

INFORME PROFESSIONAL

Dades personals del professional:

Nom: Núria

Cognoms: Serra Solans

Població: Ponts

Província: Lleida

Professor/a col·laborador/a: Cristina Justo Albós

TÍTOL: L'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita: la pràctica docent en un centre de secundària.

Problema, necessitat o repte detectat

Població (*Population*) La població d'interès del present estudi és el professorat que intervé en l'etapa de l'ESO d'un centre d'educació secundària ubicat en una capital de comarca de la província de Lleida. Es pretén analitzar el rol dels docents en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, partint de les necessitats detectades que s'exposen més endavant.

Es tracta d'un centre de titularitat pública que ofereix estudis d'ESO, de Batxillerat en les modalitats d'Humanitats i ciències socials i Ciències i tecnologia, i de Cicles formatius de grau mitjà i superior de cinc famílies professionals (Administració i Gestió, Sanitat, Serveis socioculturals i a la comunitat, Transport i manteniment de vehicles, Informàtica i comunicacions). El centre està tipificat com a centre tipus B pel Departament d'Educació, és a dir, centre interclassista amb alumnat de tota procedència, circumstància i talent. Hi assisteixen un total de 658 alumnes.

En relació a les famílies, cal destacar un alt nivell de satisfacció amb el centre i una clara implicació en l'educació dels seus fills.

El claustre està conformat per 71 professors i professores. Es tracta d'un claustre actiu, amb iniciativa, obert a projectes, orientat als aprenentatges dels

alumnes, liderat per un equip directiu compromès amb l'educació, la formació i la cohesió social de tot l'alumnat.

De l'informe AVAC (avaluació anual de centre) del curs 2019-2020 en destaquen les següents valoracions referents al rendiment acadèmic de l'alumnat de l'ESO: els resultats de rendiment en aquesta etapa educativa són del 89,5%; l'índex de promoció està per sobre de la mitjana; les proves externes a l'ESO de les Competències Bàsiques (CB) donen resultats correctes i estables; tot i els bons resultats generals en les proves de CB, els alumnes obtenen resultats inferiors en l'expressió escrita de les matèries lingüístiques.

Per tant, prenent com a referència aquests resultats inferiors en les expressions escrites, es veu la necessitat d'analitzar quin és el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita que els docents duen a terme, quines són les accions que el centre ha planificat de millora fins ara i si aquestes estan ben encaminades.

Intervenció (*Intervention*) L'acció que es vol dur a terme amb el professorat per tal d'analitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge, i d'aquesta manera respondre a la necessitat plantejada en l'apartat anterior, és passar un qüestionari al professorat de les matèries tant lingüístiques com no lingüístiques. Liesa, Cano, i Sánchez (2012) consideren que no ha de ser únicament el professorat de llengua qui ha de proposar pràctiques adequades per evitar l'aparició de les dificultats en aquest àmbit. D'altra banda, Rienda (2016) apunta a les dificultats de tipus pedagògic que presenta professorat com un dels factors a tenir en compte perquè l'alumnat pugui abordar amb èxit les composicions escrites.

Comparació (*Comparison*) Les accions que es duran a terme per comparar la validesa de la intervenció seran dues entrevistes a la directora del centre, una abans i l'altra després de passar el formulari al professorat.

La finalitat de la primera entrevista serà conèixer quines són les accions que el centre duu a terme actualment en relació a la composició escrita. L'objectiu de

la segona serà comprovar si un cop coneguts els resultats dels qüestionaris, aquests aporten nova informació que permetin implementar noves mesures a la direcció del centre.

Resultats (Outcomes) Els resultats que persegueix aquest estudi són:

- conèixer les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que utilitza el professorat en relació a la composició escrita
- establir si la metodologia emprada pot estar relacionada amb els resultats de l'alumnat
- promoure la reflexió de l'equip directiu sobre l'expressió escrita a partir dels resultats del qüestionari, amb la finalitat de comptar amb noves dades que permetin ajustar les actuacions de millora de l'aprenentatge de l'alumnat en aquesta àrea

Evidències empíriques prèvies

En aquest apartat s'exposen diverses evidències empíriques estructurades en tres nivells, totes elles orientades a donar resposta a la necessitat del centre: l'anàlisi del procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita per part dels docents motivada pel rendiment inferior de l'alumnat en les proves externes, amb la finalitat de promoure accions pedagògiques futures per part de l'equip directiu que millorin l'aprenentatge de l'alumnat.

Nivell 1: evidències científiques externes. Les evidències científiques externes que s'aporten a continuació ens situen en una aproximació epistemològica de la composició escrita, en les pràctiques efectives sobre el seu ensenyament i aprenentatge i en la preparació del professorat per dur-les a terme.

Segons Liesa et al. (2012) "definir el concepte d'escriptura no és fàcil ... la majoria d'autors consideren que és un procés mental i cultural que implica la transformació de la nostra ment" (p.122). Gutiérrez-Fresneda (2018) exposa

que s'ha passat d'un enfocament tradicional, que considerava la composició escrita com un producte de coneixements gramaticals, a enfocaments més funcionals que li donen un valor d'instrument comunicatiu, així com també a d'altres enfocaments que posen l'èmfasi en les accions mentals que els escriptors experts activen quan escriuen. Seguint aquest autor entendrem l'expressió escrita com “una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas que se desarrollan en una situación de comunicación para elaborar un texto significativo y funcional” (p.265).

D'entre els diversos models explicatius sobre l'ensenyament de la composició escrita, diversos experts (Graham, Gillespie i McKeown, 2012; Gutiérrez-Fresneda, 2018; Sharp, 2016; Rienda, 2016) presenten el model cognitiu de la composició escrita proposat per Flower i Hayes com un dels més influents. Segons aquest model, els escriptors competents utilitzen tres processos cognitius durant l'acte d'escriptura: la planificació (generació i organització de les idees), la redacció o textualització (transcripció de les idees atenent a les característiques del codi lingüístic) i la revisió (relectura i modificació del text). Escriure és un procés cognitiu, en el qual en el moment en què l'escriptor ha d'escriure un text es planteja una sèrie d'objectius que li permetran adaptar-se a la situació comunicativa, seleccionant mentalment: els possibles lectors, el tipus d'estructura en funció de la tipologia textual que es demana, la situació comunicativa i el propòsit del tema. A partir d'aquí, es passa a una segona fase on porta a la memòria els coneixements sobre el tema, l'audiència i l'escriptura. Finalment, arriba a l'última fase s'activa un procés cognitiu on les tres fases (planificació, redacció i revisió) s'interrelacionen.

Tot seguit, s'expliciten evidències sobre les metodologies d'ensenyament i aprenentatge més efectives en el camp de l'expressió escrita. Els estudis que aquí es presenten aporten dades que permetran analitzar si el procés d'ensenyament i aprenentatge utilitzat pel professorat del centre pot tenir implicacions en el rendiment de l'expressió escrita dels alumnes. En aquest sentit, Graham et al. (2012) presenta un seguit de pràctiques efectives d'escriptura a partir de l'anàlisi de diversos estudis experimentals i quasi-

experimentals i de l'estudi de professors altament eficaços en l'ensenyament de la composició escrita.

Segons Graham et al. (2012) el fet de fer escriure amb freqüència als alumnes (sobretot en l'etapa de primària) en totes les àrees del currículum i amb diferents propòsits millora la composició dels textos.

L'autor també destaca la importància de crear un ambient d'escriptura a l'aula en què els alumnes puguin tenir èxit i progressar en el seu desenvolupament. En aquest sentit, l'article fa referència a mostrar entusiasme per l'escriptura, crear altes expectatives als alumnes, animant-los a superar els esforços o bé adaptar l'ensenyament i avaluació a les necessitats individuals de cada un d'ells. A més, aquest ambient propici per a l'escriptura es veu beneficiat si el docent és capaç de mantenir als alumnes compromesos, alternant activitats de reflexió amb d'altres de menys reflexives, sap promoure la interacció entre ells i els proporciona l'ajut necessari animant-los sempre, però, a actuar de forma autoregulada.

D'altres estratègies d'escriptura efectiva serien totes aquelles que fan esment a les bastides de diversa índole que el docent posa a l'abast dels aprenents. La investigació parla de facilitar activitats per a què els estudiants treballin junts en la planificació, redacció, revisió i edició de les seves composicions; així com d'establir objectius clars i específics sobre els textos a redactar. Destaca la importància de realitzar activitats per generar i organitzar les idees i de proporcionar models de les tipologies textuais que han d'escriure. També fa referència a integrar l'avaluació en el procés d'escriptura a l'aula, proporcionant feedback a l'alumnat i realitzant activitats d'autovaluació i d'avaluació entre iguals. I, a permetre l'ús de l'ordinador per redactar els escrits. D'aquesta manera els alumnes aprenen a utilitzar els processadors de textos, poden treballar col·laborativament i aprofitar els suports que aquests ofereixen.

Finalment, es posa l'accent en la importància que els docents ensenyin directament habilitats, estratègies i coneixements d'escriptura, animant als

alumnes a tractar l'escriptura com un procés i ensenyar-los a planificar, redactar, revisar, editar i compartir els seus escrits.

Seguint amb les metodologies docents més efectives, en la seva investigació Gadd, M. i Parr, J.M (2017) identifica vuit dimensions de la pràctica eficaç a l'aula (expectatives, objectius d'aprenentatge, tasques d'aprenentatge, instrucció directa, resposta al treball dels alumnes, motivació i repte, organització i gestió, i autoregulació) associades a 52 estratègies. Els resultats de la l'estudi apunten a 3 dimensions i pràctiques a associades a aquestes que més aporten aprenentatge als alumnes:

- les tasques d'aprenentatge associades al disseny per part del professorat de tasques que els alumnes identifiquin com a útils i que promoguin la participació en la seva selecció o construcció.

- la instrucció directa associada a l'explicitació clara per part dels professors del que s'esperen que facin els alumnes i a la interrogació eficaç als alumnes durant la tasca amb preguntes d'alta demanda cognitiva.

- l'autoregulació associada al temps i oportunitats perquè l'alumnat escrigui sobre temes triats per ell mateix, temps i oportunitats per escriure fora de l'horari escolar; oportunitats per treballar col·laborativament i animar als estudiants a assumir responsabilitat per buscar recolzament.

