

Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglès de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques

Eduardo España Palop*
Betlem Soler Pardo**

Resum

En el present article, ens disposem a exposar la investigació duta a terme de manera conjunta en l'àrea d'espanyol i anglès amb alumnes de cinquè de primària de l'escola pública Jaume I «El Conqueridor» de Catarroja, València. Aquest estudi tenia com a objectiu millorar l'escriptura en espanyol i en anglès de textos expositius. Per complir aquesta finalitat, es van dissenyar dues seqüències didàctiques (SD) –una en espanyol/català i una altra en anglès. A la SD en anglès es feia més èmfasi en els aspectes gramaticals, mentre que a la SD en espanyol/català es treballaven de manera majoritària aspectes relacionats amb els components textuais. A partir del treball amb aquestes SD, es van analitzar les transferències positives que es van produir d'una llengua a l'altra. L'activitat final va consistir en la reescriptura dels textos inicials per a, acte seguit, observar com els alumnes havien transferit coneixements adquirits en la seqüència didàctica en espanyol als seus textos elaborats en anglès.

Paraules clau

ensenyament de llengües, plurilingüisme, seqüències didàctiques, textos expositius, biografia, escriptura, educació primària

Recepció de l'original: 20 de gener de 2014

Acceptació de l'article: 12 de març de 2014

Introducció

En el present treball, exposarem una investigació que es va realitzar en aules de cinquè de primària que té com a nucli transferències lingüístiques. Per tal de portar a terme aquesta recerca, vam demanar als alumnes que escrigueren textos en anglès on haurien d'aplicar conceptes treballats en les àrees d'espanyol i català mitjançant seqüències didàctiques.

L'ensenyament de l'escriptura a partir de gèneres de base expositiva i argumentativa ha estat el principal eix del projecte de recerca dut a terme pel grup GIEL¹ de la Universitat de València. El projecte es va posar en pràctica en diferents nivells educatius (Educació Infantil, Primària, Secundària i Universitària) i en diverses llengües (espanyol,

(*) Professor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València i de la Universidad Católica de Valencia. Les seues línies d'investigació són l'ensenyament de l'escriptura en l'educació primària, i l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera. Adreça electrònica: Eduardo.Espana@uv.es

(**) Professora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València. Les seues línies d'investigació són l'ensenyament de l'escriptura en l'educació primària, i l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. Adreça electrònica: Betlem.Soler@uv.es

(1) Aquest estudi forma part del projecte d'investigació «Dificultats d'escriptura amb textos argumentatius i explicatius i intervenció didàctica. Una aproximació des de tres llengües» (UV-INV-AE11-42019), on la investigadora principal és Paulina Ribera, Universitat de València.

català i anglès). A més, s'ha emmarcat en l'orientació que des de fa un temps regeix bona part de la recerca en el camp de la Didàctica de la Llengua: la creació d'un dispositiu d'ensenyament associat a projectes d'escriptura.

Les següents pàgines serviran per presentar el treball realitzat sobre seqüències didàctiques en les línies desenvolupades per Jean Paul Bronckart, Joaquim Dolz i Bernard Schneuwly en la Universitat de Genèva, i per Anna Camps i el Grup Greal en la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquestes SD s'han posat en pràctica a l'aula de cinquè de primària d'una escola pública de Catarroja, València.

El motiu pel qual ens hem basat en el treball per SD és millorar els textos expositius produïts per aquest grup d'alumnes. El plantejament que hem adoptat ha seguit el principi bàsic ressaltat per Milian (2011), el qual destaca que l'alumne ha de tindre interès pel projecte i ha de sentir-se implicat en la tasca durant el transcurs del seu d'aprenentatge, a més de ser capaç de treballar en grup (p. 78-79).

Les SD es fonamenten en uns textos inicials a partir dels quals es valoren els coneixements previs dels alumnes. Per tant, l'anàlisi d'aquests textos previs és fonamental, ja que d'aquesta s'extrauran els diferents continguts que conformaran la seqüència. És a dir, aquests textos ens faran coneixedors de les dificultats a què s'enfronten els alumnes en escriure un gènere concret, a més de revelar els aspectes lingüístics i estructurals que cal treballar en profunditat. Basarem la nostra intervenció en l'acció i la resolució de problemes (Margallo, 2012, p. 22) ja que està comprovat que l'aprenentatge és més eficaç quan s'uneixen aquestes dues eines.

Com veurem més endavant, els alumnes van elaborar un text biogràfic en espanyol i un altre en anglès. Podem avançar que la diferència fonamental existent en ambdues seqüències va ser que, mentre la SD en espanyol-català es va centrar en aspectes relacionats amb la textualitat, en la SD en anglès, el treball va versar sobre aspectes gramaticals i sintàctics. A més a més, vam voler explorar si els coneixements textuals adquirits en els mòduls de la SD realitzada en ambdues llengües s'havien aplicat al text biogràfic en anglès, tot i que en la SD realitzada en aquesta darrera llengua no es treballaven aquests conceptes de manera específica.

