

Parlar i escriure per aprendre **(Ús de la llengua en situació d'ensenyament - aprenentatge des de les àrees curriculars)**

Jaume JORBA, Isabel GÓMEZ i Àngels PRATS (eds.) Els llibres de l'ICE de la UAB (Sèrie eines i Estratègies). Barcelona, Juny de 1998

Resum

1. Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula (Isabel Gómez)

Es parteix de la consideració de l'escola com el lloc on es reelabora l'experiència personal, on es construeix el coneixement i s'organitza l'estructura de manera que es converteixi en útil per a la identificació i per a la interpretació de les dades que ens arriben del món extern. La capacitat per representar és característica de les persones humanes que poden arribar a crear varietats i sofisticats sistemes a partir dels quals poder veure, simbolitzar i pensar el món.

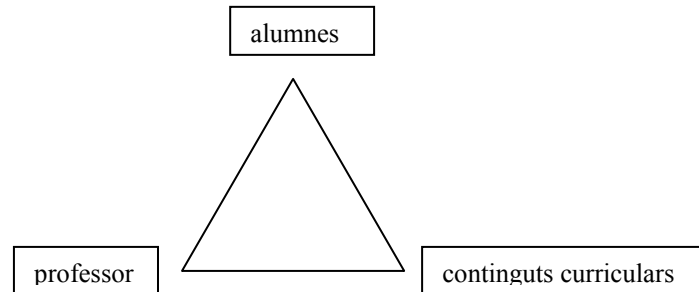
L'activitat mental de l'alumne juga un paper mitjancer en la construcció del coneixement en el context escolar. El coneixement construït per l'alumnat no és pura repetició o reproducció de l'elaborat disciplinar, sinó que és una reconstrucció de forma personal, un ús i elaboració específics segons les característiques de cada alumne, els sistemes de coneixement de què disposa, el context social, les experiències educatives anteriors, les vivències personals, els hàbits adquirits, les actituds envers l'aprenentatge. Aquesta reconstrucció és mediada per representacions mentals personals que evolucionen progressivament a mesura que avança l'escolarització. La capacitat de relacionar fets i conceptes i d'organitzar el coneixement que s'elabora ho facilita. El factor que mobilitza aquest procés en el context escolar és la interacció amb d'altres, que es concreta en modalitats diverses: la imitació, l'intercanvi i la contrastació, la col·laboració, el conflicte sociocognitiu i la controvèrsia.

El coneixement científic no és únic ni unívoc. Poden coexistir diferents visions i interpretacions. El professorat ha de ser molt conscient de quina és la teoria des de la qual interpreta i dona sentit als fets i fenòmens del món i des de la qual pretén facilitar-ne la interpretació als seus alumnes.

La importància dels factors socials en la construcció del coneixement i del valor de la interacció professor – alumne i entre iguals en el context d'aprenentatge a l'aula ens fan considerar i integrar la perspectiva sociocultural que posa l'èmfasi en la realització de l'activitat conjunta com a progrés per al desenvolupament.

Segons la perspectiva sociocultural, l'educació és una activitat social i socialitzadora; es produeix gràcies a la comunicació, per mitjà de l'ús dels signes. Té com a funció el desenvolupament de capacitats de les persones i la seva integració en una cultura. La mediació en aquesta activitat es produeix a través del triangle interactiu: professor – alumne – continguts curriculars, a través del qual l'educació assoleix les seves funcions

a l'aula. Vist des d'aquesta perspectiva, el desenvolupament no s'entén com un procés purament biològic, sinó social: l'apropiació de la cultura, la comprensió del funcionament del món, el progrés en el desenvolupament d'habilitats, la inserció social i cultural. Cal afegir, en conseqüència, que l'ensenyament és tan facilitador de cultures com possibilitador del desenvolupament.