Complementant les aportacions anteriors, Bruning i Horn (citats a González-Valenzuela i Martín-Ruiz, 2016) posa de manifest la relació entre motivació i escriptura, entenent la motivació com "uno de los componentes psicológicos que influyen de manera decisiva en ella y resaltando la importancia que tienen que los alumnos encuentren utilidad y relevancia en la tarea de escribir" (p. 467).

Per acabar, un altre aspecte a tenir en compte en el rendiment de l'alumnat és la preparació del professorat per ensenyar a escriure. Segons Gutiérrez-Fresneda (2018) actualment encara hi ha un predomini de mètodes d'ensenyament tradicionals a les aules, tot i les darreres aportacions dels estudis realitzats sobre el desenvolupament de les estratègies que intervenen en l'escriptura.

Nivell 2: opinions expertes o fruit de l'experiència clínica. En aquest nivell es presenten opinions expertes sobre les pràctiques efectives d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita aportades per les administracions educatives, les dificultats relatives al seu ensenyament i aprenentatge i el seu tractament des d'una perspectiva de centre.

A més a més, de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge mencionades en els estudis empírics de l'apartat anterior, diverses administracions educatives remarquen l'ús de l'avaluació formadora durant el procés d'aprenentatge com a una pràctica efectiva per a la millora de l'expressió escrita (Graham et al., 2016). L'avaluació formadora permet a l'alumne autoregular-se, al mateix temps que al professorat identificar els progressos d'aprenentatge i/o les dificultats, i d'aquesta manera ajustar la seva intervenció en funció de les necessitats de l'alumnat (Sanmartí, 2020).

D'altra banda, el treball de lectura de textos, si es dona en una situació de reflexió analítica de les seves qualitats (adequació, coherència, cohesió) i característiques, ajuda a progressar en les produccions dels alumnes aportant models d'escriptura i incrementant el seu repertori lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2018).

Continuant amb les opinions expertes, el Departament d'Educació el curs 2014-2015 i en el marc del programa araESCRIC publica en línia una sèrie conferències (Departament d'Educació, 2014-2015) sobre el procés de composició escrita on els conferencians proposen, a més a més, de les fases ja esmentades del procés d'escriptura (planificació, textualització, revisió, edició i difusió) en les evidències empíriques de nivell 1, un pas previ el de la contextualització. La contextualització facilita l'escriptura de textos adequats al context i permet a l'alumne interrogar-se sobre el destinatari i el propòsit dels escrits que redacta. Els experts també recomanen utilitzar activitats molt contextualitzades que permetin que l'alumne aplicar de forma molt significativa l'escriptura com seria, per exemple, el treball per projectes. Així mateix i per concloure, es remarca com a idea força: dedicar temps a l'aula a escriure.

Una altra aportació en el marc del programa araESCRIC és la de Cassany (2014-2015) que assenyala com a pràctica efectiva treballar de manera selectiva els processos de planificació, textualització i revisió formulant instruccions parcials i seqüencials durant l'aprenentatge.

Deixant de banda les pràctiques efectives d'ensenyament i aprenentatge i en un altre sentit, els experts assenyalen que el baix rendiment en composició escrita que presenten els alumnes podria tenir el seu origen en una sèrie de dificultats relatives al seu ensenyament i aprenentatge (Liesa et al., 2012). Dificultats que fan referència a les activitats prèvies i/o paral·leles al procés d'escriptura, com ara, no entendre el text d'on trauran la informació i les dificultats per activar els coneixements previs sobre el tema que escriuran; o bé, a la planificació de les ajudes per part del docent durant el procés d'ensenyament i aprenentatge que no permeten anar cedint gradualment la responsabilitat i autonomia als alumnes.

Per acabar, s'ha de tenir en compte que el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita s'ha d'abordar des d'una perspectiva de centre. Això implica que cal arribar a acords de claustre referents a la coherència didàctica, que s'han de crear espais per a la reflexió pedagògica, contemplar la programació de l'escriptura i els acords sobre la seva avaluació (Departament d'Ensenyament, n.d.).

Nivell 3: Evidències fruit de les perspectives del receptor. En aquest darrer nivell s'ha analitzat un qüestionari destinat a professorat de l'ESO i elaborat i administrat a través de la plataforma *Google Forms*. Aquest qüestionari recull una sèrie de preguntes relatives a les pràctiques docents efectives de l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Les preguntes s'han construït en base a les evidències de nivell 1 i nivell 2 sobre les pràctiques efectives en composició escrita.

Així mateix, s'ha entrevistat a la directora del centre en dos moments diferents: un abans de l'obtenció de les dades del qüestionari i, l'altre després, per fer-ne

una valoració conjunta. D'aquesta manera, s'ha pretès fomentar la reflexió en el plantejament de possibles accions a nivell de centre per a la millora dels resultats de l'alumnat i avaluar la línia pedagògica del centre, en base a les evidències de nivell 2.

Objectius de la intervenció o acció

L'objectiu principal d'aquesta acció és analitzar si la metodologia d'ensenyament i aprenentatge que duu a terme el professorat pot constituir un dels factors per explicar els resultats de l'alumnat en les proves de la competència escrita. A més, d'aquest objectiu, es creu necessari considerar-ne d'altres de més concrets:

- Conèixer quina és la línia de centre referent a l'expressió escrita i si s'adequa a les recomanacions dels experts.
- Promoure la reflexió de l'equip directiu per tal de millorar els resultats d'expressió escrita dels alumnes.

Aquesta acció, a més, permet obtenir informació sobre l'actuació a l'aula del professorat en l'àmbit de la composició escrita que podria ajudar a donar resposta a la necessitat del centre: la millora en els resultats dels alumnes i en el seu aprenentatge i a la implementació d'estratègies pedagògiques a nivell de centre.

Un dels aspectes innovadors a destacar és el fet de comptar amb informació de com el professorat desenvolupa el seu treball quan ensenya a escriure. Fins al moment, un estudi així no s'ha realitzat de forma tan exhaustiva en aquest centre.

Característiques de l'acció o intervenció (basada en les evidències empíriques prèvies)

Tot seguit i havent recollit les evidències empíriques i formulat els objectius de l'estudi, es passa a detallar les particularitats d'aquesta intervenció.

Naturalesa de les dades. Aquest estudi té una base metodològica de naturalesa quantitativa i una altra de naturalesa qualitativa.

Per una banda, es pretén analitzar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita del professorat de l'ESO. Degut a la dificultat que suposaria accedir a l'aula i fer una observació directa de cada docent, s'ha fet una recerca de tipus quantitatiu per a la recollida de dades a través d'un qüestionari, assignant uns valors numèrics a les respostes. Aquesta tècnica de la metodologia quantitativa permet la recollida sistemàtica i estructurada de dades aportades per un nombre considerable d'informadors per tal de facilitar la posterior presa de decisions (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez, i Paré, 2016).

D'una altra banda, es vol analitzar la línia de centre quant a la composició escrita i promoure la reflexió per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit, s'ha utilitzat una de les principals tècniques d'investigació qualitativa: l'entrevista. Segons Ballestín (n.d.) "l'entrevista qualitativa en ciències socials permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixements, que d'altra manera l'investigador no tindria al seu abast" (p. 32). Per tant, l'ús d'aquesta tècnica permetrà una descripció rica i detallada de les actuacions impulsades des del centre en matèria de composició escrita i aprofundir i aproximar-se a les reflexions que hagin pogut sorgir a partir dels resultats del qüestionari.

Participants i Organització. Els participants d'aquest estudi són la directora del centre i els professors i professores que imparteixen docència a l'ESO.

La directora del centre és de l'especialitat de Llengua catalana i compta amb trenta anys d'experiència docent. Ocupa el càrrec de directora des de fa un any. Prèviament havia exercit, durant 3 anys, de cap d'estudis.

Referent al professorat, el centre compta amb 44 docents a l'ESO, dels quals 20 han accedit a participar en l'estudi. D'aquests 20 docents que componen la mostra quinze són funcionaris, quatre són interins i un és substitut. En relació als anys d'exercici docent a secundària, quatre d'ells compten amb menys de

5 anys d'experiència laboral, dos docents tenen entre 5 i 10 anys d'experiència i la resta, catorze, exerceixen des de fa més de 10 anys.

Així mateix, aquesta mostra compta amb representació de professorat de tots els departaments didàctics. El nombre de participants per departaments didàctics ha estat la següent: 5 professors i professores de Ciències naturals; 3 de Llengua castellana i de Matemàtiques; 2 de Tecnologia, Expressió, Socials, Llengües estrangeres, i 1 de Llengua Catalana.

Quant a l'organització d'aquesta intervenció/acció s'emmarca dins d'un estudi de cas, ja que el treball pretén analitzar, conèixer i tenir constància de la pràctica docent a l'aula de l'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita. Tanmateix, no es tracta en aquest cas d'una observació directa dels participants, atès que aquesta anàlisi es farà a partir d'un qüestionari en línia degut a l'elevat nombre de professorat que caldria observar.

Instruments i materials. Per a poder donar resposta al problema d'aquesta investigació s'ha decidit emprar com a instruments de recollida de dades el qüestionari i l'entrevista. A continuació s'exposen les seves característiques.

La finalitat del qüestionari és obtenir informació, a partir de dades quantitatives, sobre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita del professorat participant.

Per tal de garantir al màxim la qualitat de les dades recollides quant a la seva validesa i fiabilitat, s'ha optat per dissenyar un qüestionari a partir de models ja elaborats pel Departament d'Educació. S'ha partit dels documents *Eina de diagnosi* relatius a les conferències 1, 2 i 3 publicats en línia en el marc del programa araESCRIC (Departament d'Educació, n.d.). Així mateix, s'ha consultat tres qüestionaris prèviament elaborats pel Departament d'Educació per a la millora de l'expressió escrita (Departament d'Ensenyament, 2012).

La tria dels ítems del qüestionari resultant s'ha fet en base les evidències de nivell 1 i nivell 2 exposades en l'apartat *d'Evidències científiques prèvies* d'aquest informe. El formulari dissenyat consta de 31 preguntes i s'ha administrat a través de la plataforma *Google Forms*. S'ha optat pel redactat de preguntes tancades. Les preguntes tancades faciliten el tractament estadístic de les dades com a base per generar coneixement, incrementen la precisió de la informació facilitada pels participants i es controla la dispersió en la resposta (Fàbregues et al., 2016).

