

ESCRIBRE EN L2

Cristina Arana, Joaquim Menció, Anna Elisabet Rigol, Valeria Vassale. EOI.
Girona

El grup de treball sobre expressió escrita neix de l'exigència d'aclarir per a nosaltres mateixos i per al treball a classe què entenem per expressió escrita, com l'hem de presentar i quines eines són necessàries per arribar als objectius que volem assolir.

En primer lloc, vam proposar una enquesta entre els alumnes, els resultats de la qual es resumeixen a continuació.

CONSIDERACIONS SOBRE LES RESPOSTES AL QÜESTIONARI

Els resultats del qüestionari són, si més no, sorprenents: molts estudiants –la majoria– afirmen que escriuen habitualment en la seva llengua materna i, sobretot, que els agrada escriure en la llengua estrangera que estudien, malgrat els entrebancs que els suposa la manca de lèxic, d'estructures, de temps, d'imaginació...

Asseguren que és un treball que cal fer i que val la pena fer.

Això ens donaria un perfil molt positiu i afalagador, el d'una població ben disposada a aprendre a escriure en L2, si no fos perquè aquestes dades es corresponen només parcialment amb la realitat.

Si observem la feina de cada dia, observarem que només una minsa minoria s'avé amb el perfil esmentat. Són molt pocs els alumnes que treballen amb un certa constància –fent els deures, revisant i corregint els errors senyalats, sol·licitant aclariments, intentant de no repetir els mateixos errors...-.

Per esbrinar-ne les causes hem de partir de l'anàlisi del nostre alumnat, l'alumnat d'una Escola Oficial d'Idiomes, una població formada per adults que treballen i/o estudien i retallen el temps per venir a classe d'una jornada atapeïda de compromisos diversos. Sovint no dediquen temps a l'estudi fora de les hores de classe ja que cap de les llengües representades en aquest grup de treball no són considerades d'interès prioritari, tret potser del català.

L'activitat d' EE requereix dedicació de temps i concentració ininterrompuda, per tant s'estimen més un exercici de gramàtica, que es pot deixar i tornar a agafar en els temps morts de la jornada. L'esforç és menor i les respostes als dubtes són més fàcils de trobar.

De la mateixa manera, prefereixen treballar l'expressió escrita a casa i individualment i demanen una correcció de totes les errades per part del professor. Això els evita, d'una banda, l'esforç d'haver d'interactuar amb els seus companys i, d'altra banda, l'esforç d'una reedició. Estem convençuts que aquest no és el camí i, de fet, així es demostra en els resultats dels qüestionaris dels aprenents de llengües que porten més temps treballant en aquest sentit. L'alumnat hi està acostumat, en veu la utilitat i hi participa d'una manera activa i positiva.

Malgrat tot, les respostes ens han servit per posar en discussió la nostra tasca docent i per tornar-nos a plantejar tot un seguit de dubtes i possibles solucions. Un d'aquests temes de discussió ha estat, per exemple, l'actitud del professor, que no ha sabut presentar amb suficient convicció l'expressió escrita i la seva utilitat com a eina de l'aprenentatge lingüístic i ha donat per descomptat que tots els alumnes ja dominaven les tècniques de la confecció de textos.

D'aquesta divergència entre respostes al qüestionari i realitat de classe neix el procés de reflexió sobre QUÈ i COM fer que l'expressió escrita sigui una part del procés

d'aprenentatge i alhora una manera d'explotar al seu favor tot el patrimoni d'informació, coneixements i experiència de l'aprenent adult. Caldrà canviar la convicció dels alumnes que l'EE és una producció que serà jutjada i qualificada pel professor i, per tant, que és un instrument d'avaluació més útil per al professor que per a l'alumne.

També caldrà desmitificar el problema de la manca d'imaginació: tothom té una experiència de la vida quotidiana i tothom pot donar una informació sense ser un escriptor. Necessitem no només les eines lingüístiques sinó també la capacitat d'organitzar el pensament d'una manera lògica i articulada. Aquest últim element és el que origina la por a fixar en un full de paper el que es voldria i podria dir.