Per a la realització de l'anàlisi, l'equip investigador va elaborar una sèrie de criteris, als quals se n'han incorporat d'altres proposats per Dolz (1994; 2009), Dolz, Gagnon i Toulou (2008) i Álvares Pereira et al. (2010). Els criteris van ser adaptats especialment per als textos biogràfics, i els aspectes a partir dels quals es va realitzar l'anàlisi s'agrupen al voltant de tres nuclis: la contextualització, l'organització i la textualització.

A partir dels resultats d'aquesta anàlisi, ens vam centrar en com els aspectes treballats als diferents mòduls de la seqüència didàctica que els alumnes treballen en espanyol i català s'apliquen en els textos que els mateixos estudiants produeixen en anglès. Per tant, ens basarem en el concepte de transferència lingüística, però no entès en la seua forma tradicional, és a dir, no únicament com la influència d'elements d'una L1 a una L2, com podem observar en la següent definició d'Odlin (1989, p. 27): «the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has previously [...] acquired»; sinó com a concepte de transferència lingüística més ampli, més en consonància amb la definició que donen d'aquest

Sharwood Smith i Kellerman (1986, p. 1): «the interplay between earlier and later acquired languages». Basant-nos en aquests aspectes, ens proposem estudiar com els conceptes que s'empren per a l'ensenyament de l'escriptura de textos en llengua materna s'apliquen en l'escriptura de textos del mateix gènere en llengua estrangera.

Seqüències didàctiques i gèneres textuais

Les seqüències didàctiques

Atenent a la definició que Isabel Ríos et al. fan de les seqüències didàctiques, aquestes es delimitarien com a «instrumento a través del cual se pretende resolver un problema planteado mediante la producción de un texto (oral o escrito)» (Ríos et al., 2012, p. 5). Encara més, com es ressalta en Álvares Pereira et al. (2010), les SD inclouen tota una sèrie de procediments que fa d'aquestes una eina apropiada per treballar l'escriptura en l'aula:

The Ds is central to our concern because it focuses on the writing process, i.e., it implies and foresees stages of planning, writing, reviewing, and rewriting that impact students' writing and teachers' work. (p. 62)

La utilització de la seqüència didàctica com a eina d'intervenció viable a l'aula per a l'aprenentatge de llengües es va plantejar en els anys noranta seguint els models teòrics pedagògics i didàctics del moment (Milian, 2012, p. 8). A més, si bé han ocorregut una sèrie de canvis com a conseqüència de les alteracions en el context educatiu els quals han desembocat en l'evolució d'aquesta eina, l'estructura inicial no ha sofert canvis importants (ibídem, p. 16).

El plantejament bàsic d'una SD proposa, tenint en compte el progrés de l'estudiant, començar amb una producció o text inicial el qual serà essencial per ressaltar no només els problemes o dificultats lingüístics que puguen tenir els alumnes, sinó també el potencial d'aquests (Dolz i Schneuwly, 2006). A partir d'aquest pretext –seguint la terminologia de Schenewly i Bain (1994, p. 89)– s'elaboraran una sèrie de tallers o mòduls consistents en un conjunt d'activitats per reforçar aquells camps que cal que l'alumnat treballi i, finalment, hi haurà una producció o text final en què es reflectiran els canvis i millores, si n'hi ha hagut, que s'han produït després d'haver posat en pràctica aquests tallers. Fet aquest aclariment, diríem que, segons Ríos et al. (2012), una SD consisteix en:

[una] estructura bàsica que se concreta en: establecimiento de los objetivos; planificación de la tarea; búsqueda de información (temática o textual); organización de la información recogida; elaboración del texto intermedio o borrador; revisión del borrador, y redacción-edición del texto definitivo. (p. 5)

Els textos expositius

El propòsit dels textos expositius és informar i «estan destinats a fer comprendre, a presentar la informació necessària per a la comprensió» i en ells trobarem «una estructura pròpia del relat, uns personatges, un ús dels temps verbals propis de la narració [...]» (Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo, 1995, p. 43-44). Aquestes autores també remarquen que és important ser sabedors del coneixement que posseeix l'estudiant per tal d'incentivar la comprensió del tema que es tractarà (*ibidem*, p. 44). En altres

paraules, un text expositiu està relacionat amb el procés cognitiu de comprensió i el seu principal objectiu és explicar com es construeix i es transmet el coneixement.

És per això que, basant-nos en les característiques dels textos expositius proposats per Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995), i Álvarez Angulo (2001), vam elaborar en el nostre projecte de recerca una taula que ordenés les característiques lingüístiques que tenien lloc en un text expositiu per tal d'utilitzar-la com a referència per avaluar els textos inicials dels alumnes i construir la nostra SD (Taula 1).