Les preguntes estan agrupades en dimensions o blocs temàtics. Aquesta classificació respon a la intenció d'ajudar a contextualitzar als informants sobre el que s'està preguntant, així com agilitzar-ne la seva administració i posterior anàlisi. Les dimensions són les següents: dades personals, planificació curricular, procés d'escriptura i acompanyament i regulació de l'aprenentatge.

La primera dimensió engloba les preguntes anomenades de control o sociodemogràfiques que aporten informació relativa a l'especialitat de docència dels participants, els anys d'experiència laboral i la seva formació prèvia en matèria de composició escrita. Es considera important recollir aquesta informació ja que podria aportar explicacions sobre la variabilitat del fenomen que volem estudiar: les pràctiques docents a l'aula. Es tracta doncs de preguntes d'escala nominal que tenen com a funció la classificació a partir de les característiques dels participants. També ens permetran recollir dades sobre el perfil de la població enquestada. Val a dir que en aquest primer bloc les dades que es recullen són de tipus qualitatiu.

A partir d'aquí les preguntes del qüestionari són de contingut, és a dir, relatives al fenomen d'estudi. Els ítems estan formulats amb alternativa de resposta ordenada de tipus *likert* responent a quatre nivells de gradació: molt sovint, sovint, alguna vegada i gairebé mai, amb la intenció de quantificar el grau en què es dona un determinat comportament o pràctica docent i facilitar-ne la posterior anàlisi i interpretació de les dades obtingudes.

La segona dimensió agrupa els qüestions referents a la planificació curricular de la composició escrita, tant a nivell de departament didàctic com d'aula.

La tercera dimensió fa referència a les fases del procés d'escriptura. Els ítems exploren la pràctica del professorat a l'aula referent a: la contextualització, la planificació, la textualització i la revisió. La fase de difusió es tracta juntament amb qüestions relacionades amb l'ús de les noves tecnologies.

Finalment, el darrer bloc indaga sobre l'acompanyament que fa el professorat quan ensenya a escriure i la regulació de l'aprenentatge.

A continuació es passa a explicar l'altra tècnica utilitzada en aquest estudi: l'entrevista. Com ja s'ha comentat, l'objectiu en aquest cas és doble: obtenir informació sobre les actuacions impulsades des del centre en matèria d'expressió escrita i aprofundir i aproximar-se a les reflexions que hagin pogut sorgir a partir dels resultats del qüestionari administrat al professorat. S'han previst dues entrevistes a la directora del centre en dos moments diferents, una prèvia l'anàlisi dels resultats del qüestionari als docents i, una altra, un cop extretes i estudiades les dades.

Per al primer objectiu, s'ha optat per dissenyar una entrevista estructurada amb preguntes tancades i amb un guió preestablert. Les preguntes estan focalitzades a conèixer el tractament de la composició escrita a nivell de centre, tot i amb això s'ha donat marge per a què l'entrevistada pogués sortir del guió preestablert.

Per al segon objectiu, s'ha dissenyat una entrevista semiestructurada a partir de l'anàlisi i l'estudi de les dades del qüestionari. Aquesta entrevista ha adoptat un criteri de profunditat i el tipus de preguntes formulades buscaven conèixer les valoracions de la directora sobre les informacions aportades pel professorat, a més, de recollir les intencions i objectius que l'equip directiu podria adoptar de cara un futur en matèria de composició escrita.

Procediment. Un cop definits els participants i la seva organització, així com els instruments per a la recollida de dades, passem a descriure el procediment de l'estudi.

Abans d'iniciar l'acció es va establir un primer contacte amb la directora del centre per expressar-li la intenció de realitzar aquesta investigació en el marc de l'assignatura del Treball Final de Màster. La seva acceptació va ser immediata, ja que com s'ha comentat la direcció del centre està molt compromesa amb l'educació del seu alumnat. A més, cal afegir l'interès que va suscitar aquesta temàtica en la directora pel fet que és docent de l'àrea de Llengua catalana.

Per tal de poder desenvolupar un bon estudi, era imprescindible la complicitat del professorat de l'ESO. Com que en el curs educatiu actual (2020-2021) la persona que realitza aquest estudi no treballava al centre, es va decidir conjuntament amb la directora que seria bo que ella establís un primer contacte amb els docents via correu electrònic, exposant-los les línies generals d'aquest treball i animant-los a la seva participació.

El següent pas va ser la signatura del *Declaració de consentiment informat* per part de la directora. Quant als professors, com que no se sabia en aquell moment amb exactitud el nombre de participants fins que no s'iniciés l'acció, es va optar per incloure els consentiments dins del qüestionari en línia.

La primera acció, abans de l'administració del qüestionari, va ser contactar amb el professorat via correu electrònic per presentar a la investigadora, explicar la intervenció, la finalitat de l'estudi i demanar la seva col·laboració. Es va deixar un marge de 7 dies per a què els participants responguessin, fent un recordatori al cap de 4 dies. Durant aquest període es va dur a terme la segona acció: la primera entrevista a la directora. El tercer pas va ser l'anàlisi de les dades recollides i la segona entrevista a la directora, per la qual cosa es va destinar 5 dies. A continuació es van elaborar les conclusions. Tot el procés va durar una mica més de dues setmanes, 17 dies.

Finalment, es va fer arribar via correu electrònic en un document els resultats als participants i es va aprofitar per agrair-los la seva col·laboració.

Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció

Un cop duta a terme la intervenció-acció s'exposen i avaluen, en primer lloc, els resultats de les dades obtingudes en el qüestionari del professorat i, a continuació, les referents a les entrevistes a la directora.

Les dades obtingudes a través del qüestionari es poden consultar als annexos I i II. En el primer annex es presenten tal i com les codifica *Google Forms*: les dades qualitatives mitjançant diagrames de sectors, mostrant el tant per cent per a cada opció triada; i les quantitatives mitjançant gràfics de barres, on s'hi indica el nombre de participants segons l'opció escollida així com el tant per cent sobre el total. Tot i amb això, per poder fer una anàlisi més acurada sobre les pràctiques dels docents, s'ha utilitzat l'aplicatiu *Microsoft Excel*, per assignar un valor numèric a cada resposta de les dades de naturalesa quantitativa (gairebé mai= 1, alguna vegada= 2, sovint=3 i molt sovint= 4) i se n'ha calculat la mitjana. Els resultats es poden consultar a les taules de *l'annex II*.

Iniciarem aquesta avaluació de resultats fent una valoració dels vint-i-quatre ítems referents a les pràctiques docents efectives. Com a dada significativa destacarem que només vuit ítems obtenen puntuacions altes. Per tant, es tracta de pràctiques que bona part del professorat té consolidades i que ajuden a millorar la qualitat de les composicions. Ens referim a què els docents proporcionen guies i pautes que ajuden a contextualitzar l'escrit que s'està a punt de produir i que tenen en compte la realització d'activitats per activar els coneixements previs i generar idees per a planificar-lo. També proposen activitats d'aula que parteixen de contextos significatius, amb objectius variats i fent ús de les metodologies competencials. Així mateix contemplen la revisió formal i del contingut del text abans de donar-lo per acabat.

D'altra banda, però, i analitzant conjuntament les dades que fan esment a les fases de planificació, textualització i revisió del procés d'escriptura, s'observa que en la fase

de textualització és on menys acompanyament hi ha per part del professorat i on l'alumne ha d'afrontar-se més sol davant la tasca d'escriure. Aquests resultats ens porten a pensar que el professorat no disposa de les eines suficients per encarar de forma efectiva el procés d'ensenyament i aprenentatge. Així mateix, tots els ítems d'aquestes tres fases que inclouen un procés de reflexió per part de l'alumnat obtenen resultats més baixos (ítem 2 de *Planificació* $M=2.5$; ítems 1, 2 i 3 de *Textualització*, $M=2.05$, $M=2$ i $M=2.2$ respectivament; i ítem 3 de *Revisió*, $M=1.9$).

En relació a l'ús de les eines digitals l'ús de les eines digitals en les fases de planificació ($M=2.5$), textualització i revisió ($M=2.25$), els resultats apunten a què el seu ús no està àmpliament estès entre el professorat, sent més baixos quan s'interroga sobre la difusió dels textos produïts pels estudiants en entorns digitals ($M=1.9$). Quant a aspectes relacionats amb l'acompanyament i regulació de l'aprenentatge, destacarem que part del professorat no ha integrat en la seva pràctica docent l'ús de l'avaluació formadora en el procés d'escriptura ($M= 2.35$).

Deixant de banda les pràctiques d'aula i fent esment als aspectes de planificació curricular sobre els quals s'interroga en el qüestionari, els resultats suggereixen que, en general, a nivell de departaments didàctics no s'arriba a acords sobre la composició escrita, així com que un nombre significatiu de professorat no contempla el treball de l'expressió escrita en les seves programacions. Aquestes dades coincideixen amb les aportacions de la directora del centre, que s'analitzen més endavant. Tot i amb això, la majoria del professorat manifesta que dedica temps a l'aula a escriure.

Finalment, el qüestionari recull que tres quartes parts del professorat afirma no haver rebut formació en matèria de composició escrita.

Per una altra banda, la primera entrevista realitzada a la directora del centre (veure *annex III*) ha permès estudiar la línia de centre i les actuacions implementades fins al moment. Les aportacions de la directora indiquen que l'equip directiu ja fa temps que està immers en un procés de reflexió sobre l'expressió escrita. En el Projecte Lingüístic es manifesta la seva preocupació quant al rendiment de l'alumnat sobre aquest tema, per la qual cosa s'ha inclòs com a objectiu en la Programació General Anual (PGA). Així mateix en el passat es van engegar accions més concretes per a la

millora de la competència escrita com ara la participació en el programa araESCRIC del Departament d'Educació, tot i que sense massa participació per part del professorat. Actualment, els membres dels departaments de llengües participen el programa d'innovació pedagògica Avancem, sobre el tractament integrat de les llengües. A més, hi ha previst oferir de cara el curs vinent dins del Pla de Formació de Zona una o dues càpsules pedagògiques conduïdes per experts al voltant de l'expressió escrita, per tal que els departaments didàctics incloguin dins de les programacions la seva participació en l'expressió escrita.