Totes aquestes consideracions ens porten a pensar que proposem als alumnes unes activitats no adients als objectius terminals del nostre currículum i al nostre tipus d'alumnat. Caldrà plantejar unes activitats no excessivament llargues, més lligades a la seva realitat i basades en l'anàlisi prèvia de models adequats al nivell i a la situació.

Aquests són, doncs, els aspectes fonamentals del nostre treball.

QUÈ ENTENEM PER EXPRESSIÓ ESCRITA

En primer lloc, s'ha establert que s'ha de diferenciar entre ESCRITURA i EXPRESSIÓ ESCRITA.

Per escriptura, entenem bàsicament la capacitat de representar gràficament els fonemes -alfabet-, de combinar-los correctament per formar paraules –ortografia- i de combinar correctament aquestes paraules per tal de formar oracions frases - morfosintaxi-, incloent en aquest darrer punt els exercicis de fixacions d'estructures i de lèxic. Aquesta és una fase indispensable en l'aprenentatge de LS durant la qual, també en llengües d'alfabet no llatins (àrab i rus, en el nostre cas) val la pena treballar amb textos.

Per expressió escrita entenem la capacitat d'usar l'escriptura per a comunicar a un destinatari concret una informació o una sèrie d'informacions mitjançant un text **coherent** - que té una seqüència lògica - , **cohesionat** - expressat amb unes tècniques lingüístiques adients- i, evidentment, **correcte**. Parlem doncs d'un text fruit d'una programació dels continguts i d'una revisió de la manera d'expressar-los.

L'expressió escrita en L2 és una operació complexa per a la qual l'alumne no en té prou amb el perfecte coneixement de la gramàtica: cal que tingui molts exemples (fase de lectura per conèixer), que els interioritzi per arribar a imitar-los (fase de la producció de textos) i que prengui consciència dels defectes formals per corregir-los (fase de reescriptura) i, d'aquesta manera, aprendre més de la llengua estrangera que estudia.

Definits aquests principis, i donat per descomptat que no volem formar escriptors sinó donar més eines per aprendre un idioma estranger, cal traçar una línia de treball amb els alumnes.

En primer lloc, caldrà partir sempre de la seva experiència vital, ja que només hauran de confrontar-se amb la dificultat d'organitzar una informació que posseeixen i expressar-la en L2.

En segon lloc, val la pena lligar l'EE a una tema tractat a classe, com a conclusió d'una unitat o, per exemple, d'una comprensió oral o d'una comprensió lectora.

Finalment, cal donar unes bases pràctiques, com ara:

- fer anàlisi de textos "autèntics" o poc manipulats, de diferents tipus
- decidir què es vol escriure
- definir molt clarament qui és el destinatari i escollir el registre adequat
- decidir amb quina intenció s'escriu (informar, convèncer, descriure, argumentar, narrar, donar instruccions...)

- decidir de quantes i quines parts es compon el text segons la seva tipologia
- fixar uns elements gramaticals i lexicals que cal respectar i controlar en la fase de revisió
- establir una dinàmica de treball d'EE a l'aula i per parelles o petits grups perquè els alumnes vagin agafant seguretat i se sentin recolzats.

acostumar-los a la revisió, com a moment d'aprofundiment de les peculiaritats de LS.

LA CORRECCIÓ DE TEXTOS ESCRITS

Entenem per correcció d'un text escrit la recerca dels errors i la reformulació del text per millorar-lo.

L'objectiu principal de la correcció és que l'alumne compregui els errors comesos i els reformuli per tal que no els repeteixi en el futur. Per aquest motiu és fonamental trobar la manera més adequada per comunicar-li l'error i guiar-lo cap a la reelaboració del text.

Per tant, considerem útil que, un cop acabada la correcció, el professor redacti una sèrie de notes o comentaris. En el cas de les EOI és molt important tenir en compte a qui s'adrecen aquests comentaris donada la varietat d'edats dels nostres alumnes.

Pel que fa als comentaris, poden anar dirigits a esmenar un error de fons (contingut i estructura) o de forma (estructures de la llengua: ortografia, sintaxi, puntuació...)

