'avaluació
Coneixement del procés d'escriptura	Qüestionari: el procés d'escriptura
Motivació dels alumnes per l'escriptura	Qüestionari: motivació

### 7.3. Procediment d'anàlisi de dades

L'estratègia d'anàlisi de dades es realitza en funció de l'instrument utilitzat, així com de l'objectiu que es vol assolir en cada cas.

Per tal de comparar els resultats obtinguts en la pràctica d'expressió escrita, l'equip investigador corregeix tots els textos realitzats pels alumnes a partir de la rúbrica d'avaluació. Això permet evitar biaixos de correcció pel fet de realitzar-se per mestres diferents, els quals malgrat haver estat prèviament entrenats poden tenir criteris diferents i a més coneixen els alumnes i els han acompanyat durant l'activitat, cosa que podria esbiaixar els resultats. L'equip investigador no coneix els alumnes i a l'hora de corregir no sabrà amb quin model d'aprenentatge han realitzat l'activitat, cosa que assegura l'equitat en la correcció dels textos.

Una vegada obtinguts els resultats, es realitza un test de comparació de mitjanes pre-post dins de cada grup, comparant la nota del segon trimestre d'expressió escrita (dimensió expressió escrita) i la nota obtinguda en l'activitat, per conèixer si hi ha diferències estadísticament significatives. La dada obtinguda permetrà saber si la diferència de les puntuacions pre-post dins els grups és significativa, i per tant, conèixer els efectes de la intervenció en les puntuacions dels diferents grups, comparant-los en funció del mètode utilitzat.

Posteriorment, es realitza un altre test de comparació de mitjanes amb els resultats previs (nota del segon trimestre) entre els diferents grups, per saber si en la puntuació pre-intervenció hi ha diferències significatives entre els grups. També es comparen les mitjanes post-intervenció, per conèixer, en aquest cas, si hi ha diferències rellevants en les puntuacions obtingudes després d'haver dut a terme els diferents mètodes d'ensenyament de l'expressió escrita i arribar a concloure, així, quin dels dos mètodes utilitzats ha tingut efectes més positius en l'aprenentatge dels alumnes.

Per altra banda, per avaluar el coneixement dels alumnes del procés d'escriptura, es calcula la mitjana dels resultats obtinguts en el qüestionari en cada grup obtenint així una puntuació que es transformarà en base a 10 i es compara entre els diferents grups segons el mètode utilitzat mitjançant un test de comparació de mitjanes. Això permetrà conèixer quin dels dos grups té un coneixement més profund sobre el procés d'escriptura i si això va en funció del mètode utilitzat per treballar l'expressió escrita.

Finalment, per avaluar la motivació dels estudiants s'analitzaran les mitjanes de les respostes obtingudes a les diferents preguntes del qüestionari, agrupant-les segons blocs temàtics. D'aquesta manera, es podrà determinar si hi ha relació entre el tipus de mètode utilitzat i la motivació dels estudiants vers l'escriptura.

#### **7.4. Temporització**

La recerca tindrà lloc durant quatre setmanes i es dividirà en dues fases: una fase de contacte amb el centre educatiu, planificació del treball de camp i obtenció de dades sociomètriques; i la fase d'implementació, on es formarà els mestres segons els dos mètodes de treball de l'escriptura (veure programació didàctica a l'Annex 3),

s'intervindrà tot acompanyant els mestres en el procés i es recolliran les dades per al seu posterior anàlisi. Finalment, es deixa un temps sense tasques davant la possibilitat d'imprevistos que facin modificar el calendari plantejat. Una vegada finalitzada la fase d'implementació i recollida de dades es procedirà a la fase d'anàlisi de dades i establiment de conclusions. El cronograma de la figura 2 especifica totes les tasques a realitzar de manera seqüenciada.

Figura 2. Cronograma de les fases d'implementació dels mètodes d'escriptura. Font: Elaboració pròpia

TASQUES		Abril						Maig		
		Setmana 12-16		Setmana 19-23		Setmana 26-30		Setmana 3-7	Setmana 10-14	Setmana 17-21
Fase 1	Contacte amb l'escola i exposició dels objectius									
	Visita a l'escola i recollida de dades sociomètriques									
	Planificació del treball de camp:									
	Especificació del disseny experimental									
	Preparació dels instruments de recollida d'informació									
	Creació del material de treball									
Fase 2	Descripció de l'estratègia d'anàlisi de les dades									
	Formació dels mestres en els dos mètodes de treball									
	Obtenció del consentiment informat									
	Implementació de la intervenció									
Fase 3	Recollida de dades									
	Anàlisi de les dades									
	Redacció de resultats i conclusions									

## 8. Anàlisi de resultats

La implementació dels diferents mètodes de treball de l'expressió escrita té lloc durant una setmana, amb la prèvia formació dels mestres per dur a terme les activitats seguint els criteris de cada mètode i amb la obtenció del consentiment informat (veure Annex 4) de tots els participants. En primer lloc, es recullen les dades de registre de què disposa l'escola, com ara la nota d'expressió escrita del 2n trimestre de tots els participants. Aquestes dades s'obtenen de manera directa, donat que el centre les té organitzades dins la plataforma de gestió educativa *Clickedu*. En segon lloc, de la intervenció s'obtenen textos escrits pels alumnes que són corregits per l'equip investigador seguint la rúbrica d'avaluació descrita anteriorment, i que permet convertir els nivells d'assoliment en una puntuació que es podrà comparar amb la obtinguda el trimestre anterior i amb les de l'altre grup investigat. Finalment, uns dies més tard de l'última sessió d'implementació, l'alumnat respon els qüestionaris referents al procés d'expressió escrita i la motivació per l'escriptura en format online durant l'hora d'informàtica dins l'horari escolar.

Les dades obtingudes, que permeten preservar en tot moment l'anonimat dels participants, es tracten estadísticament, tal com s'apunta en l'apartat "Procediment d'anàlisi de dades". S'utilitzen els tests de comparació de mitjanes amb la prova de l'estadístic de contrast *t de Student* per comprovar si hi ha diferències estadísticament significatives en l'execució de l'alumnat depenent de la metodologia de treball utilitzada, prenent com a referència les notes del trimestre anterior del mateix grup i també la comparació entre grups. Això permet comparar els resultats obtinguts pels mateixos alumnes i avaluar l'aprenentatge, així com determinar si hi ha relació entre la metodologia utilitzada i els resultats obtinguts. Per altra banda, del qüestionari sobre el procés d'escriptura s'obté una puntuació que permet comparar el metaconeixement del procés d'escriptura segons la metodologia emprada per la tasca. Finalment, el

qüestionari de motivació és una eina que aporta informació sobre el grau de satisfacció de l'alumnat amb l'escriptura i la seva opinió sobre les activitats que es proposen a l'escola comparant els resultats obtinguts segons el mètode de treball.