Observant les anteriors actuacions podem afirmar que la línia de centre és la correcta, però també que encara en queden algunes accions per implementar. Partint de les evidències de nivell 2 dels experts (Departament d'Educació, n.d.) una de les accions a tenir en compte seria abordar la qüestió a nivell de claustre per tal d'arribar a acords referents a la coherència didàctica. En aquest sentit, l'equip directiu pensa que és millor partir del treball amb els departaments o equips docents, que és una manera més efectiva d'arribar a tot el claustre. Una altra acció seria la de crear espais de reflexió pedagògica per parlar de l'expressió escrita, praxis que només es duu a terme en els departaments de llengües. Referent als acords en l'avaluació, tot i que es recullen en el Projecte Lingüístic aspectes relacionats amb l'ortografia i d'incloure una pregunta als exàmens de desenvolupar per escrit, les propostes no estan del tot implementades.

Quant a la segona entrevista (veure *annex III*) es pot concloure que l'anàlisi dels resultats ha aportat nous elements de reflexió a l'equip directiu. La valoració conjunta amb la persona que fa aquest estudi de les respostes del qüestionari, ha permès posar en coneixement de la directora les pràctiques dels docents del centre i indagar sobre les seves actuacions. Aquest fet, segons la directora, ajudarà a focalitzar les actuacions previstes quant a la formació, formular millores als departaments i a encetar noves vies de reflexió un cop s'hagin analitzat els resultats amb més deteniment.

Repercussió dels resultats en un futur

L'acció duta a terme en aquest estudi ha permès aproximar-se al tractament de l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita en un centre de secundària. Per això, s'ha analitzat les accions de dos dels agents implicats: l'equip directiu, que és l'encarregat d'establir la línia de centre i liderar l'acció pedagògica en aquesta qüestió i, el professorat, que és qui aplica les estratègies a l'aula facilitant amb la seva intervenció l'adquisició de la competència escrita per part l'alumnat.

Per obtenir les dades referents a les estratègies metodològiques del professorat es va dissenyar un qüestionari, partint de models elaborats pel Departament d'Educació i en base a les evidències científiques aportades pels experts. Dels 31 ítems que contenia el qüestionari, 24 feien referència a les pràctiques considerades efectives per a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. Un cop analitzats els resultats, es va observar que la majoria de les pràctiques estaven poc consolidades entre el professorat. A més, les que aportaven un procés de reflexió a l'alumnat sobre l'aprenentatge l'escriptura obtenien puntuacions més baixes. El qüestionari també va constatar una manca de formació d'un nombre important de professors del centre pel que fa a la composició escrita i que el tractament que tenia el tema en les reunions de departament didàctic i les programacions d'aula no estava àmpliament estès.

Els aspectes acabats de mencionar ens porten a considerar que hi hauria una millora en el rendiment de l'escriptura de l'alumnat si aquestes estratègies metodològiques fossin assumides per un nombre més gran de professorat del centre, partint de la premissa de què per assolir aquest objectiu caldria incidir en la formació dels docents. Cal no oblidar, però, que hi ha múltiples factors a tenir en compte per explicar el rendiment d'un grup d'alumnes en les proves de competència escrita, com podrien ser: la composició sociocultural del grup, les dinàmiques internes, el nivell d'assoliment de la competència en l'etapa anterior, entre d'altres.

A partir de dues entrevistes realitzades a la directora del centre es van obtenir dades que van permetre constatar que l'equip directiu ha engegat de fa temps un procés de reflexió sobre el tema, que queda reflectit en els documents de centre (Projecte Lingüístic i PGA), i que la línia de centre està ben encaminada per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Tot i amb això, hi ha accions que queden pendents com abordar la qüestió a nivell de claustre i crear espais de reflexió pedagògica que vagin

més enllà dels departaments de llengües. L'anàlisi dels resultats del qüestionari al professorat ha permès a l'equip directiu comptar amb noves dades per a la reflexió. Les aportacions sorgides d'aquesta acció s'utilitzaran com a primera diagnosi, que permetrà plantejar millores als departaments i planificar la formació que es té prevista dur a terme el curs vinent.

D'una altra banda, el nivell de la competència escrita de l'alumnat és una preocupació de moltes administracions educatives a nivell internacional (Gadd i Parr, 2017), així com ho és també a casa nostra. Exemple d'això són la implementació, en els darrers anys, de programes específics que tenen com a objectiu millorar la competència escrita dels alumnes per part del Departament d'Educació, com l'araESCRIC. Aquesta preocupació pel nivell d'assoliment de la competència també és present en molts centres de secundària, com és el cas del centre on s'ha realitzat l'estudi, que veuen com any rere any els resultats de l'alumnat no arriben a ser els desitjables. Els resultats del qüestionari del professorat constaten la poca formació dels docents en matèria de composició escrita, així com en l'ús no del tot consolidat d'estratègies efectives per al seu ensenyament i aprenentatge. I és en aquest sentit que aquest estudi pot servir als centres educatius que es plantegin com a objectiu millorar l'expressió escrita: a encetar un procés de reflexió, a partir d'una diagnosi inicial, que es tradueixi en futures accions de millora.

Aquest estudi compta amb una sèrie de limitacions en el seu disseny i implementació que tot seguit s'exposen. Tenir-les en compte servirà per introduir millores als professionals que es plantegin accions similars de cara al futur. Ens referim als següents aspectes:

- Participació de la direcció en la confecció del qüestionari. Quan es parteix d'una situació en què es requereix saber l'estat de la qüestió sobre un tema amb l'objectiu de facilitar la posterior presa de decisions, és important que la direcció del centre participi en certa mesura en la confecció del qüestionari. És a dir, que conegui amb anterioritat el contingut de l'instrument i que pugui fer aportacions sobre algun aspecte referent a la temàtica que no s'hagi recollit. En el marc d'aquesta assignatura no s'ha pogut contemplar aquesta acció, degut als tempos establerts en els lliuraments de les PACs.

-Introducció de noves dades objecte d'estudi. En els ítems del qüestionari caldria incloure una sèrie de qüestions relacionades amb les actituds i valors del professorat sobre la composició escrita. Parlem d'interrogar sobre: *L'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita ha de ser una tasca compartida entre tot el professorat? Considero que l'expressió escrita és important en la meva àrea? M'agrada la tasca d'ensenyar a escriure als alumnes? Em sento prou preparat/da per ensenyar a escriure?* etc. Conèixer les creences del professorat sobre aquest tema és fonamental, permet a l'equip directiu dissenyar i implementar les accions futures amb garanties d'èxit educatiu. Qualsevol acció pedagògica ha de partir del sistema de creences i valors dels agents implicats.

-Revisió dels ítems que configuren el qüestionari. En l'anàlisi dels resultats del qüestionari es va observar que la redacció d'alguns dels ítems podia interpretar-se per part del professorat en un sentit diferent al de l'objectiu de la investigació. Ens referim, per exemple, als ítems: *Dedico temps a l'aula a escriure* (*annex II*, Taula 1, ítem 3), referint-nos aquí a "escriure" com a procés reflexiu i no com al simple fet d'escriure a l'aula; *Proposo la revisió formal i de contingut del text abans de donar-lo per acabat.* (*annex II*, Taula 6, ítem 1), entenent la revisió com a revisió textual emmarcada en un context de reflexió i no simplement de revisió de l'ortografia o bé a què l'alumne es limiti a repassar el que ha escrit; i, *Contextualitzo i dono projecció a les tasques d'escriptura fent-los publicar en entorns digitals: pàgines web, blogs, etc.* (*annex II*, Taula 7, ítem 1), tenint en compte que qualsevol escrit publicat en un entorn digital, tot i que no estigui contemplat explícitament com a activitat d'expressió escrita, hauria de ser considerat com a tal. Per evitar possibles interpretacions errònies dels ítems es recomana, previ al redactat definitiu del qüestionari, passar-lo a algun docent per tal d'assegurar-nos que els ítems responen als objectius proposats.

-Establiment del valor alt per a les puntuacions de les preguntes del qüestionari. En aquest estudi, a criteri de la persona que realitza aquest treball, s'ha considerat que una pregunta del qüestionari amb una mitjana en la resposta superior a 2,7 en una escala de 4, implicava una assumpció per la majoria del professorat sobre la pràctica educativa que s'avaluava i que, per tant, aquesta estava consolidada. Caldria, en

aquest sentit, revisar si aquest valor seria acceptable contrastant-la amb l'opinió d'experts.

-Interpretació dels resultats del qüestionari. Degut a les limitacions d'espai en l'apartat *Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció*, no s'ha realitzat una anàlisi amb profunditat de tots els aspectes que contempla el qüestionari del professorat.

Referències bibliogràfiques

Ballestín, B. (n.d.). *Tècniques qualitatives en ciències socials*. FUOC. [Consulta: 21 d'abril de 2021].
https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00235422/pdf/PID_00235426.pdf

Cassany, D. (2014-2015). Com ensenyar el procés de composició?. A *XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. [Consulta: 8 d'abril de 2021].
http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/documents/Com_ensenyar_proces_composicio_Cassany.pdf

Departament d'Educació. (2014-2015). *araESCRIC. Conferències. Educació secundària obligatòria. 3. El procés de composició escrita*. [Consulta: 25 d'abril de 2021].
<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/eso/proces-composicio-escrita/>

Departament d'Educació. (n.d.). *AraESCRIC*. [Consulta: 8 d'abril de 2021].
<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/escriptura/ara-escric/>

Departament d'Educació. (n.d.). *Eines de diagnosi. araESCRIC. Cicles de conferències. Conferència 1: Competència lingüística: l'expressió escrita*. [Consulta: 20 d'abril de 2021].
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/secundaria/conferencia1/einadiagnosi1-eso.pdf>

Departament d'Educació. (n.d.). *Eines de diagnosi. araESCRIC. Cicles de conferències. Conferència 2: Competència lingüística: l'expressió escrita.* [Consulta: 20 d'abril de 2021].

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/secundaria/conferencia2/einadiagnosi2-eso.pdf>

Departament d'Educació. (n.d.). *Eines de diagnosi. araESCRIC. Cicles de conferències. Conferència 3: El procés de composició escrita.* [Consulta: 20 d'abril de 2021].

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/secundaria/conferencia3/einadiagnosi3-eso.pdf>

Departament d'Educació. (n.d.). *araESCRIC. Cicles de conferències. Conferència 6: Posem-nos d'acord. Línies de centre.* [Consulta: 9 d'abril de 2021].

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/secundaria/conferencia6/conf6 ESO eina diagnosi.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2018). *Decàleg d'escriptura. araESCRIC.* [Consulta: 8 d'abril de 2021].

http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/eines-per-al-professorat/decaleg-descriptura/documents/DEC_Gencat_10.pdf

Departament d'Ensenyament. (2012). *Orientacions per a la millora de l'expressió escrita.* [Consulta: 22 d'abril de 2021].

