Seqüència didàctica per a comentar textos*

Anna Devís Arbona

*Universitat de València
*Grup ELCiS

Nadie duda que el comentario de texto ha constituido un instrumento básico en el desarrollo de la competencia lingüística y literaria. No obstante, en los últimos años, el comentario de texto se ha revelado, a menudo, como un fin en sí mismo y no como una estrategia de mediación para que el alumno pueda llegar a reconocer y a apreciar lo que el texto le propone.

Conviendría, pues, replantearse esta práctica docente con el fin de que el comentario de texto se convierta en un verdadero recurso metodológico de explicación y valoración discursiva, adecuado a los nuevos retos que la enseñanza secundaria nos plantea. Y éste es el objetivo de la siguiente secuencia didáctica.

Palabras clave: comentario de texto, secuencia didáctica, competencia comunicativa, competencias básicas.

It isn't at all questioned that text commentary is a basic tool for the development of literary and linguistic competence, however in recent years text commentary has often become an end in itself, rather than a strategic means of mediation so the student may recognize and appreciate what the text proposes.

It would be convenient to reconsider this teaching practice in order to make text commentary a truly methodological resource for discourse explanation and valuation, suitable enough for the new challenges secondary education poses. And this is the aim of the following didactic sequence.

Key words: text commentary, didactic sequence, communicative competence, basic competences.

* Aquest article s'ensmarca en el projecte de I+D "Educati"on literaria e interculturalidad" (EDU 2008- 01782/EDUC) finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación.
Personne ne doute que le commentaire de texte a été une tâche basique pour le développement de la compétence linguistique et littéraire. Malgré ce ci, durant les dernières années, le commentaire de texte est parvenu à construire une justification en soi-même et non pas une tâche de médiation pour que l'élève arrive à reconnaître et à apprécier ce que le texte lui propose.

Il faudra, donc, mettre en question cette pratique éducative pour que le commentaire de texte devienne un véritable instrument d'explication et de valoration discursive, adéquat aux nouveaux défis que l'enseignement d'éducation secondaire nous propose. Étant celui-ci l'objectif de la séquence didactique proposée.

Mots clés: commentaire de texte, séquence didactique, compétence communicative, compétences essentielles.

1. Consideracions prèvies

1.1. El comentari de text

L'orígen del comentari de text cal buscar-lo en l'aplicació escolar derivada de les orientacions de la crítica literària de signe estructuralista interessada a descobrir l'essència de la literariat i a analitzar el text com a sistema expressiu autònom. A. Mendoza (2004: 171) afirma: «En la dècada de los 70, el comentari de textos constituyó un hito en la renovación de la didáctica de la literatura y su objetivo estaba suficientemente justificado frente a la opción metodológica predominante hasta la fecha, que se limitaba al estudio de la historia de la literatura y a la lectura de algunos textos o fragmentos. La introducción del comentario de textos suspuesto centrar la atención didáctica en lo que señalaba la función poética del lenguaje, es decir, en el mensaje mismo».

Aquesta fita és la consequència de les diverses disposicions del Ministeri d'Educació1 que manifesten que una part transcendent dels estudis literaris són la lectura i el comentari d'obres rellevants. Com assenyala López Río (2008: 36): «Aquest canvi de perspectiva genera unes necessitats en el professorat que provoca, entre altres canvis pedagògics, l'aparició a partir de 1970 de diversos materials» referits al comentari de text. En trobarem els antecedents en la publicació de G. Correa i F. Lázaro Carreter (1957) Cómo se comenta un texto literario, que va produir una profunda renovación pedagógica de l'ensenyament literari a la península (Ballester y Salvador). Tot i això, en moltes ocasions el comentari de text anà perdent el seu objectiu inicial, fins a convertir-se en un esquema que l'alumne havia d'omplir a partir de l'observació del text però que no ajudava en absolut a entendre'l ni a explicar-lo millor, que és en definitiva la finalitat de qualsevol comentari. Des d'aquest punt de vista el comentari de text va arribar a constituir, en moltes de les pràctiques do-

---

1 Ordre Ministerial del Ministeri d'Educació de 3 de juny de 1967 (BOE de 30 de setembre de 1967).

© 2009 SEDLL. Lenguaje y Textos, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
cents, un fí en si mateix i no una eina de mediació perquè l'alumne arribar a reconèixer i a apreciar personalment allò que el text li proposava; els continguts metaliteraris es convertien així en un entrebanc per a l'alumne i no en un instrument que facilitara l'accés al text. Actualment, la qüestió no es pot considerar encara resolta, López Río (2008: 151) afirma: «Caldria, doncs, potenciar una autèntica semiótica del discurs. Una semiótica (prenet el terme en el més ampli dels sentits) que ens permeta, des de l'àmbit acadèmic i, especialment, des del sistema educatiu, aproximacions als discursos per part de l'alumnat».

La didàctica de la llengua i la literatura s'ha hagut de replantejar, doncs, el concepte, la importància i la funció del comentari de text en la pràctica docent; Ballester (2007: 104) el defineix així:

És un mètode d'anàlisi i interpretació de textos amb el qual s'intenta descobrir i precisar-ne el sentit i les seues característiques expressives; i alhora mostrar la vinculació indissoluble que hi ha entre el contingut i la forma, tot això arredonit amb una valoració crítica.