## **8.1. Resultats de la tasca d'escriptura**

### **8.1.1. Comparació de mitjanes dels grups A i B pre-intervenció**

Pel que fa els resultats obtinguts a la tasca d'escriptura, en primer lloc cal conèixer si hi ha diferències entre els resultats obtinguts per ambdós grups en expressió escrita el 2n trimestre del curs 2020-2021. Això permet saber si prèviament a la intervenció ja hi havia diferències entre grups. Per fer-ho, s'ha dut a terme un test de comparació de mitjanes per a dues mostres independents. La hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) és que no hi ha diferències significatives entre les mitjanes de les puntuacions dels grups A (mètode funcional) i B (mètode tradicional), i l'alternativa ( $H_1$ ) considera que sí que hi ha diferències entre els grups. Les dues hipòtesis es poden expressar de la següent manera:

$$H_0: \mu_A = \mu_B$$

$$H_1: \mu_A \neq \mu_B$$

Per acceptar una de les hipòtesis, es calcula l'estadístic de contrast (*t de Student*) a partir de les dades observades, obtenint un valor  $t_{\text{observat}}$  de 0,08. Aquest valor s'ha de comparar amb el valor crític, calculat a partir del tamany de la mostra ( $n=76$ ) i un grau de significació  $\alpha$  de 0,05. En tractar-se d'un contrast bilateral, s'acceptarà la hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) quan  $t_{n_1+n_2-2, \alpha/2} < t_{\text{observat}} < t_{n_1+n_2-2, 1-\alpha/2}$ , i s'acceptarà la hipòtesi alternativa ( $H_1$ ) en cas contrari. Tenint en compte que  $t_{n_1+n_2-2, \alpha/2} = \pm 1,99$ , i que  $t_{\text{observat}}=0,08$ , s'accepta la hipòtesi nul·la, assumint que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups en els resultats previs a la intervenció.

### **8.1.2. Comparació de mitjanes dels grups A i B post-intervenció**

Seguidament, cal fixar-se en els resultats obtinguts després de la intervenció, comparant l'execució dels grups A i B en la tasca. El grup A (mètode funcional) ha obtingut una puntuació mitjana de 7,42 sobre 10, mentre que el grup B (mètode tradicional) ha obtingut un 6,84 de mitjana. Per tal de comparar els dos grups, es planteja una hipòtesi nul·la, que assumeix que no hi ha diferències entre les puntuacions obtingudes. La hipòtesi alternativa planteja que el grup A obté una puntuació superior i estadísticament significativa en la tasca d'escriptura. Les hipòtesis s'expressen de la següent manera:

$$H_0: \mu_A = \mu_B$$

$$H_1: \mu_A > \mu_B$$

Per acceptar o refutar les hipòtesis, es calcula l'estadístic de contrast (*t de Student*) i s'obté un valor  $t_{\text{observat}}$  de 1,93, que es compara amb el valor crític, amb una mostra de tamany  $n=76$  i un grau de significació  $\alpha=0,05$ . En aquest cas, en ser un contrast unilateral dret, s'acceptarà la hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) quan  $t_{\text{observat}} < t_{n_1+n_2-2, 1-\alpha/2}$ , i s'acceptarà



la hipòtesi alternativa ( $H_1$ ) en cas contrari. Tenint en compte que  $t_{n_1+n_2-2, 1-\alpha/2}=1,66$  i  $t_{\text{observat}}=1,93$ , s'accepta la hipòtesi alternativa, afirmant que hi ha diferències estadísticament significatives entre els resultats obtinguts entre els grups A i B després de la intervenció. En aquest cas, el grup A ha obtingut uns resultats significativament superiors a B en la tasca d'escriptura.

### 8.1.3. Comparació de mitjanes pre-post intragrups

Finalment, cal comparar l'execució de cada grup analitzant les notes obtingudes en la tasca i les prèvies del mateix grup, tal com mostra el gràfic 1. D'aquesta manera es podrà conèixer quin efecte ha tingut la intervenció dins el mateix grup, i si la diferència pre-post té significació estadística, plantejant un test de comparació de mitjanes per a mostres emparellades. La hipòtesi nul·la planteja que no hi ha diferències significatives entre les puntuacions pre-post. La hipòtesi alternativa és que la mitjana de les puntuacions en la tasca post-intervenció és significativament superior a la mitjana de les puntuacions pre-intervenció. Formalment, les hipòtesis s'expressen així:

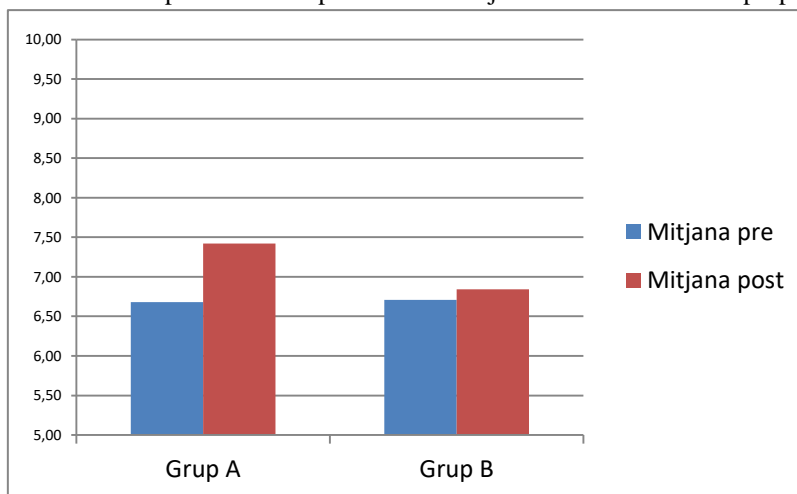
$$H_0: \mu_D = 0$$

$$H_1: \mu_D > 0$$

Per tal d'acceptar una de les hipòtesis es calcula l'estadístic de contrast (*t de Student*). En tractar-se d'un contrast unilateral dret, s'acceptarà la hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) quan  $t_{\text{observat}} < t_{n-1, 1-\alpha}$ , i s'acceptarà l'alternativa ( $H_1$ ) en cas contrari.

- Grup A: s'obté un valor  $t_{\text{observat}}$  de 5,97 i un valor  $t_{n-1, 1-\alpha}=1,68$  ( $n=38$  i  $\alpha=0,05$ ), de manera que s'accepta la hipòtesi alternativa i es conclou que hi ha diferència estadísticament significativa entre l'execució pre i post intervenció.
- Grup B: s'obté un valor  $t_{\text{observat}}$  de 1,09 i un valor  $t_{n-1, 1-\alpha}=1,68$  ( $n=38$  i  $\alpha=0,05$ ), de manera que en aquest cas s'accepta la hipòtesi nul·la (no hi ha diferències estadísticament significatives).