De la mateixa manera que Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995, p. 45-48), Álvarez Angulo (2001, p. 23-29), mostra un ampli ventall de característiques lingüístiques que es poden trobar en un text expositiu, de les quals les següents s'esperen trobar en els textos dels alumnes de primària: (1) índexs gràfics (i.e. signes de puntuació, números, guions, etc.), (2) connectors o organitzadors textuais (i.e. «en primer lloc», «després», «a continuació», «per exemple» o en anglès «and», «first of all», «then», «later», «for example»); (3) el temps present com a eix discursiu; (4) lèxic bàsic (i.e. adjectius descriptius), per citar alguns exemples.

Segons la definició de Martínez Laínez i Rodríguez Gonzalo (1995, p. 45), alhora basada en Sánchez Miguel (1990), els textos expositius es poden classificar segons els següents tipus:

1. Pregunta-resposta o problema-solució
2. Causa-conseqüència
3. Comparació o contrast
4. Definició-descripció²
5. Seqüència o classificació

Gènere biogràfic

El gènere biogràfic integra una multiplicitat de possibilitats que comparteixen un tema comú: la història de la vida d'una persona. D'una banda, la biografia és un gènere que uneix aspectes d'exposició –s'informa sobre les dades vitals d'un personatge, els seus èxits, l'època en què va viure, etc.– i de narració –es tracta de la història narrada d'una persona, ja siga per altres (biografia) o per ella mateixa (autobiografia). Com indica Ball (2004, p. 41), és «un text d'informació científica que té una trama narrativa i compleix una funció informativa». Aquesta és la perspectiva que vam adoptar en la seqüència didàctica per ser la més habitual en el marc escolar.

D'altra banda, cal tenir en compte que la biografia es considera un gènere literari de llarga tradició. Trobem exemples a les vides de sants o hagiografies (on la intenció era moralitzant i educativa), als llibres de viatges, als llibres de memòries, etc. Així mateix, la biografia s'inscriu en el marc dels gèneres periodístics i respon a una finalitat informativa: retratar personatges d'actualitat.

(2) Aquest seria el nostre model.

El desenvolupament de la capacitat de produir textos biogràfics de tipus expositiu-narratiu exigeix la realització d'activitats diferents que bàsicament consisteixen en:

1. La comparació i contrast de dades extrems de diferents fonts d'informació
2. La selecció de la informació més destacada
3. La presentació de la informació de forma clara respectant l'ordre temporal en què han succeït els esdeveniments
4. La utilització de recursos lingüístics que assegurin la connexió temporal

Estructura de les seqüències didàctiques

Com hem comentat en apartats anteriors, els textos en els quals es basa aquesta investigació pertanyen a alumnes de cinquè curs de primària del col·legi públic «Jaume I, El Conqueridor» situat en la localitat valenciana de Catarroja. Es va adoptar el gènere biogràfic per diverses raons: en primer lloc, perquè aquest gènere pertany als textos de base expositiva que, juntament amb els de base argumentativa, constituïen els tipus textuals que s'havien escollit per treballar amb els alumnes. En segon lloc, per integrar la seqüència didàctica dins de la dinàmica habitual dels grups-classe. En el cas de la seqüència didàctica en espanyol, es va posar l'accent en van Gogh, ja que tot el centre estava immers en la realització d'un projecte cultural sobre el pintor. En la seqüència didàctica en anglès, però, es va decidir treballar la biografia de Rafa Nadal ja que per fer la biografia del pintor es requeria un lèxic més específic del que disposaven a la classe d'anglès com a llengua estrangera.

Després de dur a terme l'anàlisi dels textos realitzats pels alumnes de cinquè de primària, es va decidir que les seqüències didàctiques que proposaríem incidiren en diversos aspectes segons les diferents llengües (espanyol/català per una banda, i anglès per l'altra). Aquests aspectes van ser transversals a tots els cursos, i cada seqüència didàctica els va adaptar al nivell adequat dels alumnes a través dels diferents tallers. A més, les dificultats detectades en la producció escrita dels alumnes van quedar organitzades al voltant de tres àmbits: contextualització, organització, i textualització. En anglès, els àmbits que es van treballar van estar relacionats amb aspectes gramaticals, lèxics i ortogràfics.

Pel que fa als tallers que componien la seqüència didàctica en espanyol, se'n van dissenyar cinc.

El taller primer serveix com a introducció al gènere i el seu objectiu bàsic és que els alumnes reconeguen la biografia entre altres gèneres. Es tracta d'aconseguir que prenguin atenció a certes característiques fonamentals del gènere, però també, que atenguin les condicions de producció dels textos (per a què, on poden aparèixer, etc.). El següent taller té com a objecte que els estudiants observen quin tipus d'informació s'ha d'incloure en una biografia, sobretot quan es tracta d'un personatge del passat (explicar els seus actes d'acord amb el context social, cultural i polític de l'època intentant reconstruir documentalment el seu pensament i figura). Així mateix, s'intenta mostrar als alumnes com s'organitza el text biogràfic en funció de les etapes de vida d'una persona. El tercer taller treballa l'organització de la biografia: el títol i l'estructura (determinada per la progressió vital del personatge del que es parla). El quart se centra en els aspectes

tes de textualització de la biografia i presta atenció als temps verbals, els adverbis temporals, les frases que indiquen el temps i l'anàlisi de les normes que regeixen les correlacions dels diferents temps verbals. Així mateix, s'afegeixen activitats per activar mecanismes per tal d'evitar repeticions. L'últim dels tallers té com a objectiu preparar l'alumnat per a la redacció definitiva de la biografia de van Gogh. Es tracta de tornar a llegir per parelles els seus textos inicials i completar la guia de revisió.

