

20 anys de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

Publicació
de Rosa Sensat

Desembre 1994

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 1 9 0

Escriure

Desembre 1994

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 1 9 0

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

20 anys de Perspectiva Escolar 1

Monogràfic:

Escriure

Aprendre a escriure
Isabel-Clara Simó 3
La llengua escrita en el currículum
d'educació primària
Rosa Boixaderas 9
Estratègies per al l'ensenyament-aprenentatge
del procés de composició escrita
Equip d'Expressió Escrita del SEDEC 17
Programari de tractament de textos i escola
Juanjo Gómez i Píriz 30
Avaluació i correcció de l'expressió escrita
Pilar Murtra Bellpuig 40
Bibliografia complementària
Biblioteca Rosa Sensat 48

Escola.

Experiències escolars:

A bodes em convides!
Joan M. Díez Crivillé 36
Sant Nicolau, patró dels escolars
Antoni Gimeno 63

Escola i societat.

Educació infantil:

Manifest del Congrés d'Infància
Congrés d'Infància, Barcelona 1994 69

Novetats bibliogràfiques

82

Textos legals

87

Cartes al director

88

20 anys de **Perspectiva Escolar**

Perspectiva Escolar va aparèixer, el mes de desembre de 1974, ara fa doncs vint anys, com a òrgan de difusió de la institució de Mestres Rosa Sensat. El número 0 va ser dedicat a la "formació del mestre", tema que podríem qualificar d'emblemàtic de la institució. Era la primera revista d'educació publicada en català des de la guerra, a les darreries del franquisme.

Era una època, però, en què el món de l'educació a Catalunya i la resta de l'estat vivia una forta efervescència de renovació, amb col·lectius de mestres i ensenyants que hi treballaven i acudien a les escoles d'estiu com a lloc privilegiat de debat i illa de llibertat, i que va culminar amb la Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona "Per una nova escola pública" (juliol 1975).

La revista, eina necessària per als mestres, volia fer-se ressó de la vida i problemàtica d'aquests col·lectius, informar els ensenyants, establir un diàleg amb ells i entre ells, oferir a l'escola un suport per a la pràctica de cada dia, ser un instrument de crítica per a l'escola i la societat, i donar alhora elements de reflexió per avançar en els temes educatius, sovint conflictius.

Al mateix temps naixia, també a Barcelona, una altra revista, "Cuadernos de pedagogía", aquesta d'àmbit estatal i en castellà, amb uns objectius semblans. Les dues revistes, amigues i bessones (un periodista de l'època va qualificar l'aparició de les dues revistes com "la bessonada pedagògica"), han seguit camins paral·lels i es troben ara en aquesta celebració dels seus 20 anys, raó per la qual ens complau felicitar els seus directors per la seva línia, la seva implantació a tot l'estat, per la seva col·laboració i amistat.

Ara no celebrem només el caminar d'una revista pedagògica que ha viscut uns canvis i n'ha impulsat d'altres. Hi ha la vida i l'educació d'unes persones, d'uns col·lectius de mestres, entre ells "Rosa Sensat", unes escoles, uns nens i nenes; hi ha una evolució històrica, política i social. S'ha aconseguit la democràcia i l'autonomia per a Catalunya;



2 Escriure

Rosa Sensat s'ha convertit en associació de mestres; les escoles del CEPEPC han passat a públiques, s'ha promulgat la llei de normalització lingüística a Catalunya, la LODE i la LOGSE a l'estat... Quin paper hi ha tingut la revista, com hi ha participat, com ha contribuït a l'evolució i millora de l'escola. Quin model d'escola ha defensat, quines opcions ha pres, per quins problemes i quins col·lectius s'ha preocupat?

Hem volgut defensar allò que creiem que és l'opció més vàlida en un context social progressista: una escola pública de qualitat per a tothom, democràtica, participativa i no discriminatòria, que garanteixi el dret real a l'educació igual per a tothom, i una línia pedagògica que arrenca de l'escola activa, atorga un tractament primordial a la llengua i la realitat catalana i considera el nen en el seu entorn concret.

Ara ens toca a tots de preguntar-nos fins a quin punt, en la democràcia, hem aconseguit l'escola que desitjàvem i com ens cal, doncs, de mirar el futur. I això en un moment en què, tot i que cada vegada es demanen més coses a l'escola i al mestre, l'educació desperta un escàs interès social i la professió de mestres està en crisi i gaudeix d'una consideració social molt baixa.

Però, l'escola ha de continuar avançant en l'afinament d'un model i d'unes funcions més d'acord amb les noves realitats, amb uns nens i nenes diferents dels d'abans, sotmesos a canvis socials, familiars, etc. cada vegada més ràpids; que tenen una gran quantitat d'informació que els arriba de fora de l'escola i uns recursos tecnològics, com la informàtica, que fan variar els antics plantejaments; que viuen en contextos de multiculturalisme que fan replantejar el concepte de cultura pròpia.

A més, l'escola, mirant més enllà del seu entorn immediat, ha de tenir i desvetllar una gran sensibilitat pels temes candents de la nostra època i del món, els que afecten la mateixa infància (fam, pobresa, diversos tipus de violència), les grans migracions, l'equilibri natural del medi; fomentar els valors que afavoreixin el desenvolupament humà, tant personal com social, basats en la solidaritat; definir les estratègies educatives i socials per aconseguir un canvi de mentalitat en favor dels drets i oportunitats dels marginats.

Aquesta actitud demana formar esperits crítics i creatius, capaços de trobar alternatives i noves formes de convivència.

Però, es necessiten també mestres que, a més de formar-se per a les noves necessitats dels nens i de l'escola, estiguin il·lusionats per la seva tasca, amb tremp humà i esperit de ciutadania, convençuts que l'educació es basa en l'estimació i la capacitat o voluntat de formar persones.

Perspectiva Escolar farà costat a aquesta escola i a aquests mestres amb rigor, professionalitat i sensibilitat.

L'autora repassa les diverses situacions i motivacions que ens empenyen a escriure (el gust, la necessitat, l'obligació), analitza les qüestions bàsiques que s'han de resoldre en la fase prèvia a l'escriptura (l'abast, el propòsit, el receptor, la utilitat), les quals poden fer variar sensiblement el mísatge que escrivim, i es fixa d'una manera especial en un dels tipus d'escriptura, la literària, de la qual enumera alguns dels tics, i dóna quatre consells als aprenents d'escriptor.

Aprendre a escriure

Cada vegada que esmentem el terme “escriptura” es produeix un equívoc, o diversos equívocs, sens dubte derivats del fet que el mateix mot serveix per a designar l’“art d’escriure” i l’“escrit, qualsevol cosa escrita”; del primer, es presuposa que és una habilitat adquirida a l’escola i, des d’aleshores, resolta per sempre.

Isabel-Clara Simó

D’entrada, hem de recordar que l’escriptura existeix dintre d’uns límits geogràfics, socials i històrics molt reduïts, i recordem també que la comunicació escrita és una mínima part de la conducta lingüística de les persones.

Dient això, ja estem descrivint que quan parlem d’escriptura ens referim a la segona accepció que hem esmentat més amunt. És a dir, que no sempre que diem escriptura s’ha de deduir que ens referim a literatura.

Per què escrivim?

Els qui pertanyem a una època i societat alfabetitzada, i que, a més, usem sovint de l’escriptura, sabem, per experiència, que l’aprenentatge d’aquesta habilitat és a l’abast de tothom, i insistim en la necessitat que tots els nens i nenes siguin escolaritzats, per tant, suposem que l’escriptura té una utilitat, una finalitat considerada necessària.

4 Escriure

Quan i per què fem ús del llenguatge escrit? Per què emetem missatges escrits i en quines circumstàncies necessitem paper i llapis per a expressar-nos? Crec que les motivacions poden ser de tres tipus:

a) Escrivim *per gust*. Perquè ens proporciona un cert plaer fer servir l'escriptura, o bé pensem que l'escriptura donarà una certa consistència i una força a allò que volem dir. És el cas d'un diari personal, que fem per gust, perquè ens complau reproduir pensaments íntims en un paper. O és el cas de la literatura —a ningú no l'obliguem a escriure una novel·la...—, que ens proporciona plaer artístic. O és el cas de la carta a un amic, tot enumerant arguments o manifestant afectes.

b) Escrivim *per necessitat*. Perquè alguna circumstància ens porta a escriure si volem que el missatge sigui eficaç. Omplir una instància, per exemple, és necessari quan tramitem amb l'administració; deixar una nota a la família dient que no vindrem a dinar és necessari per no tenir conflictes domèstics; enganxar un avís a la paret és necessari perquè tothom compleixi determinades normes o s'assabenti d'alguna notícia.

c) Escrivim *per obligació*. Perquè algú ens mana que ho fem, i aquest algú està en condicions d'exigir-nos-ho. Per exemple, fem un examen escrit perquè un professor/a així ens ho fa fer. O fem un inventari d'un negoci perquè això ens ordena el nostre cap.

En cada una d'aquestes circumstàncies, el nostre escrit respon a motivacions diferents, i s'ha d'adequar a aquesta motivació, com també a la mena de receptor, a la mena de canal, a la situació en què serà llegit, al tipus de missatge de què es tracti, etc., etc.

La pre-escriptura

Doncs bé, tant si som conscients de la complexitat de l'acte d'escriure com si no ho som, desenvolupem unes determinades estratègies per elaborar qualsevol mena d'escrit. Aquestes estratègies, en la majoria d'ocasions, són considerades espontànies perquè imaginem que les hem reflexionades en uns segons —allò de mirar el sostre uns instants i abocar-se a continuació sobre el



paper per escriure a raig...—. Només els escriptors competents consideren necessari una fase lenta prèvia a l'escriptura, perquè, en comptes de confiar en l'elaboració "espontània" del nostre cervell, saben per experiència que un esquema previ garanteix l'eficàcia de l'escrit —insisteixo que parlo d'escriptura en general, no sols de literatura—. Els escriptors no competents precipiten tant la fase prèvia que tot sovint llegim missatges confusos, ambigus i enrevessats.

Les qüestions bàsiques que s'han de resoldre en la fase de pre-escriptura són les següents:

a) *L'abast*. De quin missatge es tracta? Quina importància té? Tindrà un abast públic molt extens o serà d'ús privat d'un receptor?

b) *El propòsit*. Per què hem elaborat un missatge? Què volem aconseguir? Emocionar? Convèncer? Comunicar un coneixement? Donar una notícia? Instruir? Obligar?

c) *El receptor*. Qui ho llegirà? Una persona íntima, amb qui podem parlar en confiança? Un tribunal sever? Un públic escèptic?

Uns ignorants? Uns savis? Uns distrets? Uns receptors assedegats d'aquesta informació?

d) La *utilitat*. Com utilitzarà el missatge el receptor? En seguirà les indicacions (un manual d'instruccions, per exemple)? Ho guardarà (un llibre valuós)? Ho estriparà de seguida (un anunci)? Reflexionarà sobre la conducta que li convé seguir (un pamflet polític)? El llegirà en veu alta en públic (una adhesió a un homenatge)?

Segons quines siguin les respostes a aquestes preguntes, el missatge que escrivim variarà sensiblement (to, variació, lèxic, registre...), i tindrà una llargada i una presentació adequada: no és el mateix un rètol en un autobús —molt curt, molt clar, amb tipografia destacada i ús de fórmules de cortesia...— que una tesi doctoral —llarga, docta, argumentativa i expositiva, amb lèxic especialitzat...— o que una carta a la família —desenfadada, afectuosa, ni massa curta ni massa llarga, amb referències implícites compartides....

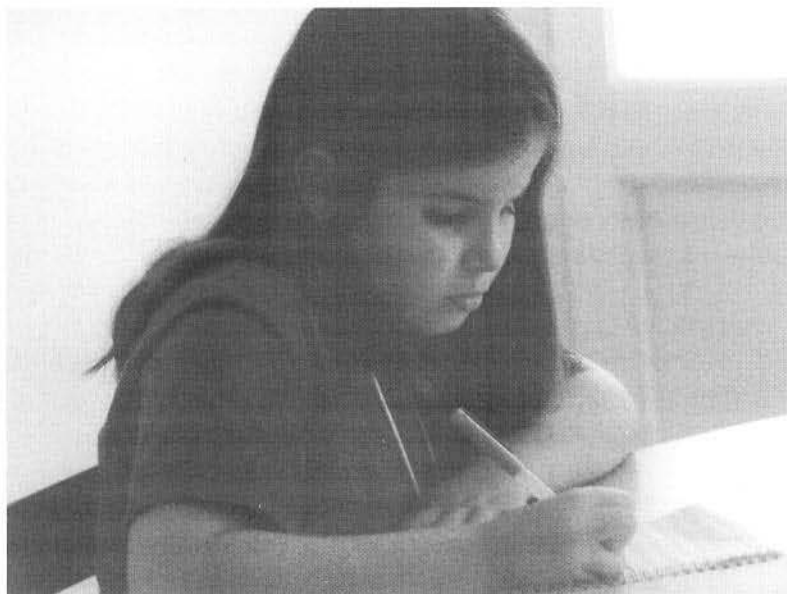
L'escritura literària

Faré una breu menció d'un dels tipus d'escriptura, en la impossibilitat de referir-me a l'amplíssima tipologia textual en un sol article: la literària.

No cal dir que si la fase de pre-escriptura és necessària en qualsevol mena d'escrit, en el cas de la literatura és imprescindible. És clar que hi ha autors i autores que escriuen a raig, però sens dubte han de rellegir i reescriure durant el procés d'escriptura i al final d'aquest procés, cosa que equival a una elaboració prèvia.

Després d'una llarga experiència en ensenyament i en jurats literaris, he pogut comprovar alguns "tics" literaris en els escriptors no experts que podria resumir en tres:

a) *Esportaneisme*. Segurament per la tradició del Romanticisme —l'artista és un incomprès, un dotat de Déu, un ésser especial i exquisit...—, o per l'excessiu personalisme dels escriptors mateixos, hom creu que això d'escriure literatura raja directament del cor, de



l'estòmac o del fetge... Que hi ha moments d'inspiració que són preciosos, i moments en què més val no escriure res perquè no ens arriba el raig de la divinitat. Qualsevol escriptor competent sap que això no és cert. Que escriure tal com raja és normalment un desastre, i que l'escriptura continuada i disciplinada és la millor garantia per assolir tècnica literària.

b) *Psicologisme*. Hom creu que l'escriptor escriu per parlar d'ell mateix, que la pàgina en blanc té la funció de company de diàleg —de monòleg, per tant—, on podem desfogar-nos i explicar tot el que ens passa pel cap. Això, naturalment, no és literatura, sinó teràpia: la literatura consisteix a *narrar* coses, sovint falses i inventades, és a dir que *escriure és dir mentides*. I és deixar de ser un mateix per ser un altre: un personatge sinistre o un d'amable, un home odiós, una dona bleda, un infant simpàtic, etc.

c) *Presència excessiva del jo*. Conseqüència de la creença anterior. Tant se val que el relat en qüestió sigui en tercera persona, perquè el locutor continua essent el qui escriu. És imprescindible desfer-se del jo psicològic per assolir un *jo literari*, amb el qual podem coincidir o no, però que narra o mussita a l'orella del lector la seva aventura, no la nostra.

8 Escriure

Per contra, l'escriptor competent ha de saber diferenciar entre l'imaginari i el real, ha de supeditar-se a unes regles de la retòrica que són compartides amb el lector, ha de crear una "atmosfera" adequada als objectius literaris (la tendresa, la violència, l'alegria, la por, la reflexió...), ha de cenyir-se a una temporalitat —ja que narrar és explicar una *història*, la qual, amb bots en el passat o salts al futur, doni un fil narratiu coherent—, ha de decidir quina veu ha de tenir l'emissor: si un narrador omniscient o senzillament descriptiu, si un monòleg interior o un estil epistolar, ha de saber prou llengua per tenir a la mà els recursos literaris més eficaços, ha d'imaginar uns personatges ben definits i convincents, ha d'estructurar en parts el relat, ha de crear un món imaginari, ha d'involucrar el lector, ha de...

És una tasca difícil, dura i complexa, però, això sí, extremadament gratificant, com totes les tasques creatives.

No voldria acabar sense esmentar els quatre consells que dona Timbal-Duclaux* als aprenents d'escriptor:

1. Porteu sempre un bloc on anotar imatges, sensacions, pensaments...
2. Escriuiu sempre en dos temps: la primera versió servirà de canemàs de la segona.
3. Escriuiu cada dia. Poc o molt, però cada dia.
4. Llegiu intentant desxifrar la tècnica de l'autor.

* TIMBAL-DUCLAUX, L., *Escritura creativa*, EDAF, Madrid 1993.

Abans d'entrar a analitzar la llengua escrita, l'autora considera alguns aspectes de caire més general referents a les novetats, clarament innovadores, del currículum de llengua. En l'anàlisi ja pròpiament dita dels continguts de llengua escrita es destaquen dues adquisicions bàsiques: el plaer de la lectura i la capacitat d'escriure un text amb coherència. L'article acaba donant uns criteris que cal tenir en compte en la seqüenciació dels continguts.

La llengua escrita en el currículum d'educació primària

El Currículum de Llengua presenta una sèrie de novetats clarament innovadores que s'han de tenir en compte quan hom es proposa d'examinar-lo totalment o parcialment. Són innovacions que cal conèixer i reflexionar-hi a l'hora de redactar els projectes curriculars de les escoles, ja que són en el rerefons de la majoria de decisions i acords als quals s'ha d'arribar en els equips docents si es vol elaborar uns documents coherents amb l'esperit de la Reforma.

Rosa Boixaderas

Així doncs, abans d'entrar a analitzar la Llengua escrita és necessari considerar alguns aspectes de caire més general.

En primer lloc, és un programa basat en les teories lingüístiques modernes; les aportacions de l'estructuralisme, del generativisme, de la gramàtica del discurs, etc. no s'han incorporat per utilitzar una determinada manera d'ensenyar la morfologia o la sintaxi com fins ara, sinó que són en el fonament i en la gènesi del currículum. Es parteix del principi que el llenguatge és comunicació i que, per tant, les intencions educatives s'han d'enfocar a partir de la funcionalitat i l'ús dels instruments lingüístics. La finalitat del contingut del Programa és afavorir el desenvolupament de les habilitats bàsiques comunicatives: parlar, escoltar, escriure i llegir. Aquesta innovació no deixa de ser un canvi en la concepció que molts professionals

tenen del que comporta ensenyar Llengua, ja que el model que s'ha seguit fins ara, de manera més generalitzada, ha estat el de la descripció formal dels elements gramaticals o ortogràfics. Una lectura atenta dels Objectius Generals de l'Àrea, on s'especifiquen les capacitats que els alumnes han d'adquirir al llarg de l'etapa, dona una idea clara del nou enfocament comunicatiu. Els termes usats: "*competència comunicativa*", "*adequació al missatge*", "*repertori lingüístic*", etc. són exponents clars que per poder entendre i desenvolupar el currículum s'ha de partir d'una formació lingüística actualitzada.

En segon lloc, l'ensenyament de la Llengua presenta un caràcter clarament interdisciplinari. En la Introducció a l'Àrea s'especifica ben clarament: "*...el desenvolupament de les capacitats lingüístiques de l'alumnat ha de pretendre que el llenguatge esdevingui un instrument útil per a la resta dels aprenentatges...*" És a dir, el llenguatge és necessari per a fer qualsevol aprenentatge de qualsevol altra àrea. El llenguatge és en la base i en la fixació del pensament. Per poder aprendre cal representar-se simbòlicament la realitat i per fer-ho necessitem el llenguatge. Aquestes aportacions de caire teòric o psicològic es complementen amb una constatació més pragmàtica: que en el tractament didàctic de les matèries els recursos més usats són la conversa, la lectura i l'escriptura.

Hi ha un tercer aspecte a considerar que fa referència a l'organització general del currículum i és la importància que tenen els continguts i la seva separació en els tres tipus: els fets i conceptes, els procediments i les actituds, valors i normes. La voluntat d'aquesta especificació és la d'equiparar el conjunt d'aprenentatges que l'alumnat ha de fer al llarg de la seva escolaritat. Així, s'haurà de consignar en un mateix nivell tots aquells aspectes conceptuals o teòrics i els que fan referència a estratègies i habilitats intel·lectuals o actitudinals imprescindibles a l'hora d'aprendre.

Pel que fa la Llengua aquesta separació és complicada perquè és difícil establir els límits entre una mena i una altra de continguts. Si tenim en compte la idea global que el llenguatge és comunicació i que allò que cal és desenvolupar les capacitats lingüístiques de comprensió i expressió, seran aquests dos procediments els que

donaran la pauta i seran la base de tots els aprenentatges. Els continguts de conceptes s'hauran d'especificar per fer una programació més detallada, però a l'hora de dissenyar les activitats concretes hi seran més implícits que voluntàriament programats. A més, en tractar-se d'una àrea fonamentalment instrumental, els aprenentatges es fan sempre de manera cíclica i interrelacionada. Es podria dir que el conjunt de continguts és gairebé sempre el mateix i allò que varia és el nivell de profunditat o d'amplitud que se li dona, d'acord amb el procés evolutiu i l'edat de l'alumne.