El llenguatge oral i escrit que es produeix a l'aula tenen un paper important en la construcció en col·laboració dels continguts curriculars. El llenguatge forma part del currículum:

- Com a sistema de comunicació a l'aula i a l'escola
- Com a mitjà d'aprenentatge (aprendre els coneixements de les diferents àrees)
- Com a objecte d'aprenentatge

En situacions d'ensenyament – aprenentatge interactives, el desenvolupament de les **habilitats d'explicar** comporta:

- Comprendre les explicacions científiques sobre el món
- Construir les pròpies explicacions
- Situar-se en realitats concretes de manera personal i activa

Totes aquestes habilitats són objectius educatius de totes les àrees curriculars.

A l'aula es comparteixen una sèrie d'activitats per part dels diferents agents implicats, cadascú des del seu rol específic. L'ideal és compartir metes i objectius; per això és tan important comunicar i poder representar-se la natura i les característiques de l'activitat i de les accions, poder representar-se els objectius. La relació professor – alumne és una relació asimètrica però d'influència mútua: és desitjable poder compartir parcialment la representació inicial i avançar mitjançant la negociació de significats. Aquesta definició i negociació de la situació comprèn tres tipus de coneixements, tots importants i molt relacionats:

- L'intercanvi i els acords sobre els objectius de les tasques que es realitzen i realitzaran (acords i intercanvis més o menys explícits i globals)
- L'establiment de coneixement compartit com a resultat dels processos comunicatius sobre el contingut de la matèria d'estudi, del tema que s'estigui treballant (construcció de conceptes i de principis, de procediments, desenvolupament d'actituds)
- El coneixement i l'establiment de les regles de participació en l'activitat (què pot fer i dir, quan, com i a qui cadascun dels actors i interlocutors del procés)

Prendre consciència dels propis processos d'elaboració del coneixement i d'apropiació de la cultura facilita el progrés, perquè permet situar-s'hi de manera activa delimitant-ne els objectius, demanant ajut si és necessari i estudiant les estratègies i els procediments més adients per aconseguir les metes d'aprenentatge i els resultats esperats. Fa possible,

per tant, l'autoregulació. Metacognició i autoregulació incrementen l'eficàcia dels aprenentatges i el progrés en el desenvolupament per a la presa de consciència.

2. La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques (Jaume Jorba)

Es tracta de treballar des de cada àrea curricular habilitats que són a la base d'operacions cognitives que es produeixen constantment en l'activitat d'aprenentatge i estudi. Són processos bàsics, rics i variats per mitjà dels quals tractem la informació, processem les dades, etc., partint del coneixement ja adquirit, i d'aquesta manera articulem el nou coneixement en les estructures d'acolliment (estructures conformades pel conjunt de representacions, conductes i maneres espontànies de raonament pròpies de l'estudiant en cada moment del seu desenvolupament) ja establertes. Són habilitats com ara analitzar, comparar, classificar, interpretar, inferir, deduir, sintetitzar, aplicar, valorar, etc., que els alumnes activen de manera constant en la realització de les diferents tasques que se'ls proposen. La proposta que presentem persegueix una doble finalitat:

- El desenvolupament d'aquestes habilitats per part de cada alumne i l'apropiació d'instruments culturals com l'ús de determinats registres i tipus de llenguatges.
- L'ús d'aquests instruments culturals a les àrees curriculars.

Tot això dins del context general de regulació contínua dels aprenentatges.

I quines són les habilitats cognitives que s'activen en produir un text descriptiu, narratiu, explicatiu, argumentatiu o instructiu? Aquesta mena d'habilitats les anomenarem cognitivolingüístiques perquè estan estretament relacionades amb les tipologies textuals. Podem incloure en aquesta categoria habilitats com ara descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar. No és un aspecte que només cal abordar des de l'àrea de llengua sinó que cal afrontar-lo des de les diverses àrees curriculars, si no es vol caure en el parany de produir textos l'estructura dels qual estigui d'acord amb les característiques marcades des de les tipologies textuals, però buits de contingut.