Gràfic 1. Comparació de les puntuacions mitjanes. Font: Elaboració pròpia



## 8.2. Resultats del qüestionari sobre el procés d'escriptura

Una setmana més tard de la intervenció s'aplica un qüestionari per avaluar el metaconeixement dels alumnes sobre el procés d'escriptura. El grup A obté una nota mitjana de 6,34, i el grup B, de 6,07 sobre 10. Per conèixer si aquesta diferència és estadísticament significativa es fa un test de comparació de mitjanes per a mostres independents amb un estadístic de contrast (*t de Student*). La hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) és que no hi ha diferència en els resultats obtinguts, i l'alternativa ( $H_1$ ) determina que hi ha una diferència significativa entre els grups. Formalment, les hipòtesis s'expressen així:

$$H_0: \mu_A = \mu_B$$

$$H_1: \mu_A > \mu_B$$

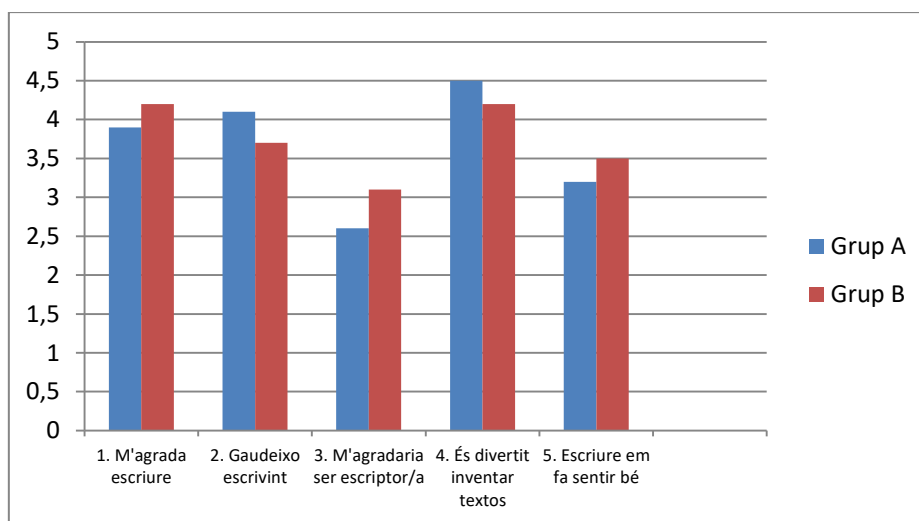
En aquest cas, s'obté un valor  $t_{\text{observat}}$  de 0,94, que es compara amb el valor que  $t_{n_1+n_2-2, 1-\alpha/2}=1,66$  ( $n=76$ ,  $\alpha=0,05$ ). En tractar-se d'un contrast unilateral dret, s'assumirà la  $H_0$  si  $t_{\text{observat}} < t_{n-1, 1-\alpha}$ , i en cas contrari s'acceptarà  $H_1$ . En aquest cas, els valors determinen que cal acceptar la  $H_0$ , de manera que, malgrat hi ha una lleugera diferència entre els resultats obtinguts en el qüestionari, aquesta no és significativa.

### 8.3. Resultats del qüestionari sobre la motivació per escriure

Per últim, el qüestionari de motivació per l'escriptura explora dues dimensions: en primer lloc, la motivació dels alumnes per escriure, i en segon lloc l'opinió de l'alumnat respecte les activitats d'escriptura a l'escola. Els gràfics 2 i 3 detallen la mitjana de respostes per a cada pregunta segons els grups.

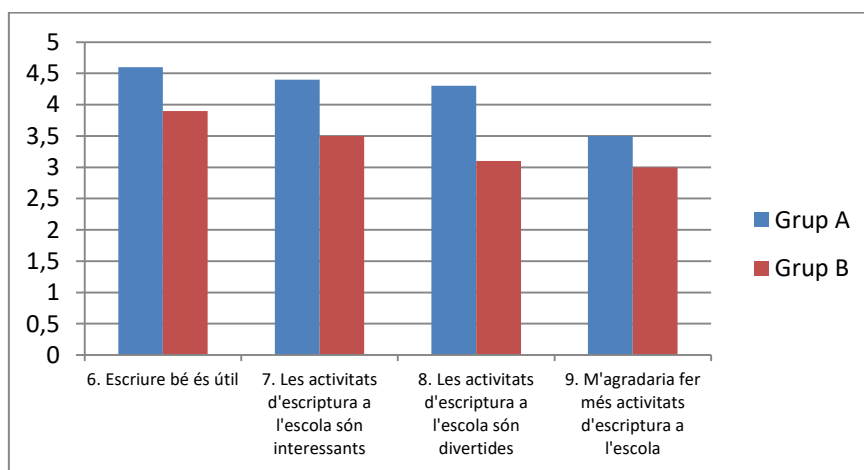
Pel que fa el bloc 1, es pot comprovar que no hi ha una tendència clara de respostes, i ambdós grups obtenen mitjanes molt similars pel que fa l'interès i motivació per escriure. Cal destacar les respostes a les preguntes 1 i 2, que fan referència al fet de gaudir de l'escriptura, on ambdós grups obtenen mitjanes al voltant de 4 sobre 5.

Gràfic 2. Mitjanes obtingudes en el bloc 1 del qüestionari "Què en penses, sobre l'escriptura?". Font. Elaboració pròpia.



Per altra banda, el bloc 2, referent a les activitats d'escriptura d'aula sí que mostra una tendència clara, ja que l'alumnat del grup A, que ha treballat amb el model funcional expressa tenir una opinió més positiva i més motivació vers les activitats d'aula. En concret, la pregunta 6, relacionada amb la utilitat de l'escriptura, en tots dos casos s'obtenen puntuacions pròximes a 4, és a dir, els alumnes estan d'acord amb el fet que l'escriptura és una activitat útil. També destaca la pregunta 8, on hi ha força diferència entre les puntuacions, essent el grup que ha treballat amb el mètode funcional el qui expressa més acord amb la idea que les activitats d'escriptura de l'aula són divertides.

Gràfic 3. Mitjanes obtingudes en el bloc 2 del qüestionari "Què en penses, sobre l'escriptura?". Font. Elaboració pròpia.



## 9. Conclusions i suggeriments

### 9.1. Conclusions referides a objectius i hipòtesis

Els resultats obtinguts permeten donar resposta a les preguntes d'investigació plantejades i als objectius, i per tant, acceptar o refutar la hipòtesi inicial de la recerca, així com treure algunes conclusions que permetran plantejar treballs futurs.

Pel que fa la primera pregunta d'investigació, al llarg de la recerca s'ha pogut reflexionar sobre diferents alternatives respecte l'ensenyament de la composició escrita a Primària, amb la comprensió i avaluació de diferents enfocaments d'ensenyament i aprenentatge. Tenint en compte els resultats obtinguts, sembla que, responnent a la segona pregunta, el mètode d'ensenyament funcional obté uns resultats més positius tant pel que fa la motivació dels estudiants com els resultats de les tasques d'aprenentatge. Això permet constatar, responnent la tercera pregunta, que un aprenentatge més funcional i que posi èmfasi en les connexions amb la vida quotidiana fomenta la motivació i l'interès de l'alumnat per l'escriptura. Els resultats apunten al mètode funcional com una alternativa vàlida al mètode tradicional per treballar l'expressió escrita, fomentant un aprenentatge significatiu i relacionat amb els interessos de l'alumnat. Aquesta conclusió permet respondre la quarta pregunta.

