

L'avaluació formativa en l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura a l'educació primària

Marc Galceran Vila¹

Resum

L'article parteix de la necessitat de dissenyar i implementar instruments d'avaluació formativa en les composicions escrites dels alumnes d'un centre de primària. L'escola dona moltes oportunitats als infants per escriure, però és necessari que els docents els ensenyin com fer-ho. Per realitzar-ho, cal intervenir en el procés d'escriptura. L'avaluació formativa és un instrument potent que provoca interacció amb el mestre i entre iguals i que es va interioritzant com a capacitat d'autoregulació. Però els docents bàsicament s'han centrat en la correcció i l'avaluació d'aspectes merament formals i aquest estudi pretén aprofundir en l'avaluació formativa de les propietats textuais discursives (adequació, coherència i cohesió), per tal de donar eines als docents i als alumnes amb l'objectiu de millorar els textos escrits. En concret, s'han creat bases d'orientació per als docents per compartir els criteris d'avaluació i graelles d'autoavaluació per a la revisió del text dels alumnes de les propietats textuais discursives abans esmentades. En aquest article es descriuen els processos que s'han seguit per a la implementació d'aquesta millora i, a l'últim apartat, es plantegen les dificultats i els reptes d'aquesta innovació.

Paraules clau: propietats textuais, autoregulació, composició escrita, autoavaluació.

Abstract

The article starts with the need to design and implement training assessment tools in written compositions of students from a primary school. The school gives many opportunities for children to write, but it is necessary for teachers to teach them how to do it. To do this, it is necessary to intervene in the writing process. Formative evaluation is a powerful instrument that causes interaction with the teacher and between equals and that is internalized as a self-regulatory capability. But the teachers basically focus on the correction and evaluation of purely formal aspects and this study intends to deepen in the formative evaluation of the discursive textual properties (adaptation, coherence and cohesion), in order to provide teachers with tools and students to improve written texts. Specifically, guidance bases have been created for teachers to share the evaluation criteria and self-assessment grids for the revision of the text of the students from the aforementioned discursive textual properties. This article describes the processes that have been followed for the implementation of this improvement and, in the last section, the difficulties and the challenges of this innovation are posed.

Keywords: textual properties, self-regulation, written composition, self-evaluation

¹ Diplomant en Magisteri d'Educació Física (2002) per la Universitat de Lleida. Nivell Superior de Català (2015) per Consorci de Normalització lingüística. Mestre de l'Escola Alta Segarra de Calaf (Anoia) des del 2007/2008. Cap d'estudis de l'Escola Alta Segarra des del curs 2013/2014. Estudiant del Màster en la Millora de l'Ensenyament de l'Educació Infantil i Primària (UVic-UCC, UOC, 2017-2019). Adreça electrònica: mgalcer6@xtec.cat, mgalceranv@uoc.edu

1.Introducció

Aquest article té com a objectiu dissenyar i implementar una proposta de millora encaminada a la creació d'instruments d'avaluació formativa en la dimensió d'expressió escrita, concretament, a cicle mitjà d'educació primària. Dins el professorat de l'Escola Alta Segarra hi ha hagut, durant els últims anys, interès i ganes de millorar en aspectes d'avaluació formativa i en com ajudar els alumnes a autoregular els seus propis aprenentatges. Aquest interès sumat a la necessitat d'actualitzar els coneixements didàctics en relació a l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura, van confluïr en el curs 2018-19 en la posada en marxa d'un pla de millora de l'expressió escrita al centre.

L'Escola Alta Segarra és una escola de doble línia de titularitat pública d'educació infantil i primària ubicada a Calaf (Anoia). Actualment, en aquesta població hi viuen aproximadament uns 3.500 habitants i a l'escola hi estudien uns 380 alumnes amb un índex d'immigració proper al 40%. Durant el curs 2013-2014 es va crear el Pla de Millora de la Competència lingüística al centre. L'objectiu era crear una línia d'escola i millorar les activitats de l'àmbit lingüístic, en concret, la comprensió lectora, la comunicació oral i l'expressió escrita. Durant tots els cursos posteriors s'ha anat ampliant i perfeccionant el document, revisant-lo anualment i fent-hi les aportacions pertinents.

Pel que fa a l'expressió escrita, el document detalla com treballar-la des d'educació infantil fins a sisè de primària. S'explica com introduir l'escriptura als alumnes més petits, fa incidència en el procés de composició escrita i distribueix les tipologies textuais entre les diferents àrees lingüístiques (català i castellà) i no lingüístiques i les distribueix als diferents cursos de l'escola. Però pel que fa a l'avaluació, el document no recull com incorporar aquest aspecte. És per això i la necessitat entre el claustre de millorar aquest àmbit, que es porta a terme aquesta proposta de millora centrada en l'avaluació formativa en l'expressió escrita.

La millora s'ha realitzat basant-nos en les fases de *Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas* de Lago i Onrubia (2008) i constitueix el Treball de final de Màster de qui signa aquest article². Les fases són les següents:

Número	Fase	Temporització
1	Negociació del contingut de millora i definició conjunta dels objectius i procés de millora.	Setembre - octubre
2	Registre i anàlisi de les pràctiques del professorat.	Octubre- novembre
3	Disseny de les millores de la pràctica.	Novembre- desembre
4	Col·laboració a la implementació, seguiment i ajust de les millores.	Gener - març
5	Avaluació del procés i els seus resultats, i presa de decisions de continuïtat.	Abril

² Tutora del Treball Final de Màster: Mariona Casas Deseures. Data de lliurament: 31 de gener de 2019.

2. Marc Teòric

2.1. Aprendre a escriure en el Currículum

“Aprendre a escriure és aprendre a usar la llengua escrita en una gran diversitat de situacions. Ensenyar a escriure és ajudar als nens i les nenes a participar en una societat alfabetitzada, és a dir, en una societat en què la llengua escrita és present en gairebé totes les activitats que s’hi duen a terme” (Camps, 2011 p.13).

Per aquests motius, “un dels objectius principals de l’educació primària és desenvolupar les competències lingüístiques bàsiques, tant en llengua catalana, com en llengua castellana, per poder-se comunicar de manera eficaç (...) per escrit” (Decret 119/2015, p.4). Aquest decret estableix diferents dimensions comunicatives i lingüístiques perquè els alumnes es puguin desenvolupar com a persones dins la societat i, una d’elles, és la dimensió d’expressió escrita.

“L’expressió escrita és la capacitat d’utilitzar l’escriptura com una activitat que permet comunicar-se, organitzar-se, aprendre i participar en la societat” (Decret 119/2015, p.21). També s’ha de tenir en compte la dimensió literària, a partir de la qual l’infant serà capaç de crear textos literaris per expressar sentiments, emocions i ficcions.

“L’escriptura és una activitat que permet participar en situacions comunicatives amb diverses finalitats” (Decret 119/2015, p.21). Això permetrà als alumnes demanar informació, transferir coneixement, convèncer a algú, comunicar sentiments i vivències... En definitiva, escriure permet desenvolupar el potencial personal, participar en la societat i desenvolupar coneixement per així assolir objectius particulars. Un dèficit en competència escrita acostuma a ser una de les portes d’entrada a l’exclusió social. D’altra banda, des dels sectors socioeducatius es percep que ser competent en l’escriptura no només és una necessitat, sinó un repte, atès que els resultats en les proves de competències bàsiques dels darrers anys (CSASE, 2017) mostren una gran desigualtat en funció de l’entorn social dels alumnes. L’ensenyament-aprenentatge de l’escriptura és, també, una qüestió d’equitat educativa.