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0011/3d3e6572-5f03-4283-9106-ae6ff703bf61/Document-Millora-Expressio-Escrita-2012.pdf>

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., i Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa.* (1a ed.). Barcelona: UOC.

Gadd, M. i Parr, J.M. (2017). Practices of effective writing teachers. *Reading and Writing*, 30, 1551-1574.

- González-Valenzuela, M.J. i Martín-Ruiz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32, 466-473.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C.B., & Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [Consulta : 9 d'abril de 2021] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_secwrit_summary_053117.pdf
- Graham, S., Gillespie, A., i McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26, 1-15.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. *Estudios sobre educación*, 34, 263-281.
- Liesa, E., Cano, M., i Sánchez, D. (2012). Dificultats de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües. Dins A. Badia (coord.), *Dificultats d'aprenentatge dels continguts curriculars* (1a ed., pp.101-184). UOC.
- Rienda, José (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico conceptual. *UNED Revista Signa*, 25, 879-901.
- Sanmartí, N. (2020). *Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. [Consulta: 8 d'abril de 2021]. <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/avaluar-aprendre.pdf>
- Sharp, L.A. (2016). Acts of Writing: A compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*, 9, 2, 77-90.

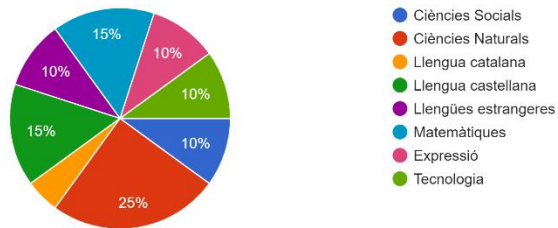
Annexos

ANNEX I. Qüestionari administrat al professorat de l'ESO sobre l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i els resultats obtinguts.

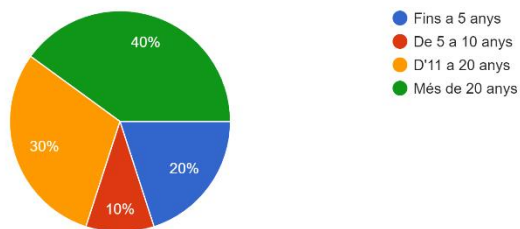
QÜESTIONARI: ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA A L'ESO

DADES PERSONALS

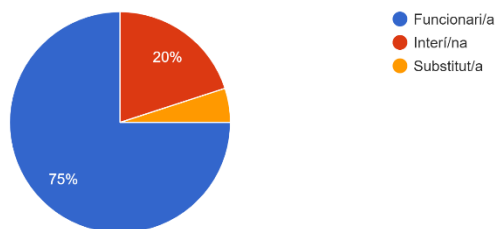
1. Docent de matèries del departament:
20 respostes



2. Anys d'experiència docent a secundària:
20 respostes

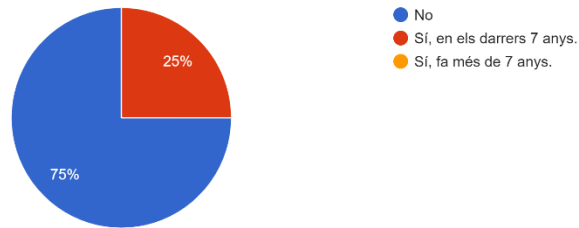


3. Vinculació laboral amb l'Administració:
20 respostes



4. He rebut formació sobre l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita?

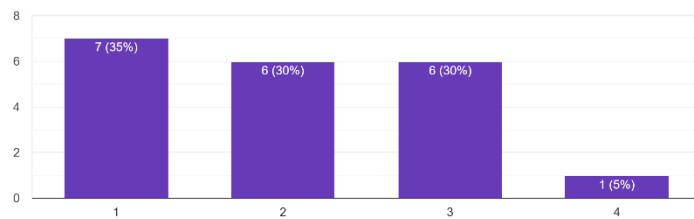
20 responses



PLANIFICACIÓ CURRICULAR

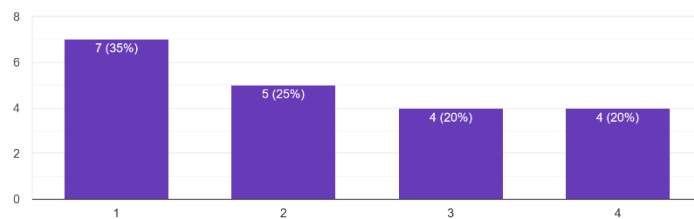
1. En les reunions de departament didàctic se consensuen aspectes referents a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita.

20 responses



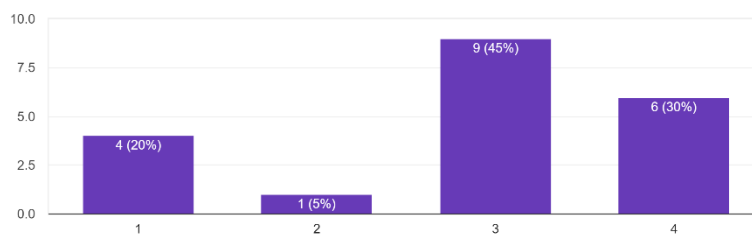
2. Tinc en compte, en el moment de programar, que els alumnes utilitzin les diferents tipologies textuais i els gèneres relacionats amb cadascuna d'elles.

20 responses



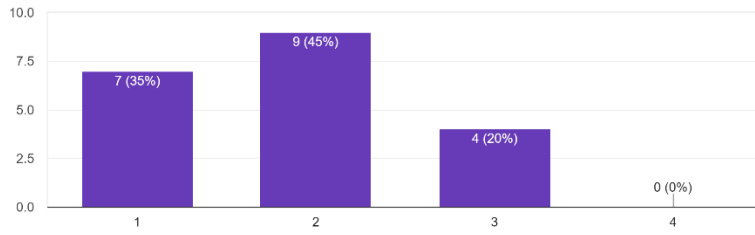
3. Dedico temps a l'aula a escriure.

20 responses



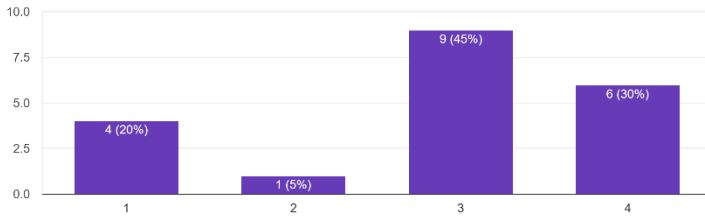
4. Els alumnes tenen oportunitats per escriure sobre temes proposats per ells mateixos.

20 responses



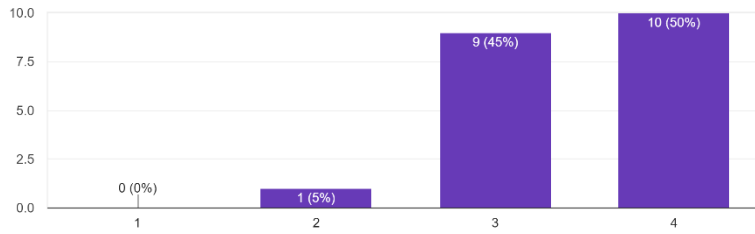
5. Les activitats que presento tenen objectius variats (per exemple, informar, entretenir, persuadir...).

20 responses



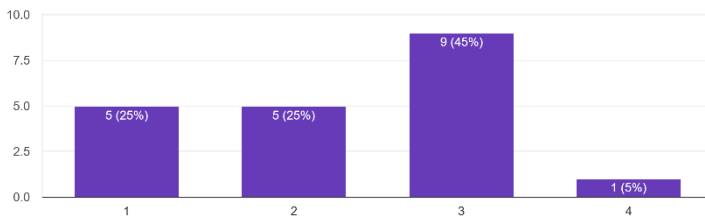
6. Les activitats que proposo són significatives, parteixen d'un context o usos reals.

20 responses



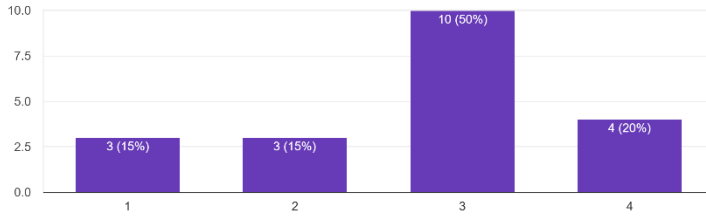
7. Plantejo activitats d'escriptura en les quals s'ha de col·laborar, ja sigui per parelles o en petit grup, per produir-les.

20 responses



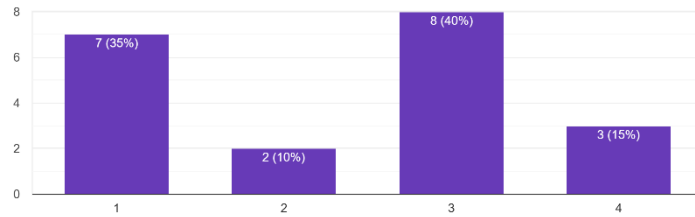
8. Utilitzo metodologies i didàctiques competencials com el treball per tasques, les situacions problema, el treball per projectes.

20 responses



9. Proposo la lectura i comentari de textos escrits per tal de tenir models correctes (estructura del text, lèxic, expressions).

20 responses

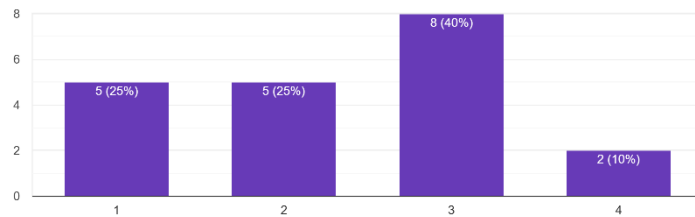


EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA

CONTEXTUALITZACIÓ

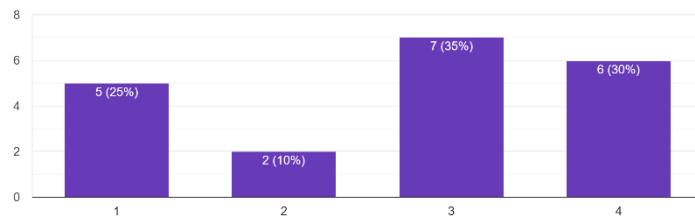
1. Programo tasques d'escriptura a partir de situacions comunicatives reals per propiciar que l'alumne s'adeqüi al context comunicatiu.