L'objectiu principal que persegueix aquesta recerca és demostrar que els alumnes obtenen una millor competència escrita si aprenen mitjançant el mètode funcional i comunicatiu de l'escriptura en comparació amb el mètode tradicional. D'aquesta manera, es pretén comprovar amb quin dels dos mètodes els estudiants obtenen millors resultats en les activitats d'expressió escrita. En aquest sentit, els resultats apunten al fet que els alumnes que han realitzat la tasca d'escriptura amb el mètode funcional obtenen resultats significativament superiors al grup que ha realitzat la tasca segons el mètode tradicional. Cal tenir en compte que ambdós grups partien del mateix nivell d'aprenentatge, ja que la prova de comparació de notes mitjanes prèvies a la intervenció ha determinat que no hi havia diferències significatives entre els grups. D'aquesta manera s'ha pogut demostrar que, si bé els grups partien d'una base igual o molt similar, el grup que ha treballat expressió escrita amb el mètode funcional ha obtingut millors resultats a la tasca post-intervenció, mostrant diferències estadísticament significatives amb l'altre grup, que no ha mostrat un augment significatiu. Per altra banda, els resultats obtinguts en la comparació intragrupal han permès constatar aquesta tendència: mentre que el grup que ha treballat amb el mètode funcional ha millorat molt en expressió escrita, obtenint una millora estadísticament significativa, el grup que ha treballat amb el mètode tradicional ha experimentat una lleugera millora però no suficient per ser estadísticament significativa, cosa que demostra l'efectivitat del mètode funcional i comunicatiu en l'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita.

Aquests resultats van en consonància amb els aportats per Fernández, Núñez i Romero (2008) o Falgàs (2010), que afirmen que un treball més reflexiu i relacionat amb la vida quotidiana de l'alumnat, que permeti connectar les seves experiències amb la necessitat i l'oportunitat d'escriure, aporta beneficis i una millora considerable de la competència escrita, tal com s'ha demostrat en aquesta recerca. Per altra banda, Gutiérrez-Fresneda (2018) apunta que el fet d'acompanyar els alumnes en el procés d'escriptura i fer evidents les estratègies de pensament que s'utilitzen, tal com planteja el modelatge, és molt important per a millorar l'execució dels estudiants, proporcionant models adequats i que els permetin reflexionar sobre el fet d'escriure.

Per altra banda, la recerca també es proposa analitzar el coneixement que tenen els alumnes respecte el mateix procés d'escriptura, comparant els resultats obtinguts en un test de continguts depenent del mètode d'ensenyament-aprenentatge. En aquest cas, els resultats obtinguts en ambdós grups no han mostrat diferències significatives en funció del mètode d'aprenentatge, i en tots els casos les puntuacions no són especialment altes, cosa que porta a pensar en la necessitat d'un treball més sistemàtic en el procés i en la reflexió sobre l'escriptura. Si bé és cert que el mètode funcional posa èmfasi en aquest aspecte, la recerca ha demostrat que és necessari un treball constant des d'etapes inicials. De fet, Fidalgo, Nicasio, Torrance i Robledo (2009), en un estudi sobre la millora en la competència escrita des de l'aprenentatge autoregulat, exposen la necessitat d'implementar programes que focalitzin l'atenció en la metacognició, l'autoregulació i la reflexió en les activitats d'escriptura, fonamentals per millorar la competència comunicativa. En aquest sentit, Miras (2000) també aposta per situar la

metacognició al centre de l'aprenentatge, i afegeix que no es tracta d'una tasca fàcil ni ràpida, sinó el contrari, ja que implica molt de temps, constància i un aprenentatge gradual per part dels estudiants i de l'equip docent. Es pot suposar, per tant, que per obtenir resultats més significatius caldria un treball específic continuat en el temps que no s'ha pogut realitzar dins el marc de la recerca actual.

Per últim, aquesta investigació també té l'objectiu d'avaluar la motivació que senten els alumnes vers l'escriptura en funció del mètode d'ensenyament-aprenentatge amb què han treballat. En aquest sentit, els resultats han mostrat, d'una banda, que, independentment del mètode utilitzat, als alumnes els agrada escriure, dada molt positiva en el sentit que això pot afavorir la seva motivació per les activitats d'escriptura que es proposen a l'escola. D'altra banda, però, els resultats demostren que els alumnes que han treballat des d'un mètode funcional mostren més interès i motivació per les activitats d'escriptura, cosa que es podria explicar pel fet que les tasques es proposen en un context real i fomenten, des de l'inici, la implicació de l'alumnat.

Tal com expressen Falgàs (2010) i Teberosky (2016), és imprescindible situar l'alumnat al centre de l'aprenentatge, proposant activitats que connectin amb els seus interessos i que puguin tenir una aplicació real, impulsant així la motivació per aprendre. D'acord amb de Caso i García-Sánchez (2006), els textos que produeixen els alumnes han de tenir un destinatari i un propòsit més enllà de la tasca d'aula, cosa que serà una de les claus de la motivació i que podria explicar els resultats del grup que ha treballat amb el mètode comunicatiu, superiors als del mètode tradicional. Per altra banda, aquests autors afegeixen que l'acompanyament del docent és un punt essencial a tenir en compte en la motivació per l'aprenentatge. En aquest sentit, les converses d'escriptura que inclou el mètode funcional també podrien tenir influència en la motivació de l'alumnat.

Els resultats obtinguts van en consonància amb les recerques i plantejaments del marc teòric i donen força als arguments exposats. D'aquesta manera, es pot acceptar la hipòtesi inicial de la recerca, segons la qual el mètode funcional és més efectiu que el mètode tradicional a l'hora de treballar l'expressió escrita. La recerca ha demostrat que l'ús del mètode funcional implica millors resultats acadèmics en l'alumnat que el mètode tradicional, així com un augment de la motivació, ja que es presenta l'activitat de manera contextualitzada i relacionada amb la vida i els interessos de l'alumnat. Aquest punt de partida, l'ús del modelatge, de les converses d'escriptura i la situació de l'alumne com a protagonista de l'aprenentatge porten a un desenvolupament i una millora significativa de la competència en llengua escrita de l'alumnat.