DESCRIURE

- Té validesa si el receptor es fa una idea exacta d'allò que es descriu
- És produir proposicions o enunciats que enumerin qualitats, propietats, característiques, de l'objecte o fenomen que es descriu
- La complexitat varia en funció de si és concret o abstracte, simple o concret, presencial o no presencial, viscut o no viscut, i si els fenòmens són o no són observables i directament perceptibles

Tot això comporta:

- Observar
- Comparar i trobar-hi les semblances i diferències
- Identificar el que és essencial
- Construir la terminologia

RESUMIR

Com a **tasca de lectura** (comprensió d'un text) o **tasca d'escriptura** (elaboració d'un text), és realitzar un procés de selecció i condensació de les idees de més valor estructural, i comporta:

- Suprimir (seleccionar)
- Generalitzar (condensar llistes)
- Construir (fer un text nou)

DEFINIR

- Respon a necessitats de comunicació
- Té com a objectiu facilitar la comprensió d'un terme desconegut
- És construir frases per explicar termes desconeguts amb l'ajuda d'altres de desconeguts
 - Té el suport de la sinonímia, l'antonímia i l'exemplificació
 - La complexitat varia en funció de si és concret o abstracte, observable o no, directament o no directament perceptible

Tot això comporta:

- Establir semblances i diferències
- Agrupar per categories i subcategories
- Reconèixer les propietats essencials
- Buscar la terminologia adient

EXPLICAR

- És produir raons o arguments de manera ordenada. Establir relacions entre les raons o arguments que portin a modificar un estat de coneixement.

Comporta dues operacions:

- Produir raons o argument que enumerin qualitats, propietats, característiques...
- Establir relacions causals entre les raons i els arguments
- Pretén modificar un estat de coneixement a partir de fer comprensible un fenomen, un resultat, un comportament
- La complexitat varia en funció de si és concret o abstracte, viscut o no viscut, observable o no, directament o no directament perceptible

JUSTIFICAR

- És produir raons o arguments i establir-hi relacions que portin a modificar el valor epistèmic. És essencial que s'exposi la tesi a l'inici

Comporta tres operacions:

- Produir raons i arguments
- Establir-hi relacions que portin a modificar el valor epistèmic en relació amb el corpus de coneixements
- Examinar-ne l'acceptabilitat i valorar la resistència a les objeccions, fent recurs al corpus de coneixements. I cal fer això per comprovar la validesa de la justificació
- La dificultat varia en funció de la complexitat del corpus de coneixements

ARGUMENTAR

Està estretament relacionada amb la justificació d'una afirmació o d'una tesi → Operacions:

- **Producció de raons o arguments** < Explicació (és essencial una descripció ordenada) → produeix raons per fer comprensible un fenomen, resultat, etc., i només té en compte el contingut dels arguments, no el seu contingut epistèmic
Es manifesten:
 - Qüestions *de dicto*: per què respos què, per què assegures què?
 - Qüestions *de re*: per què es produeix aquest fenomen? Per què s'obté aquest resultat?
- **Examen de l'acceptabilitat dels arguments** < Raonament → produeix raons tals que el seu valor epistèmic juga un paper essencial per canviar el valor epistèmic de l'enunciat.
Aquest examen es fa per mitjà de **criteris d'acceptació**, els qual són:
 - Pertinença
 - Força → depèn de:
 - Resistència a les objeccions
 - Valor epistèmic que té des del punt de vista del receptor

Totes les habilitats analitzades mantenen relacions entre elles:



3. Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual (Àngels Prats)

Hem partit de les consideracions següents:

- La consideració dels textos didàctics. Amb aquesta etiqueta hem agrupat el conjunt de textos que s'utilitzen a l'aula per ensenyar i aprendre; per tant, els que s'adrecen a estudiants, i els que elaboren els estudiants
- Es pot considerar que la majoria de textos didàctics pertanyen al model expositiu, perquè tenen l'objectiu específic de transmetre informació i fer-los comprensibles i perquè l'estructura correspon a aquest model. El text expositiu inclou sovint altres seqüències, com descriptiva, narrativa o argumentativa
- El text descriptiu té un pes específic en els textos didàctics. Per exemple, quan cal determinar les propietats o els trets dels objectes, fer comparacions i localitzar diferències i semblances, trobar propietats generals, reconèixer propietats suficients, definir conceptes, descriure processos, etc.
- Entenem que el text instructiu té presència important en els textos didàctics, ja que a la majoria de lliçons s'inclouen seqüències en què es guia l'acció dels estudiants: s'orienta un experiment, s'explica com s'han d'organitzar les dades d'una enquesta, com s'ha de presentar un treball, s'especifica un procés que cal seguir. D'altra banda, és un instrument bàsic per a l'autoregulació dels aprenentatges: les bases d'orientació són un exemple de text instructiu
- La majoria de treballs escrits o orals que es demanen als alumnes són argumentatius, malgrat que el llenguatge amb què es fan les demandes porta sovint a equívocs. Quan es demana que expliquin el perquè d'una qüestió en el context de l'elaboració del coneixement a l'aula, es demana d'una manera inequívoca que aportin raons

basades en el coneixement i, per tant, que justifiquin o argumentin i, consegüentment, que organitzin les idees d'acord al model argumentatiu, no a l'explicatiu.

- Els textos narratius són menys habituals en els textos didàctics, tot i que són els més coneguts i practicats pels estudiants. Ho són presents, però, en la majoria d'àrees curriculars
- Els textos didàctics que es presenten en els materials curriculars –sobretot els d'estructura clàssica- solen organitzar-se per lliçons. En aquestes lliçons acostuma a haver-hi alternança de seqüències: expositives - instructives / descriptives – instructives... En canvi, les propostes de treball per a l'estudiant la majoria de vegades s'han d'estructurar en textos argumentatius, que és un model ben poc freqüent en els textos didàctics

4. Funció del text escrit en la construcció del coneixement i en el desenvolupament d'habilitats (Àngels Prats, Mercè Izquierdo)

Entenem com a text didàctic el conjunt de materials escrits que s'utilitzen a l'aula per ensenyar i aprendre al llarg d'una seqüència didàctica i que tenen com a funció prioritària proporcionar informació nova i facilitar la seva assimilació per tal de progressar en la construcció del coneixement. Compleixen diferents funcions segons quin sigui l'objectiu del professor, el moment i el contingut que està treballant. Poden tenir diferents origen: fragments de fonts primàries o bé d'autors experts en la matèria, poden provenir dels mitjans de comunicació o poder ser elaborats especialment per ser tractats a l'escola. Sovint per aquest motiu es produeixen desajustaments entre emissor i receptor i, en conseqüència, dificultats de comprensió en alguna part o en la totalitat del text. El professor seria el mediador entre el llibre o el text i l'alumne, l'encarregat d'adequar-lo a la situació.

Llegir és una de les activitats més freqüents a l'aula. Malgrat que es consideri que una de les funcions que hi destaquen és la facilitació d'informació elaborada per experts o facilitada per fonts de documentació, en compleix moltes d'altres relacionades amb els processos de reflexió i de construcció de coneixement, com a material que ha d'estimular la discussió entre el grup, com a model per elaborar les produccions de cadascú o per estimular la curiositat intel·lectual. Detallem algunes de les funcions que considerem més bàsiques a continuació:

- Obrir interrogants, interessar-se per explorar camps nous
- Posar en qüestió les pròpies idees, revisar o reorganitzar els coneixements de cadascú sobre el tema, invalidar prejudicis
- Compartir algun coneixement amb la resta del grup, a partir de compartir la lectura a l'aula o de llegir aquest mateix text individualment i de manera simultània tots els nois i noies
- Construir un material per completar les elaboracions ja iniciades pel grup
- Representar un referent sobre el qual discutir amb companys i professors des de diferents posicions o opinions
- Aportar informacions de manera complementària quan existeix una organització cooperativa de treball i hi ha distribució de textos o de fonts a explorar per grups petits, per membres concrets dels grups que prenguin el rol d'experts
- Prendre consciència, definir postures i desenvolupar actituds davant determinats fets socials