En anglès, d'altra banda, es van dissenyar quatre mòduls o tallers per millorar els aspectes lèxics i ortogràfics.

En el primer, els alumnes repassen les formes de descriure els seus estats d'ànim i les maneres de descriure físicament una persona i s'ha incorporat nou vocabulari que podran utilitzar juntament amb el que ja coneixen. Aquest mòdul consisteix a presentar nous adjectius relatius a descripcions físiques i psicològiques i, a través d'ell, s'animarà els alumnes que utilitzen la tercera persona del singular. A més, la mestra ha de fer servir en les seues preguntes l'estructura «to have» i s'ha de centrar en la descripció física de les imatges. En el taller número dos, els estudiants revisen verbs com ara «to live», tant en la primera com en la tercera persona del singular amb la corresponent resposta que alternarà entre afirmativa i negativa. La segona part d'aquest mòdul consisteix en la revisió del verb «to like» en primera i tercera persona del singular quan va acompanyat per una forma de gerundi (p.e., «I like going to the park») o per un substantiu (p.e., «he likes Maths»). A més, com a element nou, s'introdueixen les preguntes anomenades «Wh-questions» seguides d'un verb auxiliar. En el següent taller, els estudiants aprenen vocabulari i expressions descriptives per poder utilitzar-les en la producció final. El tema és el mateix que el que s'espera d'ells en la producció final (descripció d'un personatge famós), ja que es tracta, en aquest cas, de personatges de contes tradicionals. La classe es dividirà en grups de cinc o sis alumnes, i a cada grup se li assignarà un paràgraf que conté una xicoteta descripció en anglès del personatge principal d'un conte tradicional. El text d'origen és una versió literària de la història, si bé adaptada pel mestre/mestra al nivell dels alumnes. Per a finalitzar la SD, en l'últim taller s'animarà els alumnes a que trien el personatge que descriuran en la producció final. Durant aquesta sessió, els estudiants fan una recerca d'informació (en la biblioteca de l'escola i en Internet) sobre el personatge. Per tal d'orientar la recerca, la mestra els proporcionarà una plantilla que els alumnes han de completar segons les informacions que hagen trobat. Amb aquest taller volem familiaritzar els alumnes amb el personatge sobre el qual escriuran, i repassar el vocabulari vist en les sessions anteriors. La plantilla consta de les següents seccions.

Name:	Where does he or she live?
Age:	What does he or she like doing?
Why is he or she special?	What doesn't he or she like doing?
What does he or she do in the story?	Has he or she got friends or enemies?
Physical description	Do you like him or her? Why?
Psychological description	

Anàlisi dels textos inicials

En la següent taula³ podem observar els aspectes bàsics que hem seguit per analitzar els textos de les produccions inicials. En ella s'observen els elements més destacats que hem tingut en compte a l'hora d'avaluar els textos:

Taula 1. Avaluació dels textos expositius

	Descripció General	Textos Expositius
Contextualització	Representació general del text	Són pertinents les informacions en relació a la consigna? Segueix les convencions del gènere? Se cenyeix al tema que se li proposa? La informació que se selecciona és rellevant per a allò de què es parla? El text és prou informatiu?
	Adaptació a la situació de comunicació	Adapta correctament l'ús del llenguatge segons el destinatari al qual s'adreça i el context en què s'engloba el text? Aborda el tema amb suficient objectivitat?
	Sobre la polifonia: expressen que hi ha diversitat d'opinions i posicions	La informació que ofereix l'alumne dona detalls significatius sobre les dades que aporta? Reflecteix les fonts d'informació consultades?
Organització	Planificació	Quina organització del text es fa: - De tipus pregunta/resposta o problema/solució - Causal - Comparativa - Descriptiva - De tipus seqüència
	Els continguts temàtics	Queda el tema clarament definit i explicat al llarg del text? La informació que proporciona l'alumne segueix una evolució lògica i coherent?
Textualització	Adequació del text al context	Com apareix l'emissor en el text: - Impersonalització, la persona del plural, «tu impersonal»? - Quin és el temps verbal dominant? - Hi ha elements valoratius o es mostra objectivitat?
	La referència	Com utilitza l'alumne els sinònims, hipònims, hiperònims, pronoms, adverbis, correlació de temps verbals?
	La connexió	Com s'enllacen les idees: connectors, signes de puntuació? S'utilitzen signes gràfics?