Anàlisi dels continguts de llengua escrita

Els procediments

La novetat d'haver d'especificar els procediments comporta, malgrat tot, un gran avantatge, ja que permet consignar com a objecte d'aprenentatge les estratègies necessàries per a la comprensió i l'expressió. És a dir, s'ha incorporat prescriptivament diferents pràctiques proposades des de la investigació, que permeten ensenyar de manera més preventiva.

L'aprenentatge del codi escrit pressuposa el domini d'una sèrie d'habilitats que si no es desenvolupen de manera adequada bloquegen la motivació i la disposició a utilitzar-lo.

Una de les funcions de l'escola és la de possibilitar als infants l'accés a la comunicació escrita en tots els seus àmbits més funcionals. El conjunt d'objectius de Llengua que els alumnes han d'haver assolit en finalitzar l'Educació Primària es podrien resumir en dues adquisicions bàsiques: saber trobar plaer en la lectura i saber escriure un text amb coherència.

Llegir

Els continguts que fan referència a la lectura defineixen ben clarament que llegir és comprendre i que, per tant, s'han d'estructurar a partir del procés que fa el lector expert: relacionar el text escrit amb el coneixement que es té del món i la realitat, formular hipòtesis sobre els esdeveniments i les característiques dels personatges, verificar les hipòtesis, mantenint-les o substituint-les

12 **Escriure**

per d'altres i conservar la memòria des del començament fins al final del text. Si bé aquestes estratègies són comunes a totes les menes de text, cada tipus n'exigirà una adaptació segons les seves característiques formals.

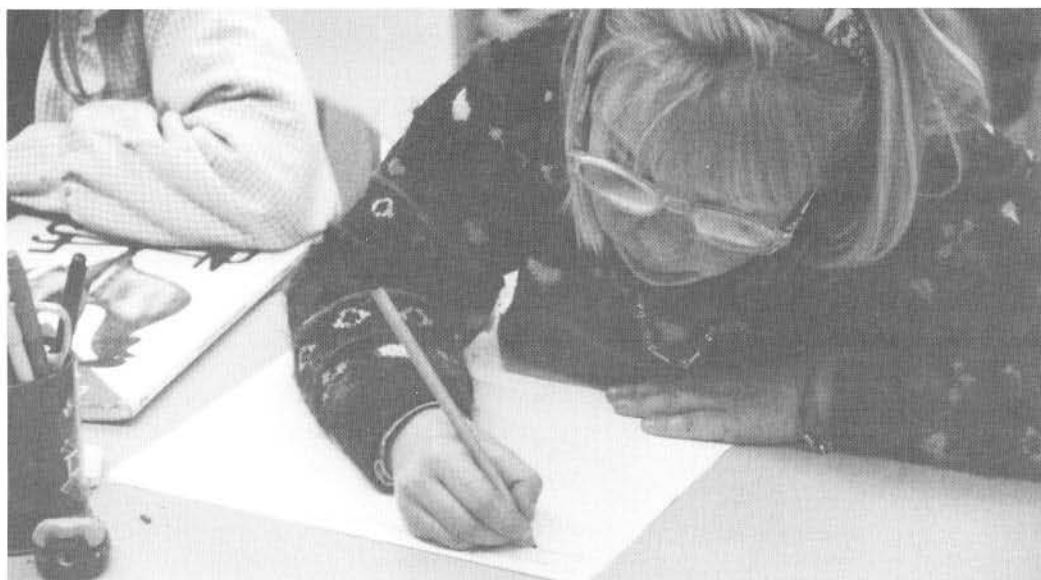
D'altra banda, la lectura ha de ser font d'informació, com a suport de la comprensió —ús del diccionari— i també com a ampliació de coneixements de les altres àrees d'aprenentatge.

L'ensenyament d'aquests continguts procedimentals s'ha de simultaniejar amb l'ensenyament de continguts actitudinals, ja que gran part de l'èxit o el fracàs dels aprenentatges rau en l'interès i la voluntat. En aquest sentit, com en tants d'altres, cal remarcar la influència del paper sensibilitzador del professorat. Les activitats i els recursos didàctics destinats a l'ensenyament de la lectura han de tenir un caràcter lúdic i engrescador que ajudin a superar les dificultats formals pròpies de la descodificació.

Escriure

El substantiu que encapçala els continguts referits a l'escriptura: "producció", precisa com s'ha d'entendre l'ensenyament de l'expressió escrita. Els infants han d'aprendre les habilitats que els permetin ser generadors de textos creatius i comunicatius. Aquestes habilitats o estratègies es basen en la planificació (introducció, apartats, conclusions, etc.), la textualització (procés d'escriptura) i la revisió, correcció, relectura i redacció final. En el procés d'escriptura es posen en funcionament una sèrie de coneixements lingüístics —lexicals, morfològics, sintàctics, etc.— que s'han de compaginar amb la configuració i les característiques del text. Escriure és, doncs, una feina complexa on intervenen molts factors que, en definitiva, són els continguts de procediments que cal programar i seqüenciar segons l'edat dels alumnes.

La funcionalitat de la llengua escrita implica que els alumnes han d'aprendre a elaborar textos de diferents tipologies. Aquesta idea ja ha entrat en les escoles i en la pràctica generalitzada dels mestres. De vegades, però, allò que hauria de ser més funcional esdevé rutinari ja que s'ensenyava únicament "a l'hora de Llengua" i no s'integra en la producció de textos propis de les altres àrees d'aprenentatge. En aquest cas també es fa palesa la inter-



disciplinarietat de la Llengua i la necessitat de programar continguts que li són propis en altres àmbits escolars.

Tant en l'ensenyament de l'escritura com en el de la lectura hi ha un element fonamental que algunes vegades no s'ha tingut prou en compte: la presentació de models correctes, ben elaborats. Com més possibilitats té l'alumne de conèixer i accedir a una literatura —a l'abast de l'edat—, més enriquirà els seus coneixements textuais i de representació de la realitat, elements bàsics per a la comprensió i l'expressió escrita.

Els conceptes

Els continguts conceptuals de Llengua són intrínsecs en els aprenentatges de caràcter més procedimental. Allò que varia és el nivell de conceptualització que sempre és difícil de determinar. El currículum distingeix dos grans blocs de conceptes. Per una banda, els que fan referència a l'ús i a la comunicació i per l'altra banda a l'anomenat treball sistemàtic: fonètica i ortografia, lèxic i gramàtica. Aquests enunciats reafirmen la idea que l'ensenyament de la Llengua s'ha de fer des del vessant comunicatiu. És a dir, la sistematització dels aspectes formals que intervenen en la producció

lingüística, imprescindibles per elaborar un discurs correcte i coherent, s'ha de portar a terme en situacions comunicatives reals. Això vol dir que l'eix de la programació de les activitats de Llengua és el seu ús, però que simultàniament s'hi han d'anar referenciant els elements gramaticals, ortogràfics, etc. que s'hi relacionen. Es tracta d'un punt de partida invers al de l'ensenyament tradicional, però que en cap cas ha de comportar que la part formal o descriptiva de la Llengua no hi té tant de pes. Contràriament, es tornen a subratllar una sèrie de continguts d'aprenentatge que, en algunes situacions escolars, havien deixat de tenir importància. Per exemple, els que fan referència a l'adquisició i aplicació de les convencions ortogràfiques i tots els que es relacionen amb la reflexió i funcionament de la Llengua, en definitiva els propis de la gramàtica.

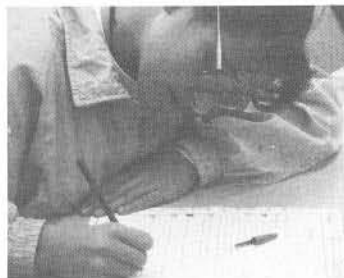
Les actituds

Si bé en l'ensenyament primari sempre s'ha tingut en compte l'ensenyança d'actituds, no deixa de ser una novetat considerar-los aprenentatges que cal programar i seqüenciar. L'ús social de la Llengua com a vehicle de comunicació implica que, en gran part, el seu grau d'adquisició depèn de la voluntat del qui l'aprèn. I que, per tant, aquesta voluntat o interès s'ha de desvetllar i transmetre també des de l'escola. Els continguts actitudinals de Llengua escrita esdevenen en molts casos prioritaris, ja que si no es tenen en compte no s'avança en el conjunt d'aprenentatges tant dels estrictes de l'àrea de Llengua com els de les altres àrees d'ensenyament. Per exemple, l'interès per escriure amb correcció, tant des del punt de vista ortogràfic i textual com del de la presentació dels treballs, és un element que incideix directament en els processos de la majoria d'activitats escolars.

Criteris per a la seqüenciació dels continguts

Per a l'elaboració del Projecte Curricular de Centre, és a dir, l'adequació del currículum prescriptiu a les característiques i al tarannà de cada escola, cal temporalitzar per cicles i repartir els continguts per seqüències d'aprenentatge. Per portar-ho a terme, l'administració proposa exemples i les editorials també s'han

afanyat a elaborar-ne. Si es vol, però, que el PCC esdevingui un document real i útil, els equips de mestres de les escoles s'han de plantejar la concreció a partir dels seus principis educatius, pedagògics i, sobretot, de la realitat sociolingüística dels seus alumnes.



No existeix una manera única d'organitzar els continguts. Els eixos sobre els quals s'estableixin les seqüències poden variar segons les prioritats que cada claustre decideixi i que seran fruit del sistema que es trobi per estructurar de manera coherent les innovacions que proposa la Reforma tot compaginant-les amb la pràctica docent pròpia del centre en qüestió.

De tota manera hi ha una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte en la seqüenciació dels continguts de l'àrea de Llengua:

1. No s'ha de perdre de vista que els continguts es deriven dels objectius generals que defineixen les capacitats que han de desenvolupar els alumnes al llarg de l'escolaritat. Abans de situar els aprenentatges s'ha d'arribar a acords concrets de quines seran aquestes capacitats o habilitats i de quina manera es formulen per tal que hi hagi coherència en cada cicle i en tota l'etapa.

2. L'organització de les seqüències s'ha de fer a partir dels grans eixos procedimentals que seran els que donaran la pauta de les pràctiques educatives sobre les quals s'hauran de programar les posteriors activitats d'aprenentatge. Per exemple, establir dos grans blocs principals: llengua oral i llengua escrita. Subdividir cadascun en comprensió i expressió i a partir d'ells anar-hi relacionant els continguts procedimentals així com els conceptuals i els actitudinals.

3. La seqüenciació dels aprenentatges de lectura es vertebrava a partir de les estratègies, habilitats i recursos per a la comprensió.

4. Els continguts de l'aprenentatge de l'escriptura es poden articular des de dues vessants. D'una banda, els aprenentatges propis del codi, les unitats lingüístiques: els sons, les lletres, les paraules, les frases, etc.; i, de l'altra banda, els processos d'escriptura i la tipologia textual.

5. Si bé els procediments són els que donen la pauta, els conceptes i les actituds s'hi han d'anar relacionant, ja que hi són sempre presents. Els continguts de treball sistemàtic s'han de repartir entre els tres cicles de tal manera que en el Cicle Inicial s'apreguin a partir de l'ús i progressivament s'interioritzin a través de la seva aplicació.

6. La realitat lingüística de la nostra societat fa que, a més del català, els alumnes hagin d'aprendre el castellà i una tercera llengua. El tractament didàctic s'ha de fer a partir del Projecte Lingüístic del Centre i de les orientacions generals pròpies de l'articulació entre les tres llengües. En la seqüenciació dels continguts, cal establir quins són comuns i quins diferencials tot procurant no repetir innecessàriament, ja que moltes de les habilitats lingüístiques són en la base de l'aprenentatge de qualsevol llengua, i si ja s'han adquirit amb una, no cal ensenyar-les més.

Finalment, hi ha un últim aspecte a considerar que resumeix una idea a bastament exposada en aquest article. Sigui quina sigui l'àrea a partir de la qual s'ha començat a elaborar el projecte curricular, la programació de l'àrea de Llengua s'ha d'interrelacionar amb totes les altres. En la seqüenciació dels continguts de les altres matèries hi han de ser presents tots aquells que ajudaran a estructurar i a fixar el pensament i això es fa sempre a través de la comprensió i de l'expressió oral i escrita.

Ensenyar a escriure a l'escola vol dir considerar el doble component de comunicació i aprenentatge de l'escriptura, aspectes que ens porten, d'una banda, a la necessitat d'aprofitar les situacions de comunicació real que es produeixen a l'aula o que es poden provocar i, de l'altra, ensenyar les habilitats i estratègies necessàries per generar un bon procés de composició dels textos.

Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita

El nostre grup treballa l'expressió escrita a partir de les aportacions teòriques sobre la composició de textos i la seva pràctica a l'aula.

En el moment de plantejar-nos la redacció d'aquest escrit hem pensat que la millor manera d'explicar, tant les estratègies que s'utilitzen com els processos cognitius que s'activen en el fet d'escriure, és exemplificar-ho en l'elaboració del present article.

Aquest enfocament paral·lel del marc teòric del procés d'escriure i de la seva concreció pràctica pot presentar dificultats d'exposició i de comprensió.

Ensenyar a escriure a l'escola vol dir considerar el doble component de comunicació i aprenentatge de l'escriptura. El valor d'ús i funcionalitat que el codi escrit té a la societat, sovint queda relegat a un segon pla en les situacions escolars de producció de textos.

Aquest fet ens porta a la necessitat d'aprofitar les situacions de comunicació real que es produeixen a l'aula i provocar-ne d'altres. La funció comunicativa es manifesta en l'elaboració de textos amb:

*Equip d'Expressió Escrita del SEDEC (cicles mitjà i superior)**

* Rosa Albes i Tondo, Núria Domènech i Gimeno, Anna Galceran i Abella, Domènec Garrido i Fernández, Carme Minguella i Roig, Pere Moreno i Aranda.

- finalitats reals,
- destinataris concrets o versemblants,
- adequació de la tipologia textual seguint unes pautes fixades.

Per tant, per aprendre a escriure cal conèixer els diferents tipus de text, com es construeixen i quina funció tenen (un aspecte molt interessant, però que depassa el tema d'aquest article). Ara bé, per escriure es necessiten més coneixements que els textuals i gramaticals.

És bàsic ensenyar les habilitats i estratègies necessàries per generar un bon procés de composició (*continguts procedimentals*) la finalitat del qual és produir textos adequats, coherents, cohesionats i gramaticalment correctes (*continguts conceptuals*). Aquest aprenentatge és complex i llarg. Les actituds, els valors i les opinions que els nens tenen de la llengua (*continguts actitudinals*) són tan importants o més per al desenvolupament de l'expressió escrita com qualsevol altre contingut procedimental o conceptual.

El quadre 1, al final de l'article, mostra els processos cognitius i les estratègies necessàries per escriure perquè l'alumnat adquireixi una bona competència lingüística (domini del codi escrit) i comunicativa (textos adequats a una situació de comunicació concreta).

Exemplificació del nostre procés d'elaboració del present article

Situació comunicativa

La redacció d'aquest article és fruit de la demanda que ens ha fet la revista. Aquesta demanda ha generat, per tant, una situació comunicativa els components de la qual hem d'analitzar i desenvolupar per aconseguir un article entenedor i funcional.

També, a l'escola hi ha moltes situacions que s'han d'aprofitar perquè els escrits esdevinguin funcionals. Per exemple:

Situació comunicativa **Escrips que se'n generen**

Sortida/Visita

Comunicació escrita als pares.
 Carta de sol·licitud de la visita.
 Normes de comportament fora de l'escola.
 Autorització dels pares.
 Elaboració d'un dossier de treball.
 Elaboració d'itineraris i suggeriments: instruccions.
 Guia de treball durant la visita: fitxes d'observació, qüestionaris, dibuixos...
 Descripció de la visita.
 Exposició dels continguts.
 Narració i possibles textos retòrics, auques...
 Fitxa resum per arxivar: orientacions, consells, comunicacions...
 Informes.
 Article periodístic: notícia, reportatge...
 Literatura científica.



Altres situacions comunicatives

Festa popular	...
Intercanvi amb una altra escola	...
Veure una cinta de vídeo o una pel·lícula	...
...	...

Contextualització

El primer que s'ha de fer abans de començar a escriure és contextualitzar la demanda per aconseguir un text adequat al destinatari, a l'emissor, a la finalitat i al tipus de text que se'n genera. Per tant, ens plantegem els paràmetres de la situació i els contextualitzem.

- RECEPTOR** — *A qui escrivim?*
Lectors de la revista "Perspectiva Escolar"
amb coneixement i interès pel tema.
- *Què és el més important que els volem transmetre?*
La necessitat de conèixer estratègies d'ensenyament-aprenentatge per generar bons processos de composició escrita.
- EMISSOR** — *Com volem presentar-nos?*
Com a equip d'assessors del SEDEC del seminari de composició escrita.
- *De quina manera?*
Com a productors d'aquest text.
- FINALITAT** — *Per què escrivim aquest text?*
Per la demanda de "Perspectiva Escolar".
- *Què volem aconseguir?*
Que l'ensenyant conegui més estratègies que l'ajudin a reflexionar sobre la producció del text escrit a l'aula.
- MISSATGE** — *Com serà el text?*
Mirarem que sigui amè, il·lustratiu i pràctic.
- *El farem llarg o curt?*
Seguirem les indicacions donades per la revista.
- *Com ens l'imaginem?*
Amb una introducció, un desenvolupament i una conclusió que inciti a la reflexió. Hi haurà apartats, il·lustracions, quadres i diferents tipus de lletra.
- *Quin registre de llengua utilitzarem?*
Formal.
- *Quin tractament personal usarem?*
Primera persona del plural.

Contextualització a l'aula

És la primera etapa de tot procés de producció. En els primers cursos és indispensable fer una reflexió amb tot el grup. Al principi cal introduir els paràmetres gradualment i a través de formes senzilles. No s'ha de convertir en un exercici mecànic. L'objectiu és que l'alumnat arribi a automatitzar-ho.

Inventari dels paràmetres que s'han de tenir en compte:

Receptor - audiència - destinatari

- A qui escric?
- Coneix el tema que li explicaré?
- Com vull que se'l prengui?
- Què és el més important que li vull dir?

Emissor - autor - rol de qui escriu

- Com vull presentar-me?
- Quina imatge meva vull projectar en l'escrit?

CONTEXTUALITZACIÓ

Finalitat - propòsit - objectiu

- Per què escric aquest text?
- Què vull aconseguir quan he escrit el meu text?
- Com puc dir amb poques paraules el que haig d'escriure?

Missatge - text

- Com serà l'escrit que faré?
- El faré llarg o curt?
- Com me l'imagino?

Quadre 2

Planificació

El procés de composició pròpiament dit s'inicia amb la fase de planificació en la qual l'escriptor pensa i recull les idees que desenvoluparà en el seu escrit. Consta de tres fases: generació, selecció i organització d'idees.

Una vegada contextualitzat el nostre article, el pas següent és planificar-lo.



Generació d'idees (recull de les idees generades en el grup a partir d'una pluja d'idees):

1. Marcar bé els processos cognitius que es fan servir quan s'escriu un text.
2. Assenyalar la importància dels coneixements de l'escriptor sobre:
el tema,
la tipologia textual,
les propietats del text,
la lingüística.
3. Exemplificar tot el procés en la realització d'aquest article.
4. Reflexió teòrica mentre anem desenvolupant el procés d'elaboració de l'article.
5. Presentar altres estratègies per a cada un dels passos si l'extensió de l'article ho permet.
6. Remarcar que el procés no és lineal. Cadascú ha de trobar el seu sistema, sense oblidar, però, cada un dels passos.
7. Necessitat de tenir una bona actitud davant del fet d'escriure.
8. Presentació inicial del contingut de l'article.

Després de la generació d'idees ve la selecció i l'organització. En aquesta segona fase es classifiquen totes les idees recollides a l'anterior i les estructurarem jeràrquicament en forma de guió d'acord amb del tipus de text que volem escriure (expositiu).

Selecció: les idees 2 i 4, no les tenim en compte perquè no s'adeqüen als objectius que ens hem proposat.

Organització (guió de l'article):

* Presentació de l'article:

— Justificar el perquè seguim un determinat procés d'elaboració.
Cal desenvolupar els punts següents:

- escriure és un procés;
- estratègies que utilitzem per gestionar un bon procés de producció;
- la finalitat (arribar a tenir una bona competència comunicativa);
- tenir una bona actitud davant el fet d'escriure.

* Exemplificació de tot el procés de producció escrita:

— *Presentació del quadre 1 (al final de l'article)*

- *situació comunicativa (la demanda...);*
- *contextualització (vegeu quadre 2, pàg. 20);*
- *planificació (generació, selecció i organització d'idees).*

* *Remarcar que el procés no és lineal. Cadascú ha de trobar el seu sistema, sense oblidar, però, cada un dels passos.*

LA PLANIFICACIÓ A L'AULA

El paper de l'ensenyant és clau per a ajudar l'alumnat a generar idees i proporcionar-li elements perquè elabori i organitzi els seus coneixements en funció del text que ha d'escriure.