- Desenvolupar la sensibilitat estètica, la valoració i interpretació personal, estimular l'expressió creativa

Per acomplir aquestes funcions, cal pensar en una gestió d'aula que permeti alternar les sessions de tot el grup, amb el petit grup i individual. En el cas de treball col·lectiu o de petit grup, es valorarà la capacitat de contrastació, de resolució de problemes, de debat, d'elaboració de síntesis i recapitulacions, la capacitat de negociar, consensuar i construir coneixement. En el treball individual es podrà comprovar la capacitat d'enfrontar-se a un text i d'aplicar-hi els coneixements, tant els lingüístics com els de l'àrea

1. Contextualitzar els textos

Qualsevol text hauria d'anar acompanyat d'orientacions i explicacions per fer participants als alumnes dels motius i de l'interés que té en aquell context. No hauríem d'oblidar fer explícits:

- Els motius que han conduït a la tria del text
- La funció del text en la seqüència que es treballa
- La intenció de la lectura que es proposa
- Origen del text, característiques de l'autor
- Continguts amb els quals pretén connectar

2. Primera aproximació conjunta al text

Les dificultats d'un text poden procedir del lector o del text. Del lector, perquè no té els esquemes adients, o bé perquè té els esquemes però l'escriptor no li ha facilitat els indicis que necessita o bé perquè hi troba una interpretació personal, però diferent a la que s'havia proposat l'escriptor. Del text, per la complexitat lèxica, sintàctica, l'ús de formes retòriques o per manca d'organitzadors previs com a títols, subtítols, sumaris, esquemes, etc.

Per a qualsevol tipus de text i lector, proposem les següents accions, que caldria realitzar conjuntament amb el professor:

- Explicitar les intencions abans de posar-se a llegir
- Aprendre conjuntament una habilitat, bàsica en qualsevol lector experimentat, que consisteix a fer una escombrada visual al conjunt per descobrir-hi tot tipus d'indicis (títols i subtítols, material gràfic, mots que hi destaquen, forma que pren el text...). Aquesta senzilla operació aproxima el lector al contingut de la lectura i el posa en disposició de comprendre el text
- Facilitar, per part del professor, la comprensió de les idees que s'hi exposen i que, segons els objectius fixats, es consideren bàsiques, i que, a priori, es preveu que poden presentar algun tipus de dificultats de comprensió
- Facilitar també la comprensió dels mots o les expressions que el context no explicita, i que es consideren importants per entendre el text

3. Lectura individual, lectura col·lectiva

Llegir en grup:

- Permet d'aprendre a oralitzar; entonació significativa
- Facilita les activitats d'aprenentatge de la comprensió
- Facilita la comunicació i la discussió amb el grup
- La responsabilitat de comprensió es comparteix

- Permet comprovar el procés de lectura de cada alumne i situar-se respecte del nivell del grup
- Facilita la intervenció de l'adult

Lectura individual:

- Cadascú pot seguir el seu ritme i utilitzar els seus coneixements per interpretar el text
- Lectura comptant només amb un mateix, permet posar en funcionament estratègies apreses en altres contextos
- A partir dels errors d'interpretació, el professor es fa una idea de les ajudes que necessita

4. Activitats de comprensió: estratègies de verificació

Poden ser:

- Literals: es poden respondre amb els continguts explícits del text. El lector reproduceix; el seu paper és passiu
- Inferencials: el lector hi ha de realitzar inferències, que implica fer-hi operacions mentals com relacionar, combinar, deduir, interpretar, opinar, emetre hipòtesis, transformar, generalitzar, construir...