Per això, l’escola ha d’oferir als nens i nenes la possibilitat de participar en pràctiques escrites diverses i això només es pot fer d’una manera, escrivint i aprenent a escriure. Però no es tracta només d’aprendre el codi escrit, ni els mecanismes textuais, ni les estructures dels textos, sinó que es tracta d’aprendre a participar en les activitats discursives de cada una de les esferes en què ens integrem (Milian, 2011).

2.2 L’ensenyament i l’aprenentatge de l’escriptura a l’educació primària

Al llarg de l’escolaritat s’han de buscar situacions autèntiques de comunicació que interessin els alumnes. Cal que les propostes d’escriptura tinguin sempre un propòsit i un

destinatari perquè els escolars tinguin l'oportunitat d'escriure a lectors reals, sobre temes concrets i amb propòsits específics (Cassany, 2014; Castelló 2008). Però, poques vegades, els infants reflexionen sobre a qui es dirigeixen, per quins motius i en quin context volen que es produeixi el seu text, per això és un aspecte que cal treballar durant tota l'etapa de primària.

L'escola ha d'intentar trobar situacions d'escriptura diversificades per tal d'implicar els alumnes en la redacció i la lectura de gèneres diversos. Segons Camps (2017), hi ha tres àmbits en els quals l'escola proporciona situacions diversificades d'escriptura: escriure en les diferents matèries escolars, com a activitat literària i escriure per participar en la vida de l'escola com a institució. Els gèneres discursius es conceben com activitat humana i com resultat de les pràctiques verbals humanes de la nostra vida quotidiana, escolar, laboral, cultural... La diversitat de les pràctiques socials en què està implicada la llengua escrita té com a conseqüència la diversitat de gèneres discursius escrits (Camps, 2008).

Un altre aspecte crucial és establir un doble objectiu quan es plantegin activitats d'escriptura. Per una banda, cal que l'alumnat ajusti el seu text a la finalitat discursiva que persegueix. Per l'altra, que aprengui també alguna de les característiques específiques del gènere discursiu implicat en la tasca d'escriure plantejada (Camps, 2017).

Per tot això, caldrà parlar molt sobre el que s'escriu, ja que és necessari per aprendre a escriure. De vegades, des de l'escola s'ha donat la imatge errònia que l'escriptor treballa sol davant d'un full o del teclat de l'ordinador. Però la interacció amb el mestre ajuda a construir l'aprenentatge dels coneixements i procediments implicats en saber escriure i a més, s'hi ha de sumar la interacció entre iguals, que ajuda a explicar el nostre pensament, prendre consciència, confirmar les nostres idees i en definitiva, a pensar sobre el que s'escriu (Camps, 2017; Cassany, 2014).

2.3 Què és un text?

"Els textos són objectes socials que ens arriben acabats, no estem acostumats a pensar en els textos com a resultat d'un procés d'elaboració que pot ser llarg i minuciós" (Milian, 1997 p.110). Equivocadament, moltes vegades els textos es consideren diferents a l'escola i fora d'ella. Mentre que a l'escola es valoren amb més profunditat les qüestions formals, fora dels centres educatius tenen més rellevància els aspectes discursius (Milian, 1997; Dolz-Mestre 2016).

Castellà (1992) defineix el text com "la unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix caràcter social" (p.30). L'autor assenyala que es caracteritza per "l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió lineal" i que la seva estructura "reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en els

processos d'elaboració i d'interpretació". Finalment assenyala que es construeix "per mitjà de dos conjunts de capacitats i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua" (p. 30).

El grau de bona construcció del text es pot determinar analitzant-lo des de tres perspectives complementàries: la pragmàtica (adequació), la semàntica (coherència) i la sintàctica (cohesió). L'adequació dóna compte de la relació del text i el seu context, la coherència permet analitzar la informació del text i com s'ha organitzat i la cohesió inclou marques gramaticals i lèxiques per explicitar les relacions entre les diferents parts d'un text (Conca et al., 2003).

2. 4 El procés de composició escrita

Les investigacions més recents en el camp de l'ensenyança de la composició escrita reconeixen la importància d'incidir en el procés de composició escrita per tal de millorar la construcció del discurs escrit. Anteriorment, escriure es veia com un producte acabat però "les correccions als textos finals dels alumnes des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge han mostrat ser ineficaces. La intervenció educativa durant el procés del discurs escrit permet oferir ajudes, mostrar als estudiants que escriure és un procés complex de construcció i reconstrucció textual i així, modelar la seva conducta" (Camps i Ribas, 2000, p. 23).

Segons Milian (2011), escriure és un procés recursiu i l'alumne un participant actiu en aquest procés guiat per una intenció. Escriure demana temps i com que el destinatari del discurs no es troba al lloc on es redacta, l'autor del text pot destinar el temps que vulgui a pensar les seves paraules i a controlar les operacions que hi estan implicades: planificar, textualitzar i revisar (Camps, 2017).

Aquestes accions no es duen a terme de manera seqüencial, sinó que són recursives, això significa que podem passar d'una a l'altra i després tornar a l'anterior (Camps, 2017). Cassany (2014) però, ens explica que en els alumnes en edat escolar és millor treballar selectivament els processos ja que és més efectiu formular instruccions parcials i seqüencials per tal d'esbossar el procés de composició pas a pas i facilitar la tasca als aprenents. El mateix autor creu que tampoc cal treballar sempre tots els processos un per un i que convé elegir les dinàmiques més apropiades.

El procés és, doncs, la principal aportació dels estudis de la composició escrita en l'ensenyament. El programa de Hayes i Flower (citats per Camps i Ribas, 2000) és el punt de partida i un dels que amb major freqüència ha servit de referència per a la implementació de programes d'ensenyament basats en el procés.

Aquest mecanisme només pot funcionar si el text s'insereix en una situació, en un **context** que doni sentit al que s'escriu i que permeti que l'escriptor jutgi si es compleixen les finalitats que s'ha proposat assolir. El context és la base de tot el procés, la qual cosa permet dur a terme amb sentit les operacions implicades en l'escriptura (Camps, 2017). Cal que els alumnes tinguin clara la finalitat del text, el destinatari, l'emissor al qual es dirigeixen i el text que hauran d'escriure.

La fase de **planificació** és la base que permetrà textos amb adequació i coherència. Planificar vol dir reflexionar per establir els objectius que volem aconseguir en el text, generar idees i dur a terme una estratègia determinada per seleccionar i ordenar la informació que volem transmetre.

La fase de **textualització o producció** ha de partir de la planificació que prèviament ha fet l'alumne. "S'encarrega de transformar les idees i objectius en un discurs lineal i entenedor, respectant les regles del sistema de la llengua, les propietats textuais i les convencions socio-culturals establertes" (Cassany, 1993, p. 260). Així doncs, per produir un text cal usar el lèxic necessari per expressar el contingut amb claredat i precisió, ordenar les frases i els paràgrafs i utilitzar els connectors i la puntuació de manera adient per tal de permetre el desenvolupament coherent de les idees. Cal emprar també les normes ortogràfiques constants i les excepcions.