I en aquesta tasca, la primera pregunta que se'ns imposa és: què és comentar un text?, o, dit d'una altra manera, quin és l'objectiu que hem de perseguir? Des d'una perspectiva strictament funcional, després en veurem d'altres, comentar un text és ni més —ni menys— que explicar-lo. I aquest fet determina la construcció d'un discurs de caràcter expositivoargumentatiu; expositiu per a explicar els processos de construcció textual utilitzats per l'emissor, i argumentatiu per a sugerir les raons o intencions per les quals s'han utilitzat aquests recursos i no uns altres. I els millors arguments ens els ofereix el text mateix. És per això que són tan importants les citacions, les referències textuals directes o indirectes, tant en les fases que anomenarem d'anàlisi i de significació com en la fase de valoració personal.

D'altra banda, per a esbrinar el procés de descodificació que el comentari d'un text demana: «considerem convenient disposar d'una guia de comentari, d'unes pautes d'orientació que el comentarista podrà fer servir com una espècie de caminàs en la construcció del seu propi text. Pensem, a més a més, que aquest guió no s'hauria de fer explícit dins del comentari a fi d'evitar la sensació de rígidesa i potser de falta d'espontaneïtat del resultat final. Així mateix, som conscients que cada tipus de text demanarà un model de comentari que s'adapte a les seues pròpies característiques. Per tant, proposem un model plural, prou flexible perquè es puga ajustar a les diferents tipologies textuals que la realitat discursiva presenta» (Devis i Sendra, 2001: 44). Aquesta flexibilitat permet que en cada text se subratllin, en l'elaboració del comentari els aspectes més singulars i es puguin obviar aquells que no siguen rellevants en l'articulació del text. Si, a més a més, considerem el protagonisme que les teories de la recepció atribueixen al lector en el procés de descodificació textual, haurem de tenir en compte que l'opció del comentarista en la tria dels elements també condicionarà el comentari final. L'interés formatiu del comentari de text es revaloritza,
doncs, en la mesura que es posa en relació amb el procés de recepció, ja que la lectura sempre implica un cert comentari/valoració de textos.

D’acord amb tot el que acabem de dir, des de la nostra perspectiva comentar un text és una destresa que consisteix a realitzar una triple operació (Devis i Sendra, 2001: 44-45):

- **Analisi** dels diferents components textuals, entesa com a operació que permet diferents graus de rigorositat i de minuciositat. Aquesta és la fase en què es requereix incorporar tota una sèrie de coneixements metalingüístics de transmissió acadèmica.

- **Significació** dels diferents elements considerats en la fase anterior. Caldrà aclarir que en aquest procés de significació es on, en realitat, començarà l’explicació del procés de descodificació, és a dir el comentari pròpiament dit. Tradicionalment aquesta fase ha estat anomenada “fase d’interpretació”. No obstant això, considerem que el terme “interpretar” comporta una sèrie de connotacions subjectivistes que en aquesta fase caldrà defugir. “Significar” vol dir respondre preguntes com ara: per què l’emissor del text ha fet servir aquests elements i no pas uns altres?, quina intenció perseguix?, quin efecte pretén aconseguir en el receptor?... I, evidentment, les respostes a aquestes preguntes, tot i que puguin ser més o menys obertes, han de cenyir-se a la realitat del text que es comenta. És a dir, han de ser inferides a partir de la comprovació empèrica dels diferents components del text.

- **Valoració personal**, operació mitjançant la qual el receptor relaciona el text amb la seua visió del món. En aquesta fase, el significat del text s’enfronta amb els coneixements, amb la manera de pensar i amb l’experiència personal del receptor. La valoració esdevé una cina fonamental per a la percepció del text, atès que ens obliga a mirar-lo de manera diferent i a considerar aspectes que, fins aquest moment, ens havien passat desapercuits. És per això que la valoració personal no ha de consistir en una mena de conclusió suplementària i addicional al comentari, sinó que s’ha d’entendre com a part fonamental d’aquest, en la qual s’obri una nova perspectiva –ara si, de caràcter subjectiu– per al nostre coneixement i acostament al text.

Per la seua banda, Mendoza (2004: 174) proposa l’esquema de la pàgina següent referit a les fases essencials per al desenvolupament d’activitats formatives vinculades amb l’activitat del lector que podrien constituir, en certa mesura, les operacions a realitzar quan ens proposem comentar un text.

**1.2. La seqüència didàctica**

A l’hora de centrar-me en la proposta que ara exposaré, he considerat convenient presentar-la com a seqüència didàctica. Per definir el concepte (SD) partirem de Dolz (1994):
Primera lectura

a) Formulació d'una primera hipòtesi respecte a la significació global:
   - Formulació d'expectatives.
   - En funció de les anticipacions, el lector opta per:
     • l'elaboració d'una expectativa genèrica o particularitzada.
     • per diverses expectatives ben definides.

Precomprensió

Re-lectura

b) Observació de les correlacions:
Activació dels coneixements textuais, temàtics, enciclopèdics, etc. que requereix l'específic text a comentar.
   - Contextualització: text / època / moviment literari / autor.
   - Identificació dels trets i elements específics del discurs literari.
   - Identificació d'estructures textuales
   - Identificació d'estructures semàntiques.
   - Observació de la coherència entre els distints recursos retoricoestilístics.
   - Adopció d'una lògica que determine la coherència per a la comprensió del text.

Explicitació

Comprensió

Interpretació
c) Interpretació i valoració personal:
   - Aspectes de la recepció personal
   - Justificació i comentari de cor-relacions entre el text de lectura i el text del lector.
     Síntesi personal de les evocacions, associacions, etc., sorgides de l'operació d'aplicació que ha realitzat en el procés lector i d'anàlisi del text.