5. El resum com a activitat de comprensió

És evident que si un lector és capaç de resumir un text és senyal inequívoc que l'ha entès. Aquesta activitat acostuma a prendre la forma de subratllat. O retallen i enganxen fragments sencers del text. Però resumir vol dir captar les idees principals d'un text, construir la **macroestructura**:

Resumir:

- Seleccionar → implica:
 - Formulació d'objectius
 - Coneixement del contingut
 - Capacitat per prendre decisions i diferenciar entre el que és important i el que no ho és
 - Capacitat per seleccionar la idea principal i trobar el tema
 - Consciència del que l'autor considera important
- Generalitzar → implica:
 - Identificació de les regularitats i diferències per eliminar les darreres
 - Introducció de conceptes supraordinats
 - Utilització d'hiperònims que englobin el significat de conceptes diferents
- Construir → implica:
 - Selecció i condensació tot evitant la còpia i supressió
 - Identificació o construcció de frases tòpiques
 - Inducció de la idea principal no explícita
 - Cohesió de les idees que s'hi expressen en un esquema comú
 - Elaboració d'una representació del text

6. La comprensió de les paraules

Els alumnes han d'anar coneixent el llenguatge específic d'aquelles matèries que es treballen a l'escola. El lector hauria de diferenciar entre mots coneguts i desconeguts, els que són poc importants per a la comprensió del text i els que ho són més i, dintre d'aquest darrer grup, considerar que el significat d'alguns mots es pot deduir pel

context. Segons aquest proposta, només caldria buscar al diccionari els mots importants, de significat no deduïble.

Escriure, una activitat de comunicació social

Escriure per aprendre ciències, socials, música o llengua té un grau de complexitat molt alt perquè en el fons no es demana escriure, sinó reescriure idees, conceptes que altres han expressat o definit. Quan a l'àrea de llengua es demana què vol dir *descriure*, o a música es fa parlar de *tessitura*, o de *solució* a experimentals, s'espera que els alumnes expressin amb paraules seves conceptes definits a priori. Més que escriure o crear de nou el que es vol és comprovar el procés que segueix cadascú per construir el concepte.

Giroux¹ (1990) afirma que aprendre a escriure és aprendre a pensar. Segons Cassany² (1993), les propietats textuais són sis: adequació, coherència, cohesió, gramàtica, presentació i estilística. Totes fan referència a la mateixa realitat, al text, i només tenen sentit en aquest conjunt.

Adequació	Capacitat per utilitzar el registre de llengua adequat, el més apropiat a la situació de comunicació en funció del tema, canal, formalitat o propòsit
Coherència	Necessitat que els textos siguin consistents conceptualment. Es refereix al domini del processament de la informació: quantitat i qualitat, ordenació, precisió, estructuració, relacions lògiques...
Cohesió	Fa referència a les articulacions gramaticals i lexicals del text. Les oracions estan relacionades amb elements gramaticals i lexicals com puntuació, articles, pronoms, connectors, relacions temporals, sinònims, entonació, construint un entramat que cohesiona el text
Gramàtica	Fa referència a fer un ús de la morfosintaxi i del lèxic que generi oracions ben formades, i fent ús de les normes ortogràfiques de la llengua
Presentació	Segons les convencions que demana el tipus de text. Inclou també aspectes de polidesa en el text, llegibilitat de la lletra, format, organització de les diferents parts del text, índex, paginació, bibliografia...
Estilística	Capacitat expressiva general d'un text: riquesa, variació i precisió lèxica, complexitat i variació lingüística, recursos retòrics, etc.

Elaborar un text pressuposa un procés que implica tres accions: planificar, textualitzar i revisar. L'ordre d'aquestes tres accions pot ser consecutiu, però es pot modificar en qualsevol moment. Quan es demana als alumnes que elaborin un text, cal comunicar-los, explicitar-los els objectius. L'objectiu i la consideració del destinatari és el que ha de determinar el grau de formalitat, el lèxic, la presentació... Si el professor fa un encàrrec, ha de tenir la seguretat que l'alumne el pot realitzar, o bé perquè té els coneixements que li ho han de permetre, o bé perquè se li faciliten els instruments adequats.