(3) Aquesta taula és fruit del treball en comú de diversos components del grup d'investigació GIEL de la Universitat de València.

Taula 1. (continuació)

	Descripció General	Textos Expositius
Textualització	Lèxic	S'utilitza lèxic específic, nominalitzacions, paràfrasis, aposicions o exemplificacions per a introduir explicacions o aclariments?
	Ortografia	Hi ha errors en el traç de signes ortogràfics?
		En la correspondència lletra-so?
En la separació de paraules? En l'accentuació?		
Gramàtica	Han introduït nous verbs en el text?	
	Tenen dificultat per conjugar els verbs en anglès en 3a persona?	
	Ometen el subjecte pronominal en anglès? Utilitzen correctament el possessiu en anglès i col·loquen l'adjectiu davant el nom? Abusen de la traducció literal de les seues llengües maternes?	

Biografia inicial en espanyol de cinquè de primària

Respecte a la contextualització, en el text inicial de cinquè de primària sobre la vida de van Gogh, trobem que tots els alumnes s'han cenyit al tema que se'ls proposa i que, a més, exposen informació pertinent en relació amb la consigna. No vol dir això que tota la informació que proporcionen sobre van Gogh siga rellevant, ja que solen caure en l'anècdota i en allò escabrós en compte de parar atenció als èxits artístics del pintor.

Cal ressaltar que els alumnes usen un llenguatge acadèmic, dins de les seues possibilitats, a l'hora de redactar el text, tot i que en alguns casos s'observa l'ús de certes paraules del registre col·loquial. La utilització del llenguatge acadèmic no implica que el tema s'aborde amb suficient objectivitat; com ja hem comentat abans, la selecció d'informació que es realitza tendeix a centrar l'atenció en allò anecdòtic, fet que propicia que els alumnes utilitzen paraules subjectives. Tanmateix, malgrat aquesta informació anecdòtica i subjectiva, els textos demostren que hi ha un treball previ per part dels alumnes, ja que tots incorporen dades i detalls rellevants sobre la vida de van Gogh.

Pel que fa a l'organització del text, la majoria dels alumnes fan servir marges i un espaiat entre línies. En tots els textos apareix un títol que introdueix la composició: «biografia de Vincent van Gogh». No és significatiu que aparega aquest títol, ja que ha estat proporcionat pel professor, qui els ha indicat que han de començar el text amb aquest encapçalat.

Referent a l'ordenació de la informació, l'estructuració de la majoria dels textos es basa en les diferents ciutats on va viure van Gogh al llarg de la seua vida. Això fa que l'evolució temàtica de la biografia, en la majoria dels casos, vaja lligada als diferents llocs de residència del pintor i els diferents quadres que pinta en ells. També trobem textos on simplement s'expliquen anècdotes de la vida de l'artista o apareixen caracte-

rístiques de la seua vida (amics, com va morir, etc.) juntament amb la descripció de la seua obra.

En relació amb la textualització, en la majoria dels escrits es mostra una voluntat d'explicació dels fets de forma objectiva. Això no treu que, en ocasions, també s'introduïen certes valoracions subjectives per part dels alumnes. Una altra característica és que no se solen trobar termes específics relacionats amb l'obra pictòrica. Els temps dominants, com es pot preveure en una biografia, són el pretèrit indefinit i el present atemporal. A més, tot i que les correlacions temporals que s'estableixen solen ser correctes, ocasionalment trobem textos on es barregen el present i el passat de manera aleatòria. Cal destacar, però, que en la majoria de treballs s'enllacen les diferents informacions mitjançant signes de puntuació –principalment el punt i seguit, i el connector «i»– i hi apareixen alguns adverbis temporals com «després» i «més tard».

Finalment, quant a l'ortografia i als aspectes normatius, es troben mancances generals en l'accentuació i en el fet que, davant la falta de domini de la puntuació, s'escriuen oracions massa llargues on moltes vegades es perd la coherència, encara que la majoria del enunciat que s'utilitzen són simples ja que els alumnes no dominen la subordinació. Cal dir també que, en alguns casos, es produeixen errors de concordança en intentar realitzar oracions subordinades. Així mateix, es detecten errades de forma sistemàtica com a resultat de la interferència de llengües⁴. Els errors van des d'escriure la major part del text en català –encara que la llengua que han d'utilitzar siga l'espanyol– passant per introduir paraules en català dins de la redacció en espanyol, o la producció d'errors ortogràfics. L'últim tipus d'errors són els típics relacionats amb l'ortografia arbitrària de l'espanyol, com la no diferenciació entre v-b, c-qu, etc.