20 responses



2. Proporciono guies i pautes per tal que l'alumne tingui present: el context, la finalitat, el destinatari o el tipus de text.

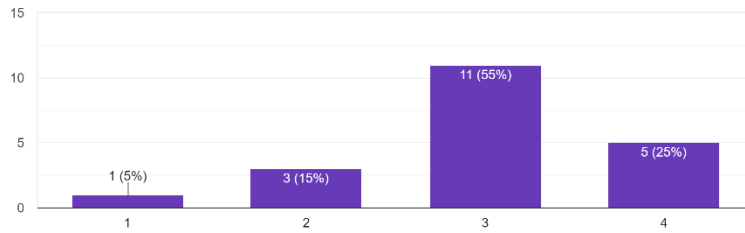
20 responses



PLANIFICACIÓ

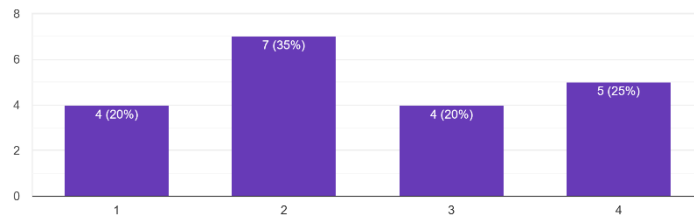
1. Incorporo activitats per activar coneixements previs i per generar idees.

20 responses



2. Proposo la utilització de suports per a la planificació del text: bases d'orientació, mapes mentals, taules d'organització de l'escrit planificació a partir de paraules clau, etc

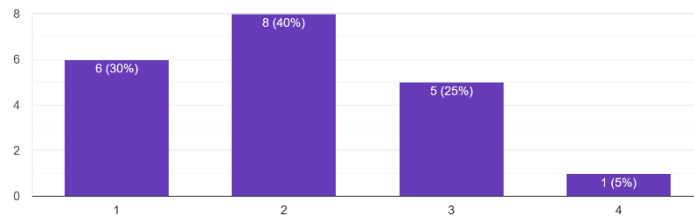
20 responses



TEXTUALITZACIÓ

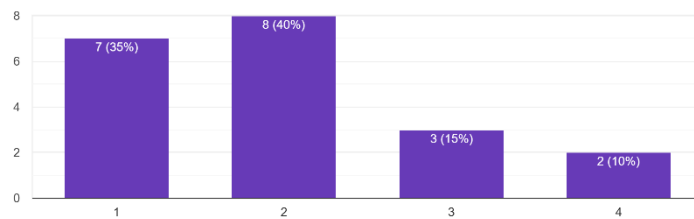
1. Faig actuacions per visualitzar la complexitat de la textualització i treball amb estratègies que faciliten la feina, especialment, el modelatge i l'escriptura col·lectiva.

20 responses



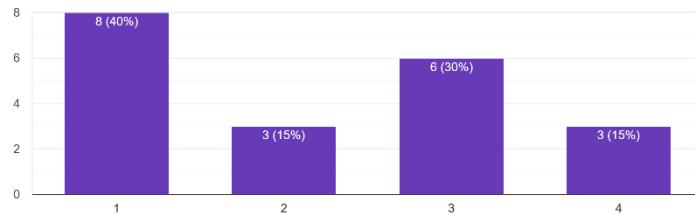
2. Utilitzo diverses activitats per treballar de manera seqüenciada i progressiva les estratègies que demana la textualització: escriure per segments o paràgraf sense mirar la coherència entre ells, etc.

20 responses



3. Acompanyo el procés de textualització utilitzant: converses individuals, escriptura col·lectiva guiada, bases d'orientació, suports visuals, connectors, lèxic, etc.

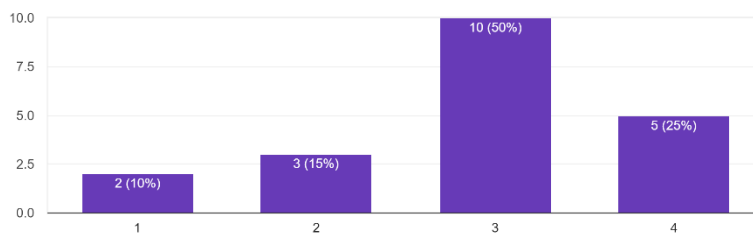
20 responses



REVISIÓ

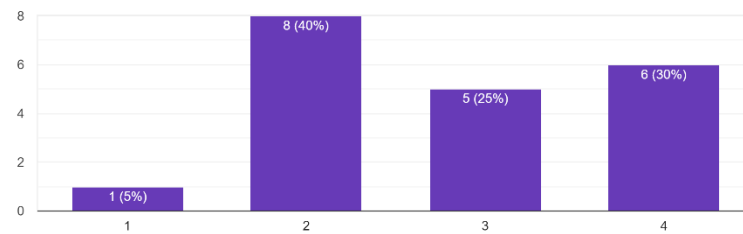
1. Proposo la revisió formal i de contingut del text abans de donar-lo per acabat.

20 responses



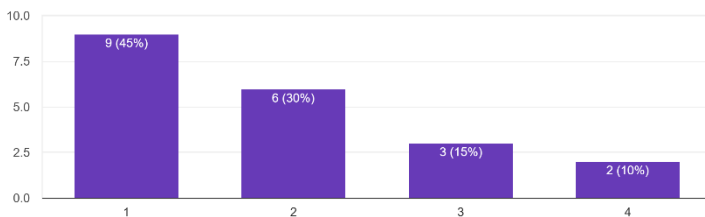
2. Comparteixo i consensuo, amb els alumnes criteris d'avaluació.

20 responses



3. Incorporo instruments de reflexió sobre el text i el procés de composició per millorar el text escrit: fitxes de reflexió, portafolis, etc.

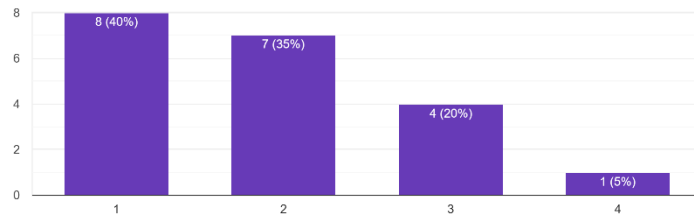
20 responses



DIFUSIÓ I SUPORTS DIGITALS

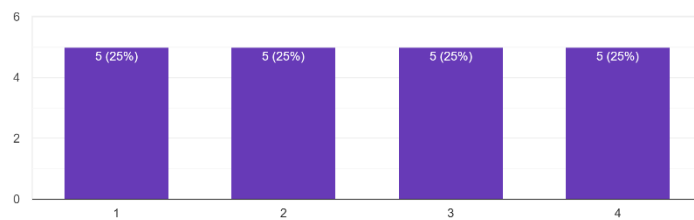
1. Contextualitzo i dono projecció a les tasques d'escriptura fent-los publicar en entorns digitals: pàgines web, blogs, etc.

20 responses



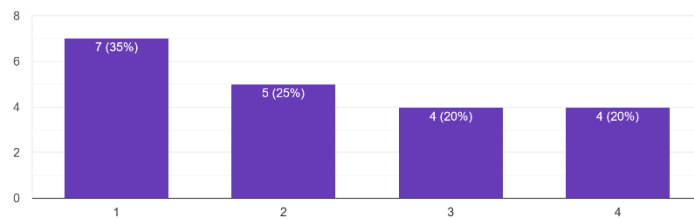
2. Dono la possibilitat d'utilitzar, en la fase de planificació, aplicacions per a la construcció de mapes conceptuals.

20 responses



3. Proposo la utilització d'editors de textos i d'escriptura col·laborativa al núvol, en la fase de textualització i revisió.

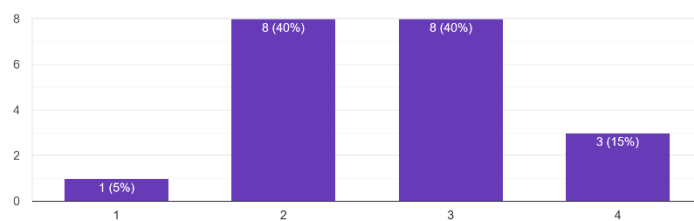
20 responses



ACOMPANYAMENT I REGULACIÓ DE L'APRENTATGE

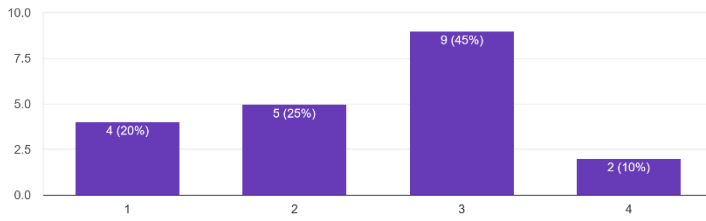
1. Graduo la dificultat de les activitats oferint suports diferents segons les característiques de cada alumne/a.

20 responses



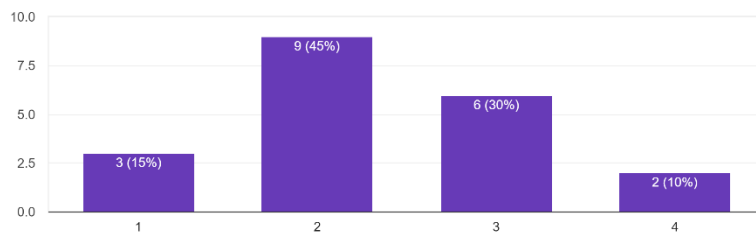
2. Retiro progressivament els suports externs per tal que l'alumne/a adquireixi un major domini i autonomia en els seus escrits.

20 responses



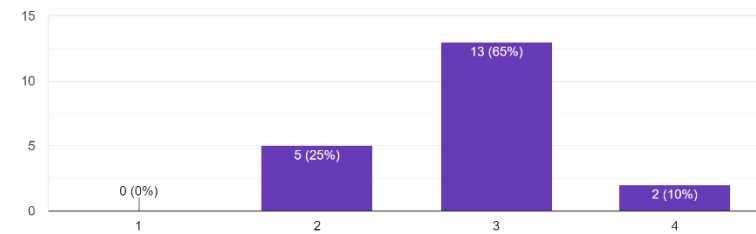
3. Proposo activitats que permeten la resolució d'una mateixa activitat a més d'un nivell.