Revisar, corregir i millorar un text forma part del procés de redacció. És una de les fases del procés que requereix més cura per obtenir un bon resultat. En els processos de revisió, "l'autor del text compara l'escrit aconseguit en aquell moment amb els objectius planificats prèviament i el retoca per adequar-s'hi i millorar-lo" (Cassany, 1993, p. 260). Requereix utilitzar estratègies d'autocorrecció i correcció sobre la revisió de l'estructura del text (coherència i cohesió), el registre (adequació) i la correcció lingüística (gramàtica, lèxic i ortografia). També requereix saber presentar el text de forma clara i entenedora adequant-se a la seva tipologia.

Les tres competències bàsiques de la dimensió expressió escrita de l'àmbit lingüístic estan estretament relacionades amb les tres fases del procés d'escriptura i pretenen donar eines als docents per la seva aplicació a l'aula. En el *Decret 119/2015* (p.21) estan redactades de la següent forma:

Competència 8: Planificar l'escrit d'acord a la situació comunicativa i el destinatari.

Competència 9: Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari.

Competència 10: Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa.

2.5 De l'avaluació sumativa a l'avaluació formativa en l'ensenyament-aprenentatge de la composició escrita

Durant molt anys s'ha vist l'avaluació com un procés de comprovació i de mesura, on els alumnes han de memoritzar primer uns coneixements que els ha transmès el docent, per després repetir-los mecànicament. S'ha concebut sempre el mestre com un transmissor de coneixements i l'avaluació com una constatació de si l'alumne ha assimilat correctament els continguts (Santos Guerra, 2003).

A partir dels anys 70 del segle passat, es va introduir la distinció entre avaluació sumativa i l'avaluació formativa. Sanmartí (2007, 2010) argumenta que quan es parla d'avaluació es barregen les dues finalitats, com a mitjà per regular els aprenentatges, identificar els errors i superar-los (formativa) i com a mitjà per comprovar el que s'ha après, qualificar i quantificar els resultats d'un procés d'aprenentatge (sumativa i qualificadora). El *Currículum d'Educació Primària* i el nou *Decret d'Avaluació* posen molt èmfasi en l'avaluació formativa (Decret 119/2015, p. 11): "Cal posar especial cura en el caràcter formatiu de l'avaluació. Per això és necessari que els alumnes coneguin prèviament els objectius i els criteris d'avaluació de les activitats que realitzen i que rebin un retorn qualitatiu dels resultats obtinguts que afavoreixi l'autoregulació de l'aprenentatge."

Quan parlem d'avaluació formativa ens referim a millorar o optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge a través de la regulació o l'ajustament de les peces d'aquest procés (Allal, 1997). L'important és que els alumnes identifiquin què no fan prou bé, n'entenguin les causes i prenguin decisions orientades en la millora (Sanmartí, 2010).

Pel que fa a l'avaluació de la composició escrita, l'interès dels mestres es centrava en el resultat de l'escriptura, en el text finalitzat o com a producte. El mestre donava instruccions a l'inici de la tasca, l'alumne realitzava una tasca individual de breu durada i sovint fora de l'aula i, novament, el professor recollia i corregia el text per retornar-lo amb una valoració o una nota (Ribas, 1997).

En el cas de l'escriptura, doncs, cal intervenir en el seu procés. És a dir, sempre és l'inici d'alguna cosa i mai el final. L'avaluació formativa ha de portar l'alumne a reorientar la seva manera d'enfrontar-se a l'escriptura i al professor a replantejar-ne l'ensenyament (Ribas, 2001). "Sovint és justament l'observació i la comprensió d'aquest procés el que permet tant a professors com a alumnes obtenir millores en els resultats de l'aprenentatge" (Ribas, 1997 p. 6) ja que no es pot parlar d'avaluació formativa sense tenir en compte els dos actors principals: mestres i alumnes.

S'ha de destacar que l'avaluació formativa no té una finalitat per ella mateixa. Pretén dotar els alumnes d'unes eines que li hauran de permetre de seguir aprenent i respondre amb èxit els reptes de la vida escolar. Aprendre a escriure és un procés llarg i complex que

requereix en uns primers estadis, ajuda i guia del professorat. Aquesta ajuda s'anirà convertint al cap del temps, a través de l'avaluació formativa en un recurs que l'alumne coneix i controla i que pot fer servir en qualsevol moment (Ribas, 2001). L'autoavaluació, en aquest aspecte, hi té un pes important ja que dona protagonisme a l'alumne i les eines per tal de que aprengui a regular el seu propi aprenentatge.

Els criteris d'avaluació seran la base a partir de la qual es podrà dur a terme l'avaluació formativa. Si els alumnes han de ser actors de l'avaluació, necessitaran disposar d'uns criteris al seu abast per dur-la a terme. Hi ha una tasca llarga i progressiva de construcció de criteris d'avaluació que només serà possible si qui escriu té molt clar quin text fa, per a qui, amb quina finalitat, amb quina intenció (Ribas, 2011).

Per dur a terme a la pràctica una avaluació formativa necessitarem uns instruments que la concretin i la guiïn, instruments variats orals i escrits, que tindran com objectiu servir un moment concret per a una situació concreta i uns alumnes concrets. Aquests instruments poden tenir funcions molt diverses i ser utilitzats de manera molt diverses en diferents moments del procés d'escriptura (Ribas, 2011).

3. Anàlisi de la demanda i definició dels objectius de millora.

Després de fer una breu panoràmica sobre la fonamentació teòrica que sustenta l'ensenyament-aprenentatge de la composició escrita, aquest apartat se centra en la proposta de millora. L'anàlisi de la demanda del pla de millora es va iniciar a partir de les mancances observades pel professorat en aspectes d'avaluació formativa i dels resultats d'una diagnosi realitzada per Sánchez (2018) en el marc del treball *L'expressió escrita: informe d'avaluació i propostes de millora a l'Escola Alta Segarra*. Va ser feta a 10 mestres del claustre que eren tutors o impartien alguna àrea de llengües per tal de conèixer la metodologia de treball i l'avaluació de l'expressió escrita. Els resultats de la diagnosi sobre revisió i avaluació es presenten en els quatre gràfics següents:

Revisió dels textos																					
<p>Proposo activitats que faciliten concentrar-se, només , en una fase del procés de revisió (coherència, cohesió, adequació i correcció lingüística)</p>	<p>Plantejo activitats de revisió conjuntes: col•lectiva, per parelles, amb entrevistes personals...</p>																				
<table border="1"> <caption>Freqüència d'activitats per facilitar la concentració</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentatge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Algunes vegades</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Sovint</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Molt sovint</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Gairebé mai</td> <td>20%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentatge	Algunes vegades	50%	Sovint	30%	Molt sovint	0%	Gairebé mai	20%	<table border="1"> <caption>Freqüència de plantejar activitats de revisió conjuntes</caption> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentatge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Algunes vegades</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Sovint</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Molt sovint</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Gairebé mai</td> <td>10%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Porcentatge	Algunes vegades	60%	Sovint	10%	Molt sovint	20%	Gairebé mai	10%
Categoria	Porcentatge																				
Algunes vegades	50%																				
Sovint	30%																				
Molt sovint	0%																				
Gairebé mai	20%																				
Categoria	Porcentatge																				
Algunes vegades	60%																				
Sovint	10%																				
Molt sovint	20%																				
Gairebé mai	10%																				