Al cicle mitjà és important treballar amb tot el grup perquè quedin clars i paütats els passos d'aquesta fase: generació, selecció i organització d'idees. Cap a la fi de l'etapa de primària es treballarà de forma més àgil i breu.

ESTRATÈGIES DE PLANIFICACIÓ

- Fer una pluja d'idees (individual o col·lectiva) per tal d'escriure tot allò que se'ns acut de manera espontània.
- Utilitzar suports escrits per ajudar en el procés de generar.
- Utilitzar tècniques d'associació d'idees.
- Compartir amb altres persones la generació d'idees, tant si es tracta de donar les pròpies, com de compartir les del grup, o bé, partir d'idees alienes per generar-ne de pròpies.
- Utilitzar subprocessos de generar, com pot ser desestimar les idees generades que no siguin adequades o saber-se aïllar dels condicionaments generals de la redacció (gramàtica, extensió, contingut del text) per generar idees més lliurement.
- Adonar-se de quan la generació d'idees s'ha exhaurit i cal tancar el procés.
- Aplicar tècniques d'organització d'idees (esquemes jeràrquics, mapes d'idees, arbres, ideogrames, mots clau...).
-

ACTIVITATS DE PLANIFICACIÓ

- Utilitzar l'esquema estrella (què?, qui?, com?, quan?, on? i per què?).
- Construir mapes d'idees a partir de les associacions de paraules.
- Presentar un text i fer una possible planificació de l'autor.
- Explicar un conte popular i extreure'n l'estructura narrativa.
- Donar els elements de la presentació, del nus i del desenllaç i elaborar el text sencer.
- ...

Textualització

Després d'haver orientat l'activitat d'escriure (contextualització), d'haver produït, seleccionat i organitzat les idees (planificació) arriba el moment de redactar el text (textualització).

La textualització és una tasca complexa perquè cal atendre moltes demandes alhora: com progressa la informació, com es connecten els diferents apartats, com es construeixen les frases, com seleccionar el lèxic...

Segons diferents autors, les propietats que ha de tenir una producció escrita per poder-se considerar un text són: *adequació*, *coherència* (bàsicament semàntica i afecta l'organització profunda dels significats), *cohesió* (fa referència a l'aspecte formal del text; és a dir, puntuació, concordances...), *presentació*, *gramàtica* i *estilística*.

En aquest moment del procés ens hauríem de remetre al guió elaborat en la planificació i començar la redacció de l'article. Ara bé, tot el que fins ara heu llegit ja és textualització, així com també ho és tot el que queda per llegir.

TEXTUALITZACIÓ A L'AULA

Textualitzar és la part més difícil de tot el procés. El seu ensenyament-aprenentatge requereix un treball continuat, variat i sistemàtic. A més a més, necessita molts coneixements morfosintàctics, lèxics i ortogràfics.

A l'aula s'ha de textualitzar molt i de diferents maneres: entre tots, en grups més reduïts, per parelles o individualment. L'ensenyant condueix les activitats i controla sobretot el procés que se segueix.

ESTRATÈGIES DE TEXTUALITZACIÓ

- Analitzar models existents (escrits socials) per extreure'n els secrets de la seva especificitat i el seu funcionament.
- Rellegir els fragments escrits per comprovar que s'ajusten a allò que es vol dir i, també, per enllaçar-los amb el que s'escriurà després.
- Fer incidència en la interacció oral durant la redacció, entre els companys o amb el mestre, sobretot durant les primeres fases de producció.
- Redactar concentrant-se selectivament en diversos aspectes del text.
- Encadenar la majoria de paràgrafs i oracions mitjançant la repetició d'alguns elements base.
- Adquirir l'hàbit de preguntar-se quina és la relació entre la frase o el paràgraf amb el qual es treballa i el precedent per escriure un text amb les connexions adequades.
- Evitar l'ambigüïtat i les frases buides de contingut.
- Evitar les frases negatives perquè són difícils d'entendre.
- ...

ACTIVITATS DE TEXTUALITZACIÓ

- Donar una silueta de recepta, carta... i omplir-la de contingut.
- Treure els connectors d'un text breu i un altre grup d'alumnes els ha de tornar a col·locar.
- Crear una estructura amb signes de puntuació i redactar un petit escrit seguint-ne les pautes.
- Puntuar un text breu.
- Repartir un paràgraf d'un text a cada un dels components d'un grup i reorganitzar-lo entre tots.
- Escriure un text narratiu prenent com a base una planificació ja donada.
- Fer créixer textos a partir de narracions molt breus.
- ...

Revisió

Mentre l'escriptor rellegeix el que ha escrit o corregeix algun aspecte del text que li sembla millorable, està reformulant allò que volia escriure en un principi.

Revisar és un subprocés inclòs en el procés d'escriure. La revisió apareix ja en els primers moments de composició del text i serà un fet constant al llarg d'aquesta elaboració. És quelcom més que una tècnica o una supervisió final del text: exigeix una actitud determinada davant de l'escriptura i una manera determinada de treballar.

El quadre 3, al final de l'article, explica la funció de la revisió dins el procés de composició d'un text.

Durant la redacció de l'article, hem rellegit i reformulat repetidament el que escrivíem, han aparegut noves idees que exigien modificacions del guió inicial i hem acabat per ajustar la producció final per tal de fer-la més entenedora.

REVISIÓ A L'AULA

La revisió, com a subprocés de producció, és també difícil per a l'alumnat perquè la confon amb la correcció final i la limita als aspectes superficials.

Per aconseguir que l'alumnat senti la necessitat de revisar els seus escrits i aprengui a fer-ho, l'ensenyant ha de crear situacions interactives a l'aula que permetin rellegir i fer canvis en la seva producció sense esperar a tenir-ne la versió final ja polida.



ESTRATÈGIES DE REVISIÓ

- Constatar els resultats parcials obtinguts amb la representació del producte final (plans previs).
- Llegir selectivament concentrant-se en aspectes distints: contingut (idees, estructura...) o forma (gramàtica, puntuació, ortografia...) i detectar-ne els possibles errors.
- Dominar diverses maneres de refer o retocar un text: ratllar mots, afegir paraules al marge, asteriscs, sinònims...
- Utilitzar tècniques estàndard de revisió i millora: augmentar la llegibilitat, buscar frases simples, vetllar per l'ordre dels mots en la frase, per la puntuació, llegir el text en veu alta...

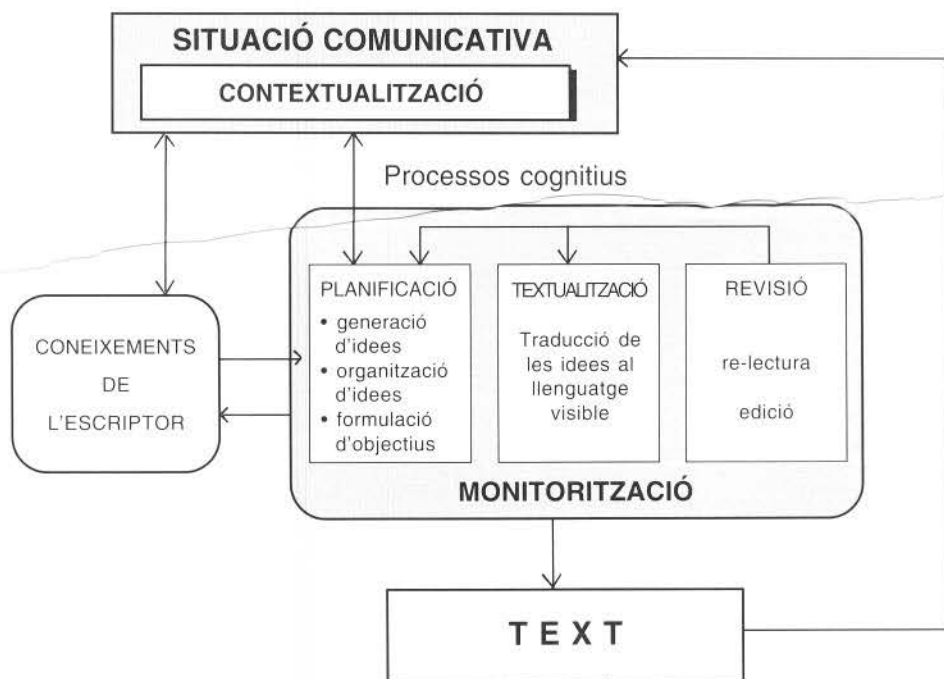
ACTIVITATS DE REVISIÓ

- Analitzar textos ben escrits: els subtítols, els verbs, les marques de temps i de lloc... per observar-ne la cohesió.
- Escriure a la pissarra paràgrafs de les composicions de l'alumnat per millorar-los entre tots.
- A partir d'un model, demanar que l'alumnat suggereixi i comenti altres maneres de redactar-lo.
- L'ensenyant mostra a l'alumnat com ell revisa un text personal.
- Elaboració, individualment o per grups, de pautes per ajudar a revisar un text propi o d'altri.

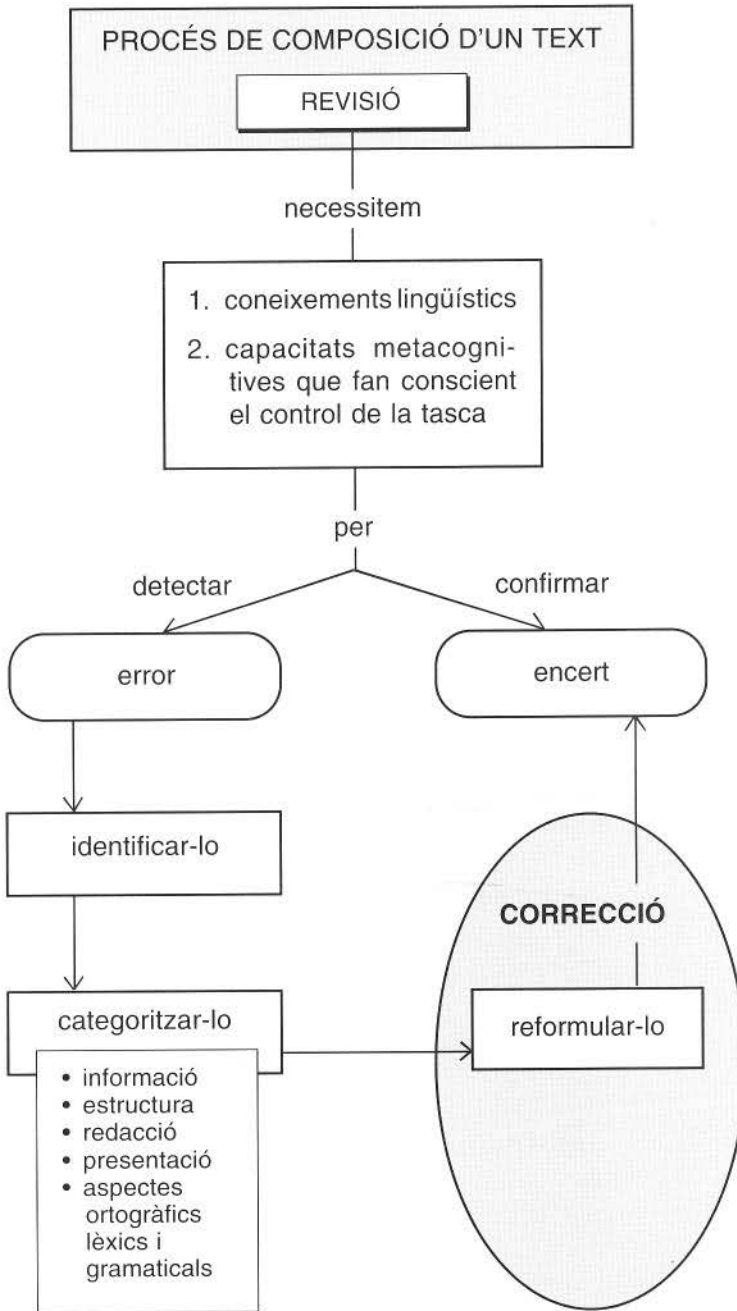
Escriure és un procés recursiu, cíclic i flexible. Aquí hem presentat els diferents passos de manera lineal per tal d'assegurar-ne la comprensió. Cada equip de mestres haurà de decidir com treballar el procés d'escriure a l'aula i l'alumnat haurà de trobar el seu recorregut, cada vegada més ben estructurat, sense oblidar, però, cap dels passos descrits.

Bibliografia

- CASSANY, D., *La cuina de l'escriptura*, Empúries, Barcelona 1993.
 CASTELLÓN, M., *Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita*. 3rs Jornades sobre estratègies d'aprenentatge. Processos, continguts i interacció. Barcelona 7-8 maig 1993. Domènech edicions, Barcelona 1993.
 GRAVES, D., *Didáctica de la escritura*, Morata, Madrid 1991.
 JOLIBERT, J., *Formar infants productors de textos*, Graó, Barcelona 1992.
 SERAFINI, M. T., *Cómo redactar un tema*, Paidós, Barcelona 1989.
 SMITH, C. B. i DAHL, K. L., *La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo*, Visor-MEC, Madrid 1989.



Quadre 1



Quadre 3

La utilització de les eines informàtiques comporta un canvi respecte als instruments tradicionals d'escriptura i respecte al procés d'elaboració del missatge escrit. Però, cal no oblidar que es tracta només d'un instrument o mitjà per desenvolupar aspectes d'expressió, com saber comunicar-se i saber explicar coses i idees amb coherència i sentit.

Programari de tractament de textos i escola

*Juanjo Gómez
i Píriz*

Professor d'ensenyament primari
Coordinador territorial del P.I.E. a la Delegació del Baix Llobregat

Les innovacions tecnològiques i els processos d'expressió escrita

La representació de sons o expressions per mitjà de signes convencionals dibuixats, és a dir l'escriptura, no s'ha fet sempre amb els mateixos mitjans o aparells ni de la mateixa manera.

Ja des del principi de la humanitat, la representació de signes contenidors de missatges es feia amb la mà, agafant objectes o pals i mullant sang, greixos...

Aquest procediment primitiu, en la seva essència, es manté fins fa poc temps:

- Utilització de la mà.
- Utilització d'instruments en forma de pal.
- Dibuix dels signes un a un.
- Dificultat de modificació o d'introducció de canvis en els signes i missatges dibuixats.

De totes maneres hem de recordar algunes aportacions substancials:

- La impremta, que afavoreix la recombinació de paraules o

signes ja elaborats. No només hem de recordar la impremta de Gutenberg, també els egipcis van fer servir, a les seves escoles, impremtes de gelatina i els orientals utilitzaven impremtes de fusta molt abans que la de Gutenberg.

- Les màquines d'escriure, aparells que permeten d'imprimir en un paper determinats caràcters tipogràfics per mitjà d'uns mecanismes de palanca.
- El llapis, que permet un augment dels usuaris de l'escriptura.

La dificultat d'utilització dels instruments ha condicionat el temps de dedicació el seu ús. A les escoles es dedica molt de temps als aspectes psicomotors de l'escriptura, és a dir, a dibuixar les lletres. Habilitats com dibuixar les lletres d'una paraula d'esquerra a dreta, orientar-se des de dalt a baix o a l'inrevés per diferenciar una "b" d'una "p", per exemple, són algunes de les feines escolars dels nivells infantils.

El dibuix correcte de les lletres, segons manen les normes bàsiques de llegibilitat o cal·ligràfiques, l'escriptura correcta de les paraules, segons prescriuen les normes ortogràfiques a l'ús, són les preocupacions més importants de la llengua quan està supeditada a aquests estris. El mitjà o instrument es considera com un fi i es perd de vista l'objectiu fonamental de la llengua, que és la comunicació. Els textos escrits són considerats com un producte difícilment modificable, comporten una pressió per l'escriptor o escriptora, donat que una vegada escrit qualsevol modificació implicarà una feina enorme, un esforç físic considerable per tornar a escriure, dibuixar, totes les paraules lletra a lletra. Moltes vegades per canviar unes paraules s'ha de tornar a escriure tot el text.

La preocupació primordial dels plans d'educació és la d'aconseguir que, en acabar l'ensenyament bàsic o primari, l'alumnat sàpiga llegir, pronunciar i escriure, dibuixar, correctament els signes gràfics de la seva llengua.

Des d'aquesta perspectiva, analfabet o analfabeta és la persona que no sap llegir i escriure. Uns dels indicadors del desenvolupament dels països és precisament el nivell de ciutadans analfabets.

Per això es marca una etapa d'ensenyament institucional obligatori, durant un període de temps prudencial segons el qual la població sàpiga llegir i escriure, com també adquirir una informació bàsica de la cultura de l'època.

Actualment assistim a un moment de canvi en el procés d'escriptura pel que fa referència a l'instrument i al procés substancial. Aquest fenomen és ocasionat per la introducció de l'ordinador a l'ús empresarial, domèstic, escolar i general, com també per la generalització i facilitat d'ús del programari dels tractaments o processadors de textos. Cada vegada apareixen nous tractaments de textos més potents i de més fàcil utilització.

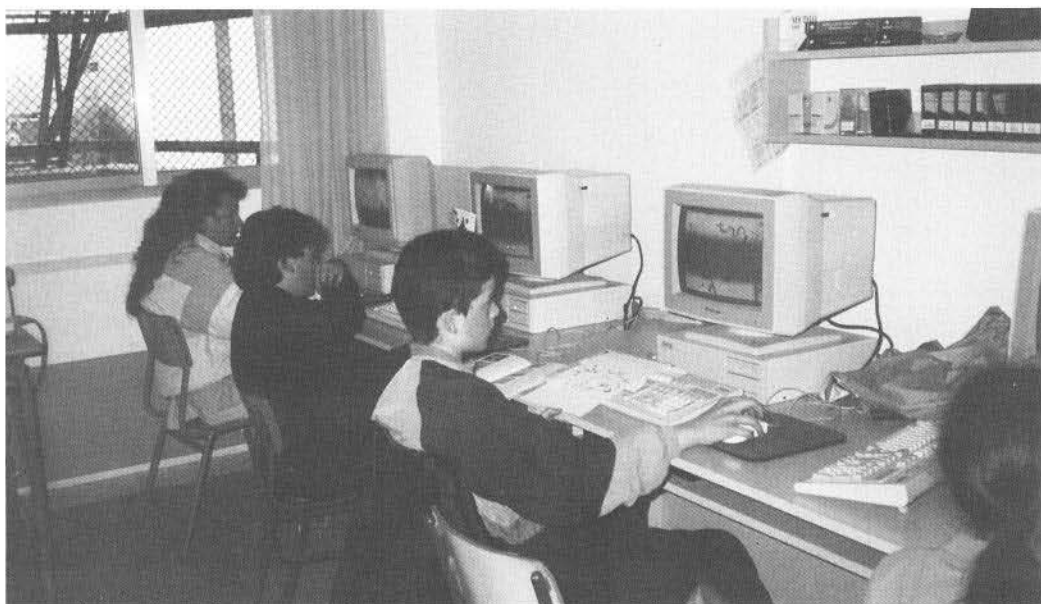
Un canvi substancial del tractament de la llengua

Moltes vegades les innovacions i millora de la vida passen desapercibudes pels contemporanis, essent les generacions futures les encarregades de gaudir dels descobriments passats. És això el que pot succeir amb el tractament de textos, la informàtica i les noves tecnologies en general.

En el món de l'ensenyament, aquests desajustaments poden ser encara més grans, ja que les institucions educatives sempre han anat pel darrera de la societat i els seus avenços.

Pel que que fa referència a l'expressió i comprensió escrites com a aspectes de la llengua, hem de dir que la incorporació dels tractaments de textos comporta un canvi físic respecte dels instruments d'escriptura, i un canvi substancial respecte del procés d'elaboració dels missatges escrits.

Amb la introducció de les noves tecnologies —ens referim al tractament de textos en particular—, no és necessari o imprescindible el domini de l'habilitat motora de la mà a l'hora de dibuixar les grafies. Aquest alliberament desmitifica d'entrada la necessitat d'una bona cal·ligrafia, redueix el temps inicial que s'havia de dedicar al domini motor de les lletres, afavoreix l'accés de persones amb dificultats motrius, demana un altre tipus d'habilitat, com per exemple la mecanogràfica.



El programari de tractament de textos va acompanyat de recursos de comprovació de la correcta escriptura de les paraules, la temible ortografia. Amb la utilització d'aquests recursos es pot perfeccionar l'escrit des del punt de vista ortogràfic i amb el treball que es desenvolupa en aplicar-los, es podrà produir un aprenentatge ortogràfic.

La preocupació dels plans d'educació, en una etapa primària i amb la disposició del tractament de textos, no és tant pels aspectes formals de l'escriptura, cal·ligrafia i ortografia, com pels aspectes de contingut i de comprensió dels escrits, és a dir, la llengua no es considera un objectiu en ella mateix, sinó un instrument.

Els processos d'aprenentatge de la lectoescriptura són més lògics, més intuïtius amb la utilització dels teclats conceptuals, o tauletes sensibles. Aquests aparells permeten l'accés a qualsevol programari de tractament de textos sense utilitzar el teclat i manipulen objectes o unitats globals.