20 responses



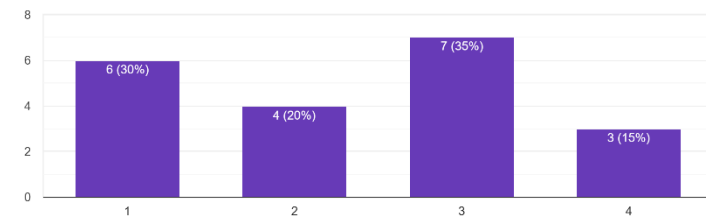
4. Ajudo a l'alumne a ser conscient dels progressos que va fent.

20 responses



5. Integro l'avaluació en el procés d'escriptura a l'aula, proporcionant feedback a l'alumnat i realitzant activitats d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals.

20 responses



ANNEX II. Taules amb els resultats del qüestionari.

PLANIFICACIÓ CURRICULAR

Ítems Planificació curricular	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1.En les reunions de departament didàctic se consensuen aspectes referents a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita .	7	6	6	1	2.05
2. Tinc en compte, en el moment de programar, que els alumnes utilitzin les diferents tipologies textuais i els gèneres relacionats amb cadascuna d'elles.	7	5	4	4	2.25
3.Dedico temps a l'aula a escriure.	4	1	9	6	2.85

Taula 1. Resultats de les preguntes sobre la planificació curricular.

Ítems Planificació curricular – activitats d'aula	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
4.Els alumnes tenen oportunitats per escriure sobre temes proposats per ells mateixos.	7	9	4	0	1.85
5.Les activitats que presento tenen objectius variats (per exemple, informar, entretenir, persuadir...).	4	1	9	6	2.85
6. Les activitats que proposo són significatives, parteixen d'un context o usos reals.	0	1	9	10	3.45
7.Plantejo activitats d'escriptura en les quals s'ha de col·laborar, ja sigui per parelles o en petit grup, per produir-les.	5	5	9	1	2.3
8.Utilitzo metodologies i didàctiques competencials com el treball per tasques, les situacions problema, el treball per projectes.	3	3	10	4	2,75
9.Proposo la lectura i comentari de textos escrits per tal de tenir models correctes (estructura del text, lèxic, expressions).	7	2	8	3	2.35

Taula 2. Resultats de les preguntes sobre les activitats d'aula.

EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA

Ítems Contextualització	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Programo tasques d'escriptura a partir de situacions comunicatives reals per propiciar que l'alumne s'adeqüi al context comunicatiu.	5	5	8	2	2.35
2. Proporciono guies i pautes per tal que l'alumne tingui present: el context, la finalitat, el destinatari o el tipus de text.	5	2	7	6	2.7

Taula 3. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Contextualització.

Ítems Planificació	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Incorporo activitats per activar coneixements previs i per generar idees.	1	3	11	5	3
2. Proposo la utilització de suports per a la planificació del text: bases d'orientació, mapes mentals, taules d'organització de l'escrit planificació a partir de paraules clau, etc	4	7	4	5	2.5

Taula 4. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Planificació.

Ítems Textualització	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Faig actuacions per visualitzar la complexitat de la textualització i treball amb estratègies que faciliten la feina, especialment, el modelatge i l'escriptura col·lectiva.	6	8	5	1	2.05
2. Utilitzo diverses activitats per treballar de manera seqüenciada i progressiva les estratègies que demana la textualització: escriure per segments o paràgraf sense mirar la coherència entre ells, etc.	7	8	3	2	2
3. Acompanyo el procés de textualització utilitzant: converses individuals, escriptura col·lectiva guiada, bases d'orientació, suports visuals, connectors, lèxic, etc.	8	3	6	3	2.2

Taula 5. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Textualització.

Ítems Revisió	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Proposo la revisió formal i de contingut del text abans de donar-lo per acabat.	2	3	10	5	2.9
2. Comparteixo i consensuo, amb els alumnes criteris d'avaluació.	1	8	5	6	2.8
3. Incorporo instruments de reflexió sobre el text i el procés de composició per millorar el text escrit: fitxes de reflexió, portafolis, etc.	9	6	3	2	1.9

Taula 6. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Revisió.

Ítems Difusió i suports digitals	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Contextualitzo i dono projecció a les tasques d'escriptura fent-los publicar en entorns digitals: pàgines web, blogs, etc.	8	7	4	1	1.9
2. Dono la possibilitat d'utilitzar, en la fase de planificació, aplicacions per a la construcció de mapes conceptuals.	5	5	5	5	2.5
3. Proposo la utilització d'editors de textos i d'escriptura col·laborativa al núvol, en la fase de textualització i revisió.	7	5	4	4	2.25

Taula 7. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Difusió i suports digitals.

ACOMPANYAMENT I REGULACIÓ DE L'APRENENTATGE

Ítems Acompanyament i regulació de l'aprenentatge	Gairebé mai	Alguna vegada	Sovint	Molt sovint	Mitjana
1. Graduo la dificultat de les activitats oferint suports diferents segons les característiques de cada alumne/a.	1	8	8	3	2.65
2. Retiro progressivament els suports externs per tal que l'alumne/a adquireixi un major domini i autonomia en els seus escrits.	4	5	9	2	2.45
3. Proposo activitats que permeten la resolució d'una mateixa activitat a més d'un nivell.	3	9	6	2	2.35
4. Ajudo a l'alumne a ser conscient dels progressos que va fent.	0	5	13	2	2.85
5. Integro l'avaluació en el procés d'escriptura a l'aula, proporcionant feedback a l'alumnat i realitzant activitats d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals.	6	4	7	3	2.35

Taula 8. Resultats de les preguntes sobre el procés de composició escrita: Acompanyament i regulació de l'aprenentatge.

ANNEX III. Entrevistes a la directora del centre.

PRIMERA ENTREVISTA

E= Estudiant

D= Directora del centre

E- Començaré fent unes preguntes sobre les reflexions que es recullen en el vostre Projecte lingüístic referents a la competència lingüística. Es nota una preocupació del centre per la competència lingüística. Feu primer una anàlisi del bagatge lingüístic amb el que ve l'alumnat de primària i de com surten els resultats quan acaben 4t. Veieu que hi ha una millora en quant a l'expressió escrita?

D- Una mica sí, però no tot el desitjable. Però aquí hi ha diferents coses, no tenim cap indicador que ens ajudi a definir o a veure l'evolució que hi ha des de primer a quart. Una cosa són les competències bàsiques que defineixen si tenen un nivell de competència escrita més alt o més baix. Però penso que no ens ajuden a definir l'evolució del centre, perquè les competències bàsiques parlen d'un grup concret. Sí que les dinàmiques del grup ajuden a dir "anem malament" i que per tant poder dir "ens hi hem de posar", però no ajuden a veure l'evolució exacta de quan arriben a 1r a quan arriben a 4t, perquè cada grup és diferent i el punt de partida també és diferent. Si la pregunta és: el centre pot millorar l'aprenentatge de l'expressió escrita a partir dels resultats de les competències bàsiques? Doncs segur que sí, perquè sempre hi ha marge de millora. Ara, si la pregunta és: es pot veure l'evolució dels alumnes de 1r a 4t a partir de les competències bàsiques? La resposta seria que no. Hi ha una cosa ara que no hem fet prou bé, però que amb lo de l'Avancem, que vam iniciar l'any passat, en el marc del programa havíem de passar una enquesta on hi ha una pregunta força interessant que vam preguntar als alumnes era si el seu d'aprenentatge en referència a l'expressió escrita, es pregunta a primer i després es pregunta a 4t: si ells havien vist una mica l'evolució. Sí que seria interessant tenir una mena d'indicadors i anar seguint el mateix curs de primer a 4t.

E- Aquesta seria una de les propostes que volia fer-te. Analitzo el grup, veig el que està fallant, potser d'aquesta competència o d'una altra. I faig un seguiment i arribo a uns acords d'equip docent i cada any dissenyo l'estratègia per a cada grup perquè grup té unes necessitats diferents.

V-Això seria l'ideal. Anem cap aquí, el problema és que anem lents. S'afegeixen coses com la competència digital, la pandèmia...

E- Referent a la competència lingüística del professorat, en el Projecte Lingüístic recollit que no tot el professorat té assumit o integrat que cal treballar la , competència lingüística des de totes les matèries. Això ho heu plantejat com un objectiu estratègic de centre i també que heu de tenir fixades unes actuacions des dels departaments. M'agradaria saber si les teniu fixades, com ho heu fet, si això és una cosa que encara queda pendent.

V- Ho tenim pendent. Està dins de la PGA. Recordes que vam fer l'AraEscrib? El curs passat vam fer com unes propostes per passar pels diferents departaments, perquè a través de les diferents tipologies textuals que utilitzen els departaments poguessin ser conscients de què demanen i que no demanen. Però l'any passat va arribar el confinament i llavors no ho vam fer. Al fer l'Avançem ens vam adonar que el que demanàvem als departaments era com a molt genèric i teòric. Enlloc de demanar o explicar les característiques de la tipologia textual (de la narració, descripció...), havíem d'anar directe als gèneres. Per exemple, la descripció és molt diferent depenent de la matèria. Un gènere és l'informe de laboratori, la descripció d'un mapa... Vist així és molt més concret i llavors tu saps el que demanen els departaments. Per la qual cosa vam dir "aturem-ho aquí" perquè amb aquesta idea dels gèneres ho hem de recompondre una mica. A partir d'aquí del que havíem fet de tota una part no més teòrica, però sí més del que tu deies de convèncer, de que la gent tingui clar que és important l'expressió escrita. Tothom ha d'entendre que l'assumpció dels continguts és impossible sense saber-los explicar. Saber-los explicar vol dir saber-los expressar i saber-los escriure. Per tant, per això has de tenir tota una sèrie de competències que tinguin relació amb l'expressió escrita. Llavors la nostra proposta de les que estàvem a la comissió era passar departament per departament per donar aquest missatge, que penso que la majoria del centre el té i n'és conscient, però no només donar aquest missatge, sinó donar eines per poder aplicar el missatge. Dins del Projecte Lingüístic hi ha una part d'ortografia, com has vist, que tothom ha de tenir en compte i tothom ho fa. A les memòries preguntem "quina és la teva aportació al Pla lingüístic?", tothom compta les 10 primeres faltes. Però un dels acords a què es va arribar és que tothom havia de fer una pregunta als exàmens de desenvolupar per escrit. Hem d'arribar també a l'acord de fer entendre com compto des de la meva assignatura el fet que se sàpiguen expressar, en quins moments, no únicament en els exàmens. Estem en el procés d'acabar de reestructurar el que havíem pensat, de canviar allò de la tipologia

cap al gènere, però no ho farem aquest any. Suposo que ho posarem en marxa el curs vinent, degut a l'any excepcional que tenim a causa de la pandèmia.