Avaluació de l'escrit																					
<p>Proporciono llistes de control o bases d'orientació que ajudaran a compartir els criteris d'avaluació i facilitaràn la tasca d'aprenentatge.</p>	<p>Els alumnes participen en l'elaboració de les eines de suport a la revisió-correcció dels textos (bases d'orientació, rúbriques, fitxes de revisió amb preguntes, taules d'autorevisió...)</p>																				
<table border="1"> <caption>Dades del gràfic de freqüència de proporcionar llistes de control o bases d'orientació</caption> <thead> <tr> <th>Freqüència</th> <th>Porcentatge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Molt sovint</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Sovint</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Algunes vegades</td> <td>60%</td> </tr> <tr> <td>Gairebé mai</td> <td>30%</td> </tr> </tbody> </table>	Freqüència	Porcentatge	Molt sovint	0%	Sovint	10%	Algunes vegades	60%	Gairebé mai	30%	<table border="1"> <caption>Dades del gràfic de participació dels alumnes en l'elaboració d'eines de suport</caption> <thead> <tr> <th>Freqüència</th> <th>Porcentatge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Molt sovint</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Sovint</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Algunes vegades</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Gairebé mai</td> <td>40%</td> </tr> </tbody> </table>	Freqüència	Porcentatge	Molt sovint	0%	Sovint	20%	Algunes vegades	40%	Gairebé mai	40%
Freqüència	Porcentatge																				
Molt sovint	0%																				
Sovint	10%																				
Algunes vegades	60%																				
Gairebé mai	30%																				
Freqüència	Porcentatge																				
Molt sovint	0%																				
Sovint	20%																				
Algunes vegades	40%																				
Gairebé mai	40%																				

Font: Sánchez (2018)

Pel que fa a la revisió dels textos pocs mestres plantejaven revisions conjuntes ni activitats per concentrar-se en un aspecte del procés de revisió. En l'avaluació tampoc no s'acostumava a compartir els criteris d'avaluació ni els alumnes participaven de manera habitual en l'elaboració d'eines de suport per la correcció i revisió dels textos, ja siguin rúbriques o taules d'autoavaluació.

Observant totes aquestes mancances i conjuntament amb la comissió pedagògica i l'equip directiu de l'escola es va decidir constituir un grup de treball i un pla de millora centrat en l'avaluació formativa de l'expressió escrita. També es va creure convenient treballar per millorar la revisió i correcció dels textos escrits, així com fer un estudi profund sobre com millorar el procés de composició escrita en els alumnes de l'escola. Es va elegir cicle mitjà perquè els alumnes ja tenen assolida la descodificació del codi escrit i comencen a produir textos escrits més elaborats. Els docents d'aquest cicle, d'altra banda, van mostrar una bona predisposició per aprofundir en la millora.

Es va considerar la necessitat de fer un grup de discussió entre els docents de tercer i quart de primària. Els aspectes en els quals es volia aprofundir eren com gestionaven les sessions d'expressió escrita, aspectes de revisió i correcció de textos, l'avaluació formativa i quines propostes de millora veien factibles. Aquests aspectes van ser un material valuós per avançar en la millora perquè donaven compte de com els docents descrivien i valoraven les pràctiques d'escriptura a l'aula.

Paral·lelament, es va decidir passar una enquesta als alumnes de cicle mitjà de l'escola sobre la percepció que tenien de l'escriptura en general i de com els corregien els mestres. Les preguntes estaven relacionades amb la importància que donaven al fet de saber escriure, amb els problemes que tenien quan ho feien, amb com els ajudaven les mestres a fer-ho i en com percebien les correccions. Abans, d'administrar-la als alumnes, es va fer un pilotatge amb alumnes d'una altra escola per comprovar-ne la validesa.

Els resultats d'ambdues tasques ha estat primordial per realitzar la següent fase del pla de millora (registre i anàlisi de les pràctiques del professorat) tal com es presenta en el següent apartat.

4. La veu dels mestres i dels alumnes

4.1 Reflexions dels mestres

Què fan en les activitats d'expressió escrita?

Els tutors de cicle mitjà dediquen una hora a la setmana a l'expressió escrita i durant aquesta hora acostumen a tenir un mestre de suport a qui valoren positivament. La major part de les activitats d'expressió escrita es treballen des de l'escola, excepte alguna de molt puntual que es realitza a casa.

Es treballen diferents tipologies textuais que han acordat entre el cicle. En el document *La Competència lingüística a l'Escola Alta Segarra* hi ha seqüenciats els diferents gèneres discursius que s'han de treballar cada curs. Això fa que no es repeteixin, que era un dels perills que hi havia. Dins l'aula, es treballa a partir del procés de l'expressió escrita (planificar, produir, revisar). A l'inici de la seqüència se'ls dona diferents textos relacionats amb la tipologia textual corresponent, es fa un guió perquè ajudi a organitzar als alumnes, fan el primer esborrany, hi ha una revisió (normalment del mestre i/o autoavaluacions) i després fan el text definitiu.

Els alumnes de cicle mitjà escriuen normalment en solitari però combinen altres dinàmiques com ara les activitats en parella on s'ajuden mútuament i alguna estratègia de treball cooperatiu. Els docents creuen que s'ha de buscar més participació dels alumnes ja que aquests escolten i el docent parla.

Percepció i dificultats que veuen als alumnes en les activitats d'expressió escrita

La percepció que tenen els docents és que de vegades als alumnes els manca actitud, ja que "sempre volen anar molt de pressa" (R.), "saben més del que demostren" (R.), "tenen pressa i no ho apliquen" (A.) i creuen que, en general, poden fer més.

Pel que fa als aspecte discursius, "els costa escriure i no organitzen les idees correctament"(I.), és a dir, els manca coherència, tenen dificultats a l'hora de començar un text i de vegades escriuen a raig. Pel que fa als aspectes formals, els manca vocabulari, repeteixen paraules, realitzen moltes faltes ortogràfiques i fan frases molt llargues sense signes de puntuació (manca de cohesió).

Aspectes en què es centren quan corregeixen un text

Els mestres, al corregir un text, es fixen en aspectes formals; des de la presentació i la bona lletra, l'ortografia i el lèxic a aspectes discursius, com ara que el text estigui ben ordenat, la seva estructura i organització i que sigui adequat al que demana el mestre.

Els mestres acostumen a corregir a l'escola, ja que les correccions a casa creuen que no serveixen tant. Creuen també que fer-ho amb el nen al costat és el millor ja que en treuen més profit, tot i que no sempre ho poden fer. Un altre aspecte que creuen que és important és la immediatesa, no allargar molt el temps entre les produccions dels escrits i les correccions ja que sinó perden significat per l'alumne. També comenten que tot i no utilitzar-se gaire, és millor que corregeixin els textos els mateixos alumnes, ja que això té més valor per a ells i els ajuda més.

Quins aspectes creuen que haurien de millorar com a docents?