D'altra banda, la introducció de les noves tecnologies afavoreix aquest aspecte funcional de la llengua. Aquests dos aspectes mar-

quen la línia d'evolució de la llengua: els aspectes funcionals o de comprensió i les noves tecnologies.

El tractament de textos, l'expressió escrita i el treball escolar

Enumerar els avantatges que té utilitzar un programari de tractament de textos pot semblar una certa pedanteria davant dels lectors. De totes maneres a la primera part d'aquest treball s'ha referit el canvi substancial que aporta la utilització d'aquest estri en el procés d'escriptura.

A continuació plantejarem algunes qüestions o reflexions que es deriven de la utilització del tractament de textos a l'escola.

— La utilització del programari de tractament de textos per part dels alumnes no es posa en dubte, de la mateixa manera que no es qüestiona la utilització del llapis. O sí? Donem doncs més importància a l'estri que a allò que es comunica. Potser les dificultats són organitzatives, de material, didàctiques, procedimentals...

— El programari de tractament de textos es fa servir per comunicar o expressar coses, idees, sentiments, impressions..., però s'està fent servir en molts casos per “passar en net” els escrits dels alumnes. Segons aquest ús podem dir que ens trobem davant d'una reencarnació de la màquina d'escriure? Recordo un grup de professors que m'explicaven emocionats com els seus alumnes utilitzaven el tractament de textos, i es vanagloriaven de ser la “flor i nata” del professorat. Quan vaig veure que els alumnes “copiaven” el manual dels ordinadors amb el tractament de textos, vaig pensar que s'havien de reformar moltes coses abans o en el mateix moment en què es produïa la introducció de les noves tecnologies de la informació.

— Ha desaparegut totalment o parcialment l'obsessió per la cal·ligrafia i la “bona lletra”? I què hem de dir de l'ortografia i dels decàlegs de regles ortogràfiques i/o memorístiques? Amb la introducció del tractament de textos aquestes dues preocupacions o drames de la llengua, que d'altra banda ocupen molt de temps escolar als alumnes, queden desmitificades. Potser haurem de parlar

d'una certa "habilitat mecanogràfica" en lloc de cal·ligrafia, i potser haurem de parlar de la utilització dels verificadors i diccionaris ortogràfics en lloc d'ortografia. I per què no?

No hem quedat que el més important és comunicar-se, explicar coses amb coherència i sentit, i entendre el que diuen o escriuen els altres? És aquest fet el que dóna lloc a l'analfabetisme funcional. Analfabets o analfabetes són els que no entenen el que diuen o escriuen els altres, i els que no saben expressar-se amb coherència i sentit sobretot a nivell escrit, i tot això amb una certa rapidesa. Amb això no estem dient que analfabet o analfabeta sigui el que no sap fer servir un programari de tractament de textos, tal i com l'esnobisme actual indica. D'això en parlarem més endavant.

La utilització dels verificadors i diccionaris informàtics, complements dels tractaments de textos, no vol dir una correcció ortogràfica dels textos per part del programari. Si més no, comporta un treball de contrast de possibilitats d'escriptura de paraules semblants, de recerca de paraules alternatives per part de l'usuari/a, de varietat de vocabulari en les paraules repetides, diccionaris de sinònims... D'aquest treball es deriva un aprenentatge ortogràfic per part de la mateixa persona que escriu, i no tant d'un ensinistrament ortogràfic per part dels professionals de l'ensenyament.

De totes maneres encara és usual la pràctica del dictat, ara també amb el tractament de textos. Podem parlar de vells mètodes amb nous estris o noves màquines de tortura per als alumnes? En qualsevol cas el tractament de textos permet una autonomia de l'usuari, una llibertat i creativitat a l'hora d'escriure, que cal valorar i potenciar.

— Si preguntem als professionals de l'ensenyament quant de temps dediquen els seus alumnes al contingut de l'expressió, potser molts no ens sabran respondre amb una certa rapidesa. Al contrari, si preguntem quant de temps dediquen a l'ortografia, a l'anàlisi morfosintàctic o altres eufemismes classificadors de la llengua, sí que us diran amb precisió quins dies o espais estan reservats a aquests temes. Si preguntem als alumnes quan van a la biblioteca potser us diran: "anem a la biblioteca quan toca llegir". Què passa, que la resta dels dies o del temps no "toca llegir"? El mateix pot

succeir amb l'ús del tractament de textos i els ordinadors en general. Donada la mancança d'aquesta tecnologia, l'ús del tractament de textos pot convertir-se en allò que fem una vegada cada quinze dies, quan toca anar a l'aula d'ordinadors. En aquest país som molt partidaris de sobrevalorar les coses o d'ensorrar-les per sempre.

Com que el programari de tractament de textos ens allibera dels aspectes formals de la llengua, podem fer servir aquesta tecnologia per treballar aspectes de contingut, com per exemple l'ordre en l'exposició dels fets, idees, sentiments..., en els escrits. També ens podem dedicar amb més facilitat al treball del vocabulari a partir de les paraules repetides i la recerca de sinònims. En definitiva, ens podem dedicar al treball de polir el text, a la feina de comunicació espontània i sense dramatisme, ja que el text és fàcilment manipulable i no és una cosa inamovible o de difícil modificació. Potser sigui aquest l'aspecte qualitatiu més important que aporta el programari de tractament de textos i d'aquí ve la importància de la seva utilització per part dels professionals de l'ensenyament com a tecnologia. De fet, poca o pràcticament cap tecnologia s'ha introduït a la feina del mestre/a. Encara es continua amb mètodes i procediments aristotèlics o monacals: escriptura manual, consulta llibresca...

— El text elaborat amb el tractament de textos disposa d'una gran facilitat i rapidesa de comunicabilitat, pel que fa referència a l'intercanvi entre persones, amb la utilització de les eines de comunicació telemàtiques. El correu tradicional queda obsolet per la lentitud de transmissió de cartes que desmotiva el lector i l'escriptor. El correu i els teledebats telemàtics estan revitalitzant la pràctica d'intercanvi de textos escrits, ja que motiven els lectors i els escriptors.

— El fet de modificar fàcilment els textos, l'autocorrecció ortogràfica, la impressió dels textos amb diferents tipografies, la modificabilitat dels textos, l'organització dels escrits en forma d'esquemes flexibles..., dóna una dimensió d'alliberament dels aspectes mecànics de l'expressió escrita i de la comunicació en general, en favor de la creativitat i la funcionalitat del llenguatge. En definitiva, estem davant d'una postura d'activitats cognitives i constructivistes del pensament.

— Segons el que hem vist fins ara, les noves tecnologies de la informació no són tractades per elles mateixes, sinó com a mitjans relacionats amb les diferents habilitats lingüístiques. És a dir, no es considera la informàtica, per exemple, com una nova disciplina o àrea, sinó més aviat com un recurs a l'abast per desenvolupar aspectes d'expressió, determinats continguts de l'àrea de llengua en aquest cas.

— Al mateix moment que apareixen noves fites en la llengua, apareixen també noves maneres d'analfabetisme. Podem dir ara, que analfabet o analfabeta ja no és la persona que no sap pronunciar les paraules, llegir, o no sap dibuixar les lletres, escriure. En aquests moments, analfabet o analfabeta és la persona que no entén allò que llegeix o ho fa molt lentament. També es pot considerar analfabeta, actualment, la persona que escriu coses sense un sentit coherent o que no pot escriure una frase o paràgraf coherent. És el que s'anomena analfabetisme funcional. La quantitat d'informació que la societat actual genera fa imprescindible llegir d'una manera ràpida i entenedora la informació, ordenar-la, classificar-la, treure'n conclusions...: és el que s'anomena processar o tractar la informació. Si recordem els plans d'estudis antics podem veure que la quantitat de coses a saber eren concretes i determinades i, fins i tot, es recopilaven en un llibre anomenat enciclopèdia. Era aquest el document-base contenidor d'allò que s'havia de saber. Si avui ens preguntem què s'ha de saber potser farem una exclamació d'espant en comprovar la gran quantitat d'informació i coneixements que hauríem de tenir, que la societat disposa, o que ens agradaria saber. L'opció és la d'*aprendre a aprendre*, és a dir, es tracta de posseir les habilitats bàsiques i instrumentals que permetin trobar la informació adient en el moment oportú. L'accés a la informació demana nous mecanismes tecnològics que superin els bibliotecaris ja tradicionals i en paper. Saber "processar" o "tractar" la informació amb els nous mitjans, com bases de dades documentals en suport de subsistemes de lectura òptica (CDROM), multimèdies informàtics, integrar la informació pertinent en el programari de tractament de textos usual i altres recursos informàtics, comença a ser una habilitat imprescindible actualment. Tal i com ho veiem, les noves tecnologies de la informació, i la informàtica en particular, són el fonament actual en aquest caire funcional de la llengua.



— Alguns països comencen a mesurar el grau d'analfabetisme funcional; els resultats són sorprenents. Més d'un 65% de la població laboral d'alguns països occidentals es pot considerar com a analfabeta funcional.

Molts professionals de l'ensenyament intenten combatre aquesta nova situació amb l'ajut de les noves tecnologies de la informació i els mitjans de comunicació de masses. Però, no es produirà una nova mena d'analfabetisme? Què hi ha de l'analfabetisme tecnològic? Fins a quin punt la utilització de les noves eines tecnològiques d'accés a la informació no s'estan fent imprescindibles per sobreviure en aquesta societat tan documentada, d'avenços tan ràpids i tan profitosos per a la humanitat? Quedarà supeditada la llengua a les eines informàtiques de tractament de textos, o al contrari continuarà essent més important la comunicació i el missatge? No passarà amb la informàtica el mateix que amb la calligrafia i l'ortografia, que quasi ofeguen l'expressió?

Algunes qüestions a resoldre

Recopilant les repercussions de la introducció del tractament de textos a l'expressió escrita, podem referir algunes idees:

1. La revitalització dels aspectes comunicatius de la llengua, és a dir, la llengua com un instrument i no com un fi en ella mateixa.
2. La utilització de les eines informàtiques, com a noves tecnologies, al llarg de les diverses habilitats bàsiques d'expressió, de recerca de la informació i de fonamentació actual dels aspectes comunicatius de la llengua.
3. L'esforç dels nous sistemes educatius per tal d'incorporar les noves tecnologies a les habilitats bàsiques de la llengua.
4. Molts de nosaltres pensàvem que amb la introducció de les noves tecnologies de la informació, Logo, tractament de textos..., es produiria una mena de revolució o canvi de l'aprenentatge i/o ensenyament. Ara ens adonem que s'havien o s'han de canviar altres coses paral·lelament o prèviament i de manera urgent, al contrari assistirem a la desfilada de les noves tecnologies de la informació

en general i del tractament de textos en particular com la de tants altres estris anteriors: retroprojectors, franel·logrames, material de laboratori...

5. En acabar l'ensenyament primari els alumnes han de saber llegir i escriure, però no amb el llapis, ni exclusivament ni inclusivament, en tot cas no s'especifica l'estri.

6. Actualment estem assistint a una mena d'esnobisme informàtic. Són moltes les persones que es vanaglorien i fins i tot presumeixen, amb un cert menyspreu pels altres, d'utilitzar aquest o l'altre "processador de textos" en la seva darrera versió, d'utilitzar aquest o l'altre programa de bases de dades... També assistim estupefactes a una certa incapacitat per redactar amb coherència un paràgraf, a una certa incapacitat per proporcionar dades o informes amb coherència i fonamentació lògica. Aquests dos fenòmens moltes vegades coincideixen en les mateixes persones.

Què està succeint? Moltes vegades es fomenta més l'estri que els aspectes comunicatius i els procediments. No passarà amb el programari de tractament de textos, o processador de textos, el mateix que amb el llapis?

Avaluar l'expressió escrita és complex pel fet que quan escrivim fem servir moltes estratègies i coneixements diferents alhora. Per tant, cal fixar l'atenció en les actituds, les estratègies i els coneixements que intervenen en el fet d'escriure i, per avaluar tots aquests aspectes, cal fer servir instruments d'avaluació diferents, com ara l'observació, l'entrevista, el qüestionari i la prova. També cal tenir en compte la manera i la utilitat de corregir els textos escrits.

Avaluació i correcció de l'expressió escrita

**Pilar Murtra
Bellpuig**

Professora de tècniques
d'avaluació de llengua i
de tècniques de redacció

L'objectiu d'aquest article és reflexionar sobre la importància i les dificultats de l'avaluació de l'expressió escrita. D'una banda, creiem en el caràcter instrumental i sistemàtic de l'avaluació: l'avaluació ens serveix per prendre decisions que permetin la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i, perquè les nostres decisions siguin útils i justes, necessitem criteris clars (què volem avaluar, com creiem que s'ha d'avaluar, etc.).

D'altra banda, l'expressió escrita, com a objecte d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, d'avaluació, és complexa perquè escriure vol dir fer servir uns coneixements i aplicar moltes estratègies o microhabilitats diferents alhora.

Així, doncs, intentarem de respondre, a grans trets, a les qüestions següents: quan diem que avaluem l'expressió escrita, què avaluem concretament; i, en segon lloc, com podem avaluar allò que diem que volem avaluar de l'expressió escrita. Volem, per acabar, aportar alguna idea sobre la funció de la correcció com a activitat que forma part de l'avaluació de l'expressió escrita.

Què avaluem de l'expressió escrita i com ho avaluem?

Hi ha tres aspectes que es complementen i en els quals hauríem de fixar la nostra atenció: l'*actitud (valors)* de l'alumne davant del

fet d'escriure; el *procés de composició* (el *mètode de treball*), i el *producte final* (el *text*).

Tots tres aspectes són objecte d'ensenyament de l'expressió escrita. Per tant, també haurien de ser objecte d'avaluació: l'actitud, perquè condiciona la motivació del nen respecte a l'aprenentatge de l'escriptura (segons l'opinió que tingui el nen sobre el fet d'escriure, la lectura, etc., l'aprenentatge de l'expressió escrita pot ser més o menys ràpid); el procés de composició, perquè observant el nen i el mètode que fa servir per escriure el podem ajudar a trobar la manera de treballar que li vagi millor, i, finalment, els conceptes o propietats que té un bon text, perquè, de fet, és el que ens permet valorar la qualitat del resultat del treball de l'alumne respecte als models del seu nivell d'aprenentatge.

Cal tenir en compte també que, dels tres aspectes, el més profund i que demana un termini més llarg d'assoliment és l'actitud i, després, les estratègies de composició. A continuació ens centrarem en l'avaluació del producte, el text, i del procés de composició, i deixarem l'actitud, per limitacions d'espai i perquè va molt lligada a l'avaluació del procés quant a instruments d'avaluació.

El producte final: el text

Què hauríem d'avaluar del text? Aquesta pregunta fa referència a les propietats textuais que hem d'ensenyar als alumnes i que, per tant, hem d'avaluar. Són les següents: *adequació*, *coherència*, *cohesió*, *correcció* i *variació*.

Per avaluar si un text és *adequat* a la *situació comunicativa*, ens fixarem en els aspectes següents: d'una banda, la *presentació* del text i la *disposició* en el full de la informació característica de cada text (carta, treball, etc.); de l'altra, en el *registre*, entès com el tipus de llengua, d'entre tots els que hi ha, més adequat a cada situació comunicativa.

Per avaluar si un text és *coherent* des del punt de vista de la informació que conté, ens fixem en la *selecció de la informació* —rellevant, no repetitiva, no contradictòria...— i en l'*organització de la informació* —l'ordre, l'estructura, etc.).

Pel que fa a la *cohesió*, un text està ben cohesionat des del punt de vista formal (sintàctic i lèxic) si les idees estan expressades de manera clara. Per avaluar això, ens fixem en l'ús dels mecanismes que contribueixen a la cohesió de l'escrit: la referència la repetició; els marcadors textuais o connectors d'idees, de frases, de parts del text; etc.

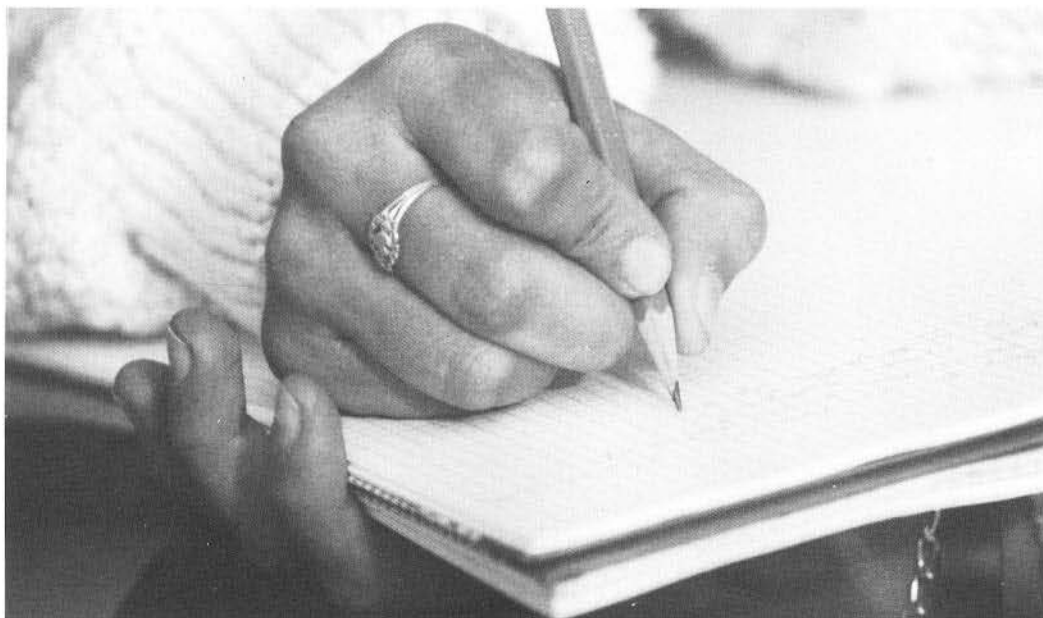
Per avaluar la *correcció*, ens fixem en el domini del sistema genuí de la llengua: l'ortografia, la morfosintaxi i el lèxic.

Finalment, la *variació* es refereix als recursos lingüístics que té cada alumne en general respecte al nivell d'aprenentatge en el qual es troba: la riquesa, la variació i la precisió lèxiques i sintàctiques, etcètera.

Així, doncs, un *bon* text és l'*adequat* a la situació comunicativa, *coherent* des del punt de vista del contingut, *ben cohesionat*, *correcte* des del punt de vista de la normativa i *variatiu* pel que fa al lèxic i les construccions sintàctiques. En els primers nivells d'ensenyament és excessiu valorar tots aquests conceptes. Probablement són més importants la coherència i la cohesió, i altres aspectes que potser es podrien incloure en la presentació, com ara la cal·ligrafia.

Pel que fa a com podem avaluar aquests conceptes, sembla que l'instrument d'avaluació més adequat és una prova. A fi que l'avaluació sigui útil i justa, cal seguir uns passos i uns criteris determinats en l'elaboració.

Primer cal establir els *objectius* que es volen avaluar: concretament, què els hem ensenyat? Després cal decidir quin *exercici o activitat* d'expressió escrita serveix per avaluar els objectius proposats. Per exemple: un dictat ens pot servir per avaluar l'ortografia, però no pas la coherència; en canvi, una activitat en què l'alumne hagi d'escriure un text complet sí que ens pot permetre avaluar la coherència. A continuació cal fer el *model de correcció*: establir el criteri d'èxit (el "mínim suficient" d'acord amb els objectius que avaluem) i elaborar el barem de puntuació. Si elaborem el model de correcció abans de fer l'activitat a classe, podem descobrir problemes d'objectius, de l'exercici (per exemple,



en les instruccions) o de la nostra valoració abans no sigui massa tard. La feina que dediquem prèviament a l'elaboració del model de correcció, ens l'estalviem després, a l'hora de corregir i valorar els resultats: l'aplicació dels criteris de correcció és més àgil i més objectiva.

En aquest moment, ja estem en disposició d'*administrar* (passar) la prova als alumnes. El pas següent és la *correcció*: es tracta de seguir els criteris establerts en el model de correcció.

L'últim pas és l'*anàlisi dels resultats*, la presa de *decisions* i la *comunicació* dels resultats als alumnes. És important que la comunicació dels resultats als alumnes inclogui l'explicació dels criteris amb què han estat avaluats de manera que ells ho puguin entendre. Així podem ajudar l'alumne a responsabilitzar-se dels seus errors i a autoavaluar-se.

El procés de composició (el mètode de treball)

Un altre aspecte que hem de tenir en compte és quines estratègies fan servir els alumnes per elaborar un escrit. Sembla lògic pensar

que problemes que detectem en el resultat final, el text ja acabat, poden haver estat deguts al mètode que ha utilitzat per compondre'l.