Aproximació a la idea general exposada en el text.
Identificació de la tipologia textual.
Determinació del tema

Observació del text:
   - L'estructura
   - Els apartats de l'estructura

Observació i justificació / valoració de les correlacions entre els elements

Valoració personal

Exposició de reaccions personals.
Les seqüències didàctiques consisteixen en petits cicles d'ensenyament i d'aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat, és a dir, a la producció d'un text oral o escrit. Pretenen articular de forma explícita els objectius, els continguts i les activitats en un projecte de treball o de producció verbal. Es proposen uns objectius limitats i compartits pels alumnes, i les activitats metalingüístiques i metadiscursives que es presenten en aquestes seqüències estan minuciosament planificades i adaptades a cada situació educativa.

Recentment (2008), s'han establert els principis bàsics que han de regir qualsevol SD:

La séquence didactique peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage, centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élève à s'approprier un "objet" déterminé.

Toute séquence didactique amène les élèves à réaliser une production orale ou écrite qui s'inscrit dans un projet de communication réel ou simulé impliquant le groupe-classe et souvent aussi d'autres partenaires du milieu scolaire ou extrascolaire.

D'altra banda, Camps (2003/05) considera que la SD respon a les característiques següents:

- Les diferents activitats es refereixen totes de manera integrada al tema que s'ha triat com a objecte d'estudi de la SD.
- Al llarg de la SD s'elabora un producte sobre el contingut temàtic en forma d'informe, que pot tenir a més un caràcter pràctic o de dossier de consulta.
- Es presenta la SD als alumnes i d'aquesta presentació, que ha d'implicar alumnes i professor, en surt l'establiment compartit de la tasca que s'ha de dur a terme i dels objectius a aconseguir.
- Les activitats tenen un caràcter manipulatiu que permeten experimentar, observar, exemplificar, consultar i que a la vegada promouen la reflexió conjunta sobre la llengua, és a dir, la verbalització i comunicació de les observacions individuals.
- L'avaluació formativa constitueix un dels eixos de la seqüència didàctica, de manera que proporcionen informació sobre l'aprenentatge al llarg de tot el procés.

---


Olivier Dezutter, Lizanne Lafontaine i Lynn Thomas (2008)⁴ remarquen l'autonomia dels ensenyants i el protagonisme dels alumnes en considerar que una seqüència didàctica ha de contenir aquests trets:

- Une approche didactique qui sollicite l'autonomie et le jugement professionnel des enseignants.
- Une approche didactique qui privilégie la mise en action des élèves dans des contextes signifiants.
- Une approche didactique intégrée qui réconcilie l'approche communicative et la centralisation sur les aspects formels de la langue (Daigle, 1996).
- Une approche didactique qui prend en compte les nécessités de la différentiation pédagogique (Dolz i Schneuwly, 2001)

Així mateix, pel que fa a l'estructura, partiré d'algunes de les propostes per autors ja esmentats com ara J. Dolz (1997)⁵ que considera que una SD està formada per períodes escolars al voltant d'una activitat del llenguatge, entenent activitat com a producció. L'estructura general és bàsicament:

POSADA EN SITUACIÓ ➞ PROD. INICIAL ➞ n TALLERS ➞ PROD. FINAL

Per la seua banda, Camps (2003/05) estableix les fases en l'elaboració d'una SD. Aquestes, consecutives en el temps, es poden reduir a tres:

1. *Fase de preparació:* és aquella en què es decideixen les característiques del treball que es durà a terme: què s'ha de fer? L'autora (2005) considera, a més, que aquesta tasca no pertany només al professorat, l'alumnat també es planteja què ha de fer i què ha d'aprendre, és a dir, quina és la tasca que ha de resoldre i quins són els continguts que s'espera que aprenguen.

2. *Fase de realització:* en aquesta fase s'hi distingeixen dos tipus d'activitats: a) les de producció del text i b) les orientades a aprendre les característiques del text que s'ha d'escriure i de les seues condicions d'ús. Aquesta segona fase aboca sempre a un producte final, que recull i sintetitza el que ha treballat i après de manera organitzada i comprensible l'alumnat.

3. *Fase d'avaluació:* al llarg de la seqüència hi haurà diferents moments en què caldrà parlar o escriure del que s'està aprenent. A l'última fase, però, aquesta avaluació prendrà un relleu especial ja que compleix la funció de recuperació metacognitiva de tots els continguts implicats en la seqüència didàctica.

---

⁴ Veure nota 1.

⁵ La seqüència didàctica: una forma d'ensenyament de l'oral. aproximació realitzada a partir del capítol 4 de *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* i l'article publicat a *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº 12, abril 1997, Joaquin Dolz.

© 2009 SEDLL. *Lehùguaje y Textos*, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
Consideraré, en darrer terme, els cinc elements que han de presidir una SD, proposats per Olivier Dezutter, Lizanne Lafontaine et Lynn Thomas (2008), i que coinciden amb la proposta que suara desenvoluparé:

- Une mise en situation.
- Une production initiale.
- Un ensemble d'ateliers touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé.
- Une production finale.
- Une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique formative) et finale évaluation sommative.

2. Desenvolupament de la seqüència

2.1. Justificació

Aquesta seqüència didàctica té la finalitat principal d'introduir l'alumnat en l'observació i reflexió sobre el procés de construcció i de deconstrucció del discurs. El comentari de text és una estratègia metodològica que presenta com a objectius fonamentals l'adquisició de la competència lingüística i literària i l'adquisició d'estatges que afavorequen la capacitat crítica de l'alumnat davant la gran quantitat i diversitat d'informació que l'alumnat rep en la societat actual.