Generalment no es discuteix un error de forma perquè és un error objectiu; en canvi quan es tracta d'un error de fons ens trobem amb el problema de la subjectivitat i és molt més difícil determinar el que no és correcte.

La premissa fonamental d'un bon comentari és que ha de ser una ajuda per a l'alumne. Analitzem tot seguit les diferents possibilitats de tractar un text.

a. Correcció de l'error

Aquest sistema s'utilitza, sobretot, per delimitar un error de forma. Aquí hi hauria, sembla, dos corrents oposats. Alguns diuen que el professor ha de reescriure la frase correctament per tal de "mostrar" a l'alumne com es construeix una frase. D'altres diuen que, al contrari, cal guiar l'alumne perquè descobreixi ell mateix la natura del seu error.

b. La indicació

Seria com un comentari no desenvolupat. Es tracta de subratllar mots o frases erronis, de posar signes d'interrogació o ratlles verticals al marge d'un paràgraf, etc. El professor només indica el que "no funciona i és l'alumne que ha d'esmerçar una mica de temps per solucionar els problemes.

c. Comentari codificat

Aquest comentari afecta generalment a la forma: el professor ensenya, per mitjà d'un codi, la natura d'un error. Podríem dir que els codis més coneguts són, potser: S sintaxi, P puntuació, U ús, G gramàtica. Cal que aquest codi sigui senzill d'utilitzar. La solució podria ser un codi negociat amb la classe.

d. Comentari explicitador

Aquest tipus de comentari és el més útil, però també és el més llarg d'escriure. Inclou l'ordre o la suggestió: "cal establir una relació entre aquests dos paràgrafs", "cal que precisis el que vols dir aquí", "hauria calgut presentar una segona idea", etc.

La reedició del text

El pas següent a la correcció és la reedició del text. Quan l'alumne rep el seu text amb les indicacions pertinents, cal que desenvolupi un treball d'investigador per esbrinar com pot solucionar els problemes i millorar o *reparar* el text (segons l'encertada

definició d'en Daniel Cassany). En un segon moment haurà de reescriure la composició. Ara es tracta de veure com "aprofitar" els errors.

Una de les tàctiques que és utilitzada per més d'un departament consisteix en que, un cop tenim les redaccions corregides i les lliurem als alumnes, portem a classe una fotocòpia o una transparència amb una sèrie d'errors que, en algun cas ha estat anomenada "antologia de l'error". Aquest és contextualitzat i d'aquesta manera la correcció s'ha de fer d'acord amb les intencions comunicatives de l'autor. A més, l'error assenyalat és "anònim" i sovint compartit per més d'un alumne.

Creiem que aquesta activitat és molt interessant en primer lloc perquè és una tasca col·lectiva, on tot el grup-classe ha de concentrar-se i utilitzar tots els recursos de què disposa no només per "descobrir" sinó també per "reparar" l'error i d'aquesta manera pren consciència dels seus coneixements i de les seves mancances.

Aquest sistema de correcció no es limita només a eliminar l'error sinó que va més enllà: es pot aprofitar l'error per revisar estructures conegudes i fins i tot per presentar-ne de noves. En altres paraules, la correcció de l'error es pot considerar una de les moltes maneres de fer gramàtica.

Un bon sistema per tenir sempre a mà el conjunt de les redaccions és el d'escriure-les totes en un quadern. D'aquesta manera al final del curs els alumnes poden fer un repàs de la seva producció per adonar-se de l'evolució que han fet. És útil per a ells però també per al professor que pot constatar i comparar els progressos.

Evidentment, perquè el sistema funcioni cal que l'alumne es responsabilitzi del que ha escrit i es comprometi a revisar el text per tal de millorar-lo, si pot.

Quan s'estableix aquest compromís recíproc entre alumne i professor (escriure – reflexionar - reescriure / indicar els errors - guiar la reflexió – revisar la reedició del text) l'expressió escrita esdevé, no només una eina d'aprenentatge de la L2 sinó també una via de comunicació i d'interacció entre ambdues parts.