Per això, l'avaluació del procés de composició ens pot ajudar a diagnosticar les causes de mals resultats finals. Aquesta avaluació és diferent de l'anterior (l'avaluació del producte, del text), la complementa perquè es fixa en el mètode de treball i en el subjecte que escriu i, per això mateix, és molt important en els cicles inicials de l'ensenyament, en què la formació de l'individu és més global i se centra en l'aprenentatge d'hàbits, tècniques d'estudi i, per tant, el mètode de treball adequat a la personalitat de cada nen.

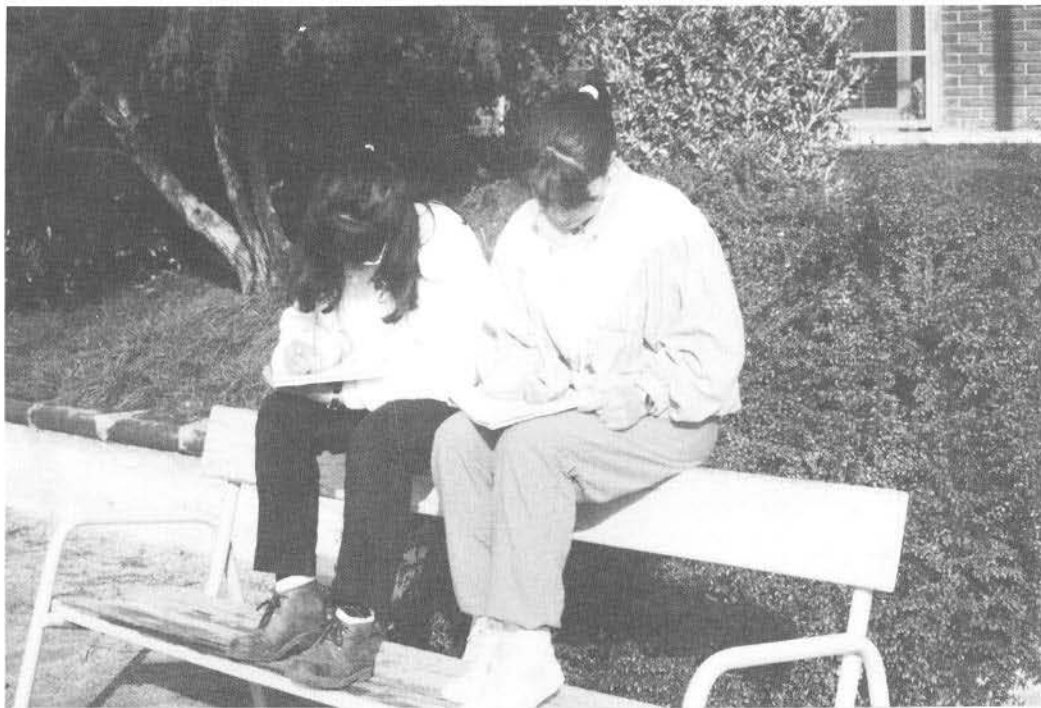
Cal avaluar del procés de composició les *estratègies psicomotrius* i les *estratègies cognitives*.

Les primeres són habilitats més aviat mecàniques i es treballen en els primers nivells d'ensenyament: la posició i moviment corporals, el moviment gràfic i altres aspectes psicomotors.

Les segones es refereixen a operacions intel·lectuals que intervenen en la composició. Algunes exigeixen un elevat grau de control i de consciència i, per això, corresponen a nivells superiors d'ensenyament. Les estratègies cognitives són les següents:

- a) *Analitzar la situació comunicativa* (la imatge que vol transmetre l'emissor, el perfil del lector, el propòsit del text, etc.).
- b) *Planificar el text*: generar idees i organitzar-les.
- c) *Redactar*: marcar paràgrafs o apartats i redactar-los aïlladament; fer servir tècniques de presentació per facilitar la lectura (títols, marcadors textuais, esquemes, etc.); etc.
- d) *Revisar*: saber refer primer els problemes globals o profunds, de contingut, i deixar per al final els locals o superficials, de forma; dominar diverses formes de modificar un text (ratllar mots, afegir paraules al marge, fletxes, etc.); etc.
- e) *Controlar*: poder activar i desactivar qualsevol de les habilitats en qualsevol moment; aprendre a dirigir conscientment el procés de composició, etc.

La dificultat d'avaluar aquests aspectes és que l'objecte, en aquest cas, és el nen, és a dir un objecte dinàmic i que utilitza totes



aquestes estratègies alhora. Es tracta, per tant, d'una avaluació més qualitativa: ens interessa tenir informació de com treballa l'alumne, quina estratègia li va millor, etc.; l'objectiu és aconseguir millores en els procediments de treball.

Així, doncs, alguns dels instruments d'avaluació més útils per avaluar tot això són els d'observació i d'interrogació següents:

a) *Observar els alumnes mentre escriuen.* Això ho podem fer amb l'ajuda d'un guió d'avaluació del procés, és a dir, d'una llista de preguntes per respondre. Per exemple: un cop ha llegit l'enunciat, què ha fet l'alumne?, ha utilitzat alguna tècnica concreta de composició?, ha revisat el text?, ho ha fet gaire sovint?, quin tipus de modificacions hi fa?, ha consultat altres companys o el mestre?, etcètera.

b) *Parlar amb ells sobre els problemes de redacció que tenen (entrevistes):* podem obtenir més informació i és més fàcil, de

vegades, comentar un problema amb l'alumne que no pas escriure-li en el text de manera que ho entengui.

c) *Qüestionaris per fer-los reflexionar sobre el seu propi mètode de composició*: fer-los preguntes per escrit sobre quines estratègies i quins recursos els van bé i quins no els funcionen els ajuda a fer-los més conscients del seu procés d'aprenentatge i a autoavaluar-se. Per exemple: se'ls pot passar un qüestionari sobre el procés que han seguit per redactar un text determinat.

La correcció com a eina d'ensenyament-aprenentatge

Per acabar aquesta reflexió, cal parlar també d'una part de la feina d'avaluar que ens planteja força dificultats als mestres, tot i la importància que sempre se li ha atribuït: la feina de corregir els textos dels alumnes. Algunes d'aquestes dificultats són les següents: requereix molt temps; sembla que els alumnes aprofiten poc les nostres correccions, els nostres comentaris escrits; sovint produeix insatisfacció i frustració tant als mestres (molta feina per a poc rendiment) com als alumnes (es desanimen davant el full ple de correccions).

Davant d'aquesta llista (incompleta), com proposa Daniel Cassany (1993), cal canviar la concepció d'aquesta activitat: la correcció hauria de ser clara i beneficiosa, i hauria de contribuir a fer millorar l'expressió escrita dels alumnes; l'alumne l'ha d'entendre com una part imprescindible del procés de composició (la revisió). Per això, cal buscar tècniques que ajudin l'alumne a assumir la seva responsabilitat en els seus errors i en la revisió dels seus textos (ajudar-lo a desenvolupar autonomia).

D. Cassany (1993) apunta uns consells per millorar la feina de corregir, dels quals destaquem els que ens semblen més útils.

“1. Corregiu només el que l'alumne pugui aprendre.” [...]

“2. [...] Marca les incorreccions del text i demana'ls que en busquin ells mateixos la solució correcta.”

“3. Dóna instruccions concretes i pràctiques i oblida els comentaris vagues i generals.” [...]

“4. Deixa temps a classe perquè els alumnes puguin llegir i comentar les teves correccions.” [...]

“5. Corregeix [...] oralment els treballs escrits. És més econòmic, pràctic i segur.”

“6. [...] Utilitza tècniques de correcció variades. Adapta-les a les característiques de cada alumne.”

Bibliografia

- BERNÁRDEZ, E., *Introducción a la Lingüística del Texto*, Espasa-Calpe, Madrid 1982.
- CAMPS, A. i al., *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcelona 1990.
- CAMPS, A., “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, a *Infancia y aprendizaje*, Barcelona 1990.
- CAMPS, A., *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*, Barcanova, Barcelona 1990.
- CASSANY, D., *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Empúries, Barcelona 1987.
- CASSANY, D., “La construcció de la frase I i II” a *Escola catalana*, 292 (juliol-setembre 1992), 296 (gener 1993), Barcelona.
- CASSANY, D., *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*, ICE de la Universitat de Barcelona i Graó, Barcelona 1993.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G., *Ensenyar Llengua*, Graó, Barcelona 1993.
- CASTELLÀ, J. M., *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Empúries, Barcelona 1992.
- COROMINA, E., “El llenguatge eficaç I i II” a *Escola catalana*, 292 (juliol-setembre, p. 6-9), 294 (novembre, p. 7-12), Barcelona 1992.
- DEPARTAMENT DE CULTURA, “A l'entorn de la gramàtica textual”, *COM Suplement*, 8, Departament de Cultura, Barcelona 1991.
- JUNTA PERMANENT DE CATALÀ, *Certificat de coneixements mitjans de llengua catalana (orals i escrits). Certificat C*, Generalitat de Catalunya, Barcelona (Opuscle informatiu).
- SERAFINI, M. T. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Paidós, Barcelona 1989.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- BADIA, D.; VILÀ, N.; VILÀ, M. *Joc de ploma: propostes per a l'expressió escrita*. Barcelona: Graó, 1988 (Punt i seguit)
- BADIA, J.; COLOMER, R.; SÀNCHEZ, M. *Pràctiques d'escriure: propostes de treballs de llengua*. Barcelona: Casals, 1991. 3 v.
- CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació. Sèrie major; 7)
- CASSANY, D. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1993
- CASSANY, D. *Reparar l'escriptura: didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: la Universitat. ICE: Graó, 1993 (Materials per a la innovació educativa; 2)
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Escriure: per comunicar-me, per divertir-me, per estudiar: expressió escrita 12/18*. Barcelona: Cruïlla, 1990
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *44 exercicis per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona: Graó, 1991 (Instruments Guix; 8)
- CASTELLÓN, M., *Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita*. 3rs Jornades sobre estratègies d'aprenentatge. Processos, continguts i interacció. Barcelona 7-8 maig 1993. Domènech edicions, Barcelona 1993.
- CONDEMARIN, M.; CHADWICK, M. *La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 56)
- COROMINA I POU, E. *Explicar: mots i fets*. Barcelona: Teide, 1988 (Dotze divuit)

* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

- COROMINA I POU, E. *Tècniques d'escriptura: domini pràctic de frases, puntuació, coherència i cohesió textual*. Barcelona: Teide, 1988 (Dotze divuit)
- COROMINA I POU, E.; MONTERO, J. *La redacció a través de l'ordinador: ensenyament secundari obligatori (12-16)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989
- DELGADO, J. F. *Escriure: pràctiques de llengua i literatura*. Barcelona: Teide, 1991 (Dotze divuit)
- Formar infants productors de textos*. Coord.: J. Jolibert. Barcelona: Graó, 1992 (Punt i seguit)
- GONZÁLEZ DARDER, J.; MOTOS TERUEL, T.; TEJEDO TORRENT, F. *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Madrid: Alhambra, 1988 (Biblioteca de recursos didácticos Alhambra; 18)
- GRAVES, D. H. *Didáctica de la escritura*. Madrid: MEC: Morata, 1991 (Educación infantil y primaria)
- JOLIBERT, J., *Formar infants productors de textos*, Graó, Barcelona 1992.
- LEAL GARCÍA, A. *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona: Gedisa, 1987 (Hombre y sociedad. Serie: Investigación en psicología y educación)
- SMITH, C. B. i DAHL, K. L., *La enseñanza de la lectoescritura. un enfoque interactivo*, Visor-MEC, Madrid 1989.
- SUNYOL I COSTA, V. *Màquines per a escriure: recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic: EUMO, 1992 (Didàctica; 25)
- TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. 2^a ed. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 8)
- Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 1990 (Barcanova educació)
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L.. *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica nacional, 1993 (Autores, textos y temas: pedagogía de la investigación y de la comunicación; 2)
- TRILLA, R.; SOLER, I. *Les línies del text: introducció a les tècniques narratives*. Barcelona: Empúries, 1989
- VILÀ, N. *Tècniques d'expressió escrita (Cicles Inicial i Mitjà)*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 1992.

Revistes

- Les activités rédactionnelles: l'organisation des textes.* PRATIQUES, n. 49 (1986), n. 57 (1988)
- Aprender a leer y escribir.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 96 (1982), p. 3-64
- ARRUFAT I DALMAU, C. *Com s'escriu?*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 180 (1993), p. 50-53
- CAMPS, A. *La enseñanza de la composición escrita: una visión general.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 216 (1993), p. 19-21
- CAMPS, A. *Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela.* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 2 (1992), p. 5-9
- CAMPS, A. *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza.* INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 49 (1990), p. 3-19
- CASSANY, D. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.* COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 6 (1990), p. 63-80
- CASSANY, D. *Los procesos de redacción.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 216 (1993), p. 82-84
- COLOMER, A.; PALOU, J. *Una experiència de creació literària.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 120 (1987), p. 31-39
- COMET, M. C.; MOIX, M. *Pautes per aprendre a escriure en una situació interactiva.* GUIX, n. 152 (1990), p. 65-69
- DOMÍNGUEZ, G.; LINO BARRIO, J. *Aprender a escribir con el ordenador.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 216 (1993), p. 46-47
- Ecrire!* DIALOGUE, n. 64 (1988)
- Ecriture.* CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n. 267 (1988)
- L'expressió escrita.* GUIX, n. 147 (1990)
- HERMOSO, T. *Leer y escribir como un escritor.* CLIJ, n. 47 (1993), p. 18-23
- La llengua escrita a l'escola.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 89 (1984)
- Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura.* COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 18 (1993), p. 15-29
- MARUNY, LI.; MISTRAL, M.; MIRALLES, M. *Por una enseñanza*

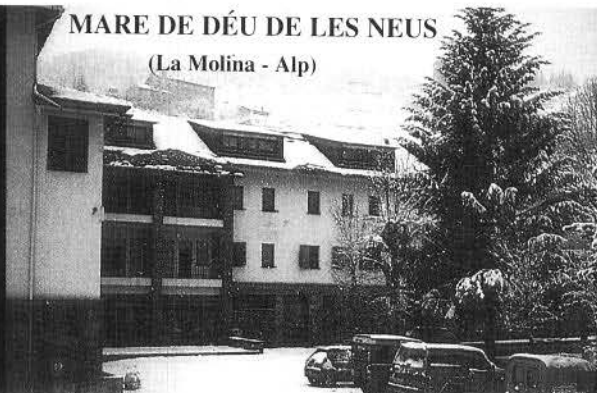
- significativa del lenguaje escrito*. SIGNOS, n. 8-9 (1993), p. 170-177
- MILIAN GUBERN, M. *Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 14 (1993), p. 34-39
- MILIAN GUBERN, M. *Aprender a escribir. Enseñar a escribir*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 26 (1994), p. 11-14
- MILIAN GUBERN, M. *L'ensenyament de la composició escrita*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 167 (1992), p. 65-68
- NOGUEROL, A. *Models i funcions del text escrit*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 129 (1988), p. 14-19
- SÁNCHEZ, B. *El texto escrito*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 4-5 (1992), p. 82-86
- VILÀ, N. *La lengua escrita en el ciclo medio*. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, n. 3-4 (1989), p. 129-141; n. 5 (1990), p. 81-104
- VILARRUBIAS, P. *Aprender a escriure avui ...* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 129 (1988), p. 2



P E R A T O T S E L S J O V E S

MARE DE DÉU DE LES NEUS

(La Molina - Alp)



PER ANAR A NADAR
O A ESQUIAR
PER UN CAP DE
SETMANA, O TOT UN
CURS ESCOLAR
PER DESCOBRIR LA
CIUTAT O LA
NATURA

PER ANAR A
ESTUDIAR O
DESCANSAR
PER GENT JOVE
DE CATALUNYA
O D'ALTRES
LLOCS

XARXA D'ALBERGS DE JOVENTUT

TEL: 93 - 483 83 63



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut
Turisme Juvenil de Catalunya, S.A.

ANIREM
ENDAVANT

Un grup d'alumnes de secundària de Tarragona han dut a terme l'experiència de tractar a la classe d'anglès temes com l'amistat i les relacions de parella, per acabar organitzant, amb gran realisme, el casament de dos personatges ficticis, realitzant totes les tasques que això comporta.

A bodes em convides!

Joan M. Díez Clivillé

Els postulats didàctics actuals rebutgen les inacabables llistes de vocabulari, tan freqüents uns anys enrera a la classe de llengua estrangera. A més, cada cop es tracten temes més propers al món dels adolescents i es fa referència a aspectes de la vida quotidiana abans ignorats. Aquests plantejaments afavoreixen una més gran motivació de l'alumnat, en permetre el tractament coherent de temes que els interessin i/o ocupen. Així doncs, vaig arriscar-me a tractar el tema de l'amistat i les relacions noi/noia amb alumnes de primer de BUP. Dic "arriscar-me" deliberadament, ja que els temes esmentats es tracten sovint a les classes d'ètica o bé a les sessions d'acció tutorial, però no són habitualment tema de conversa a la classe d'idioma. Sembla que preferim parlar de temes menys compromesos, com són els viatges a països exòtics o les rebaixes dels grans magatzems i, tocats per la línia marcadament victoriana de les grans editorials multinacionals, se'ns oblida que

54 Experiències escolars

els adolescents han deixat de ser infants i fa temps que pensen i decideixen per ells mateixos. Així doncs, vàrem encetar un interessant debat entorn de la convivència diària (a l'escola i fora d'ella) i ens apropàrem als rols socials, les relacions sexuals i la vida en parella. I tot això sense aldarulls de cap mena. De fet, a la classe teníem diverses parelles que podríem denominar "estables". Els alumnes hi participaren ordenadament, ajudant-se quan a algú li mancava el vocabulari adequat, o bé demanaven la meua col·laboració. Val a dir que d'idees, no els en mancaven. Aquest és un dels descobriments més grans que he fet al llarg de la meua experiència docent: cal deixar als alumnes suficient vies d'expressió. Només així es converteixen en els autèntics protagonistes del procés educatiu i podem arribar a un diàleg enriquidor i constructiu. Malgrat que no podria semblar d'entrada, els problemes lingüístics no són pas insalvables. A més, dels errors també se n'aprèn.

Acceptada la família com a cèl·lula de la societat en què vivim, i essent el matrimoni (religiós o civil) la seva base, vàrem desenvolupar el tema al llarg d'un trimestre, majoritàriament a les hores B, de caire eminentment pràctic a causa del nombre més petit d'alumnes. Alternàrem els debats amb la realització d'activitats per parelles i en petits grups. Algunes tasques els alumnes les van fer a casa seva, amb objecte d'exposar-les posteriorment a l'aula.

Algú pot preguntar-se si el tema dona per a tant. La resposta és, sense cap mena de dubte, afirmativa. Organitzar un casament no és una tasca senzilla! Cal seguir unes

passes dictades per la tradició, que cal conèixer: el xicot ha de demanar la mà de la noia. Un cop establert el compromís, la parella ha de buscar pis i moblar-lo mínimament. El dot de la noia creix dia a dia com per art de màgia... El desenvolupament de la cerimònia nupcial (sigui aquesta religiosa o bé civil) requereix també una acurada preparació. Cal aconseguir testimonis, triar els anells, escollir les lectures més adients i, si escau, els cants. D'altra banda, s'han d'enviar participacions als familiars i amics, perquè n'estiguin assabentats i assisteixin al casament. Aquestes persones obsequiaran la parella amb algun objecte de la llista de noces que els interessats hauran elaborat prèviament. Però això no es tot. S'ha de triar la roba per als contraents i, a més, s'ha de celebrar el banquet en un lloc adient, la qual cosa comporta, com a mínim, l'elecció del menú i, en la majoria dels casos, la contractació d'un organista amb el qual s'acostuma a tractar el repertori per al ball que té lloc a continuació. I no s'ha de descurar l'adequada ubicació de la taula presidencial, ni la col·locació dels convidats a les diverses taules, que sovint causa tantes controvèrsies. En algun moment al llarg del banquet, els pares dels nuvis han de fer un petit discurs i els brindis de rigor. I no oblidem les fotografies, ni els obsequis per als convidats! Finalment, amb objecte de descansar d'aquests preparatius tan intensos, la parella gaudirà d'uns dies de descans al llarg del viatge de noces... que també cal preparar amb temps!