Els aspectes que els mestres creuen que han de millorar fan referència a les consignes que han de donar als alumnes ja que aquests moltes vegades no veuen la finalitat ni la utilitat del text. Opinen que els estudiants han d'escriure per algun motiu i de temes propers a ells i això augmentarà la seva implicació. Creuen també que val més fer poc i ben fet que textos molt llargs, és a dir, prioritzar la qualitat dels textos per davant de la quantitat. Finalment, pel que fa a l'avaluació, cal compartir els criteris d'avaluació amb l'alumnat i que aquests se'ls facin seus i utilitzar instruments d'avaluació formativa durant el procés i no al final de la seqüència d'escriptura.

4.2 Anàlisi de les enquestes dels alumnes

L'enquesta es va realitzar a 68 nenes i nens de 8 i 9 anys, corresponent a tercer i quart de primària. Aquí destaco les respostes de les preguntes que m'han semblat més rellevants:

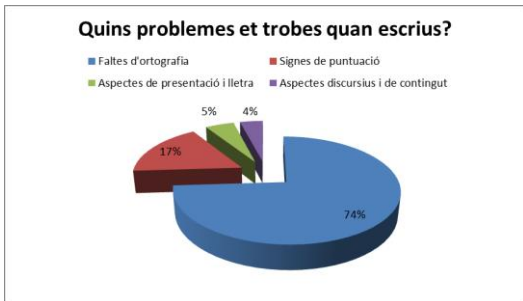


Un 47% dels alumnes escriuen perquè ho consideren útil i important, un 18% per obligació, o sigui, perquè el mestre els hi diu, un 32% perquè els agrada i, finalment, un 3% ho veu com una eina de comunicació amb els altres.

Un 100% dels alumnes enquestats creuen que és important saber escriure. Els motius però, són molt diversos.



Un 25% opinen que saber escriure és necessari per aprendre i valoren la importància del fet d'aprendre a escriure, un 23% considera que és una eina de comunicació amb els altres, un 19% ho veuen com una utilitat necessària per a un futur proper i més llunyà, un 16% creu que és important per fer els deures i els exàmens, un 6% que els ajuda a millorar la lletra i un 4% que els ajuda a millorar en la lectura.



Un 74% creuen que els problemes que tenen quan escriuen estan relacionats amb l'ortografia, sobretot amb els accents. Els preocupa i molt el fet de fer faltes en els textos. En un 17% dels enquestats, els problemes són de morfosintaxi, sobretot dels signes de puntuació, a un 5% els preocupa la presentació i la lletra i finalment, a un 4% aspectes de contingut i discursius.



Un 68% dels alumnes escriuen fora de l'escola històries inventades per ells i sobre temes que els motiven i els hi són propers. Un 32% no escriu fora de l'escola.

Font: Elaboració pròpia.

La major part dels infants enquestats considera que les correccions que fa la mestra els ajuden a escriure millor. Un 62% creu que els ajuda a millorar les faltes d'ortografia per així no equivocar-se de nou. Els alumnes de cicle mitjà de l'escola tornen a donar molta importància a l'ortografia a l'hora de valorar les correccions de les mestres. D'altres alumnes creuen que els ajuda a aprendre dels propis errors, uns altres a millorar l'escriptura i d'altres a millorar la seva lletra.

4.3 Anàlisi dels resultats de les enquestes i el grup de discussió

Després del buidatge i anàlisi de les enquestes dels alumnes de cicle mitjà i de la transcripció del grup de discussió realitzat va ser el moment d'aprofundir en els resultats obtinguts mitjançant aquests dos instruments per tal delimitar i concretar l'objectiu de millora. Aquests aspectes són els que es van desenvolupar en la tercera fase.

Un dels aspectes que els mestres van veure la necessitat de millorar és la **contextualització** de les activitats d'expressió escrita ja que si els alumnes veuen la utilitat de les activitats que realitzen, n'augmentarà la seva motivació. Camps (2008) parla de la necessitat de prendre en consideració el context en el qual el text té funció de comunicar i

que cal que l'escriptor tingui una representació dels destinataris dels seus textos i de la intenció que el mou a escriure.

S'ha arribat a la conclusió que, tal com s'apuntava al marc teòric a l'apartat 2.2, perquè els textos millorin cal un **destinatari final que no sigui el mateix mestre** i que els alumnes han de veure la finalitat dels seus textos escrits. Segons Castelló (2008) quan els alumnes tenen objectius personals posen en funcionament més estratègies d'escriptura (pensen més abans de començar, s'ajusten al lector, revisen més a fons...); en canvi, si no tenen clar el sentit del text es limiten a escriure el que saben sense revisar ni tenir en compte cap aspecte discursiu.

Els mestres es van adonar que, si un 74% dels alumnes estaven preocupats per l'ortografia en les composicions escrites, és que bàsicament marcaven les faltes i no explicitaven prou els errors de les **propietats textuais discursives (adequació, coherència i cohesió)**. Segons Cassany (1993) i Milian (1997) un dels punts més sensibles de corregir per part dels docents ha estat la normativa gramatical i ho relacionen amb dos factors: el fet que els alumnes tinguin greus dèficits en aquests apartats i la formació tradicional en gramàtica prescriptiva que hem rebut els docents i que ens ha fet més sensibles i obsessius en aquests aspectes. Davant la insistència dels docents en aspectes ortogràfics i morfosintàctics, i que obvien, de vegades, altres aspectes discursius i retòrics que són més significatius des del punt de vista comunicatiu, es va decidir, per la següent fase, aprofundir en el treball de les propietats textuais discursives en les composicions escrites, primerament amb bases d'orientació perquè els docents tinguin aquests conceptes clars i, en una altra fase del pla de millora, ho puguin transmetre als alumnes.

Per això, es va veure la necessitat de crear **instruments d'avaluació formativa** per tal de dur a terme aquesta intervenció. Per Ribas (1997, p.148) "són aquells elements externs, que actuen de mediadors o de mecanismes d'autoregulació en les situacions d'aprenentatge." L'objectiu final és que els alumnes es vagin apropiant d'aquests instruments i que cada cop siguin més autònoms i s'autoregulin ells mateixos. Aquests instruments han de servir de guia pels estudiants i han de propiciar la interacció entre el docent i els alumnes o els mateixos alumnes.

Finalment, es va parlar de dos aspectes que els mestres es van adonar que ells mateixos poden aplicar dins l'aula. El primer va ser el fet de **prioritzar la qualitat a la quantitat** en les composicions escrites dels alumnes. El segon va lligat amb la **gestió del temps** a l'aula. Els docents van creure convenient compactar les sessions d'expressió escrita, ja sigui fent més hores seguides o no allargant tant les seqüències didàctiques ja que sinó perdien significat pels alumnes.