E- Per tant, contemplar acords sobre l'avaluació de l'expressió escrita, en el Projecte Lingüístic ja ho teniu previst.

D- Estem treballant en això. En el Projecte Lingüístic hi ha aquesta voluntat de millora l'expressió escrita com a centre.

E- Com a aspectes d'organització i gestió en el vostre Projecte Lingüístic us proposàveu la difusió al claustre de la importància de l'expressió escrita en les diferents matèries. Ho heu arribat a fer?

D- Més que un claustre penso, perquè hi ha molta gent, millor és treballar a partir dels departaments o equips docents, ja que al final arribes a tot el claustre igualment. En un claustre si són setanta persones... la capacitat de consens, de parlar, discutir és més dispersa. Això no vol dir que després d'haver-ho parlat, en un claustre es poden fer arribar les conclusions de què s'ha parlat en els departament o els equips docents. Una idea és que en el curs vinent una idea del Pla de Formació de Zona és intentar fer càpsules formatives. Allò que tu deies, la gent s'ho ha de creure i per tant és quan fa. No és només el fet de com ho fa i de donar eines, sinó portar gent de fora que no sigui del centre, que no és d'una matèria lingüística. Enceto el camí i llavors nosaltres anem a darrere amb les propostes de l'araESCRIC, per exemple, i anem per departaments. És important fer-ho fàcil, però abans hi ha d'haver algú que porti aquesta base al professorat. També fer-ho fàcil en el sentit de l'aplicació a l'aula. Per exemple, si al laboratori fan pràctiques cada quinze dies, demanar al professorat que un cop o dos al trimestre compti l'expressió escrita. És a dir, arribar a acords que facilitin que la gent pugui començar a entrar, ho pugui tenir per la mà, perquè al principi és complicat. Amb uns ítems o indicadors que siguin fàcils i concrets per tal que tant el professorat com l'alumnat tingui clar què és el que es demana. Ajudar-los des del departament de Llengua en aspectes com que el text estigui estructurat, per exemple, qüestions bàsiques com les que nosaltres tenim en la rúbrica d'expressió escrita però adaptada a cada gènere, que sigui relativament fàcil. Si cadascú a la seva àrea fa això, ara pensa que des de cada àrea l'alumne fa una expressió ben feta o dues, és a dir, que s'autocorregixen, que tu les expliques, que les corregeixen, que les tornen a repetir i les reflexionen. Al final l'alumne fa moltes expressions i reflexions al final del trimestre. Tothom ha d'estar disposat en què en una ocasió tothom ha de fer un retorn reflexiu. La idea és anar cap aquí.

E- Consideres que heu creat espais pedagògics per parlar sobre l'expressió escrita?

D- Al departament de Llengües penso que sí. Hem fet l'Avancem i penso que és una voluntat de reflexió. Després quan arriben les Competències bàsiques com que generalment el més complicat és l'expressió escrita, sempre acabes parlant-ne. A nivell de centre, jo crec que fa temps que sí que ho vam fer. Quan vam fer l'araESCRIC sí que hi va haver un espai de reflexió, es va reflectir al Projecte Lingüístic, però es va quedar com aturat. I ara amb la pandèmia està tot aturat. Com ja he comentat, està previst passar pels departaments i dins del Pla de Formació de Zona, en lloc de fer alguna formació que sigui uniforme sobre alguna cosa, fer com a càpsules pedagògiques i que una o dues d'aquestes sessions sigui sobre l'expressió escrita, i a partir d'aquí cada departament introdueixi dins de les seves programacions quina és la seva participació de l'expressió escrita dins de cada àrea. Està en procés.

E- Per acabar, com a programes de formació en relació a l'expressió escrita que hàgiu implementat al centre, em comentes que feu l'Avancem...

D- Estem a segon any de formació de l'Avancem. Acabem l'any que ve. Només hi intervé el professorat dels departaments de llengües: Català, Castellà i Anglès. Fa temps havíem fet l'araESCRIC. Després va sortir online i sí que s'hi van apuntar dos professors, que ara no són al centre, i és com tornar a partir de zero. La mobilitat de professorat és un problema.

SEGONA ENTREVISTA

En aquesta segona entrevista es comença analitzant les respostes del qüestionari al professorat. Únicament s'hi transcriuen les preguntes on la directora fa aportacions.

E- Com pots veure el 75% del professorat no ha fet mai formació en expressió escrita. Voldria comentar-te que penso que en aquest qüestionari hi falta una part sobre els valors i creences del professorat, ja que veient aquests resultats és molt important indagar perquè passa això. Potser és que no interessa el tema... Com ho veus?

D- Com que tenim moltes formacions, la gent el que fa és formar-se en qüestions que li són pròpies i properes a la seva especialitat, no pensa que és una qüestió a tractar i com que pensa que tothom sap escriure... jo penso que per mútua voluntat no s'hi apuntaria.

E- Em va sorprendre que en l'ítem "*Dedico temps a l'aula a escriure*" el professorat va manifestar que hi dedica molt de temps. Com ho interpretes?

D- La conclusió és que escriuen però sense treure'n res a canvi, sense la reflexió. Aquesta escriptura no té retorn per a millorar per l'alumne. No fan aquest punt d'aprenentatge de la llengua. La idea que cal transmetre és que millorar l'expressió escrita ajuda a millorar els aprenentatges. Sembla que millorar l'expressió escrita és com perdre el temps perquè no arribo als continguts o no acabo el tema. Els alumnes escriuen, però la reflexió sobre com has utilitzat aquesta escriptura no hi és.

E- Els resultats no són gaire bons en l'ítem "*Els alumnes tenen oportunitats per escriure sobre temes proposats per ells mateixos*"...

D- Dins del Projecte de direcció hi havia la voluntat de fer un formulari preguntant als alumnes sobre que els agradaria parlar, això permetria enfocar les activitats d'aula d'una manera o una altra. De moment està pendent.

E- En les qüestions sobre la planificació la segona pregunta fa referència als suports en aquesta fase, els resultats han estat baixos.

D- Això sí que és interessant perquè justament aquesta pregunta penso que és la important, perquè l'altra pregunta més o menys la fa tothom (ajudar a planificar). Aquesta pregunta aporta informació sobre la reflexió i el guiatge, de tenir aquestes bases d'orientació.

E- La fase de textualització és la fase on els resultats són més baixos. La impressió és que el professor deixa a l'alumne sol escrivint.

D- És el que dèiem abans "tu escrius i ja està". Precisament l'expressió escrita perquè millori necessita guiatge. La meva opinió és que val més fer una expressió escrita, però a poc a poc, després faig el retorn, la corregeixo, després la tornes a fer... que no fer-ne quatre, per què per escriure molt no n'aprendran més. Cal optimitzar els recursos, no per fer una cosa moltes vegades, si repeteixes sempre malament...al revés, agafes uns vicis que no són.

E- Penso que això està molt enllaçat amb la formació del professorat.

D- Completament d'acord. Això ens anirà bé per la persona que faci la formació. Sabrem els ítems o les qüestions que hem de tractar.

E- En la pregunta 3 “Acompanyo el procés de textualització utilitzant: converses individuals, escriptura col·lectiva guiada, bases d’orientació, suports visuals, connectors, lèxic, etc.”, les respostes estan la banda baixa.

D- El professorat això tampoc ho controla, no té eines. Des del departament de Llengües la idea era donar algunes pautes molt concretes, en funció dels gèneres més utilitzats. El que deia l’altre dia: si el departament de Ciències fan informes, saber què és el que es necessita, quins connectors, quina estructura, quin lèxic necessito...que el professorat ho tingui molt clar i que els alumnes també ho tinguin molt clar. Però fer això suposa que com a mínim en la teva programació tu dedicaràs dues, tres o quatre classes a que els alumnes facin l’informe, el professor els hi retorni, el tornin a fer...

E- En l’apartat de revisió els resultats de la pregunta 1 i 3 semblen contradictoris.

D- Moltes vegades el professorat entén la revisió com a revisió ortogràfica, de revisió general, però no de revisió textual.

E- Els resultats de l’apartat de difusió i edició digital.

D- De vegades la gent no ho acaba d’entendre perquè quan difons també escrius i, per tant, també ho has de tenir en compte. Per exemple, avui els alumnes han fet una sortida i encara que difonguin la sortida i que no s’hagi contemplat com una activitat d’expressió escrita, això ja és escriure i, per tant, difonen igual.

E- Per anar acabant, penses que aquesta anàlisi del qüestionari us pot servir?

D- Oi tant! Nosaltres ho farem servir, primera per a plantejar millores als departaments. En la idea que nosaltres tenim per difondre l’escriptura des de les diferents matèries, alguns d’aquests ítems els tindrem en compte. Pel plantejament de la formació del curs vinent també. Alguns d’aquests ítems poden servir com a reflexió en un moment determinat com a claustre. Quan m’enviïs els resultats me’ls miraré bé, què és el que ens interessa... potser on podem focalitzar i en quines qüestions podem reflexionar, fer passos amb aquesta reflexió. Cal mirar-ho i estructurar com ho farem.

E- Finalment, quin tipus de pregunta has trobat a faltar en el qüestionari o tema penses que no s’ha inclòs?

D- Ara, així de sobte, no me'n ve cap, però diria que per parlar d'aquesta reflexió i acompanyament la idea general està bé. Pensa que dels ítems que has tret tu de les *Eines de diagnosi*, que n'hi havia cinc o sis, al final eren molt repetitius, i llavors allò era tant i tant concret que no s'entenia moltes vegades. Ara potser si m'ho repassés diria "ara aquesta pregunta l'he d'incloure", però per tenir una visió general, per fer una diagnosi general de com el professorat planteja l'expressió escrita servirà molt.