D'altra banda, la SD es fonamenta en la metodologia constructivista, segons la qual el coneixement és reconstruït pels grups d'aprenents a mesura que el van creant i elaborant. Aquest fet afavoreix l'aprenentatge significatiu en la mesura que el model de comentari que proposem és elaborat pels mateixos alumnes, -amb la coordinació del professor- a partir del conte presentat en l'activitat inicial i de les seues pròpies produccions. Un factor metodològic bàsic serà el fet d'insistir en la necessitat de crear diferents grups de treball amb alumnes distints al llarg de la SD, a fi d'aconseguir una major interacció entre ells. Cal destacar la importància d'emprendre propostes com la que presentem dins de grups classe: «Tot el grup classe recull dades, tots les presenten i tots les analitzen, organitzats en grups de treball. El repartiment del treball fa corresponsable cada un dels membres del col·lectiu. El projecte serà més rigorós en la mesura que cadascú hi posi els cinc sentits» (Ambrós i Ramos, 2008).

---

6 Veure nota 1.
7 Alba Ambrós i Joan Marc Ramos: La programació en competències bàsiques a l'Educació Secundària, comunicació presentada al X Congrés de la SEDLL. Tenerife, desembre de 2008.

© 2009 SEDLL. Lenguaje y Textos, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
2.2. Objectius

<table>
<thead>
<tr>
<th>Àrea principal: Valencià: llengua i literatura&lt;sup&gt;8&lt;/sup&gt;</th>
<th>Sessions: 16 hores</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Objectius didàctics:</strong> al final de la seqüència didàctica, l'alumnat ha de ser més competent per a:</td>
<td>Competències bàsiques&lt;sup&gt;9&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural.</td>
<td>[CCLD] [CAA] [CAIP] [CSC] [CCA]</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Reconèixer les diverses tipologies dels textos escrits i les seues estructures formals.</td>
<td>[CCLD] [CAIP] [CSC]</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Utilitzar la llengua per a adquirir nous coneixements, així com per a buscar, seleccionar i processar informació de manera eficaç en l'activitat escolar i per a redactar textos propis de l'àmbit acadèmic.</td>
<td>[CCLD] [CTI i D] [CAIP] [CSC]</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Aplicar, amb una certa autonomia, els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a comprendre textos orals i escrits i per a escriure i parlar amb adequació, coherència, cohesió i correcció.</td>
<td>[CCLD] [CAIP] [CSC]</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Comprendre textos literaris utilitzant els coneixements sobre les convencions de cada gènere, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics. Apreciar-ne les possibilitats comunicatives per a la millora de la producció personal.</td>
<td>[CCLD] [CSC] [CCA]</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Aproximar-se al coneixement de mostres rellevants del patrimoni literari i valorar-lo com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva en diferents contextos historicoculturals.</td>
<td>[CCLD] [CSC] [CCA]</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Coneixir i distingir les principals èpoques artístiques i literàries, els seus trets característics, les obres i les autorats els autors més representatius de cada època.</td>
<td>[CCLD] [CTI i D] [CAA] [CCA]</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Interpretar i utilitzar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i del coneixement del món, i consolidar hàbits lectors per mitjà de textos adequats a l'edat.</td>
<td>[CCLD] [CAIP] [CSC] [CCA]</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Aprender i utilitzar tècniques senzilles de maneig de la informació: cerca, elaboració i presentació amb l'ajuda dels mitjans tradicionals i l'aplicació de les noves tecnologies.</td>
<td>[CCLD] [CTI i D] [CAA] [CAIP]</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Utilitzar, amb una autonomia progressiva, els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per a obtindre, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents.</td>
<td>[CCLD] [CTI i D] [CAA] [CSC]</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

<sup>8</sup> En la programació d'aquesta SD partim del currículum publicat en el DOCV n° 5562/ 4.07.2007.

<sup>9</sup> [CCLD] Competència comunicativa, lingüística i audiovisual.

[CCA] Competència cultural i artística.

[CAA] Competència d'aprendre a aprendre.

[CTI i D] Competència per al tractament de la informació i competència digital.

[CAIP] Competència en l'autonomia i la iniciativa personal.

[CSC] Competència social i ciutadana.

© 2009 SEDLL. Lenguaje y Textos, núm. 30, novembre, pp. 35-54
2.3. Continguts

**Bloc 1: Comunicació**
- Estructures narratives (notícia, acudit, novel·la, pel·lícula, conte...)
- Reconeixement i utilització d'algunes formes d'expressió de la subjectivitat en textos de caràcter narratiu.
- Coneixement de les estructures descriptives, expositives, argumentatives i instructives.
- Coneixement de les característiques de la tipologia narrativa en general i del conte en particular.
- Ús adequat de la metodologia i de les estratègies discursives per a realitzar un comentari crític

**Bloc 3: Coneixement de la llengua**
- Fonètica i ortografia
- Norma culta de la llengua
- Gramàtica
- Lèxic

**Bloc 4: Educació literària**
- Desenvolupament de l'autonomia lectora i valoració de la literatura com a font de plaer i de coneixement d'altres móns, temps i cultures.
- Lectura comentada de novel·les i relats que oferisquen distintes estructures i veus narratives.
- Contacte, a través de la lectura, amb els autors i els autors de literatura juvenil i general més rellevants de la cultura pròpia.
- Composició de textos d'intenció literària i elaboració de treballs sobre lectures.

**Bloc 5: Tècniques de treball**
- Tècniques per a buscar informació en suports tradicionals (fitxes, biblioteques, etc) i en nous suports (CD-ROM, DVD, internet, etc)
- Utilització de les biblioteques (del centre, de l'entorn i virtuals) i de les tecnologies de la informació i la comunicació de manera autònoma per a la localització, selecció i organització d'informació.
- Ús autònom de dicionaris i correctors ortogràfics sobre textos en suport digital.
- Presentació de la informació i tractament informàtic de textos.
- Interés per la bona presentació dels textos escrits, tant en suport de paper com digital, i respecte per les normes gramaticals, ortogràfiques i tipogràfiques (titulació, espais, marges, paràgrafs, etc.)