Considerem que aquesta forma de corregir fomenta l'adquisició d'estratègies per desenvolupar l'autonomia en les fases de treball individual a classe o a casa i també quan l'alumne acabi el període de formació a l'escola i vulgui mantenir i/o ampliar pel seu compte els coneixements que posseeix.

AVALUACIÓ

Per avaluació entenem la constatació del grau d'assoliment dels objectius fixats pel que fa a la realització d'una tasca concreta (CONTINGUTS) i a la seva presentació formals (GRAMÀTICA), basant-nos en els mateixos criteris fixats per a la correcció i que –per a 1r i 2n d'italià i català, 1r, 2n i 3rA de rus- són els següents:

VALORACIÓ GLOBAL (3 punts)

3- s'entén perfectament. És coherent, adequat i està ben estructurat.

2- S'entén a la primera lectura tot i que presenta algun problema de coherència i/o adequació i/o estructura

1- Força problemes de coherència i(o adequació i/o estructura que dificulten la comprensió del text.

0- No correspon a la tasca o no s'entén o és massa curt per a ser avaluat.

RIQUESA LINGÜÍSTICA (3 punts)

3- Varietat i ús correcte de lèxic i estructures

2- Poca varietat o ús erroni de lèxic i estructures

1- Poca varietat i ús erroni de lèxic i estructures

0- = punts en valoració global

CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA (4 punts)

4- Gairebé correcte

3- Algunes errades que no dificulten la comprensió

2- Força errades que poden dificultar la comprensió

1- Moltes errades de tot tipus

0- 0 punts en valoració global

Per a 3r d'italià i català i 3rB d'àrab i rus seguim els criteris establerts per la Direcció General de Política Educativa

L'expressió numèrica de l'avaluació és més entenedora per als alumnes i compleix amb les exigències administratives d'unes escola pública. Tanmateix, considerem important acompanyar-la amb un comentari que actüi, alhora, com a reconeixement de la feina feta per l'alumne i com a estímul per reflexionar sobre eventuais errades i millorar, si cal, el text.

Les dades de tots els cursos es recullen en graelles, on registrem les avaluacions de treballs a classe o a casa, amb l'anotació de les errades més greus o repetides, per tal d'adaptar els suggeriments a les necessitats específiques de cadascú.

Aquestes avaluacions- parcialment o total- es traslladaran a la graella de l'avaluació sumativa. Cal aclarir que el pes de l'EE per a 1r i 2n curs no és igual per a tots els idiomes: per a català i italià representa el 15% del total, per als d'àrab i rus el 20%: la diferència correspon a l'avaluació del coneixement de l'alfabet.

La tasca més complicada és fer que l'alumne sigui part activa i conscient de la seva avaluació: ha de conèixer, en primer lloc, els objectius que se li proposen i els criteris amb què s'avaluaran i donar-li les eines per autoavaluar-se, perquè, a un moment donat, pugui confrontar l'avaluació del professor amb la seva.

Donat que és molt utòpic que l'alumne mantingui al dia una graella d'autoavaluació, una solució pràctica pot ser una entrevista per intercanviar opinions i suggerir solucions, o una discussió a l'aula, abans de la qual el professor podria donar per escrit a cadascú uns comentaris sobre "l'estat de la qüestió".

CONCLUSIONS

Aquest treball és fruit d'una reflexió sobre la nostra realitat quotidiana a l'aula i un intent de reduir la nostra insatisfacció –i, suposem, també dels alumnes- amb una investigació teòrica que ens permetés arribar a conclusions pràctiques representades per un corpus d'activitats, en la seva majoria experimentades a l'aula i que no és possible adjuntar a aquest resum per manca d'espai. De totes maneres, s'han recollit en un manual disponible al CAM de l'Escola Oficial d'Idiomes de Girona.

No sempre és fàcil aplicar a l'aula les línies de treball que hem proposat aquí: si més no, hem aconseguit tractar l'EE com una eina més del procés d'ensenyament/aprenentatge i així la presentem als alumnes, perquè s'hi enfrontin amb serenitat i, fins i tot, amb plaer.