Biografia inicial en anglès de cinquè de primària

Tal i com esperàvem, els textos inicials en anglès presenten problemes lingüístics. Pel que fa al text inicial, els alumnes havien d'escriure la biografia d'un personatge famós, en aquest cas la de Rafa Nadal, utilitzant la tercera persona. Prèviament s'havia practicat el text descriptiu en primera persona i, en aquesta ocasió, es pretenia treballar l'ús de la «-s» en la tercera persona del singular. En general, hem observat diferents nivells lingüístics en anglès: els textos més complets consten de cinc o sis línies i els més curts només d'una o dues i estan escrits en forma d'esquema, de vegades, amb numeracions i frases molt curtes. Així mateix, s'ha observat una absència de connectors on «and» és l'únic element d'enllaç i s'utilitza de manera restringida. Els estudiants, per tant, enllacen les frases mitjançant signes de puntuació, amb oracions simples i breus (p.e., frases i paraules soltes i inconnexes). D'altra banda, els alumnes utilitzen un lèxic molt reduït a causa de la carència de coneixements en llengua estrangera, i tampoc no fan un ús massa variat dels adjectius pel mateix motiu, sent els més utilitzats «short»; «tall»; «big»; «small»; «rich»; «poor»; «fat»; «pretty»; «beautiful»; «old»; «young»; «clean»; «dirty»; «thin»; «weak»; «strong». Observem, també, la incorporació en aquesta producció inicial, de paraules de les llengües maternes –espanyol i català– igual que ocorre en els textos en català i espanyol.

(4) La majoria dels xiquets són castellanoparlants i reben la docència en català, cosa que provoca que els errors per analogia entre el espanyol i el català siguen comuns en les seues produccions escrites.

Dins de l'àmbit de l'ortografia, els alumnes utilitzen la correspondència lletra-so perquè no se senten encara familiaritzats amb l'ortografia de l'anglès. En conseqüència, podríem determinar que hi ha errors ortogràfics per desconeixement de la llengua. Pel que fa a la gramàtica, els alumnes fan un ús limitat dels verbs i presenten problemes en conjugar la tercera persona. Es pot ressaltar que els resulta complicat utilitzar el verb «to like» quan precedeix un verb (p.e. «I like going to the market»), o un substantiu (p.e. «I like Maths»). També es produeix una freqüent omissió del pronom personal subjecte i, en general, es detecten dificultats a l'hora d'usar els possessius. En relació amb els adjectius, hi ha una tendència a col·locar-los darrere del substantiu com es fa en les llengües maternes en comptes de posicionar-lo davant. En general, es podria afirmar que la majoria dels textos presenten traduccions literals de les llengües maternes.

Anàlisi dels textos finals

Biografia final en espanyol de cinquè de primària

Els textos finals realitzats després d'haver posat en pràctica la SD a classe presenten diferències significatives en relació amb els textos inicials. Si comencem per la contextualització, tots els alumnes, de la mateixa manera que van fer en els textos inicials, se ceneixen al tema que se'ls proposa i exposen informació pertinent en relació amb la consigna. Tanmateix, crida l'atenció que el volum d'informació anecdòtica sobre la vida de van Gogh –els seus gustos, les seues relacions tempestuoses amb la família i amants, els seus episodis vitals escabrosos– s'haja reduït de forma considerable. Malgrat que la majoria d'alumnes ha fet algun tipus de menció a aquests fets en les seves redaccions, gairebé tota la informació que esmenten en aquests textos està vinculada amb aspectes importants relacionats amb la seua evolució pictòrica.

L'aprofundiment en els aspectes professionals de la vida del pintor propicia que gairebé no apareguen paraules del registre col·loquial; és més, en la majoria dels textos, no n'apareix cap. Aquest fet, juntament amb el descens de volum d'informació anecdòtica, fa que els textos guanyen en objectivitat. En aquesta línia, l'increment de la informació objectiva també denota que el treball previ de recerca d'informació per part dels alumnes ha augmentat. És a dir, en els textos inicials, el treball previ es circumscrivia a allò que s'havia treballat a classe, però, en incloure més informació objectiva, apreciem que darrere hi ha una recerca d'informació per part de l'alumne.

En relació a l'organització textual, una novetat és que en aquest text final, el professor no va proporcionar títol als alumnes, i la immensa majoria d'ells va optar per escriure'n un que encapçalés el seu escrit alhora que va fugir dels títols genèrics com, per exemple, «Vida de van Gogh» o «Biografia de van Gogh». En lloc d'això, es van utilitzar títols més personals i literaris que implicaven un component de creativitat i síntesi per part de l'estudiant, com «El boig del pèl roig» o «El geni incomprès».

Trobem diferències en la presentació i en la manera d'ordenar la informació: en la majoria dels textos la informació està ordenada basant-se en un criteri cronològic la qual cosa fa que els textos tinguin una major lògica interna i que s'adaptin millor al gènere de la biografia.

Entrant en la textualització, aquests textos finals resulten més objectius que els inicials. Això pot haver ocorregut perquè, en disminuir la informació anecdòtica a favor de la informació objectiva, les valoracions subjectives desapareixen de la immensa majoria dels textos. Aquest fet també comporta que s'utilitzin termes específics relacionats amb l'obra pictòrica de l'autor.