© 2009 SEDLL. *Lenguaje y Textos*, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
2.4. Habilitats lingüístiques

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escollir, palar i conversar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Presentacions orals clares i ben estructurades sobre temes relacionats amb l'activitat acadèmica que admeten diferents punts de vista i diverses actituds davant d'aquests.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Intervenció activa en les situacions de comunicació propies de l'àmbit acadèmic, especialment en les propostes de planificació de les activitats i en la presentació d'informes de seguiment i avaluació dels treballs.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Actitud de cooperació i de respecte en situacions d'aprenentatge compartit.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Coneixement i ús de les estratègies i les normes per a l'intercanvi comunicatiu.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Utilització de la llengua per a prendre consciència dels coneixements, les idees i els sentiments propis i per a regular la conducta d'un mateix.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Llegir. Comprensió de textos escrits</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Comprensió de textos orals, amb especial atenció als gèneres narratiu, com ara pel·lícules, notícies o contes.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Comprensió de textos de l'àmbit acadèmic, amb especial atenció a la consult, en diversos suports.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Actitud reflexiva i crítica respecte a la informació disponible davant dels missatges que impliquen qualsevol tipus de discriminació, incloent-hi la manifestació de prejudicis lingüístics.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escrivir. Composició de textos escrits</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Composició de textos propis de caràcter narratiu, destinats tant a un suport escrit com digital.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Composició en suport de paper i digital, de textos propis de l'àmbit acadèmic, elaborats a partir de la informació obtinguda de diverses fonts i organitzada per mitjà d'esquemes, mapes conceptuais i resums, així com l'elaboració de projectes d'aprenentatge i informes sobre tasques.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Interès per la composició escrita com a font d'informació i aprenentatge, com a forma de comunicar les experiències i els coneixements propis i com a forma de regular la conducta.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

© 2009 SEDLL. *Lenguaje y Textos*, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
2.5. Activitats de la seqüència

<table>
<thead>
<tr>
<th>Activitat(^{10})</th>
<th>Organització</th>
<th>Recursos</th>
<th>Temps</th>
<th>Objectius</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AP 1 Presentació de <em>La rentadora</em> i reflexió del conte com a text narratiu</td>
<td>Grups</td>
<td>Text i recursos per a escriure</td>
<td>1 h.</td>
<td>1,2,5,6,8</td>
</tr>
<tr>
<td>AP 2 Presentació del concepte de seqüència textual</td>
<td>Grup classe</td>
<td>Text i recursos per a escriure</td>
<td>1 h.</td>
<td>1,2,3,9</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 3 Producció d’un conte tenint en compte el model de referència</td>
<td>Individual</td>
<td>Text i suport informàtic</td>
<td>2 h.</td>
<td>2,3,4,6,8,10</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 4 Elaboració d’una llista dels trets característics del conte, a partir del que han escrit i del conte model</td>
<td>Grups</td>
<td>Recursos per a escriure tradicionals i/o digitals</td>
<td>1 h.</td>
<td>1,2,4,5,9,10</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 5 Revisió de les característiques del conte i organització en adequació, coherència i cohesió</td>
<td>Grup classe</td>
<td>Recursos per a escriure tradicionals i/o digitals</td>
<td>2 h.</td>
<td>1,3,4,9</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 6 Exposició davant el grup classe dels tres treballats prèviament</td>
<td>Grups</td>
<td>Recursos propis de l’expresió oral</td>
<td>2 h.</td>
<td>1,3,4,7,9</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 7 Reformulació i reescriptura del conte produït en l’activitat 3</td>
<td>Individual</td>
<td>Recursos per a escriure tradicionals i/o digitals</td>
<td>2 h.</td>
<td>2,3,4,6,8,10</td>
</tr>
<tr>
<td>AR 8 Intercanvi del conte produït i comentari crític del text rebut</td>
<td>Individual</td>
<td>Recursos per a escriure tradicionals i/o digitals</td>
<td>2 h.</td>
<td>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10</td>
</tr>
<tr>
<td>AA 9 Revisió i avaluació dels comentaris elaborats per la resta de membres del grup</td>
<td>Grups</td>
<td>Recursos per a escriure tradicionals i/o digitals</td>
<td>2 h.</td>
<td>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10</td>
</tr>
<tr>
<td>AA 10 Avaluació del model de comentari proposat i de la seqüènciaitzada.</td>
<td>Grup classe</td>
<td>Recursos propis de la interacció oral</td>
<td>1 h.</td>
<td>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^{10}\) AP: Activitat referida a la fase de preparació
AR: Activitat referida a la fase de realització.
AA: activitat referida a la fase d’avaluació.
2.6. Orientacions metodològiques

En primer lloc caldrà aclarir que la SD que presentem ha estat programada per a 16 hores de duració. Aquesta temporalització, però, s'haurà d'ajustar tenint en compte algunes variables com la competència lingüística i literària de l'alumnat i les estratègies que aquests hagen desenvolupat en els cursos anteriors respecte del comentari de text i de la capacitat crítica a l'hora de valorar qualsevol tipus de discurs.