## **9.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora**

La recerca presenta limitacions que convé assenyalar. En primer lloc, l'avaluació del metaconeixement dins el procés d'escriptura no ha mostrat diferències entre un mètode i l'altre, cosa que es pot explicar pel fet que la intervenció ha tingut lloc durant un curt període de temps, i per tant, no s'han pogut avaluar els efectes a llarg termini de totes dues metodologies. Com s'ha assenyalat anteriorment, l'aprenentatge i assoliment del

procés d'escriptura implica temps, de manera que els resultats obtinguts són dades que aporten informació però que caldria ampliar amb estudis de caire longitudinal. Alhora, la mostra utilitzada és força reduïda, i per tant, els resultats s'han de tractar tenint en compte el nombre d'estudiants analitzats. En aquest sentit, per poder generalitzar més els resultats caldria utilitzar una mostra més gran, i fins i tot ampliar el rang d'edats i incloure escoles diferents, per tal de poder abraçar diferents tipus d'alumnat i centres educatius diversos.

### 9.3. Perspectives de futur

Pel que fa les perspectives de futur, aquesta recerca és només un primer pas cap a la constatació de l'eficàcia dels mètodes funcionals per l'aprenentatge, ja que aquestes metodologies es podrien extrapolar, en recerques posteriors, a altres àmbits. En aquest sentit, les dades que s'han aportat en aquest treball permeten validar el mètode funcional per a la consolidació de l'expressió escrita, però es podria estudiar també aquest mètode en l'aprenentatge de la llengua, la lectura, o fins i tot altres matèries. Amb tot, aquesta recerca obre la porta a seguir indagant en les noves metodologies, la contextualització, la connexió amb la vida quotidiana i la situació de l'alumnat com a protagonista com a base per un aprenentatge significatiu.

## 10. Referències bibliogràfiques

- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40 (3), 145-156.
- Ballester, A. (2011). L'aprenentatge significatiu a la pràctica. Com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula. Barcelona: UIB
- Camps, A. (2011). Escriure i aprendre a escriure a primària. *Guix: Elements d'acció educativa*, 371, 12-16.
- Caldera, R. (2003). La práctica escolar de la escritura: Reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 96-102.
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Barcelona: Graó
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019). L'avaluació de sisè d'educació primària 2019. Quaderns d'avaluació, 44. Disponible a: [http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns\\_a\\_partir\\_21/quaderns44.pdf](http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns_a_partir_21/quaderns44.pdf)
- Contreras, J., i Sepúlveda, C. (2015). El modelaje como fuente de aprendizaje. *Ficha Valores actualizada de la Ira. Edición El modelaje según Bandura (2003)*.
- de Caso, A. i García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(3), 477-492.

- Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (DOGC núm. 7477, de 19.10.2017)
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. (DOGC núm. 5686, de 05.08.2010)
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. (DOGC núm. 6900, de 26.06.2015)
- Departament d'Ensenyament (s/d). Decàleg d'escriptura. Perquè l'alumne que sap escriure traça signes de coneixement (més) perdurable. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escriu/eines-per-al-professorat/decaleg-descriptura/documents/DEC\\_Gencat\\_10.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escriu/eines-per-al-professorat/decaleg-descriptura/documents/DEC_Gencat_10.pdf)
- Falgàs, M. (2010). Temps per escriure, temps per aprendre. A 'CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010'. Girona: Universitat. <http://hdl.handle.net/10256/2927>
- Fernández de Haro, E.; Núñez-Delgado, M. P.; Romero López, A. (2008). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta linguarum*, 12, 149-167.
- Fidalgo, R. i García, J. N. (2008). El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura. *Cultura y Educación*, 20(3), 325-346.
- Fidalgo, R.; Nicasio, J.; Torrance, M. i Robledo, R. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*, 37(1), 105-116.
- Fons, M. (2008). A poc a poc i bona lletra. *Guix d'Infantil*, 45, 38-41.
- Fons, M. i Vilà, M. (2010). Aprendre a llegir i a escriure al cicle inicial, moment clau de l'escolaritat obligatòria. *Guix: Elements d'acció educativa*, 363, 14-19.
- Fons, M. i Turró, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 33(1), 25-29.
- Galceran, M.; Casas, M. «L'avaluació formativa en l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a l'educació primària». *Temps d'Educació*, 59, 127-148, <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379451>
- Generalitat de Catalunya (2015). Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2016). Currículum d'Educació Primària. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>
- Generalitat de Catalunya (2020). Instruccions per al curs 2020-2021 dels centres educatius de Catalunya. <https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Instruccions-curs-2020-2021.pdf>

- González, X. A., Buisán, C. i Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer ya escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Gràcia, M; Segué, M.T (2009). *Com s'aprèn en el context escolar?* A: Gràcia, M; Segué, MT. (2009). *Psicologia de l'educació i la instrucció*. Barcelona: FUOC
- Gutierrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre Educación*, 34, 263 - 281
- Hernández, C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias imágenes*, 11(1), 99-106.
- Jolibert, J. (2007). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Orozco, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 34 (19), 175-192
- Palou, J., i Fons, M. (2015). Escriure per aprendre. Aprender per escriure. *Guix: Elements d'acció educativa*, 418, 12-16.
- Rodríguez, M. L.. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez - Rey, R., i Cantero - García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76.
- Sánchez, S. (2014). *La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. A: Romero, M.F; Jiménez, R. (coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)*. Cadis: Editorial UCA
- Santolària, A. (2018). Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen. *Lenguaje y Textos*, 47, 83-94.
- Santolària, A; Sánchez, S. (2021) Parlar abans d'escriure i pensar abans de parlar. *Guix: Elements d'acció educativa*, 474, 16-20
- Teberosky, A., i Jarque, M. J. (2016). L'aprenent de llengua quan aprèn l'escrit. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 68-81. <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.9>
- Teberosky, A. (2016). Escriure per aprendre. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 21-29. <https://doi.org/10.1344/LSC-2016.14.4>



Tigse C. M.. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.

Vigotsky, L.S (2019). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Austral