Atenent els temps verbals, els dominants continuen sent el pretèrit indefinit i el present atemporal, i les relacions temporals que s'estableixen, com passava en els textos inicials, solen ser correctes.

Dos aspectes en els quals també hem apreciat una millora en relació amb les produccions inicials és la forma d'enllaçar les idees i l'ús dels signes de puntuació. Així, mentre que en els textos inicials s'usava gairebé exclusivament el punt i seguit, en aquests textos finals observem que ja s'introdueix el punt i a part, i hi ha una major aparició de comes. Fins i tot, trobem un ús més freqüent de marcadors temporals que relacionen i ordenen les diferents informacions que han proporcionat els alumnes. Finalment, hi ha una disminució significativa de l'ús del connector «i», tan abundant en els textos inicials.

Al voltant de l'ortografia i els aspectes normatius, se segueixen trobant mancances generals relacionades amb l'accentuació. Altrament, s'observa un descens significatiu en el nombre d'oracions llargues incoherents que apareixen en els textos. A més, en utilitzar millor els signes de puntuació, les oracions que apareixen estan millor connectades. Per contra, segueix sense haver-hi un ús significatiu de la subordinació, encara que es troben menys errors relacionats amb un mal ús d'aquesta. Això també podria ser a causa de la millora en la utilització dels signes de puntuació.

Continuen apareixent errors com a conseqüència de la interferència de llengües ja que els alumnes més endarrerits, acadèmicament parlant, segueixen escrivint en català, tot i que se'ls demana que escriguen la redacció en espanyol. No obstant això, cal dir que el nombre d'errades ha disminuït significativament respecte a les produccions inicials. En general, es podria dir que la majoria dels textos ha millorat en aquesta faceta i es produeixen menys errors al respecte.

En els textos finals apareixen problemes d'ortografia arbitrària, encara que igual que en els textos inicials, no són una dada rellevant, ja que a més de ser normals per a aquest nivell, no són especialment nombrosos.

Per últim, cal assenyalar que es va acordar que els millors textos finals de la classe s'exposaren als taulers de l'entrada de l'institut. D'aquesta manera, s'acompleix la finalitat comunicativa de la nostra SD.

Biografia final en anglès de cinquè de primària

Primer de tot, comentarem que la seqüència didàctica en anglès va tractar de familiaritzar els alumnes de cinquè de primària amb les estructures i eines lingüístiques necessàries per poder realitzar, en la producció final, un text sobre la vida d'un personatge famós. Durant tota la seqüència, els alumnes van disposar d'un full de control que havien d'omplir amb els diferents continguts (estructures gramaticals, vocabulari, lèxic, etc.) per tal de tenir un patró sobre el qual treballar i poder utilitzar com a model de

referència per a la producció final. Així, el professorat va aprofitar el moment durant el qual els alumnes, al final de cada taller, omplien el full de control per repassar i avaluar l'aprenentatge adquirit.

Cal destacar que aquesta seqüència didàctica es va integrar dins d'una situació contextualitzada i, com a element de motivació, cada grup editaria els seus propis escrits en forma de petit quadern, amb dibuixos adjunts del personatge.

Una vegada posada en pràctica la SD i analitzats els textos, hem observat que els alumnes escriuen frases més coherents i introdueixen el subjecte en la producció final, cosa que no havien fet en el text inicial per analogia amb les seves llengües maternes.

Si ens introduïm en la part gramatical, comprovem que tendeixen a escriure almenys un verb en les oracions, mentre que en la producció inicial trobàvem sovint frases sense verb. Els verbs més utilitzats en les produccions finals van ser «to be» «to have» i «to like». Per tant, els alumnes segueixen utilitzant aquells verbs que ja coneixen i es mostren un tant reticents a utilitzar nous verbs com ara «to live», verb que van practicar al taller 2 i 3, o «to love» i «to give», ambdós estudiats en el taller 3.

En relació a l'ús de la «-s» de la tercera persona, les produccions inicials i finals havien d'estar escrites en present i en tercera persona del singular perquè en practicaren l'ús. De fet, en les produccions finals els alumnes inclouen aquesta «-s» amb més freqüència, encara que continuen trobant dificultats per afegir-la tot i ser un punt que es trobava integrat en el taller 2 i, per tant, en alguns casos no s'aconseguia l'objectiu marcat.

Malgrat haver treballat els tallers esmentats, els alumnes continuen tenint problemes amb el verb «to like» quan precedia un verb (p.e. «I like going to the market»), encara que, per contra, des del principi no han demostrat tenir dificultats per entendre l'estructura similar amb substantiu (p.e. «I like Maths»). Amb el verb «to live», els resultats mostren que van comprendre bé l'estructura a través de la seqüència didàctica i l'han utilitzada correctament en els textos finals. És important destacar que continua havent calcs lingüístics i sintàctics en els textos finals fruit de la interferència lingüística. Altres dificultats que segueixen trobant els estudiants estan relacionades amb l'ús dels pronoms possessius i la col·locació dels adjectius, alhora que continuen abusant de la traducció literal.