A més a més, la SD ha estat programada tenint en compte els objectius i continguts referits al currículum oficial de la comunitat Valenciana per a 4t d'ESO. No obstant això probablement es pot adaptar-se al batxillerat, nivell en què les destreses i competències necessàries per a dur-la a terme ja estan més assolides pels alums. En relació a les TIC aquesta seqüència ets integrada ja que la majoria de les activitats es poden realitzar en suport digital per a la qual cosa cal comprovar que els alums tenen un cert domini d'aquestos recursos i que el centre disposa de la infraestructura necessària. Convindria realitzar ara algunes indicacions sobre el desenvolupament de les activitats proposades i els materials emprats:

AP 1. Considere que el conte proposat com a model, La rentadora\textsuperscript{11}, s'ajusta a les necessitats que l'activitat requereix i a les competències adquirides pels alums de 4t d'ESO:

**LA RENTADORA**

Laura, amb Josep i dos fills més, ocupaven una casa de les dites aparellades en un barri residencial de Reus; d'estes que se'n veuen pertot arreu i que a les pel·lícules americanes sempre tenen la porta del darrera oberta.

Quan aquell matí el marit va anar-se'n, amb la cartera al seient del darrera, fent espelmes al tub d'escapament del seu Renault gris metal·litza ultima model, Laura, alliberada per unes hores de les obligacions familiars, davallà a la cambre de la rentadora, una peça del semisoterrani, on també hi havia la post de planxar i altres mil endimaries.

Laura, d'esponjada cabellera rossa amb metxes negres, exercia de mestressa de casa amb gran satisfacció. Tenia trenta-cinc anys i era posseidora d'un bell cos que a base d'hores al gimnàs femení, havia modelat amb forriment d'una bellesa canònica de molt bon veure. Era una mestressa de casa com les que habiten esta mena de vivendes en les pel·lícules de Hollywood.

El cel presagiava calor, molta calor. Una calor xafògosa, i així com avançava el dia el pronòstic s'anava complint. Laura decidi fer bugada, una feina avorrissa però refrescant. Baixant al recambró de la rentadora omplí la màquina amb la roba que el vespre abans s'havien tret el marit i els dos fills, però adonant-se que la rentadora encara no havia quedat plena del tot, decidida i acolorada es tragué l'estival vestit que duia i les calcies – d'estar

\textsuperscript{11} Bienve Moya (2002), Llegendes urbanes i narracions suburbials, (pp 35, 36) editorial Marfili, Alcoi, 2na edició.

© 2009 SEDLL. Lenguaje y Textos, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
per casa no usava sostenidor – i ho posà tot dins la màquina. Conilla i puerilment felic per efecte de la pròpia i excitant nuesta, resolgué esperar allà mateix que la màquina fera el seu cicle, quan un rumor l’advertí que algú havia entrat a la casa i es dirigia al rentador. Presa de pànic aguaità l’entorn buscant alguna cosa per posar-se. La recerca era inútil, al quartet només hi havia objectes amb els quals era impossible cobrir-se la nuesta, mentre les passes de l’intrús anaven acostant-se. En el seu arribolament, descobrint un casc de futbol americà del fill, va i se’l ficà. “Si més no”, rumià, “m’ocultarà el rostre”. Pobre consol per al seu fantasiós esfereiment!

En això les passes sonaren just davant la cambreta de rentar i aparegué l’empleat del gas, un homenet rústec i curt de talla enfundat dins una granota verda, que en trobar la porta oberta entrà per llegir el comptador. En veure l’espectacle: l’agradable mestressa amb el vestit de néixer i el cap dins un casc de jugador de futbol americà, l’home no s’atabalà. Prenent-s’ho amb calma, perpetrà una dilatada i exhaustiva passada admirativa pels recòndits encants de la nuesta de Laura, i actuant com si trobés aquella situació del tot més normal, manifestà:
—No sé a quin nou esport us dedigué senyora, però en tot cas esteu segura que acceptaria amb gran plaer apuntar-me a l’equip contrari al que vostè jugui.

Després anotà els números i marxà tan lentament com havia entrat.

En presentar aquest conte com a text narratiu ens hi haurem de centrar en la finalitat de narrar: contar fets o accions; i en la definició de conte, narració curta, literària i de ficció.

AP2. El concepte de seqüència textual, entesa com a fragment de tipologia diferent a la predominant en un discurs, és bàsic en treballar amb textos perquè l’alumnat se n’adone que els contes, i qualsevol altre tipus de gènere no es presenta en estat pur, és a dir, el més habitual és que tot i predominar una tipologia, en aquest cas la narrativa, apareguen fragments d’altres sempre, això sí, al servei de la predominant. Per tot això, escriuríem també les característiques generals de les tipologies més habituals que es podran trobar en forma de seqüència.

AR3. Per tal de facilitar la tasca, convindrà donar una sèrie d’orientacions a l’hora d’elaborar el conte; a més de comptar amb un model podriem, per exemple, delimitar aspectes com l’extensió o l’estructura.

AR4. L’elaboració de la llista de trets característics del conte en grup es realizarà, en primera instància, a partir de l’observació del text model i de les produccions individuals que cadascun dels membres del grup hagin produït en l’activitat anterior.

AR5i AR6. Esdevindrà fonamental en aquestes activitats la coordinació del professor per tal d’elaborar-ne les característiques d’adequació, cohe-
rència i cohesió que es faran servir en l'A8 com a guió per al comentari que els alumnes realitzaran dels contes produïts pels seus companys. A tall d'orientació proposem els diferents aspectes corresponents a les tres propietats textuals: adequació, coherència i cohesió (Devis i Sendra, 2000: 60-61):

Adequació. Caldrà considerar totes aquelles relacions que s'estableixen entre el text i la situació comunicativa dins la qual es produeix i que li fan adquirir la seua plena significació. Així doncs, hi contemplem els mecanismes més importants mitjançant els quals el text s'adapta de manera idònia a l'enunciació. Així mateix, considerem el text com a acció interactiva completa en la qual, a més de la informació transmesa, també caldrà tenir present la intenció de l'emissor i la reacció del receptor. S'analitzaran aspectes com l'àmbit d'ús i gènere en què s'adscriu el text, la tipologia textual predominant i la seua finalitat, els trets que tenen el seu origen en el canal emprat, les marques significatives relacionades amb la variació lingüística i el reflex dels participants en el text mateix mitjançant la presència, explícita o sobreentesa, de diferents veus en el discurs.