¹ GIROUX, M. A. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: paidós, MEC

² CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1993), *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó

Planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la situació de comunicació: objectius, destinatari • Representar-se el text com a producte final • Generar i seleccionar idees que siguin adients a l'objectiu • Representar-se la tasca com un doble aprenentatge: el propi de l'àrea en què es treballa, i el lingüístic, en què un no es pot destriar de l'altre • Utilitzar material, pautes, per orientar l'acció posterior • Utilitzar tècniques per organitzar les idees (esquemes, mapes...). És una bona manera d'organitzar la superestructura del text
Textualitzar	<p>Capacitat per donar la forma lingüística als aspectes planificats. Per aconseguir-ho s'ha de tenir capacitat per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organitzar la superestructura del text a partir dels esquemes previs que s'han fet, introduint-hi marcadors com títols, subtítols, negretes..., per ajudar el lector • Fer atenció al contingut, de manera que expressi el que l'autor s'havia proposat • Fer atenció al text, de manera que tingui cohesió i coherència • Fer atenció a les frases: l'ordre dels mots • Fer atenció a la gramàtica, a l'ortografia...
Revisar	<p>Examinar el producte obtingut:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar l'escrit amb la planificació que se n'havia fet • Parar atenció al contingut i a la forma • Fer atenció al procés que s'ha seguit • Ajustar, reescriure, refer, tot el que es cregui convenient

Convé que els escriptors tinguin present que quan es posen a escriure estan fent una primera provatura, i que fins que no s'arribi a la versió definitiva haurà de passar per processos de revisió i reescriptura. Tal com ho fan els escriptors professionals, un text s'ha d'anar fent i refent en la mesura que es va determinant el to, l'ordenació de les idees, a mesura que es va trobant la manera d'expressar les relacions internes del text. Aquest fer i desfer en el procés de producció es fa per diferents factors, com per exemple:

- Perquè és un text coproduït i un dels autors hi fa esmenes
- Perquè s'ha consultat la planificació prèvia i s'ha comprovat que el to o la manera de tractar el tema no era la prevista
- Perquè el professor hi ha fet una ullada i els ha fet alguna observació
- Perquè l'ha llegit un company i no n'ha entès el contingut
- Perquè s'ha trobat informació nova i la volen incloure
- Perquè l'han llegit en veu alta i han notat que alguna cosa hi faltava: repeticions, frases que no s'entenien o no s'acabaven, hi faltaven o sobraven signes de puntuació...
- Perquè creuen que s'ha de variar l'estructuració del text
- Perquè, de tant en tant, es comprova l'ortografia i –amb l'ajuda del diccionari o el corrector del programa informàtic, utilitzant el recurs de la consulta a llibres o altres materials...- s'hi fan correccions
- Perquè s'hi volen introduir títols i subtítols que ajudin a estructurar el conjunt

Una tasca difícil –com ho és escriure la majoria de textos- es fa més fàcil i se n'aprèn més si es comparteix en petit grup i si, encara que sigui de tant en tant, hi intervé el professor i hi fa una remarca encertada, una proposta de canvi, en valora una estructura, una paraula, l'encert d'un títol...

Hi ha una sèrie d'activitats per fer des de qualsevol àrea de coneixement que es poden considerar alhora contextos d'aprenentatge de la llengua escrita:

1. Les activitats de comprensió de textos conjunta, en què s'ensenya els alumnes a comprendre i interpretar a partir de l'àrea: organització interna del text, marques externes, lèxic específic de l'àrea...
2. Les orientacions verbals que es donen als estudiants com a pauta des de qualsevol àrea de coneixement
3. La contrastació de les produccions elaborades individualment amb les del petit o gran grup, que fa reflexionar cadascú sobre la bondat dels seus escrits
4. Les anàlisis conjuntes del grup, conduïdes pel professor, per millorar els textos produïts per ells mateixos, amb l'objectiu de centrar l'atenció en algun aspecte que es cregui rellevant, com per exemple:
 - a. Aprendre a contextualitzar els textos, de manera que es facin comprensibles per a persones no presents en l'acte comunicatiu
 - b. Millorar la superestructura, perquè aprenguin a fer evidents les relacions que estableixin entre les idees: causalitat, temporalitat..., a partir d'utilitzar connectors o altres recursos
 - c. Diferenciar entre els criteris de realització i els de resultat: un text pot ser una descripció, però des del punt de vista de l'àrea es pot considerar reeixida perquè no és pertinent, no és completa, no hi ha prou coneixements...
 - d. Aprendre a cohesionar un text. Trobar maneres de resoldre les repeticions (amb pronoms o recursos lèxics). Saber utilitzar els connectors adequats per explicitar les relacions entre les frases
 - e. Reconèixer quan un text és incoherent i quins canvis s'hi ha de fer per millorar-lo. Saber resoldre les incongruències o contradiccions d'un escrit
 - f. Revisar si s'ha aconseguit l'objectiu d'un text
 - g. Aprendre a utilitzar el lèxic adequat a l'àrea
 - h. Comprendre de quina manera les opcions lèxiques es relacionen amb l'àrea i el grau de formalitat del text
 - i. Revisar l'ortografia, però sobretot perquè es compregui el valor social de fer-ne bon ús

Regulació i autoregulació dels textos

Es pot facilitar l'alumne una base d'orientació o graella de pautes sobre els objectius que es consideren imprescindibles pel text encomanat. L'alumne ha de saber que el resultat dels seus textos es valorarà amb aquestes mateixes pautes.

Activitats de coavaluació

L'estudiant avalua la seva producció conjuntament amb el professor a partir d'una pauta d'anàlisi que ha negociat prèviament.

Activitats d'avaluació mútua

Es realitza entre dos iguals, també amb criteris que s'han negociat prèviament. És probable que un estudiant pugui valorar:

- El grau de comprensió del text
- La coherència, en el sentit que es pugui extreure una idea ben articulada que faci referència a l'objecte del text
- L'articulació del contingut del text d'acord a la tipologia

- Si el volum de coneixements que hi ha en el text correspon als que s'han adquirit en l'àrea
- Si hi ha errors epistemològics en les raons i les justificacions
- La presentació del text, l'ortografia, la utilitat dels materials que s'hi inclouen

Activitats d'autoavaluació

És l'avaluació que fa un mateix de les seves produccions a partir d'una criteris negociats prèviament. És el més difícil de portar a terme.

5. Estratègies d'aplicació a l'aula (Teresa Mauri, Neus Sanmartí)

La construcció del coneixement a l'aula implica que professorat i alumnat n'elaborin una representació inicial compartida per implicar-s'hi conjuntament i de manera personal. Una forma d'iniciar aquest col·laboració és representar-se els objectius d'ensenyament – aprenentatge i el procés per aconseguir-los. Es concreta en el desenvolupament, en la pràctica de l'aula, dels aspectes següents:

- Comunicar els objectius del procés d'ensenyament – aprenentatge, fent esment als que es refereixen a la comprensió i ús dels textos de l'àrea, emprant un llenguatge planer i adient als coneixements previs dels alumnes
- Desenvolupar situacions a l'inici de la seqüència didàctica que ajudin els nois a representar-se el grau de domini de les habilitats cognitivolingüístiques. La representació inicial compartida dels objectius entre professor i alumnes ha de comportar l'autoconeixement i l'avaluació inicial dels coneixements previ per emprendre la tasca que se'ls encomana
- Desenvolupar activitats i tasques de producció de textos. És aconsellable posar els alumnes en situació d'elaborar i intercanviar textos i comentar-los; també cal que trobin a classe el clima necessari per demanar ajut per resoldre aspectes que no es dominen i per reorientar la pròpia elaboració
- Desenvolupar de forma sistemàtica al llarg de la seqüència didàctica moments per actualitzar les representacions dels objectius, tot contrastant-les amb les elaborades inicialment.
- Valorar, al final del procés d'ensenyament - aprenentatge, el grau d'aprofundiment en la representació compartida, dels objectius i, en particular, els que es refereixen a les activitats cognitivolingüístiques, i valorar en quin grau s'han assolit