## 11. Annex

### 11.1. Rúbrica d'avaluació del text escrit

Indicadors	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
<b>Propòsit del text</b>	Una vegada llegit el text, no queda clar què es pretén, ni exactament què s'està demanant. Hi ha pocs arguments o de poc pes, i no es deixa prou clara la postura de l'escriptor/a.	Tot i que el propòsit del text és clar, quan s'acaba de llegir el text hi ha dubtes, arguments poc forts i per tant, no queda ben clar què es vol aconseguir.	L'escriptor/a té clar quin és el propòsit del seu text i en acabar de llegir-lo s'entén perfectament què es vol aconseguir i quins arguments s'aporten.
<b>Planificació del text</b>	L'escriptor/a no ha planificat el text, o bé només ho ha fet seguint les pautes específiques que li ha donat el mestre, sense aportar elements de manera autònoma.	L'escriptor/a ha planificat el text, però no n'ha pres notes ni ha plasmat quina estructura vol seguir.	L'escriptor/a ha fet una planificació del text prèvia a la textualització, ha escrit notes i ha organitzat l'estructura d'aquest.
<b>Estructura</b>	L'estructura del text no es correspon completament amb una carta al director, ja que hi falta alguna de les parts (presentació, cos de la carta i comiat amb signatura i lloc) o bé les parts estan completament desdibuixades.	L'estructura del text es correspon amb una carta al director, amb presentació, cos de la carta i comiat amb signatura i lloc. Tanmateix, les parts del text no queden del tot ben delimitades i es confonen unes amb les altres.	L'estructura del text es correspon a una carta al director, amb presentació, cos de la carta i comiat amb signatura i lloc. Les parts del text estan ben definides i diferenciades.
<b>Vocabulari</b>	El vocabulari utilitzat és pobre, hi manquen connectors i les paraules utilitzades són poc específiques de la temàtica de la carta. Utilitza un vocabulari general i poc concret.	El vocabulari utilitzat és força concret, però hi manquen alguns connectors, i les paraules utilitzades són molt generals i poc específiques de la temàtica de la carta.	El vocabulari utilitzat és concret i s'adequa al propòsit comunicatiu, utilitzant connectors i paraules relacionades amb el tema de què tracta la carta.
<b>Ortografia</b>	El text conté més de 8 errades ortogràfiques malgrat l'escriptor ha tingut l'oportunitat de consultar les paraules amb les quals tenia dubtes. Tampoc ha utilitzat estratègies pròpies per resoldre els dubtes.	El text, una vegada revisat, conté entre 2 i 8 errades ortogràfiques. L'escriptor ha consultat totes les paraules amb què tenia dubtes, però no ha recorregut a estratègies pròpies per autocorregir-se el text.	El text, una vegada revisat, conté com a màxim 2 faltes d'ortografia. L'escriptor ha consultat totes les paraules amb què tenia dubtes i ha utilitzat estratègies pròpies (derivació, normes d'accentuació...) per autocorregir-se el text.
<b>Adequació</b>	El llenguatge utilitzat a la carta no és adequat a la situació comunicativa, hi ha força elements i paraules que són massa informals o inadequades tenint en compte el destinatari.	El llenguatge utilitzat a la carta és força adequat a la situació, malgrat hi ha algun element que no s'adequa suficientment al destinatari.	El llenguatge utilitzat a la carta és adequat a la situació comunicativa. S'utilitzen paraules formals i es té en compte el destinatari.
<b>Revisió</b>	L'escriptor no ha revisat el text durant o després de l'escriptura, o ho ha fet sense aplicar les estratègies i fent una lectura poc precisa.	L'escriptor ha revisat el text durant i després de l'escriptura, només a partir de les estratègies aportades pel mestre.	L'escriptor ha revisat el text durant i després de l'escriptura. Ha utilitzat tècniques proposades pel mestre però també estratègies pròpies per la revisió.

## **11.2. Qüestionaris d'avaluació**

### **11.2.1. Motivació dels alumnes per l'escriptura**

<https://forms.gle/W23ocz2PJPFUdRcy9>

### **11.2.2. Coneixement del procés d'escriptura**

<https://forms.gle/jtyuRu4nRwjbbukL7>

### 11.3. Programació i materials didàctics

#### 11.3.1. Mètode tradicional

<b>Activitat d'escriptura: La carta al director</b>				
Curs: 5è EP				
Durada: 5-6h				
Continguts	Competències	Objectius generals	Objectius específics	Instruments d'avaluació
<p>Els passos per escriure textos: planificació, <u>textualització</u> i revisió.</p> <p>La carta al director</p>	<p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari</p> <p>Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari</p> <p>Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.</p>	<p>1. Comprendre la necessitat de planificar i seguir els passos per escriure un bon text.</p> <p>1. Reflexionar sobre el procés d'escriptura i l'estructura de textos</p> <p>2. Escriure una carta al director.</p>	<p>1.1. Planificar el text tenint en compte l'estructura del mateix, a qui va dirigit.</p> <p>1.2. Revisar el text després de l'escriptura i autoavaluar-se.</p> <p>2.1. Conèixer els passos a seguir per escriure un text.</p> <p>2.1. Conèixer què és i per a què s'utilitza una carta al director.</p> <p>2.2. Llegir models correctes per aquest tipus de text.</p> <p>2.3. Conèixer l'estructura de la carta i el llenguatge que s'utilitza.</p>	<p>1.1. Observació</p> <p>1.2. Rúbrica d'avaluació i fitxa amb activitats</p> <p>2.1. Observació i participació a l'aula</p> <p>3.1. i 3.2. Observació i participació a l'aula</p> <p>3.3. Rúbrica d'avaluació i fitxa d'activitats</p>
<b>Desenvolupament de l'activitat</b>				
<b>Activitat 1: La carta al director</b>		<b>Durada: 1h</b>	<b>Materials i recursos</b>	<b>Agrupament</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es reparteix una fitxa explicativa sobre què és una carta al director, i s'explica quina és la seva estructura, els temes de què tracta, el llenguatge que utilitzen...</li> <li>- Es pregunta als alumnes si ells mai han escrit o llegit una carta al director i es llegeixen exemples, tot posant èmfasi en l'estructura, el llenguatge, els temes...</li> <li>- Es toma a incidir en l'estructura, i es fan exercicis relacionats amb la carta al director, com ara identificar les parts del text.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fitxa explicativa sobre la carta al director.</li> <li>- Models de cartes al director per llegir.</li> </ul>	<p>Grup classe</p> <p>Individual</p>

		- Activitats per treballar l'estructura.	
<b>Activitat 2: Escrivim!</b>	<b>Durada: 1h30min</b>		
- Es reparteix una fitxa als alumnes on se'ls demana que escriguin una carta al director. Per fer-ho, se'ls proposen 3 temes i n'han de triar un. - En primer lloc, es repassen els continguts de l'activitat 1, tot posant èmfasi en l'estructura i les activitats dutes a terme. - A mesura que els alumnes van escrivint, la mestra va ajudant i guiant els alumnes. - Quan acaben, la mestra revisa el text i corregeix allò que calgui.		- Fitxa per escriure el text.	Individual
<b>Activitat 3: Ens avaluem?</b>	<b>Durada: 45 min</b>		
- A partir de la rúbrica, els alumnes faran una auto i <u>coavaluació</u> . En primer lloc, avaluaran la seva pròpia carta. - Posteriorment, s'intercanviaran les cartes amb un company/a i <u>coavaluaran</u> la tasca amb la rúbrica.		- Rúbrica d'avaluació	Grup classe

**LA CARTA AL DIRECTOR**

Les cartes al director, que poden tenir noms diversos com ara "Cartes dels lectors" o "El lector escriu" són textos que tenen la funció de donar un opinió sobre un tema, aportar una queixa, fer un agraïment, conèixer una informació... Aquestes cartes formen part d'una secció que d'alguns diaris o revistes, digitals i en paper, i que donen l'oportunitat als lectors de dir la seva. Els lectors envien les seves cartes als diaris o revistes, i després de fer-ne una selecció, es publiquen.

Cada diari o revista té unes normes, relacionades amb la longitud màxima del text, els continguts concrets que s'accepten o no, etc. Les cartes dels lectors sempre han d'anar signades amb el nom de l'autor o autora, incloure un títol, la data, i la població des d'on s'escriu.