Coherència. Entenem per coherència el conjunt d'elements que s'organitzen en un text per a transmetre un sentit. La coherència afecta, doncs, l'estructura profunda del discurs. Hem de tenir en compte, però, que el significat d'un text no prové només de la seua anàlisi semàntica, ni de la informació explícita que aquest transmet, sinó que, en el processament de sentit, el receptor hi incorpora aspectes relacionats amb la situació comunicativa en què es produeix el discurs, amb els coneixements enciclopèdics o amb el marc de referències en general que s'engega en tota lectura o procés de descodificació textual. Es per això que l'anàlisi de la coherència exigeix una consideració pragmàtica. Tot això es concreta en l'expliació d'aspectes com l'eix temàtic i els motius secundaris sobre els quals gira tot el text, la significació que aporten els possibles elements paratextuals com ara el títol o les endreces, l'estructuració temàtica i textual, és a dir, la manera d'organitzar la informació que el text aporta. Es pot incloure-hi el comentari del funcionament del llèxic i dels temps verbals; ja que es tracta d'una concentració d'informació que considerem que sobrepassa el nivell d'autoreferència lingüística més propi de la cohesió.

Cohesió. S'analitzaran els aspectes lingüístics més destacables que permeten la construcció global del text. Hi considerem, doncs, les relacions entre els diversos elements lingüistics que manifesten el significat que el text proposa. Considerarem aspectes com la connectivitat que s'estableix entre les diferents parts del discurs, els diferents elements lingüístics de referència tant al context (dixi) com al co-text (anàfora), la impersonalització com a procediment d'ocultació de l'emissor, les marques que mani-
festen la modalització discursiva i, per acabar, la significació aportada per la disposició textual i paratextual, com també per la tipografia utilitzada.

**AR7.** L'objectiu bàsic d'aquesta activitat és que l'alumne incorpore tot allò treballat en les activitats anteriors a la revisió del conte produït en la AR3; concretament allò referit a les característiques del conte i a les propietats textuales.

**AR8.** Considerem necessari que el comentari crític que l'alumne realitze siga sobre un text produït per un company i no per ell mateix ja que així podrà adoptar la perspectiva i la distància necessàries. El model de comentari que farem servir incorporarà les característiques textuales d'adecuació, coherència i cohesió ja referides i hi afegirà una valoració personal. Ja ens hi hem referit a aquesta; no obstant això mostrarem ara algunes consideracions complementàries (Devis i Sendra, 2000: 61).

**Valoració personal.** És ara quan l’aportació personal adquireix un protagonisme més gran, ja que es tracta, tal com ja s’ha assenyalat, de la part pròpiament subjectiva del comentari. Els objectius de la valoració proposada són diversos; el primer és que demostre el bagatge cultural, la visió del món i la pròpia experiència personal sobre el tema o temes que el text proposa. El segon objectiu és que opina tant sobre el contingut del text com sobre la manera en què aquest contingut s’ha expressat. A més a més, l'alumne haurà de demostrar el domini dels mecanismes de modalització en l’elaboració d’un text propi. És, per tant, on més es demostra la seua capacitat crítica i d’anàlisi de la realitat que l’envolta i, alhora, la sensibilitat cap a determinats objectius transversals del currículum com poden ser els valors com la tolerància, la solidaritat...

**AA9.** És fonamental que els membres de cadascun dels grups respecten tant les produccions dels seus companys com el comentari crític que del seu conte hagen elaborat. Per això aquesta activitat requereix especialment de la capacitat d'interactuar i de respectar l'opinió dels altres.

**AA10.** Les orientacions respecte del comentari crític realitzat són suficientment flexibles i diverses, com ja hem assenyalat, perquè pugen adaptar-se a les necessitats de qualsevol tipus de text i a les competències dels alumnes que duguin a terme aquesta SD; per la qual cosa el professor valorarà la necessitat d'un model de comentari més o menys dirigit i, en tot cas, l'adaptarà a la situació d'ensenyament-aprenentatge en què es trobe. Pel que fa a la valoració de la seqüència realitzada és fonamental la participació de l'alumnat en la mesura que també han estat protagonistes de la seua programació.

A més a més, caldrà tenir en compte algunes consideracions metodològiques per a l'atenció a la diversitat, ja que si bé el treball d'una SD reclama una major capacitat de reacció per part de l'alumne, també afà-
voreix que siga més flexible a l'hora d'adequar-se a les particularitats de l'alumnat. En aquest sentit el professorat podrà (Ambrós i Ramos, 2008):

- Adequar la dificultat del text model i dels criteris de comentari segons la capacitat de l'alumnat.
- Adequar la composició dels grups per tal d'afavorir l'aprenentatge cooperatiu.
- Adequar el grau d'autonomia en les decisions per tal d'aconseguir un resultat positiu de la SD.
- Adequar les indicacions de les activitats de manera que siguen més o menys pautades.
- Adequar les fases de revisió dels documents per tal d'aconseguir que tots els alumnes arriben als objectius proposats.
- Adequar la directivitat de les discussions a les característiques del grup.