Vàrem posar fil a l'agulla. La nostra parella imaginària (Jordi and Meritxell) es

casà, després d'una democràtica votació, a la ciutat d'Oxford, a l'església (també imaginària) de "St. Patrick of the Unfortunate". Atès que en els nostres dies, gràcies als eficients mitjans de transport que existeixen, podríem dir que no hi ha distàncies, el banquet se celebrà a Chez Maxim's, de París. (No res, si tenim en compte que la parella, tots dos amb professions liberals, anaren de viatge de noces a Tailàndia i acabaren vivint en un apartament a Manhattan, al bell mig de Nova York!). Com podeu comprovar, d'imaginació no ens en va faltar. Ni feina tampoc! Vàrem dur a terme un treball força intens tot manejant revistes, catàlegs, diccionaris, receptes culinàries, guies turístiques i enciclopèdies. En petits grups, els alumnes visitaren agències immobiliàries, botigues de roba, de mobles i objectes de decoració i regal, sabateries... Els més agosarats arribaren a demanar pressupostos a diversos restaurants i, fins i tot, a un fotògraf. Així donàrem un toc de realisme a la nostra feina. Disposàvem d'informació completa per quan arribés el dia tan assenyalat. Entre d'altres activitats, vàrem dissenyar les participacions per als convidats, dibuixàrem el plànol de l'habitatge de la suposada parella, elaboràrem el menú per al banquet nupcial (sense oblidar-nos d'incloure un flamant pastís de noces de cinc pisos) i vàrem realitzar també un prospecte per al viatge a Tailàndia, digne de les millors agències. Vistes les complicacions, vàrem arribar a la conclusió que, per casar-se, cal triar amb cura i rumiar-s'ho bé, per assegurar-se que el primer cop sigui també l'últim, perquè casar-se implica molt de tràfec... I surt car,

sabeu? I com que ens ho vàrem passar molt bé amb tot aquest "enrenou", us animem a dur a terme la nostra experiència. Endavant!

Si us sembla bé, podríeu començar per un joc que us proposem, perquè treball i esbarjo no estan pas renyits, oi? L'objecte del joc és aconseguir el mobiliari necessari per tenir una casa com cal. Us animeu?

Tan sols ens resta afegir que, en els nostres debats, vàrem fer referència al fet que, en el matrimoni, contràriament al que ens mostren la majoria dels telefilms nord-americans, no tot són flors i violes. Les "històries" no acaben en casar-se. Més aviat... aleshores comencen! És per això que, en clau d'humor, vàrem dur a terme una activitat consistent a referir uns petits problemes familiars al consultori sentimental d'una revista (imaginària) especialitzada en la matèria. Hem pensat que us agradaria llegir la nostra carta (evidentment, també fictícia) i mirar de trobar-hi les vostres pròpies solucions.

Moving in!

The object of the activity is to teach/revise the names and uses of different pieces of furniture. You need the following materials: board, cards, picture page, definitions page and jumbled letters page.

What to do

This game is about a 6-room house, so make groups of 6 and give each player a room to "furnish" with the objects scattered about the board. Give each player a card with the names of the objects he/she needs. Players start at the "door" and they take it in turns to throw the dice and move their counters on the board.

When a player falls on a box depicting an object he/she needs, he/she wins 2 points and crosses it off the card.

Whenever a player throws a 3, he/she should try and match the object in the picture page with the corresponding definition. If the answer is correct, he/she wins 1 point. The player wins an extra point for naming the object.

Whenever a player throws a 5, he/she should try and rearrange the letters of one of the words on the jumbled letters page. Again, if the answer is correct, he/she wins 1 point.

Whenever a player throws a 6, he/she may throw the dice again.

Game ends when all players have got the 4 objects on their cards. The player with the most points wins the game.

Som-hi!

L'objectiu d'aquesta activitat és aprendre/repasar el vocabulari i les utilitzacions dels diferents mobles d'una casa. Necessiteu els materials següents: un tauler, les cartolines, la pàgina dels dibuixos, la pàgina de les definicions i la pàgina dels noms amb les lletres desordenades.

Com es fa

Aquest joc es refereix a una casa de 6 habitacions. Feu, doncs, grups de 6 jugadors i doneu a cada un una habitació per moblar amb els objectes dibuixats al tauler. Doneu a cada jugador una cartolina amb els noms dels objectes que necessita. Es col·loquen les seves fitxes a la sortida i, per ordre, els jugadors tiren els daus i mouen les fitxes sobre el tauler.

Quan un jugador va a parar a un requadre que representa un objecte que necessita, guanya 2 punts i passa una ratlla pel damunt del nom d'aquest objecte a la seva cartolina.

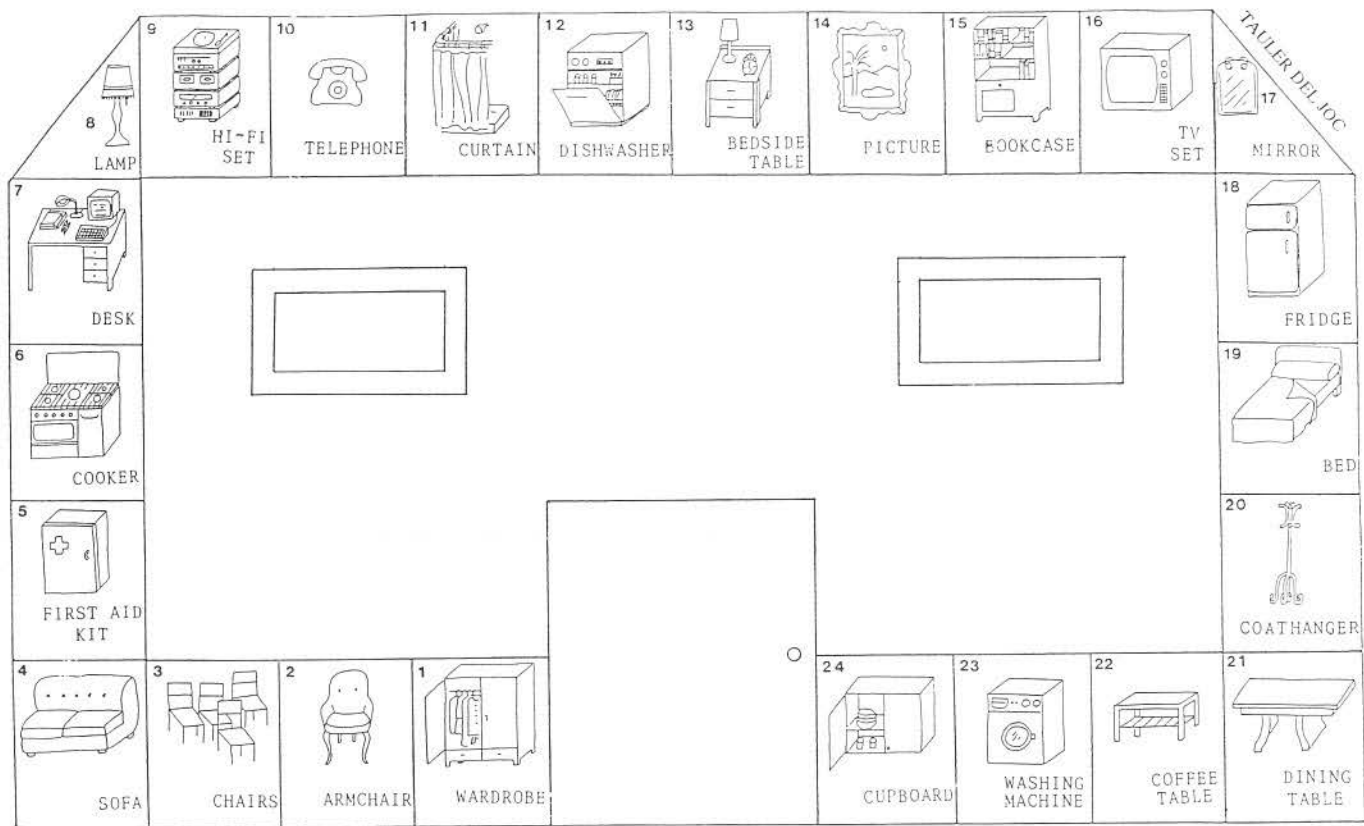
Quan un jugador treu un 3, ha d'intentar aparellar un objecte de la pàgina dels dibuixos amb la corresponent definició. Si la resposta és correcta, guanya 1 punt. Si, a més, sap el nom de l'objecte, guanya un altre punt.

Quan un jugador treu un 5, ha d'intentar reordenar les lletres d'una de les paraules de la pàgina de les lletres barrejades. Si la resposta és correcta, també guanya 1 punt.

Quan un jugador treu un 6, torna a tirar el dau.

La partida s'acaba quan tots els jugadors han aconseguit els 4 objectes de les respectives cartolines. Guanya el jugador que té més punts.*

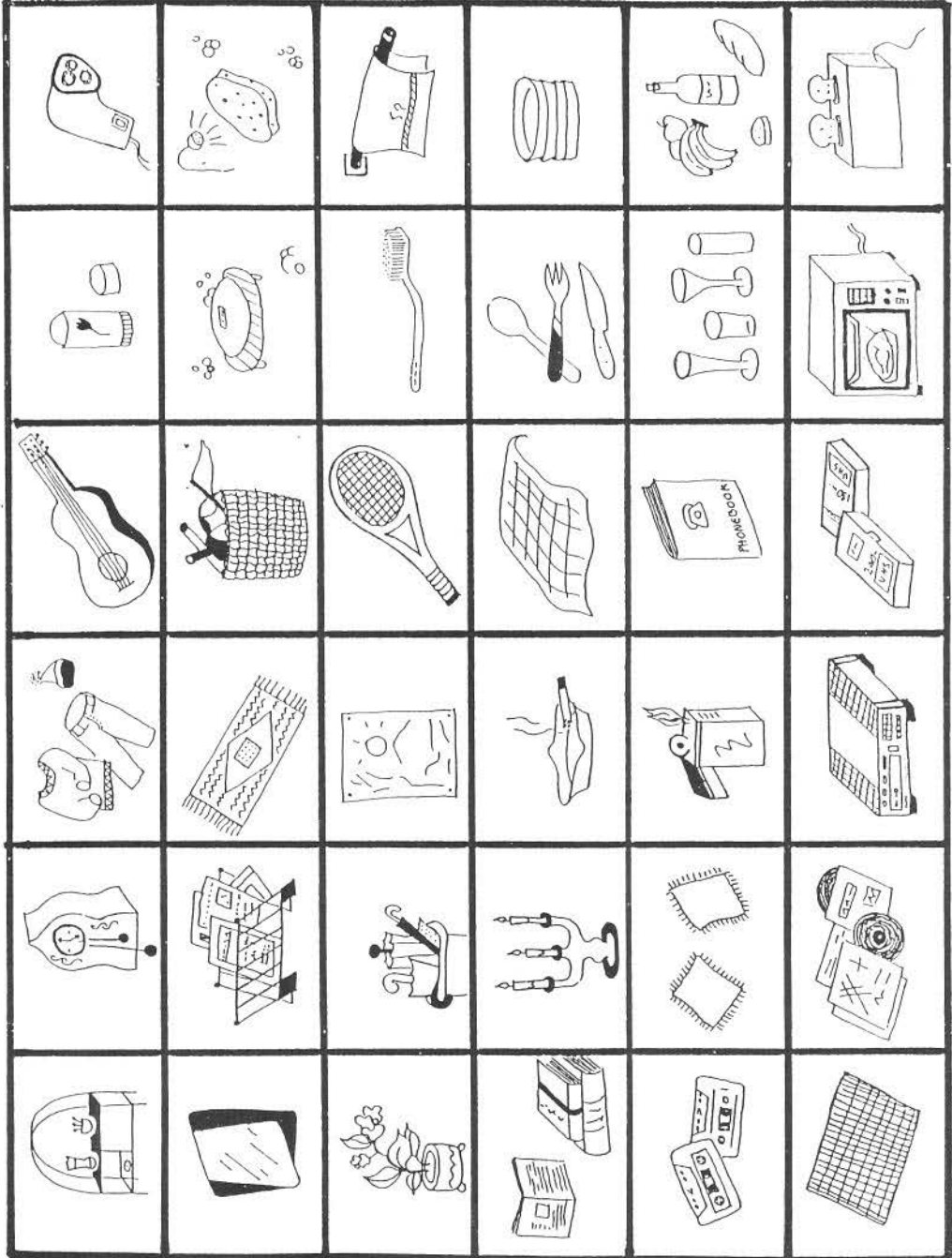
* Traducció de la revista.



CARDS

<p><u>BEDROOM</u></p> <p>WARDROBE</p> <p>DESK</p> <p>BEDSIDE TABLE</p> <p>BED</p>	<p><u>HALL</u></p> <p>ARMCHAIR</p> <p>LAMP</p> <p>PICTURE</p> <p>COATHANGER</p>	<p><u>DINING-ROOM</u></p> <p>CHAIRS</p> <p>HI-FI SET</p> <p>BOOKCASE</p> <p>DINING-TABLE</p>
<p><u>LIVING-ROOM</u></p> <p>SOFA</p> <p>TELEPHONE</p> <p>TV SET</p> <p>COFFEE TABLE</p>	<p><u>BATHROOM</u></p> <p>FIRST-AID KIT</p> <p>CURTAIN</p> <p>MIRROR</p> <p>WASHING MACHINE</p>	<p><u>KITCHEN</u></p> <p>COOKER</p> <p>DISHWASHER</p> <p>FRIDGE</p> <p>CUPBOARD</p>

PÁGINA DE DIBUJOS



PÀGINA DE DEFINICIONS

- SOMETHING TO READ** the utensils you use to eat with **MEN USE THIS EVERY MORNING TO SHAVE THEMSELVES**
- you use it **WHAT YOU WEAR** holder for candles
when you smoke
- IT TELLS YOU THE TIME** if you put this under your arms after your shower,
you will smell nice
- typical Spanish musical instrument **THE THINGS WHERE YOU PUT THE FOOD YOU ARE GOING TO EAT**
- YOU PUT IT ON THE FLOOR** it is green and has leaves
-and sometimes flowers
- you wipe your mouth with them when you eat **PIECE OF FURNITURE YOU PUT ORNAMENTS IN**
- SMALL PLASTIC CASES FULL OF MUSIC** you need this to toast bread
- YOU MUST EAT IT IN ORDER TO SURVIVE** **YOU USE IT TO WASH YOUR HANDS**
- small gadget you light cigarettes with
- WHAT YOU PUT INSIDE YOUR VIDEO** **YOU NEED THIS TO DRY YOURSELF**
- small carpet at the side of the bed
- you see yourself in it **THEY ARE BLACK, ROUND AND MUSICAL**
- OBJECT TO PLAY TENNIS WITH**
- PIECE OF SOFT MATERIAL TO APPLY DURING YOUR BATH** this contains all the telephone numbers in town
- CONTAINERS TO DRINK FROM** **YOU PUT YOUR UMBRELLA IN IT WHEN YOU GET HOME**
- container for useless paper **small container for magazines and newspapers**
- IF YOU WANT TO WARM UP YOUR FOOD IN A FEW SECONDS, USE IT!**
- what you put on the table before eating
- YOU CLEAN YOUR TEETH WITH IT AFTER YOUR MEALS** **YOU CAN RECORD TV PROGRAMMES WITH THIS**
- large beautiful picture you pin on the wall

JUMBLED LETTERS PAGE

(MORE THINGS ABOUT THE HOUSE)

KNIS

STEHES

REYRDRHIA

NIYRFNAPG

RJA

SEAV

DSTUIBN

AONPI

MRBOO

WERCSKROC

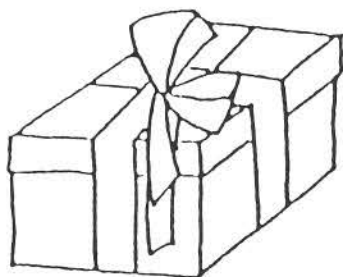
SSTTERAM

SCIROSSS

TOSOL

LVSEEHS

LOWB



Els problemes no acaben en casar-se...

A la pàgina següent reproduïm la carta a un consultori sentimental d'una revista especialitzada, en la qual es refereix un petit problema familiar, com s'explica a la pàg. 55.

Mr. Puig is in trouble. What's your advice?

Dear Peggy,

I'm a regular reader of your column and I would appreciate your advice on a family matter that worries me very much. My son Mike (8) would like to have a pet dog for his birthday. He is our only child and I think he feels lonely at times. If you must know, I hate dogs. I think they are a nuisance. I want to get home in the evening and find some peace and quiet, not a fussy four-legged beast. But then my dear mother says it would be a good idea. In short, dogs remind her of the good old days when she used to live in the country. My wife quite likes dogs, but she is annoyed with the child, as his last school report was terrible. She says he should work harder, and a pet would only distract him. She also says that my mother is an incurable romantic. Well, Peggy, mum may have her faults, but my wife is certainly very unreasonable at times (even bossy, if you believe my mother). I'm completely at a loss. What do you think we should do? Please reply promptly.

Yours faithfully,

Jordi Puig

PS We made a list of alternative presents, which includes a computer, an encyclopaedia and a ten-days' holiday at a children's summer camp in France. But none seemed good enough. Help!

L'Escola Itaca fa molts anys que celebra la diada de Sant Nicolau, festa dels escolars, durant la qual els alumnes prenen possessió de l'escola. L'article n'explica els preparatius, les normes, el repartiment de responsabilitats i tasques i la celebració pròpiament dita.

Sant Nicolau, patró dels escolars

Antoni Gimeno

Escola Itaca

Consideracions prèvies

Valeri Serra i Boldú, en el seu Calendari folklòric d'Urgell, publicat el 1914, al 6 de desembre en diu: "Avui en dia s'han perdut les festes escolars que es dedicaven a Sant Nicolau; ha fugit de nostres costums lo menjar-se'l gall de Sant Nicolau."

Aquesta és una història que repeteixen els estudiosos de totes les èpoques: els costums es perden. I és cert. Però també és cert que aquests són vius i evolucionen segons les creences i les necessitats de l'època. Els temps evolucionen i els costums també.

En temps en què l'Església tenia un gran poder específic sobre la moral i els costums de la societat, totes les professions, els oficis, les confraries i les associacions tenien un protector: el sant patró. Els nois i noies de Catalunya no podien ser menys. Sant Nicolau de Bari ostentava aquest títol.

De fet tant sols els nois del principat gaudien de la seva protecció. Les noies, segons les contrades, estaven sota l'advocació de Santa Caterina (25-XI) o de Santa Llúcia (13-XII).

Ara que vivim en un temps en què la gent i els pobles s'afanyen a fer reviure altre cop les festes quasi perdudes en la memòria col·lectiva, seria bo de desempolsar aquesta diada dedicada als menuts que anaven a escola a aprendre de lletra.

La festa a finals del segle XIX

Vegem com es celebrava la diada: la festa consistia en una capta matinal i en una berenada a la tarda, amb el senyor mestre, en la qual es menjaven el que havien recollit al matí i un arròs on l'ingredient principal era un gall que havien comprat amb la xavalla que havien recol·lectat.

*Caritat senyora,
caritat, si us plau,
que venim de Roma
i portem corona
de Sant Nicolau.*

Amb aquesta cançoneta anaven captant pels carrers al so de panderos i ferrets, tots uniformats amb dues peces confeccionades a l'escola: un barret de paper de forma triangular, amb aplicacions de paper daurat o platejat i una borleta en cada una de les tres puntes i, a més, un sabre de fusta amb puny de llauna, eina imprescindible per al moment culminant de la festa.

El moment culminant de la festa era el

migdia. Acabada la capta, es reunien a la plaça per donar mort al gall.

*De Preixana só vingut
mig a peu, mig a cavall,
per a veure en 'questa festa
si podia matâ'l gall.*

Es lligava la pobra bestiola amb una corda que anava de balcó a balcó, de manera que quedés penjada al mig de la plaça. Aleshores anaven passant un a un els vailets del poble, armats amb el sabre amb el qual miraven de matar el gall, talment com en el joc de trencar l'olla, però en el lloc de l'olla es trobava el gall. Val a dir que els vailets escometien a la pobra au amb els ulls embenats. Abans, però, calia que el valent de torn dediqués a la pobra bèstia un parlament:

*Pobre gall, estàs perdut;
després de tanta tabola,
voldria que la cassola
te servís per ataud;
ja n'estic ben previngut
per a fer-te uns funerals,
amb incens de pebre i sal,
que's la mellor confitura,
lo ventre per sepultura
i lo porró per fanal.*

Molts cops de sabre anaven a parar a tres quarts de quinze.

Els patrons de la quitxalla

Però, qui fou aquest sant miracler protector de la quitxalla? Sant Nicolau de Bari, bisbe de Mira, gaudeix de tanta popularitat,



que no sembla que hagués nascut a l'Àsia menor, sinó al reialme de cada una de les nacions que li han rendit culte. Catalunya n'és una: el trobem representat des del segle XII als claustres de la catedral de Tarragona i l'escrit més antic conservat que ens parla dels seus miracles data del començament del segle XIV.

La llegenda més estesa a Catalunya ens explica que un carnisser mala ànima matà i esquarterà tres infants que s'havien perdut al bosc i els salà com tristes llonzes de porc.

Al cap d'un temps el sant ressuscità les pobres criatures i les tornà als seus pares.

Aquesta llegenda, sembla ser, donà prou motius per posar tots els nostres noiets sota la seva advocació.

Sant Nicolau a l'Escola Itaca

A l'Escola Itaca fa molts anys que celebrem la diada de sant Nicolau, pràcticament des de la nostra fundació ara aviat farà una vintena d'anys. És una festa molt arrelada i esperada. Però no seguim el model més tradicional, l'esmentat en aquest article, sinó el model de l'escolania de Montserrat: els alumnes prenen possessió de l'escola i els adults desapareixem d'escena. Val a dir que el ritme escolar no es perd, els alumnes de vuitè fan que tot rutlli, però amb un caire de festa.