Alguns exemples de cartes al director...

L'estructura de les cartes al director és la següent:

- **Títol:** resumeix el contingut de la carta.
- **Presentació:** s'indica de què va la carta, quan va passar el fet, qui escriu, on va passar...
- **Cos de la carta:** s'exposen els arguments, els fets...
- **Comiat:** s'arriba a una conclusió o es demana alguna cosa.
- **Nom de l'autor/a i lloc**

Recordat! Cal utilitzar un llenguatge precís relacionat amb el tema de la carta i amb un registre formal.

**Activitats**

1. Torna a llegir les cartes al director que hi ha a la pàgina anterior i marca les diferents parts de l'estructura.
2. Proposa un títol alternatiu per cadascuna de les cartes anteriors.
3. Respon les preguntes següents:
  - Quin és l'objectiu d'una carta al director?
  - Qui escriu les cartes al director?
  - Quin llenguatge s'utilitza en les cartes al director?
  - Digues 3 possibles temes per escriure cartes al director.

**LA CARTA AL DIRECTOR**

Després de llegir i treballar les cartes al director... ha arribat l'hora d'escriure la teva!

Tria entre un d'aquests **tres temes** i fes una carta al director d'entre **100 i 150 paraules**:

- Queixa per el mal estat del parc del teu barri.
- Agraïment als treballadors de l'estació de tren per recuperar i guardar-te la cartera que vas perdre.
- Proposta per millorar la festa major fent més activitats per nens i nenes.

Alguns consells per escriure el text:

- Abans de començar a escriure, recorda què és i quina funció té una carta al director.
- No t'oblidis de l'estructura: títol, presentació, cos de la carta, comiat, nom i lloc.
- Recorda utilitzar un llenguatge adequat, formal i acurat. Si cal, consulta al diccionari.
- Revisa bé el text abans de donar-lo per acabat i fes memòria de les normes ortogràfiques!

D'esquerra a dreta: fitxa introductòria de la carta al director, activitats relacionades amb la fitxa i exercici d'escriptura.


### 11.3.2. Mètode funcional

<b>Taller d'escriptura: Una millor ciutat</b>				
<b>Curs: 5è EP</b>				
<b>Durada: 5-6h</b>				
<b>Continguts</b>	<b>Competències</b>	<b>Objectius generals</b>	<b>Objectius específics</b>	<b>Instruments d'avaluació</b>
<p>Els passos per escriure textos: planificació, <u>textualització</u> i revisió.</p> <p>La carta al director</p>	<p>Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari</p> <p>Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari</p> <p>Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre la necessitat de planificar i seguir els passos per escriure un bon text.</li> <li>2. Reflexionar sobre el procés d'escriptura a partir de la lectura d'un àlbum il·lustrat.</li> <li>3. Escriure una carta al director en una situació real.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Planificar el text tenint en compte l'estructura del mateix, a qui va dirigit.</li> <li>1.2. Revisar el text durant i després de l'escriptura i autoavaluar-se.</li> <li>2.1. Conèixer els passos a seguir per escriure un text.</li> <li>2.2. Relacionar continguts de les lectures amb la vida quotidiana.</li> <li>3.1. Conèixer què és i per a què s'utilitza una carta al director.</li> <li>3.2. Analitzar models correctes per aquest tipus de text.</li> <li>3.3. Conèixer l'estructura de la carta i el llenguatge que s'utilitza.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Observació</li> <li>1.2. Rúbrica d'avaluació, <u>Checklist</u> i converses d'escriptura</li> <li>2.1 i 2.2. Observació i participació a l'aula</li> <li>3.1. i 3.2. Observació i participació a l'aula</li> <li>3.3. Rúbrica d'avaluació, <u>Checklist</u> i converses d'escriptura</li> </ol>
<b>Desenvolupament de l'activitat</b>				
<b>Activitat 1: El jardí curiós</b>		<b>Durada: 1h</b>	<b>Materials i recursos</b>	<b>Agrupament</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de l'àlbum il·lustrat "El jardí curiós". Propiciar un debat abans, durant i després de la lectura, amb preguntes per fer inferències, comprendre el text i la imatge...</li> <li>- Conduir la conversa a preguntar-se sobre la seva pròpia ciutat, preguntant què els agrada i què no, i com la voldrien canviar, a partir de propostes.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Document-guia amb preguntes per guiar el</li> </ul>	Grup classe

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposar la carta al director com a eina per fer arribar propostes i dir la seva en relació a la ciutat i a temes diversos.</li> </ul>	debat.	
<b>Activitat 2: Les cartes al director. Com, qui, quan, per què? Durada: 1h</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se situen els alumnes en petits grups i se'ls dona una carta al director. Se'ls presenten, també, algunes preguntes guia per tal que, a partir de la conversa, analitzin el contingut de la carta, la seva estructura i llenguatge.</li> <li>- A continuació, es posen les conclusions en comú i s'elabora conjuntament una petita guia sobre "Com escriure una bona carta al director".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Models de cartes al director.</li> <li>- Guia "Com escriure una bona carta al director".</li> </ul>	Petits grups (3-4 alumnes).  Grup classe (posada en comú)
<b>Activitat 3: Una entre tots Durada: 45 min</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En primer lloc, es decideix un tema sobre el qual escriure una carta al director. Una vegada decidit el tema, la mestra projecta un full en blanc i entre tots es comencen a aportar idees, seguint el procés d'escriptura. En tot moment es té en compte la guia escrita en l'activitat anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordinador connectat a pissarra digital per anar escrivint el text.</li> <li>- Guia "Com escriure una bona carta al director"</li> </ul>	Grup classe
<b>Activitat 4: Som-hi! Durada: 1h30min</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es convida els alumnes a escriure una carta al director sobre un tema que els preocupi relacionat amb la ciutat, aportant idees per a la millora, etc.</li> <li>- Mentre escriuen, la mestra s'asseu amb ells/es i de manera individual mantenen "converses d'escriptura", tot reflexionant sobre el procés d'escriptura, fixant-se en el que s'escriu i fomentant la revisió del text. Quan l'alumne doni per acabada la carta, es farà una valoració amb la mestra i es revisarà conjuntament l'escrit.</li> <li>- Prèviament, s'ha aportat als alumnes un "check-list" per comprovar que realitzen tots els passos i que tenen en compte tots els elements per escriure un bon text; i una rúbrica, per conèixer des del primer moment què s'espera d'ells/es.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <del>Check-list</del> "Carta al director".</li> <li>- Rúbrica d'avaluació</li> </ul>	Individual
<b>Activitat 5: Avaluem-nos! Durada: 30 min</b>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de la rúbrica ja donada, els alumnes faran una auto i coavaluació. En primer lloc, avaluaran la seva pròpia carta.</li> <li>- Posteriorment, s'intercanviaran les cartes amb un company/a i coavaluaran la tasca amb la rúbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rúbrica d'avaluació</li> </ul>	<p>Individual</p> <p>Parelles</p>
<b>Activitat 6: L'hora de la veritat</b>		<b>Durada: 30 min</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalment, una vegada revisades totes les cartes i amb la possibilitat d'escriure-les a ordinador, s'enviaran les cartes a un diari de la ciutat, via correu electrònic o per correu ordinari depenent del que requereixi el diari en qüestió.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitjans i material per enviar la carta segons el format d'enviament.</li> </ul>	<p>Individual</p>

**GUIA "EL JARDÍ CURIÓS"**



<b>Títol</b>	El jardí curios
<b>Autor</b>	Peter Brown
<b>Editorial</b>	Takaluka
<b>Paraules clau</b>	Medi ambient, natura, ciutat

**Abans de la lectura:**

- S'ensenyen la portada, contraportada i guardes del llibre, i es pregunta què els suggereix el títol, de què anirà la lectura, què n'esperen...
- Es llegeix la biografia de l'autor a la guarda posterior (la nota de l'autor al costat, es guarda pel final de la lectura).