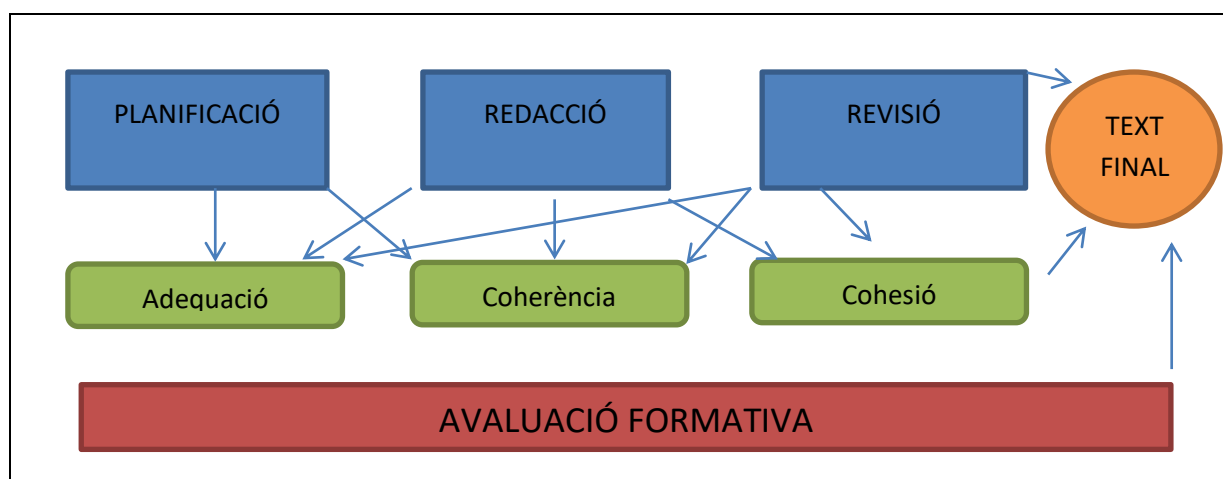
5. Construcció d'instruments d'avaluació formativa per l'ensenyament-aprenentatge de les propietats textuais

5.1 Anàlisi prèvia

En la fase 3 (Disseny de les millores de la pràctica) es va acordar construir instruments d'avaluació formativa per l'ensenyament-aprenentatge de les propietats textuais. Tal com s'ha explicat al marc teòric (apartat 2.6), cal tenir clar que l'avaluació no és un moment puntual de la seqüència didàctica sinó que hauria de ser present en tot el procés. Això significa que s'ha de tenir en compte el text final de l'alumne però també el camí que ha seguit per escriure'l i donar-li estratègies perquè aprengui a autoregular el seu aprenentatge (Ribas, 1997). Aquestes estratègies consisteixen a compartir els objectius i criteris d'avaluació als alumnes i les graelles d'autoavaluació i/o coavaluació pels estudiants en la fase de revisió dels textos.

Es va decidir quines propietats textuais es treballarien en cada fase del procés, així com també, quins suports i quines ajudes s'oferirien als alumnes per tal de progressar en el seu aprenentatge. El fet d'intervenir durant el procés de composició facilita que ens puguem centrar en aspectes pragmàtics i semàntics. Es va acordar també que en cada seqüència didàctica d'escriptura cal incidir en una propietat textual discursiva per tal de que els alumnes la interioritzin i l'assimilin millor.

Les bases d'orientació creades pels docents es van elaborar a partir del *Curriculum d'Educació Primària*, del *Desplegament de les Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* i del marc teòric. Es va veure evident d'articular les fases del procés de producció per un costat i per l'altre, les propietats textuais discursives i utilitzar estratègies d'avaluació formativa per finalment, elaborar el text final.



Font: Elaboració pròpia

5.2 Adequació

“L’adequació dóna compte de les relacions que s’estableixen entre el text i el context corresponent, i té a veure, per tant, amb les relacions entre emissor i receptor, la seva posició en el text, les intencions comunicatives, i el temps i l’espai de producció del text” (Conca et al., 2003, p.5). És a dir, és la propietat textual que permet que els textos s’adaptin a les diverses situacions comunicatives i ajuda a contextualitzar els textos.

Les competències bàsiques de la dimensió expressió escrita del *Desplegament de Competències bàsiques en l'àmbit lingüístic* donen molta importància a l’adequació, ja que insisteixen en la situació comunicativa i el destinatari:

Competència 8: Planificar l’escrit d’acord amb la **situació comunicativa i el destinatari**.

Competència 9: Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i una estructura que **s’adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari**.

Relacionat amb aquestes competències i amb el marc teòric, en les bases d’orientació creades pels mestres es va posar molt èmfasi en els següents aspectes:

Saber quin propòsit o intenció té el text: convèncer, entretenir, narrar, informar...
Elegir la tipologia de text i el gènere textual adequat.
Comportarà un grau d’especialització del tema: precisió lèxica .
Saber el destinatari del text i quin grau de confiança hi ha entre emissor i receptor.
Utilitzar un registre o un altre. De més a menys formalitat.

Font: Elaboració del grup de treball

Quan s’apliquin les bases d’orientació en la fase 4, durant la planificació de l’escrit cal que els alumnes tinguin clar quin és l’objectiu i el destinatari del text. Això determina elegir el gènere textual adequat a cada situació comunicativa, el registre oportú i la precisió lèxica corresponent. Cal que el docent faci preguntes als alumnes per saber els seus coneixements previs i és molt important l’intercanvi d’idees entre aquests per tal d’ajudar als alumnes a imaginar en què consisteix la tasca que es demana i com ha de ser el text que s’espera que escriguin. En la fase de redacció, s’ha d’anar remarcant oralment aspectes de precisió lèxica i del registre utilitzat per l’escriptor, ja sigui en gran grup o en atencions individualitzades. Finalment, en la revisió de l’esborrany i abans del text definitiu s’han de revisar els aspectes treballats i afegir-hi els aspectes formals de presentació. Cal utilitzar una graella d’auto i/o coavaluació perquè els alumnes es vagin regulant el seu propi aprenentatge i puguin millorar el text final.

5.3 Coherència

“La coherència s’ocupa del significat del text, el tema de què tracta, la selecció i el processament de la informació, la manera d’organitzar-la en una determinada estructura i

també el seu desenvolupament des del principi fins al final del text com a encadenament d'informació compartida i informació nova" (Conca et al., 2003, p.5).

La coherència dota al text de sentit i d'una estructura ben definida i ajuda a comunicar un missatge de manera clara, entenedora i precisa i determina quina és la informació pertinent que s'ha de comunicar, en quin ordre i en quina estructura. Els Criteris d'avaluació de llengua catalana insisteixen en "escriure textos (...) amb coherència" i en el fet de "revisar el text que s'ha escrit per tal de millorar-ne la coherència (...)" (Decret 119/2015, p. 46,47).

Els aspectes més importants que van destacar els docents a l'hora d'elaborar les bases d'orientació van ser els següents:

Tema de la informació	El text desenvolupa un tema amb el qual està relacionada tota la informació. El tema és allò que tracta el text i li dona unitat de sentit. Es pot inferir al títol.
Quantitat d'informació	La informació ha de ser la necessària, cal evitar tant l'excés com la manca d'informació. El text ha d'aportar la quantitat justa d'informació perquè el receptor la pugui comprendre sense dificultat.
Qualitat d'informació	S'ha de seleccionar informació rellevant per al tema i s'ha d'expressar de manera clara, completa i precisa.
L'estructura de la informació	La informació s'ha d'organitzar seguint una estructura determinada en funció del tipus de text (descriptiu, narratiu..) i del gènere textual (notícia, article d'opinió, recepta...).
Paràgraf	És una unitat pròpia del text escrit i està format per un nombre variable d'oracions relacionades que desenvolupen un aspecte del tema del text.