Preparatius de la festa

Cadascuna de les festes que celebrem a l'escola està organitzada per una comissió de mestres i alumnes que s'encarrega de

66 Experiències escolars

tots els preparatius i dels detalls de la diada. Normalment consta d'un mestre de cada cicle, el professor de música i de dos representants dels alumnes, generalment de vuitè.

A la primera reunió es confecciona el calendari de la festa, es reparteixen les feines a fer a cada classe, les responsabilitats de cada membre de la comissió i es confecciona la circular que es passarà a tots els mestres de l'escola.

Circular de Sant Nicolau

A la circular hi ha tot el material necessari per a la festa: l'explicació de la diada a l'escola, la llegenda de Sant Nicolau, la tradició a Catalunya, la normativa de la festa per al seu bon funcionament, la feina que ha de fer cada classe o cicle amb el seu responsable i l'horari.

Responsabilitat dels membres de la comissió

Pre-escolar i cicles inicial i mitjà s'encarreguen de l'engalament de l'escola amb murals... i tenen com a responsables els representants de Pre-escolar i cicle inicial.

El representant del cicle mitjà s'encarrega de l'organització de la representació de la llegenda del sant.

El representant del cicle superior junt amb els alumnes de vuitè s'encarreguen de l'organització dels alumnes que han de prendre la responsabilitat de l'escola.

També han de connectar amb ex-alumnes perquè representin el sant. Cal repartir les feines als alumnes de vuitè (depèn del nombre d'alumnes amb què puguin comptar):

- 1 director
- 1 cap d'estudis
- 1 secretari
- 1 bidell
- 2 especialistes de música
- 2 especialistes de gimnàstica
- 2 cuiners
- 2 alumnes per classe de P3 a quart
(total 16)

El mestre de música s'encarrega de tota la megafonia necessària i la música ambiental al començament i al final de la diada. Tindrà per ajudant un altre mestre o un parell d'alumnes de vuitè.

Calendari de la festa

8.50 h. Arribada a l'escola dels alumnes que hauran de fer de mestres per preparar-se la jornada laboral i estar a punt per a rebre els seus alumnes.

9 h. Obertura de l'escola, cada "mestre" rep els seus alumnes i puja a la classe corresponent. Sona com a música ambiental la tonada de Sant Nicolau.

9.05-12.30 h. Horari "normal" a totes les classes.

12.25 h. Música ambiental del sant.

12.30 h. Final de les classes.

15 h. Comença l'horari de tarda: els alumnes pugen a les classes respectives amb els seus "mestres" i s'explica l'arribada de Sant Nicolau i la representació de la llegenda. Música ambiental.

15.30 h. Les classes baixen al gimnàs, un cop tots col·locats, arriba el sant amb dos acompanyants (els ex-alumnes convenientment disfressats), saludant la quitxalla i repartint llamins i galetes. Es representa la llegenda (a l'escola sempre són els alumnes de cinquè).

16.15 h. Tothom torna a les classes i es preparen per a la sortida de la tarda.

16.30 h. Sortida amb música ambiental.

Tasques prèvies

De P3 a vuitè a classe s'ha de treballar una mica la festa i parlar d'aspectes de civisme i de com han de rebre i fer cas als alumnes de vuitè: els mestres per a la diada.

De P3 a quart han de preparar l'ambientació de l'escola.

Cinquè ha de preparar la representació de la llegenda.

A sisè i setè són els mateixos alumnes de la classe els que faran les classes: han de triar els seus mestres i la matèria que treballaran.

Els de vuitè han d'organitzar, distribuir-se els cursos i les tasques i han de parlar amb els mestres que substituiran per preparar les classes que faran.

Valoració de la festa

Aquesta és una de les festes més esperades pels alumnes de l'escola: frisen per arribar a vuitè i poder fer de mestres. Però, al final de la jornada el comentari més generalitzar dels alumnes de vuitè és:

Que difícil és fer de mestre!

L'AVENTURA DE LLEGIR

EXPLICACIÓ DE CONTES • LECTURES • XERRADES AMB ESCRITORS



VENUELA A CURSADA PER A JARDINERIA

Ajuntament  de Barcelona


Departament de Barcelona

Xarxa
de Biblioteques
Populars

BIBLIOTEQUES POPULARS I INFANTILS • SALES DE LECTURA DELS CENTRES CÍVICS

MAIG - JUNY / OCTUBRE - NOVEMBRE 1994

DEMANEU ALS DISTRICTES, CENTRES CÍVICS I BIBLIOTEQUES POPULARS ELS PROGRAMA DETALLATS ☎ 301 77 75



Manifest del Congrés d'Infància

*Congrés d'Infància
Barcelona 1994*

Els dies 3, 4 i 5 de novembre de 1994 tingué lloc a Barcelona el Congrés d'Infància organitzat per les revistes *Infància* i *Infancia* de Rosa Sensat.

Aquest Congrés aplegà persones que es dediquen als infants de 0 a 6 anys, vingudes de les diferents Comunitats Autònomes i d'alguns països d'Europa. Fou, creiem, una bona ocasió per conèixer i donar a conèixer la qualitat del treball del dia a dia de l'educació en aquestes edats.

Per a nosaltres, parlar d'educació de qualitat vol dir pensar en qüestions cabdals com: les qüestions estructurals i polítiques que garanteixen la qualitat dels serveis; l'experiència pedagògica que queda assegurada pel bon fer i el bon saber dels professionals d'aquestes edats; i, en darrer terme, la situació actual: el segle XXI ens obliga a entrar-hi tenint una postura clara de quines són les coses que hem d'exigir-nos a nosaltres mateixos, i quines altres hem de demanar a la societat en general.

Per això el treball del Congrés d'Infància es va estructurar al voltant dels aspectes que acabem d'enumerar:

- presentació d'experiències pedagògiques;
- presentació de polítiques i accions educatives;
- discussió i aprovació d'una proposta de Manifest.

Pel que fa al Manifest, el procés que es va seguir per a la seva elaboració va ser el següent: en primer lloc, es va fer un recull d'aquells aspectes que els consells de redacció de les revistes creien importants d'incloure de cara a millorar l'educació de la infància i se'n féu un redactat que sota el títol de "Proposta de Manifest" fou, de nou, sotmès a la consideració dels col·lectius que havien col·laborat a donar-hi contingut, i també a les organitzacions socials que donaren suport al Congrés. S'hi inclogueren les esmenes que havien estat proposades per les instàncies anteriorment anomenades i se li donà nova forma. Aquest redactat fou el que es passà a tots els congressistes per tal que el llegissin i hi aportessin les esmenes que consideressin adients, amb l'acord que aquelles que haguessin estat aprovades per les dues terceres parts dels assistents al Congrés, passarien a formar part del text definitiu, el qual, al seu torn, fou votat pel plenari del Congrés.

Fou un sentir unànim dels qui érem al Congrés que l'educació dels infants és una responsabilitat social inel·ludible. així doncs, voldríem que el text del Manifest us

servís a tots i totes com a punt de partida per poder endegar processos de discussió i debat allà on tingueu possibilitat de fer-ho. Amb aquest ànim va ser iniciat el procés i amb aquest ànim us el fem a mans.

Manifest

Preàmbul

Finalitza el segle que s'ha convingut d'anomenar Segle de la Infància, i cal fer alhora reflexió i prospectiva per orientar la nostra acció al segle XXI.

*Al segle XX, amb la proclamació dels Drets de la Infància, les nenes i els nens han esdevingut subjecte de drets, drets tots ells de gran transcendència. Volem aquí fer èmfasi en el **dret a ser infant**, amb tot el que comporta d'alegria en el creixement i en el desenvolupament, de joc de descoberta en l'educació, de socialització, d'aprendre a viure i a conviure, també en el cas dels infants més petits.*

*Pares, mestres i altres professionals i ciutadans interessats en la millor definició del binomi **Infant-Educació**, tractem de donar una resposta de qualitat per a la satisfacció de les necessitats i interessos dels infants menors de sis anys, convençuts de la importància i la transcendència de l'educació en aquesta primera edat.*

Recollim el pensament de Pestalozzi, Fröbel, Owen, Decroly, Korzác, Freinet, Pikler, i molt especialment de Maria Montessori, Loris Malaguzzi, i de l'obra de Pe-

dro G. Alcántara, les germanes Canals, Anna Rubiés, i de tantes i tants mestres anònims que, des de la Institución Libre de Enseñanza i el Moviment de Renovació Pedagògica, crearen el model d'escola i el de mestre en la nova concepció de l'educació de l'infant més petit.

Els nostres plantejaments no són nous; entronquen amb una llarga tradició, esclatant en alguns moments, clandestina en d'altres, amb dificultats i recerca de possibilitats sempre, però amb una voluntat de continuïtat que ens obliga al rigor i la serietat en el treball de cada dia, ens orienta en l'aprofundiment i l'obertura, en el diàleg i la innovació, ens fa estar atents a cada infant i la seva evolució, i ens fa estimar i gaudir en la tasca de l'educació.

Els nostres plantejaments no són únicament nostres; estan d'acord amb els diversos documents de la Comunitat Europea en relació amb aquest tema, que afirmen que la qualitat de l'Educació Infantil és qüestió d'interès públic, en tant que condició necessària per garantir a tots l'accés i la promoció en condicions d'igualtat al Sistema Educatiu i tots els seus serveis.

És amb el compromís respecte a l'herència positiva del passat, en estreta col·laboració en l'àmbit europeu i en la perspectiva general de l'educació, que analitzem el present i volem articular propostes per al futur.

Situació actual

La nostra situació és avui complexa i es

configura amb clars i obscurs. L'Educació Infantil ha aconseguit per primera vegada un marc legislatiu i tenim els models de professionals, d'escola i de serveis que donen resposta de qualitat a les necessitats de l'infant; també una realitat familiar i social en constant evolució vers una valoració més afinada de les necessitats educatives dels nens petits. Però continua essent evident la manca d'escoles i serveis, la desigualtat pedagògica dels existents, la seva escassa i deficient planificació, les seves dificultats de manteniment, la confusió en la definició de responsabilitats i competències en aquest camp.

Marc legislatiu i administratiu. *Per a l'educació dels infants de menys de 6 anys, Espanya té el marc legislatiu de la LOGSE, que defineix la qualitat i situa l'Educació Infantil dins d'un Sistema Educatiu ben ordenat. La Llei considera, com a primer tram del procés educatiu i del seu Sistema, el que va del naixement a l'edat de l'escolarització obligatòria, 6 anys; l'Educació Infantil podrà conformar-se en diversitat de models institucionals, però sempre amb la qualitat pedagògica com a element clau, la voluntat de compensar desigualtats i la participació, element democratitzador de tot el Sistema, definit a la LODE, que comportarà en aquest cas una estreta relació entre serveis educatius i família. La Llei estableix també que el Sistema Educatiu ha d'atendre la demanda de 0 a 6 anys, demanda que cal satisfer en col·laboració entre les diverses Administracions.*

Cal tenir en compte que, a Espanya, les

competències en matèria educativa són i van essent transferides i seran compartides entre l'Administració Central i la de les Comunitats Autònomes. A més, en el cas de l'Educació Infantil, existeix i es reconeix l'acció i la competència de col·laboració en la planificació i el manteniment dels serveis per part de l'Administració Local, i la d'altres Administracions d'acció social, en els diversos àmbits i nivells de l'Estat.

Cal dir, però, que la LOGSE, com a llei marc, és correcta, malgrat que el desplegament que va tenint per decrets i ordres és insatisfactori i lent, i, en alguns aspectes, corre el risc de desvirtuar la Llei, en temes com la manca de tractament global, les ratios, l'avaluació i el finançament. Així mateix, l'aplicació de la Llei és molt diversa, segons la Comunitat Autònoma o la localitat de què es tracti, i traça un panorama desconcertant.

Els professionals. *Pel que fa als professionals de l'Educació Infantil, la situació és paradoxal, de contradicció entre l'ideal i el que és real, entre la tradició i els progressos que s'han produït en petits àmbits.*

Una primera constatació és la persistència de la feminització professional; tradicionalment han estat les dones les que s'han ocupat de l'educació dels infants més petits, i així continua essent en l'actual món professional. Constatem, com a conseqüència, que la manca de valoració social i laboral del mestre en general s'aguditza en el cas dels que es dediquen a l'educació d'aquests nens i nenes.

Aquesta situació comporta un dèficit de formació, de condicions de treball, de remuneració i de perspectives, de manera que baixos rendiments i abandonaments de la professió són comprensibles. Per això cal valorar més encara la lluita d'aquests professionals, més enllà dels propis interessos, el seu entusiasme i la seva auto-exigència en el treball.

Valoració social. *Pel que fa a la valoració social de l'Educació Infantil, és evident que s'ha avançat molt i s'hi avançarà més encara.*

D'una banda els canvis en la realitat de la família, la casa, dels tipus de població i de sectors actius, i del treball d'home i dona, fan que a les diverses societats es consideri de manera progressiva la necessitat d'institucions educatives, escoles i altres serveis, per als infants més petits, en estreta relació amb la família.

De l'altra, s'han difós els estudis i recerques, des de diferents àmbits, sobre el coneixement i els valors de la petita infància i la seva educació i atenció qualitativa, així com és patent la pre-ocupació creixent en el mateix sentit en les declaracions d'organismes nacionals i internacionals.

Malgrat tot, es percep encara una manca de respecte i valoració en la imatge de la infància que apareix també reflectida en els mitjans de comunicació.

Consideracions i propostes per acomplir d'ara a l'any 2000

És a partir d'aquesta situació que els participants en el Congrés, parlant en primera persona, fem les següents consideracions i propostes, i plantegem a les Administracions competents en l'Educació Infantil les mesures que semblen necessàries per a la seva correcta implantació, recollint les aspiracions dels diversos sectors socials implicats, tot i demanant-los la seva col·laboració.

Consideracions ben concretes, que són conseqüència de tant treball personal i col·lectiu; propostes més concretes encara perquè dibuixen el futur de l'Educació Infantil que voldríem per a **tots i cada un dels infants**. Un futur que no pot ser llunyà, perquè la Humanitat s'hi juga molt; un futur que hauria de començar a entrenar-se ara, amb els elements que ja tenim i que hauria de proposar-se com a terme de compliment l'any 2000, per entrar al segle XXI amb dignitat. Vegem si amb aquestes consideracions i propostes som capaços d'aconseguir-ho.

Els professionals

Considerem que les aportacions que al llarg del nostre segle s'han fet en el camp científic respecte al coneixement de l'infant, i l'experiència acumulada pels professionals de l'Educació Infantil, conformen una nova cultura de les primeres edats i defineixen un nou perfil del professional que s'hi dedica.

Considerem que s'han produït canvis importants en els papers de l'home i de la dona en la vida social, familiar i laboral, canvis que repercuteixen en la transformació dels estereotips professionals.

Considerem que la nova situació exigeix un perfil professional que, en trets generals, prevegi: una preparació rigorosa i profunda respecte al coneixement de la infància i del seu context, un estil de treball en equip, obert i dinàmic, flexible i creatiu; una formació inicial en la qual la teoria i la pràctica s'harmonitzin, i una formació permanent que garanteixi la retroalimentació necessària per poder esdevenir innovadors entusiastes de l'Educació Infantil.

Considerem que la transformació de la competència professional ha d'anar acompanyada d'una millora substancial de la consideració social i laboral, d'acord amb la millora, substancial també, de la formació i l'exercici professionals.

Per totes aquestes consideracions creiem que cal introduir mesures que responguin a la realitat actual i s'orientin cap al proper futur i, per tant, fem les següents **Propostes**:

PRIMERA. Que els professionals es comprometin personalment i per mitjà dels seus centres, associacions i moviments, a esdevenir cada vegada més l'eix vertebrador de l'Educació Infantil, en totes i cada una de les modalitats en què es pugui desenvolupar, fent que cada escola o servei, o programa, sigui un veritable laboratori

de pedagogia social; així treballaran en la definició del projecte educatiu i curricular de cada escola o servei, tenint alhora en compte tant l'arrelament en la cultura pròpia com l'enriquiment intercultural de tots. Aplicaran també un programa d'avaluació-acció que orienti el progrés qualitatiu de cada centre.

SEGONA. *Que els professionals articulin i impulsin un veritable sistema de participació i relació amb les famílies i la comunitat més propera, garantint la implicació social i la democratització en la presa de decisions en cada escola o servei.*

TERCERA. *Que els centres universitaris de Formació de Mestres i altres centres universitaris d'Educació siguin les institucions acadèmiques encarregades de la nova formació inicial dels professionals de tota l'Educació Infantil, combinant teoria i pràctica i adequant els seus programes a les noves possibilitats i exigències.*

QUARTA. *Que el Pla Especial de Magisteri, experimentat abans de l'aprovació de la LOGSE, sigui actualitzat i generalitzat, per tal de garantir que tots els que ja fa anys que treballen en Educació Infantil, sense tenir la formació i la titulació adequades, hi puguin accedir.*

CINQUENA. *Que les Administracions Educatives reconeixin els drets laborals dels professionals de l'Educació Infantil i garanteixin l'equiparació amb els altres mestres.*

SISENA. *Que les Administracions*

Educatives regulin, si encara cal en algun cas, i compleixin i facin complir les normes vigents, pel que fa a horari de treball amb nens i sense, suplències, etc., millorant els espais i la ratio nens/educador segons l'edat, a fi d'afermar la qualitat del servei.

SETENA. *Que les Administracions Educatives dediquin una partida anual i coordinin, orientin i afavoreixin l'accés dels professionals als diversos Plans de formació permanent, i els duguin a terme d'acord i amb la col·laboració de les Administracions Locals i les entitats acadèmiques, professionals i sindicals.*

VUITENA. *Que els professionals, per mitjà de les organitzacions sindicals, vetllin pel respecte dels drets laborals dels que treballen a l'Educació Infantil, tenint en compte alhora la qualitat d'aquesta Educació i la necessària harmonia entre drets del sector i generals, en una perspectiva de progrés social.*

Les Administracions

Considerem que les diverses Administracions han de fer que l'aplicació de la LOGSE esdevingui una realitat a tot el país, amb una àmplia xarxa pública d'Escoles i Serveis d'Educació Infantil de qualitat, formada pels centres propis i aquells sense ànim de lucre i amb participació i gestió democràtica, que permeti exercir els drets dels infants i doni resposta adequada a les seves necessitats i les de les seves famílies, tant en zones rurals com urbanes.

Considerem que, per garantir a tots els infants l'accés als serveis, cal seguir les orientacions recomanades en el Dictamen del Comitè Econòmic i Social emès per la Comissió de les Comunitats Europees sobre la "Proposta de Recomanació del Consell sobre l'Atenció als Infants", especialment la que diu: "El Comitè s'adhereix plenament a la insistència amb què la Recomanació propugna el paper essencial del finançament públic en la provisió de serveis d'atenció als infants."

Per aquestes consideracions, i atesa la distribució de competències i l'actuació de les diverses Administracions Públiques respecte a l'Educació Infantil, continuem fent les següents **Propostes**:

NOVENA. Que les Administracions Educatives, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries homòlogues de les Comunitats Autònomes, siguin responsables superiors de la planificació, el nou Mapa Escolar, l'extensió, la qualificació i la coordinació de l'Educació Infantil, i que en cada una s'hi identifiqui una Direcció General o Departament dedicats a aquest nivell de l'Educació.

DESENA. Que, per mitjà de la Conferència d'Educació, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries de les Comunitats Autònomes, vetllin per la correcta planificació i control de l'Educació Infantil, i difonguin les dades de demanda, d'escolarització i atenció educativa.

ONZENA. Que les Administracions

Educatives planifiquin l'Educació Infantil, d'acord amb els Ajuntaments, preveient la diversitat de necessitats dels infants i de les famílies, la coherència de les diferents institucions i serveis, i que la participació vagi esdevenint element clau en aquest procés.

DOTZENA. Que les Administracions Educatives compleixin el mandat legal d'atendre la demanda de tota l'etapa 0-6, i que així com s'han compromès a articular el 100 % de l'escolarització de 3 a 6 anys, es comprometin ara a articular com a mínim una oferta pública del 20 % per als infants de 0 a 3 anys, preveient la unitat d'aquest primer cicle.

TRETZENA. Que, d'acord amb les necessitats i característiques de cada població, les Administracions afavoreixin totes les vies d'educació dels infants de 0 a 6 anys, i que la gestió de l'Educació Infantil sigui transferida als Municipis.

CATORZENA. Que, en el seu conjunt, les Administracions unifiquin criteris de finançament, dediquin a Educació Infantil un 1 % del PIB, i que les partides siguin identificables en els Pressupostos respectius.

QUINZENA. Que, en la Conferència d'Educació, el Ministeri d'Educació i Ciència i les Conselleries corresponents de les Comunitats Autònomes estudiïn la creació d'estructures i organismes estables de coordinació amb els Ajuntaments, per garantir la necessària coherència en l'aplicació de la LOGSE.

SETZENA. Que les Administracions Educatives estableixin estructures de cooperació i coordinació amb els altres Ministeris i Conselleries, d'Afers o Benestar Social, de Treball, Cultura, Urbanisme i Obres Públiques, etc., i amb tots aquells organismes i programes relacionats directament o indirectament amb la Infància i la seva educació, per tal de desenvolupar una política coherent a favor dels infants i les seves famílies.