2.7. Incidència de les competències bàsiques en el comentari de text

En relació a les competències bàsiques, la programació d'aquesta SD afavoreix que s'incidesca especialment en les següents:

1. **Competència comunicativa, lingüística i audiovisual [CCLD]**. L'alumne ha de partir d'una competència comunicativa ja assolida per realitzar les activitats que la SD proposa: comprensió oral i lectora, capacitat d'interacció, expressió oral i expressió escrita. A més, tant la competència lingüística com la literària esdevindran dos objectius bàsics a consolidar al llarg de la seqüència.

2. **Competència cultural i artística [CCA]**. El gènere textual emprat, el conte, constitueix un element bàsic en l'educació literària dels alumnes de secundària, i el treball en l'àmbit literari afavoreix l'adquisició d'aquestes competències. D'altra banda, els diferents aspectes contemplats en el comentari de text, permeten que l'alumne amplie i consolide una sèrie de coneixements referits tant a la cultura en què s'inscriu el text com a la pròpia.

3. **Competència d'aprendre a aprendre [CAA]**. Des de la metodologia constructivista en què s'emmemarca aquesta seqüència, l'alumne esdevé el protagonista en la creació del saber, en el seu propi aprenentatge. Aquest enfocament explica per què no proposem un guió de comentari prèviament fixat pel professor, sinó que són els alumnes els qui inferenceixen les característiques textuales del conte a partir de l'observació i la sistematització del conte model i de les produccions dels companys i pròpies.

4. **Tractament de la informació i competència digital [CTID]**. En la seqüència proposada es podem combinar diferents recursos de recerca i organització de la informació en suport digital amb d'altres de més tradicionals, com ara l'exposició oral.

© 2009 SEDLL. Lenguaje y Textos, núm. 30, noviembre, pp. 35-54
5. **Competència en l'autonomia i iniciativa personal [CAIP]**. És clar que aquesta competència serà treballada de forma més o menys profunda d'acord amb les característiques del grup classe en què la duguem a terme. No obstant això, les característiques de qualsevol SD en general i de la proposada en particular, estimulen l'autonomia i la iniciativa personal ja que es pacten els continguts a treballar, els aspectes a comentar són establerts amb la col·laboració dels alumnes, aquestos també participen en el procés d'elaboració i transmissió de la informació, i les activitats de producció, el conte i el comentari, esdevenen l'eix central de la proposta.

6. **Competència social i ciutadana [CSC]**. El desenvolupament de la capacitat crítica és una de les competències bàsiques que ha de posseir qualsevol ciutadà en qualsevol societat occidental com la nostra, mediatitzada per la gran quantitat i varietat d'informació. Les activitats del comentari de text relacionades amb l'explicació i la valoració dels discursos, tant els propis com els dels companys, afavoreixen, sense cap mena de dubte, la consolidació d'aquesta competència.

### 2.8. Avaluació

Els criteris d'avaluació que es faran servir seran fonamentalment aquells que es deriven dels objectius i de les habilitats lingüístiques que es plantegen en la SD. Aquestos criteris es podrien resumir així:

- Capacitat crítica de l'alumne a l'hora de comentar el text.
- Capacitat de relacionar el contingut del text amb les seues vi-vències personals.
- Sistematització per a redactar textos, el del conte i el del comentari, de forma adequada, coherent i cohesionada.
- Rigor en la recollida i en la disposició de la informació.
- Objectivitat a l'hora de comentar el conte produït pels companys.
- Participació activa i positiua en les interaccions.
- Capacitat de treballar en grup.
- Competència en les TIC.
- Actitud respectuosa envers la realitat de l'aula i de les produccions obtingudes.
- Correcció i presentació adequada dels treballs lliurats.

Pel que fa a l'avaluació sumativa, els aprenentatges realitzats al llarg d'una seqüència de treball s'hauran d'avaluar fonamentalment a partir de la revisió de les produccions posteriors dels alumnes. Aquesta revisió —no sols realitzada pel professor, sinó, sobretot, pels alumnes— servirà per (DD.AA., 1998):
- Comprovar la capacitat de l'alumne per produir comentaris crítics i utilitzar aquesta reflexió per afavorir la capacitat explicativa i crítica davant qualsevol tipus de discurs.
- Comprovar la correcta resolució en el conte dels aspectes que han estat objecte d'estudis durant la seqüència.
- Comprovar la capacitat de l'alumne per a reflexionar sobre els aspectes treballats i utilitzar aquesta reflexió per a la regulació de les pròpies produccions.
- Comprovar la capacitat de l'alumne per a utilitzar un determinat metallenguatge en parlar dels fenòmens discursius.

3. Reflexió final

És evident que el comentari de text ha constituït una eina metodològica bàsica per a l'adquisició de la competència lingüística i literària dels nostres alumnes de secundària. La seua ja llarga trajectòria, però, no ha estat exempta de desacords, malentesos i entrebancs, i és obligació dels professionals implicats en aquesta àrea de coneixement col·laborar a fi d'aconseguir que els estudiants desenvolupen la seua capacitat crítica davant la gran diversitat de discursos que reben cada dia.

Així doncs, caldrà que qualsevol pràctica d'ensenyament-aprenentatge que incloga l'observació i la reflexió sobre el procés de construcció i deconstrucció discursiva tinga en compte la importància del comentari de text en l'adquisició d'aquesta estratègia, intente superar les dificultats exposades, centre la pràctica docent en el protagonisme de l'alumne i plantege la seqüència didàctica des de la interdisciplinarietat que les competències bàsiques ens suggereixen.

BIBLIOGRAFIA


Camps, A.(coord),et al. (2005): Bases per a l'ensenyament de la gramàtica, Barcelona, Graó.