Font: Elaboració del grup de treball

En la seva aplicació en la fase 4, abans d'iniciar la planificació de l'escrit cal tenir en compte el tema de que tracta el text i l'estructura que ha de tenir el gènere textual corresponent. A partir d'un graella de planificació del text creada pel docent i de la interacció mestre-alumne cal incidir en els coneixements previs i en els criteris de realització esmentats en la base d'orientació. Aquests mateixos aspectes s'han d'anar recordant també durant la fase de producció del text. En la fase de revisió i a través de graelles d'autoavaluació i/o coavaluació, cal revisar si han aplicat al seu esborrany els criteris de realització treballats en les sessions anteriors per tal de millorar el text realitzat.

5.4 Cohesió

"La cohesió fa referència als mecanismes que es fan servir per a articular les diferents unitats lingüístiques (sintagmes, oracions, paràgrafs) que integren el text" (Conca et al., 2003, p.5) ja que les diverses oracions i parts del text no són unitats aïllades i inconnexes sinó que estan lligades per mitjans gramaticals i lèxics. El Decret 119/2015 (p.46) ens parla també de "revisar el text que s'escriu per millorar-ne (...) la cohesió, el lèxic i la puntuació."

Es tracta, doncs, de donar recursos als alumnes perquè el text tingui sentit i no sigui repetitiu o incompreensible. Es va decidir que els criteris de realització en la cohesió del text serien els següents:

Utilitza paraules variades i precises, sense repetir-ne massa.
Utilitza frases adients a l'edat amb els connectors adequats.
La puntuació facilita la comprensió del text.
El text es llegeix sense dificultat.

Font: Elaboració del grup de treball

En la fase de producció, a l'aplicar les bases d'orientació, cal incidir amb els alumnes en la importància de no repetir amb excés paraules, utilitzar alguns connectors prèviament treballats i la puntuació del text. En la fase de revisió, a partir d'una graella d'auto i/o coavaluació, cal revisar els aspectes de cohesió citats anteriorment per tal de millorar el text escrit.

6. Implementació, avaluació del procés i presa de decisions de continuïtat

En el moment de lliurament d'aquest article, la implementació i seguiment de les millores (Fase 4) està a l'inici de la seva realització. Els alumnes de tercer de primària van començar el 2n trimestre del curs 2018-2019 treballant el gènere textual del correu electrònic, mentre que els de quart, la notícia. Es va veure necessari començar per l'adequació ja que ajuda a contextualitzar els textos. Com que cada gènere textual és diferent, es van analitzar els gèneres que es treballen per tal de fer els ajustos necessaris en les estratègies d'avaluació formativa que havien d'emprar els docents.

A l'inici de la seqüència d'escriptura dels gèneres textuais abans esmentats, s'han realitzat activitats grupals amb l'objectiu que els alumnes debatessin sobre els aspectes més importants de l'adequació, com són el propòsit, el destinatari, l'emissor i el gènere textual que han d'utilitzar. Després, aquesta tasca es va posar en comú oralment per tal d'aclarir els dubtes i poder guiar als alumnes.

En l'avaluació del procés i els seus resultats i presa de decisions de continuïtat (Fase 5), que tindrà lloc durant el mes d'abril de 2019, s'analitzarà en uns qüestionaris els aspectes de la millora que han funcionat, les dificultats trobades i com aquestes es poden superar. També serà important veure quines millores són sostenibles, quines es poden fer extensibles a la resta del claustre. Amb l'equip impulsor una de les propostes de continuïtat que ha sorgit al llarg de les sessions és el fet de distribuir aquest treball de l'avaluació de les propietats textuais discursives en els cursos de cicle mitjà. El proper curs, a tercer, s'aprofundirà en l'adequació i la coherència, mentre que a quart es continuarà el treball i s'afegirà la cohesió. La idea és continuar aquest treball a cicle superior amb tots els elements apresos i acabar l'educació primària amb un bon nivell de competència lingüística escrita d'acord amb els objectius que el centre es marcava amb el pla de millora que ha endegat.

7. Conclusions

L'aprenentatge de l'escriptura és un procés complex que s'estén més enllà de l'etapa de primària i que ens ocupa tota la vida. Des de l'escola hem de començar a dotar d'eines als alumnes perquè al llarg del temps siguin més autònoms en les tasques d'escriptura ja que el dia a dia al centre ens ofereix una gran diversitat de situacions d'ús de la llengua escrita que cal aprofitar, i només hi ha una manera de fer-ho, escrivint. Però no n'hi ha prou amb escriure, se'ls ha d'ensenyar a fer-ho (Camps, 2008).

Un aspecte clau del qual vam ser conscients després d'analitzar les enquestes dels alumnes i la posterior reflexió en equip a partir dels estudis de Milian (1997, 2011) i Cassany (1997), va ser com corregim els textos els mestres. Si els alumnes tenen la percepció que només ens fixem en qüestions d'ordre formal –ortografia, morfosintaxi, presentació-, és que els mestres alguna cosa hem de canviar.

El problema, tal com diu Milian (1997), és que els textos són considerats de maneres diferents a l'escola i fora d'ella. Mentre que a l'escola ens fixem en qüestions d'ordre formal, fora de l'escola prenen importància els aspectes discursius que relacionen el text amb el context (adequació), el contingut del text i la seva coherència i els aspectes de cohesió. Els aspectes formals tenen poca incidència en la valoració del text perquè ja ha passat un filtre (corrector textual, lingüístic...).

Aquesta és una de les raons principals d'aquest pla de millora, conscienciar els alumnes que els textos són productes socials i que els aspectes formals d'un text són un aspecte més a avaluar, però no l'únic. Aprofundir en aspectes pragmàtics (adequació), semàntics (coherència) i sintàctics (cohesió), que moltes vegades són desconeguts per ells, ajuda a millorar els textos dels alumnes i els dota de sentit.

D'aquí ve la importància de contextualitzar les composicions escrites dels alumnes. Qui escriu ha de tenir una representació dels destinataris dels seus textos i de la intenció que el mou a escriure (Camps, 2008). Si els infants tenen objectius i motius per escriure en què l'últim destinatari no sigui el mateix mestre i en vegin la seva utilitat i funcionalitat, la seva motivació i implicació augmentarà i d'aquesta manera, la qualitat del text serà major.

La creació d'instruments d'avaluació formativa ha permès centrar-nos en el procés d'escriptura i no en el producte final. El fet de relacionar les propietats textuais amb les fases del procés d'escriptura ens ha permès reflexionar sobre quines ajudes s'han de donar als alumnes en cada moment del procés i dotar als docents d'eines i recursos. També facilita que ens puguem centrar en aspectes del discurs i del contingut i no només en aspectes formals (ortografia, presentació). A més, "la intervenció del professor és molt més efectiva si es produeix durant el procés de redacció del text que no pas si es limita a corregir i avaluar el producte final" (Cassany, 1989, p.39).

La intervenció durant el procés és un exercici constant de diàleg a l'aula, entre mestre i alumne i diàleg entre iguals per tal de millorar les estratègies d'escriptura dels aprenents. A més, es poden utilitzar estratègies pedagògiques com ara activitats col·lectives, anàlisi de models, dinàmiques de treball cooperatiu o activitats individuals. El fet de compartir els objectius i els criteris d'avaluació ja és en sí una font de coneixement i converteix l'avaluació formativa en regulació dels aprenentatges (Ribas, 1997).