Els sectors socials

Considerem que la sensibilitat de la nostra societat envers l'Educació Infantil es preocupa, sector a sector, per la situació poc satisfactòria en què aquesta Educació es troba en molts llocs, i vol avançar en el tractament d'aquest tema.

Considerem, però, que són encara poques les accions de la nostra societat en el seu conjunt per tal de transformar i millorar el tracte educatiu i la valoració de l'infant més petit.

Per tals consideracions i en la perspectiva de la col·laboració de tots els sectors socials en una política de plena satisfacció de les necessitats educatives de la primera infància, i de les seves famílies, fem aquestes darreres **Propostes**:

DISSETENA. Que les famílies, mares i pares, per mitjà de les seves associacions i del seu procedir quotidià, esdevinguin agents actius en la participació i demo-

cratització en les escoles i els serveis d'Educació Infantil.

DIVUITENA. Que les dones i homes debatin i formulin, per mitjà de les seves organitzacions específiques, i en la perspectiva d'igualtat i corresponsabilització, la necessitat d'articular la xarxa pública d'escoles i serveis educatius de qualitat, com un dels elements clau per garantir a elles i ells la seva correcta incorporació al món social i laboral. I que els Sindicats, ocupats en la defensa d'unes cotes més altes de benestar per als treballadors, incorporin la satisfacció d'aquella necessitat a les seves reivindicacions, com una qüestió bàsica per facilitar l'harmonia entre les responsabilitats laborals i familiars de les dones i els homes.

DINOVENA. Que els mitjans de Comunicació Social, per mitjà de tots els seus canals, especialment els àudio-visuals, valorin i respectin la infància com a part important de la societat, la tractin amb delicadesa, com a subjecte de drets que encara no sap defensar, i de cultura amb pròpia formació, i en conseqüència col·laborin a sensibilitzar l'opinió pública en general respecte a l'Educació Infantil.

VINTENA. Que les Associacions de Veïns, altres associacions cíviques i els ciutadans en general, com a sectors afectats i interessats, contribueixin que en el marc general de la Societat, l'Educació Infantil sigui sentida com una responsabilitat de tots, que es doni a la infància el valor que té en el present per garantir un futur més joïós i solidari.

Manifestació final

Considerem que la problemàtica de l'Educació Infantil té solució amb la col·laboració de tots els responsables i interessats, i la coordinació de les accions dels diversos grups socials, els professionals i les seves Organitzacions, pares i mares i les seves Associacions, i les Administracions en cada país. Però, a més, considerem l'Educació Infantil com un afer de tota la Humanitat i que, per tant, la superació de les seves dificultats ha de travessar les fronteres geogràfiques i socials.

*En conseqüència, els participants a aquest Congrés d'Educació Infantil situen les seves propostes en el respecte dels Drets de l'Infant, en el marc més proper de la Unió Europea, i **manifesten** el compromís de treballar solidàriament i en cooperació amb l'horitzó de l'Educació dels nens i nenes de tots els països del món.*

L'article planteja una sèrie de qüestions referents als menjadors escolars, com la seva relació amb l'horari, les persones sobre les quals recau la responsabilitat i la gestió del servei, etc. i conclou amb la idea que és urgent renovar les funcions educatives i socials de l'escola.

Menjadors escolars: Consideracions entorn del valor del temps d'oci/temps formatiu dels nens i nenes

Fina Recasens

Sovint s'ha abordat el tema dels menjadors escolars en la seva dimensió sanitària: assegurar els mínims nutricionals a una part de la població i l'equilibri dietètic de tots. Aquest ha estat el principal motor que ha compromès els que avui se senten responsables educatius amb capacitat de decisió —Generalitat, Ajuntaments, Consells Escolars.

Es fa necessari començar dient que el tema dels menjadors escolars és un assumpte que cal abordar amb urgència, ja que la legislació vigent s'ha fet caduca (des del 1954 els costums i les dinàmiques de la societat han canviat notablement i el paper de l'escola també).

Encetar, per tant, aquest tema avui creiem que requereix com a mínim la reflexió des de quatre dimensions diferents:

1. Ens cal plantejar si els menjadors escolars són un servei de l'escola a la família o bé si, en canvi, han de formar part ja d'una nova concepció de l'horari escolar que no és més que el reflex d'una nova concepció del temps i dels àpats en tots els àmbits de la vida.

Espanya és el país europeu que dona més temps per dinar als escolars. En el món laboral, per exemple, "l'horari intensiu" o "els torns" sembla que es va imposant i per tant aquest àpat del dinar que tant ha marcat la tradició familiar al nostre país està perdent el valor que tenia. En aquestes coordenades, doncs, d'una nova concepció de l'horari escolar, considerat en el seu conjunt, l'estona dedicada a l'àpat —cada vegada més ràpid i lleuger— caldria valorar si hauria de formar part de l'horari lectiu, com ho és a Anglaterra per exemple, o bé continua sent un temps al marge dels aprenentatges escolars.

2. Aquesta responsabilitat que avui per avui recau sobre el director/a del centre, com ho expressa la normativa existent sobre aquest tema, caldrà replantejar-se-la observant la nova dinàmica i els nous òrgans de govern dels centres sostinguts amb fons públics, imposats per l'aplicació de la LOGSE. Avui la responsabilitat recauria segurament en el Consell Escolar. A més cal plantejar-se una qüestió més de fons, si és un servei complementari, es considera un servei privat, l'ha de pagar la família—no només el menjar, sinó el personal que atén els alumnes durant tot el temps de descans—mentre que si és un temps més de la jornada escolar, el servei ha de ser

un servei públic com ho és l'escola. Això voldria dir, doncs, que caldria reconsiderar la jornada laboral dels mestres i veure si el pas a la jornada continuada voldria dir allargar les hores de dedicació total.

3. En aquest moment, en la majoria de centres públics de Catalunya, *el menjador és un servei que gestionen pares i mestres voluntaris*. Però la dificultat estriba en el fet de portar un servei des d'una associació sense ànim de lucre amb pares que voluntàriament hi participen i que han de gestionar la contractació laboral dels monitors del menjador, sense massa infraestructura ni coneixement del tema. O bé els mateixos mestres com una càrrega afegida a la seva tasca docent, encara que en alguns casos sigui un servei remunerat. Una investigació recent elaborada pel Servei d'Estudis de CCOO conclou que el 62% dels mestres pensa que han de ser monitors els que portin aquest servei mentre que el 19% pensa que poden ser mestres voluntaris i només un 2,3% pensa que és responsabilitat de tots els docents. En canvi, hi ha més docents que estan d'acord amb la jornada continuada, és a dir que la pausa del migdia sigui molt més breu, fet que obligaria que tots els nens i nenes dinessin a l'escola.

4. *La conjunció entre la gestió del servei de menjador dels centres i la consideració de la jornada escolar com una jornada continuada, amb pausa entre el matí i la tarda, però dins del que es considera temps lectiu, es fa realment difícil.*

Per als pares, en primer lloc, és com-

plicat gestionar un servei que cobreixi tres hores diàries —no només menjador, sinó activitats complementàries per cobrir aquest temps—. Segurament escurçar el temps en què els nens i nenes resten a l'escola aclariria que la responsabilitat dels pares, en el temps d'activitats complementàries, comença quan la jornada escolar ha acabat. Tot i que això xoca amb la dificultat que, si la jornada escolar acaba abans i les jornades laborals continuen, s'allarguen les hores lliures per als nens, però no per als pares. De totes maneres, l'horari escolar no és coincident amb cap horari laboral, ni el dels mateixos ensenyants que tenen una hora més de dedicació al dia que els nens. Alemanya, per exemple, és l'únic país europeu que fa horari intensiu de 8 a 1 o bé de 2/4 de 9 a 2/4 de 2 sense cap gran pausa ni àpat al mig, però es va introduint el que s'anomenen deures vigilats, que allarguen la jornada escolar fins a les 4 amb àpat inclòs.

Per als alumnes el fet de poder fer altres activitats al marge de l'escola en un horari més raonable seria molt més convenient i a més els alliberaria de la càrrega que comporta passar subjectes a la disciplina escolar de 9 a 5, és a dir vuit hores diàries. Igualment s'estalviarien passar tres hores de traspàs entre el matí i la tarda, per a molts avorrides —perquè en el marc escolar es fa difícil convertir el temps lliure en temps d'oci divertit i creatiu.

Per als mestres, potser seria possible tenir un temps diari de reflexió sobre la pròpia pràctica, un temps per al reciclatge i la formació permanent, ja sigui en el propi

centre o fora, i, el que és més important, un trencament de més hores diàries entre el treball amb nens —docent—, el treball de permanència al centre —reunions de mestres, coordinació, estudi— i el descans.

Totes aquestes innovacions segurament podrien fer canviar la valoració i el repartiment del temps de descans —vacances— i treball escolar i acostar-nos a moltes de les propostes que ja funcionen en altres països europeus. A Espanya, juntament amb França i Portugal, els dies de vacances superen els lectius durant l'any. En definitiva, els aspectes contractuals dels monitors, la responsabilitat de l'organització, la gestió del servei, és a dir els aspectes legals que ben segur que són caducs i que l'Administració està revisant i la valoració de la jornada escolar en el seu conjunt, estan subjectes a un plantejament més global que només aquí s'enceta. El que sí que podem constatar és que és urgent renovar les funcions educatives i socials de l'escola, i possiblement l'autonomia dels centres, no tan sols privats sinó també públics, perquè puguin pensar l'horari i els serveis a oferir d'acord amb les seves necessitats —clima, composició social, lloc, etc.—. Això haurà de comportar de ben segur que l'oferta educativa/oci del centre s'allargui per ocupar més temps lliure dels alumnes. Posem en interrogants quina durada ha de tenir la jornada formativa amb pressió disciplinària dels nens, quin espai els queda per a la creativitat, és a dir, per a l'oci, i esperem que els nens i nenes siguin els principals beneficiaris de qualsevol decisió sobre aquest tema.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

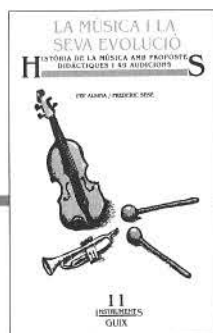
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 876 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



GRÀO
EDITORIAL

C/ Art, 81, baixos
08041-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 435 23 11



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ALSINA, C; FORTUNY, J. M; GIMÉNEZ, J. *Projecte curricular de l'Àrea de Matemàtiques. "Bon dia, mates". Primer cycle. Educació secundària obligatòria.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1994. 5 v.

CAÑETE, A.; FRANCI, J. *Support educatiu a la inserció professional.* Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular : La Universitat de Barcelona. ICE: Horsori, 1994

Extracte de l'índex:

La formació en alternança en la formació professional inicial; Els centres d'ensenyament secundari, centres locals de formació; Reforma i formació en alternança; Una guia per al seguiment de la inserció professional dels titulats d'FPI.

Els crèdits variables en l'experimentació secundària obligatòria a Catalunya: programa diversitat i educació comprensiva. Barcelona: La Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1994

Extracte de l'índex:

L'anàlisi del significat d'una banda varia-

ble en el currículum de l'ESO i els seus referents; L'objecte d'estudi i el plantejament metodològic; Anàlisi de les dades. CALVO, J. M. *Educación y filosofía en el aula.* Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de Pedagogía; 20)

CAPITÁN DÍAZ, A. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa (Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart).* Madrid: Dykinson, 1994

CLAXTON, G. *Educar mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela.* Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor; 101)

Extracte de l'índex:

¿Ciencia para todos?; Alicia a través del microscopio; Laboratorilandia y el mundo real; La naturaleza de la verdadera ciencia; el estudiante como científico; ¿Para qué enseñamos ciencia?

Didáctica de la ciencias naturales: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994

Extracte de l'índex:

Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales y qué dicen querer ense-

ñar; Sobre la enseñanza de la astronomía en la escuela primaria; Ecología, ecologismo y enfoque ecológico en la enseñanza de las ciencias naturales; La huerta: sistema ecológico.

Enseñanza reflexiva para centros educativos.

Barcelona: PPU, 1994 (Letras, Ciencias, Técnicas; 98)

Extracte de l'índex:

Fundamentación teórica: El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración, componentes del liderazgo escolar, estrategia formativa para la promoción de la reflexividad; La investigación basada en el centro; Los ritmos genuinos de la enseñanza: principios que guían la práctica en la enseñanza, los mapas cognitivos como representaciones de la acción, el cambio educativo entendido como mejora instruccional; El proceso de adopción del cambio curricular.

HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata, 1994 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

Los criterios fundamentales de la evaluación: veracidad, belleza y justicia; Meta-evaluación: la objetividad, equidad y justicia de la política federal de evaluación.

L'infrastructure de l'Éducation dans les zones rurales. Paris: OCDE, 1994 (Les cahiers du PEB)

JORNADES DE PARTICIPACIÓ DE MARES I PARES EN L'ESCOLA (5: CERDANYOLA DEL VALLÈS: 1992)

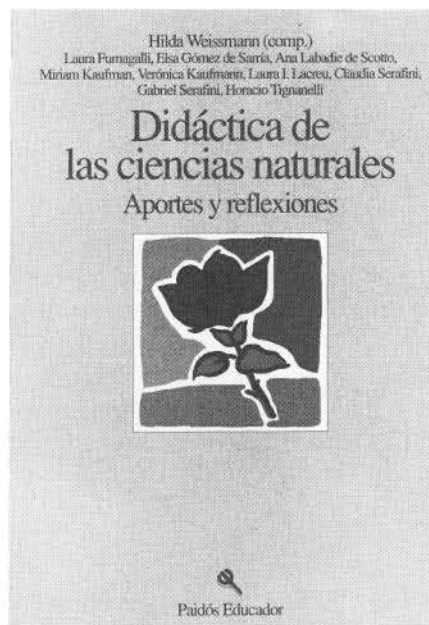
Parlem d'escola decididament. Cerdanyola del Vallès: L'Ajuntament, 1994

Extracte de l'índex:

Coeducació; Temps lliure; Diversitat a l'aula.

MASIÀ ESPÍN, E. *L'educació per a la pau: una introducció.* Barcelona: Claret, 1994 (Horitzonts; 24)

Extracte de l'índex:



Aclariment de conceptes bàsics; El futur hipotecat; prioritat a la persona; Violència estructural en la cultura de guerra. Cap a la desaparició dels prejudicis; L'acció per a la pau; Aspectes metodològics de l'educació per a la pau.

PAPADOPOULOS, G. S. *L'OCDE face a l'Éducation 1960-1990.* Paris: OCDE, 1994 (Collection Historique de l'OCDE)

RAMO, Z.; RODRÍGUEZ-CARREÑO, M. *Organización de los institutos de educación secundaria (Reglamento Orgánico).* Madrid: Escuela Española, 1994

RUÉ, J. *Assessorament i suport als equips docents: programa diversitat i educació comprensiva.* Barcelona: La Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1994 (ICE documents; 3)

Extracte de l'índex:

La millora de l'escola, agents i marc de referència; L'assessorament en l'activitat educativa; La intervenció assessora i els

84 Novetats bibliogràfiques

seus factors contextuals; La intervenció assessora i els problemes educatius.

Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico; Barcelona: PPU, 1994

Extracte de l'índex:

El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum; Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación; La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural; La educación de géneros en el contexto de la educación intercultural; Un modelo de educación intercultural en Norteamérica: "Cómo vivir en otras vidas".

TORRE, S. de la. *Innovación curricular: proceso estrategias y evaluación.* Madrid: Dykinson, 1994

Extracte de l'índex:

Dimensiones del proceso innovador: modelo sistémico, heurístico y generativo.; Los componentes conceptuales, procesuales, institucionales y personales de la innovación; Estrategias de la Innovación; Evaluar e investigar en Innovación.

VELLOSO DE SANTIESTEBAN, A. *El sistema educativo en Japón.* Barcelona: Labor, 1994 (Labor Universitaria)

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C.P. Població Província

Telèfon

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1995 (10 núm.)

Import: 5.950 ptes. Preu exemplar: 675 ptes. (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o Caixa Adreça de l'agència

Població Província

Entitat Oficina Compte/líbreta

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/líbreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva Escolar**.

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

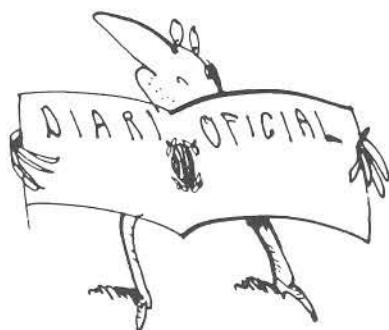
A franquejar
a destinació

20 anys
de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

Textos legals



DOG

9-11-1994

Resolució de 20 d'octubre de 1994, per la qual es resol la convocatòria per a la concessió de subvencions destinades al sosteniment de les llars d'infants privades de Catalunya.

Resolució de 27 d'octubre de 1994, per la qual s'obre la convocatòria de la 13^a Mostra infantil i juvenil d'arts plàstiques en homenatge a Joan-Josep Tharrats, curs 1994-95, i se n'aproven les bases.

11-11-1994

Ordre de 3 de novembre de 1994, per la qual s'estableix el calendari de festes locals a Catalunya per a l'any 1995.

Resolució de 26 d'octubre de 1994, per la qual es declaren aptes en la fase de pràctiques i aprovats en el procés selectiu corresponent els aspirants nomenats funcionaris en pràctiques per les resolucions de 16 de desembre de 1993 i d'11 d'agost de 1994.

14-11-1994

Ordre de 13 d'octubre de 1994, per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació infantil.

18-11-1994

Resolució de 7 de novembre de 1994, d'atorgament de subvencions als alumnes que pateixen una malaltia prolongada que els impedeix continuar i finalitzar els estudis que cursen.

Carta al director



Benvolgut senyor director:

Em sembla que a aquestes alçades tothom veu clara la importància que té la televisió. L'escola no pot tancar les portes a aquest fenomen i l'ha de saber situar en el lloc que li pertoca. De la mateixa manera que ensenyem a llegir la lletra impresa, hem d'ensenyar a llegir el món de la imatge.

Hi ha un tema del qual s'ha parlat poc i que em sembla que mereix algunes reflexions. Sovintegen els programes de debat i en aquests programes es posen en pla d'igualtat les opinions dels estudiosos de la matèria concreta del programa amb

les de la gent de carrer. Fomentar la participació és bo, però també ho és cultivar el fet de saber escoltar i d'aprendre a discriminar l'opinió d'un home o d'una dona que s'han passat bona part de la vida estudiant i reflexionant sobre un tema determinat d'aquella altra que opina sense cap mena de bagatge previ.

També convé tenir present que hi ha poca gent que pugui opinar de tot amb fonament. A vegades es demana la participació d'algun nom cèlebre en algun camp professional per opinar sobre un tema en el qual no té cap autoritat i les seves opinions queden magnificades perquè es

tracta d'un personatge conegut en un altre camp. Ser un expert en economia no significa ser-ho en cinema, en problemes cardiovasculars o en el món de l'escola.

Ens cal ensenyar a llegir el món de la imatge. Ens cal donar elements perquè puguem valorar-lo, criticarlo i defensar-nos-en. Però també ens cal aprendre a callar, a escoltar i a separar el gra de la palla.

Ben cordialment,

Jaume Cela



NOVETAT

• • • **Quins llibres...?**
*Selecció de llibres infantils
i juvenils*

Nadal 1989 - Sant Jordi 1993

**Seminari de Bibliografia
Infantil i Juvenil de
l'Associació de Mestres
Rosa Sensat**



- • • En aquest volum podeu trobar uns **tres mil títols** seleccionats d'entre el mercat editorial dels últims quatre anys (Nadal 1989 - Sant Jordi 1993).

Tan els llibres de literatura infantil i juvenil com els llibres de coneixements, estan agrupats a partir de l'edat en què les noies i els nois poden començar a llegir-los.

PVP: **1.500 ptes.**

Distribució: **Triangle, S.L.** C/Lepanto, 135-137 • Barcelona
Tel. (93) 265 18 00 -265 15 94

R
S
S
E
N
S
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
BBSRS 415 67 79
08008 Barcelona

NOVETAT

• • • *Formar-se per
informar-se*

*Propostes per a la integració
de la biblioteca a l'escola*

**Premi Rosa Sensat
de Pedagogia 1993**

**Mònica Baró
Teresa Mañà**

Edicions 62
Col.lecció Rosa Sensat



- • • Aquest llibre aproxima els mestres i els bibliotecaris a les funcions de la biblioteca escolar i suggereix de quina manera aquesta pot convertir-se en una efiçaca eina educativa.

Mònica Baró i Teresa Mañà són bibliotecàries i han treballat en el camp de les biblioteques escolars. El present llibre és fruit d'aquesta experiència pràctica i de la seva dedicació actual com a professores de l'Escola Universitària de Biblioteconomia i Documentació de Barcelona.

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
BBSRS 415 67 79
08008 Barcelona