**Durant la lectura:**

- Preguntar què els sembla el llibre, què creuen que passarà...

**Després de la lectura:**

- Es llegeix la nota de l'autor, posant èmfasi en les últimes tres preguntes.
- Posteriorment, es planteja un debat amb les següents preguntes-guia:
  - Us heu fixat en els colors de la història? Com canvien i per què creieu que ho fan?
  - Com és la ciutat d'en Liam al principi?
  - Per què creieu que cada vegada més persones s'uneixen a la iniciativa d'en Liam?
  - Com canvia la ciutat quan s'omple de verd?
- A partir d'aquí, es procura fer relacions amb la seva pròpia experiència i la seva ciutat:
  - Com és la nostra ciutat? S'assembla més al principi o al final de la història?
  - Com voldríeu que fos? Fer un llistat entre tots de propostes de millora.
  - Com ho podríem fer?
- Es presenta una manera de fer arribar propostes i dir la pròpia opinió: LA CARTA AL DIRECTOR. S'explica què és i per què s'utilitza, i es proposa als alumnes fer-ne una per expressar les nostres idees respecte com millorar la nostra ciutat.

CHECK-LIST "La carta al director"

Indicadors	Sí	No	Comentaris
<b>Abans d'escriure...</b>			
1. Tinc clar quin és el propòsit del meu text?			
2. Sé a qui va dirigit?			
3. He pensat quin tipus de text he d'escriure?			
4. Tinc tot el material que necessito a punt i estic còmode?			
<b>Planificar l'escrit</b>			
5. He planificat el que vull escriure i ho he escrit en un full?			
6. Conec l'estructura del text?			
<b>Textualització</b>			
7. He escrit el text tenint en compte la informació que he escrit a la planificació?			
8. He anat rellegint i revisant el text a mesura que l'escrivia?			
9. He preguntat o buscat paraules al diccionari?			
10. He anat revisant l'ortografia a mesura que escribia?			
<b>Revisar l'escrit</b>			
11. He rellegit més d'una vegada el text resultant?			
12. He buscat algunes paraules o expressions al diccionari o les he preguntat a la mestra?			
13. He millorat alguns aspectes del text perquè s'entengués millor o per utilitzar paraules més precises?			
14. Estic satisfet/amb el text que he escrit?			

**REFLEXIONEM-HI!**

Com ha estat l'experiència d'escriure aquest text? Què has après? Com et sents quan llegeixes la teva carta? Per què?

D'esquerra a dreta: guió/proposta per l'activitat inicial i check-list.



## 11.4. Plantilla del consentiment informat

### DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

#### TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al que us convidem a participar. Aquest Estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura *Treball Final de Màster* i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

**Títol de l'estudi:** *Aprendre a escriure amb sentit. Un model de treball de l'expressió escrita a Educació Primària*

**Objectiu de l'estudi:** En aquest Estudi el que volem és comparar i provar l'eficàcia de diferents mètodes de treball d'expressió escrita. Per a fer-ho, volem analitzar l'execució i resultats obtinguts en una pràctica d'expressió escrita.

**Responsable de l'estudi:** *Elisabet Clapés Bot*

Jo, el Sr./La Sra. \_\_\_\_\_, major d'edat, amb DNI número \_\_\_\_\_ i correu electrònic \_\_\_\_\_, que actua en nom i representació del menor d'edat \_\_\_\_\_, amb DNI número \_\_\_\_\_ en la seva qualitat de pare/mare/ tutor legal del menor (fet que s'acreditarà, en la mesura del possible, adjuntant còpia del document que acrediti aquest fet), confirma que

- L'altre progenitor no s'oposa a la participació del nostre fill en aquest Estudi
- El signant és l'únic tutor legal

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en comprar i provar l'eficàcia de diferents mètodes de treball d'expressió escrita, a partir dels resultats obtinguts en una pràctica a l'aula. La persona Responsable del tractament de les dades personals del menor al meu càrrec és Elisabet Clapés Bot
- Les dades del menor seran recollides i tractades amb finalitats exclusives docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les dades del menor seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la identitat del menor a partir de les dades que es recullin.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que el menor no es pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- El menor al qual represento ha estat informat mitjançant *l'exposició oral* sobre l'Estudi, la seva finalitat i les dades que es recolliran, i ha consentit a participar en aquest Estudi.

- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els subjectes participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les dades de caràcter personal del menor a càrrec vostre dirigint-vos al Responsable del tractament a través dels canals de contacte establerts.

#### AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo al Sr./Sra. Elisabet Clapés Bot, Responsable de l'estudi, amb DNI número 38882252Q i correu electrònic personal eclapesb@uoc.edu, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del *Màster de Psicopedagogia* de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les dades de caràcter personal facilitades corresponents al menor al qual represento, per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

<b>Informació bàsica sobre protecció de dades personals</b>	
<b>Responsable del tractament</b>	<i>Elisabet Clapés Bot, <a href="mailto:eclapesb@uoc.edu">eclapesb@uoc.edu</a>, 637904781</i>
<b>Finalitats</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi</li> <li>- Només si vostè ens ho autoritza, gestionar la autorització d'ús de la imatge del menor i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la seva imatge i veu al marc de l'Estudi.</li> </ul>
<b>Legitimació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consentiment del pare/mare o tutors legals del menor interessat</li> <li>- En cas que es recullin imatges d'un menor, consentiment del pare/mare/tutor legal per l'ús de la imatge/vídeo/so del menor interessat</li> </ul>
<b>Destinataris</b>	Les seves dades seran utilitzades únicament per Elisabet Clapés Bot i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en el supòsits previstos per la llei.
<b>Drets dels interessats</b>	Podreu exercitar el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a <a href="mailto:eclapesb@uoc.edu">eclapesb@uoc.edu</a> , adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.
<b>Informació addicional</b>	Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent.

A Barcelona, a \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_

El Sr./La Sra. \_\_\_\_\_ (nom i signatura)