Les graelles d'autoavaluació i coavaluació creades en el grup de treball formen un dels principals objectius d'aprenentatge ja que es busca que els estudiants s'apropriïn els criteris d'avaluació i de la gestió dels propis errors en la fase de revisió del text (Ribas, 2011). No només es pretén que els alumnes facin un bon text sinó que es sàpiguen adonar si ho fan bé o no i puguin trobar camins per millorar. A més, segons Sanmartí (2007, p.74), "només el qui ha comés un error pot corregir-lo", i l'ajuda dels mestres o companys, si s'entenen les causes, poden suggerir estratègies per superar-los.

A l'inici de l'aplicació amb els alumnes, ens vam adonar que cada gènere discursiu necessita una avaluació diferent i no n'hi ha una d'estàndard. Segons Peraire (2001), l'aprenentatge de l'escriptura es produeix lligat al pertinent gènere discursiu específic i que, tot i que és evident que algunes estratègies són de caràcter general i aplicables a qualsevol text, cada procés de redacció exigeix l'aplicació de coneixements i de mecanismes discursius propis. Això ens ha fet conscients que els instruments utilitzats s'han d'adaptar a cada gènere discursiu que es treballi a l'aula en cada moment.

Un altre aspecte que es va decidir va ser el fet d'avaluar una propietat textual concreta en cada seqüència didàctica d'escriptura. Cassany (1993, p. 42) comenta que "hem de tenir molt clar quines coses corregim i que volem aconseguir". El nostre objectiu és que els alumnes s'adonin que no només són importants els aspectes formals del text. La nostra pretensió és que vagin interioritzant elements discursius per ser capaços d'utilitzar-los autònomament.

Tots els instruments d'avaluació utilitzats en aquest pla de millora tenen una mateixa funció: provocar l'autoreflexió i generar un diàleg que permeti desenvolupar el control de l'escriptura i que ajudi a desencadenar els mecanismes d'autoregulació que permetran l'aprenentatge. De fet, el seu valor és relatiu i només seran bons o dolents en funció del moment i de les persones que els han d'elaborar i utilitzar (Ribas, 1997).

En el debat amb els mestres durant el pla de millora s'han anat trobant dificultats organitzatives del dia a dia a l'aula, com ara la flexibilitat horària del centre. Cal millorar la gestió del temps per tal de millorar les produccions escrites ja que escriure requereix temps. Els mestres de cicle mitjà van decidir, i més endavant es farà extensible a la resta del claustre, no allargar excessivament en el temps les seqüències didàctiques d'escriptura

i dedicar més temps seguit, si cal, a les sessions d'escriptura. Un altre aspecte que s'ha debatut és que l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura és transversal i inclou totes les àrees del currículum i, per tant, és necessari aprofitar les moltes situacions comunicatives que es generen a l'escola perquè les activitats d'escriptura tinguin sentit i siguin funcionals i significatives pels alumnes.

Iniciar un procés de millora en una escola no és fàcil ja que cal la complicitat dels docents i dels alumnes implicats, així com la coordinació entre els docents del claustre. Moltes vegades costa trobar hores dins l'horari dels mestres però cal buscar moments de reflexió pedagògica ja que és el treball en equip, el debat i el consens entre els docents el que provoca les millores en un centre. Unes innovacions que per altra banda són lentes i on els resultats es veuen en el temps. Per això, i tal com s'ha esmentat a l'apartat 6, s'han distribuït les propietats textuais als diferents cursos de cicle mitjà i es preveu continuar el treball a cicle superior per tal d'implementar-ho als dos cicles. Perquè això sigui possible, cal transferir tots els coneixements adquirits en el marc d'aquest pla de millora a la resta del claustre i continuar amb el treball realitzat fent els ajustos necessaris. En les reunions de famílies de l'inici del curs 2019-2020, caldrà compartir amb els pares i mares les millores realitzades en l'expressió escrita a l'escola i explicar les estratègies d'avaluació formativa que s'utilitzaran en les composicions escrites.

7. Bibliografia

- Adell, P. (2009). La correcció i l'avaluació dels escrits segons la veu del professorat. A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* n. 47, p. 73-84.
- Allall, L. (1997). Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives. A Ribas, T. (Coord.) *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*. p.13-25. Barcelona: Graó.
- Ara Escric (Conferència 3): <http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/conferencies/mitja-superior/conferencia3/presentacio3-cmcs.pdf>
- Camps, A. i Ribas T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita. Memoria de investigación*. Ministerio de educación, cultura y deporte: Madrid.
- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. A *Aula de Innovación educativa* n. 175, p. 10-14.
- Camps, A. (2011). Escriure i aprendre a escriure a primària. A *Guix* n. 371, p. 12-16.
- Camps, A. (2017). Escriure és participar en una societat alfabetitzada. Bases per l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (I). A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 72, p. 31-38.
- Camps, A. (2017). Escriure i aprendre a escriure, dues activitats que s'encreuen. Bases per l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (II). A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 72 p. 39-45.
- Cassany, D. (1993). *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2014). Com ensenyar el procés de composició? http://xtec.gencat.cat/web/.content/projectes/escriptura/ara-escric/documents/Com_ensenyar_proces_composicio_Cassany.pdf
- Castellà, J.M. (1996). *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. A *Aula de Innovación educativa* n. 175, p. 15-21.
- Conca, M., Costa, A. , Cuenca M., Lluch, G. (2003). *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2017). *L'avaluació de 6è d'educació primària 2017*. Quaderns d'avaluació, 38.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua catalana i castellana*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum d'Educació primària. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Generalitat de Catalunya
- Departament d'Ensenyament (2017). *Ordre ens/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària*. Generalitat de Catalunya.
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R., Vuillet, Y. (2016). L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactiques des langues et cultures: les cahiers de l'acedle*. Vol. 13. n. 3 , p. 1-20.
- Escola Alta Segarra (2016). *La Competència lingüística a l'Escola Alta Segarra*. Calaf.
- Lago J.M. i Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. A *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, p.11-31. Barcelona: Graó.
- Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. A Ribas, T. (coord.) *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*, p.109-130. Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2011). L'ensenyament de la composició escrita. A Camps, A. (coord.) *Didàctica de la llengua catalana i literatura*, p. 53-73. Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2011). La composició escrita. Com ensenyem a escriure, com n'aprenen els alumnes? A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la literatura*, n. 54, p. 104-113.
- Peraire, J. (2009). La correcció de l'escrit i el procés de construcció textual: una proposta per a l'avaluació de l'expressió escrita. A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 47, p. 51-72.
- Ribas, T. (1997) L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. A Ribas, T. (coord) *L'avaluació formativa a l'àrea de llengua*, p. 131-156. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 25, p. 31-41.
- Ribas, T. (2009). L'avaluació i l'ensenyament de les llengües: dos àmbits que s'aproximen. A *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 47,p. 10-25.
- Sánchez, E. (2018). *L'expressió escrita: informe d'avaluació i propostes de millora a l'Escola Alta Segarra*. Calaf.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí , N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea: Madrid.