La correspondència lletra-so continua presentant problemes ja que els alumnes intenten reproduir les paraules tal i com les senten seguint el sistema ortogràfic de l'espanyol i el català; algunes paraules estan escrites seguint les grafies d'aquestes llengües («gis» per «his»). El fet que els alumnes troben la fonètica de l'anglès complicada era d'esperar, ja que l'adquisició ortogràfica se sol aconseguir després de processos llargs d'aprenentatge.

En definitiva, però, els resultats mostren que l'aplicació de la seqüència didàctica en la classe de cinquè de primària de l'assignatura d'anglès sembla haver aconseguit, si no tots, la majoria dels objectius proposats en els tallers, ja que després d'haver-la posada en pràctica, la manera com els estudiants escriuen oracions és més coherent. Vegem, a continuació, un exemple de text inicial i un de final en anglès:

Figura 1. Text inicial en anglès.

Name: Rafa Nadal.
 love: tennis
 live: Espanya Manacor
 short eyes brown big
 Number 1.

Figura 2. Text final en anglès.

He name's Rafa Nadal. He 25 years old. He play tennis.
 He From Espanya. He live Manacor. He tall he's got eyes
 brown, brown hair and long. He One sister. He love football,
 play the computers. He number one the tennis, the
 winner. He birthday 3 de July.

Comparació de textos finals anglès-espanyol

Les similituds que es poden trobar en els textos finals d'anglès i espanyol relacionades amb la millora dels mecanismes que tenen a veure amb la composició dels textos biogràfics són les següents.

En ambdós grups de textos, la informació que apareix està directament relacionada amb la vida del personatge. És a dir, en els dos idiomes, els alumnes se centren al tema que se'ls ha proposat sense incloure informació anecdòtica. En relació amb aquest punt, hem d'explicitar que hi ha una diferència entre allò que es considera informació anecdòtica en espanyol i anglès. En anglès, en ser més reduït el vocabulari que posseeixen els alumnes, el text se centrava en els gustos, l'aparença i les dades personals del personatge famós. Aquesta informació, que en els textos en espanyol es consideraria informació anecdòtica, en anglès es considera informació essencial.

S'observa en els dos grups de textos que no apareix cap rastre de llenguatge col·loquial. Possiblement, en els textos en anglès, açò pot anar lligat al fet que els alumnes no coneixen termes col·loquials en aquesta llengua. No obstant això, tampoc es filtra en els textos en anglès cap paraula col·loquial en espanyol. En ambdós tipus de textos, es fa servir un vocabulari i unes estructures sintàctiques adequades al gènere i al context en el qual s'insereixen aquests. Aquesta característica, unida a la ja comentada sobre la informació que hi apareix, fa que tant els textos en espanyol com en anglès posseïen una objectivitat pròpia del gènere biogràfic.

Un aspecte en què no hi ha hagut cap tipus de transferència entre les dues llengües ha estat el títol. Malgrat que els textos en espanyol estan encapçalats per un títol creat per l'alumne, el qual posa en marxa mecanismes de síntesi i de creació, els textos en

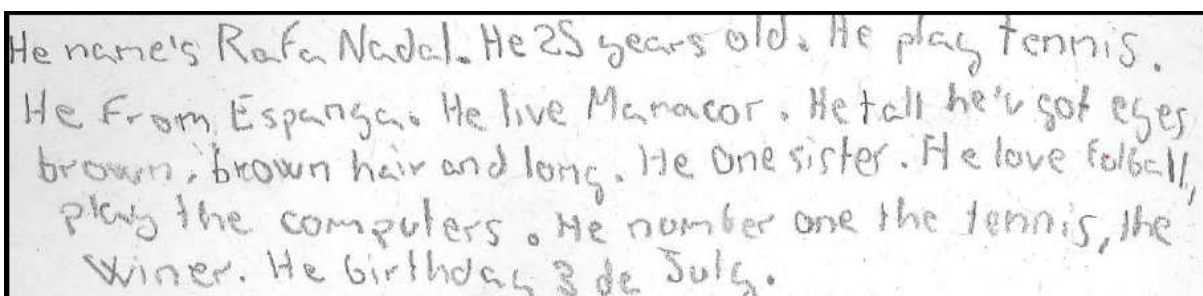
anglès no tenen títol, cap redacció en anglès en posseeix. Això podria ser perquè aquesta informació no es trobava en la consigna d'anglès i, per tant, els alumnes haurien passat per alt aquest.

Amb referència a l'organització de la informació, en ambdós textos hi ha una voluntat organitzativa en les produccions finals, no únicament una posada en escrit d'informació aleatòria. Per exemple, en els textos en espanyol, l'organització atén un criteri cronològic, i en els textos en anglès, en segueix un altre diferent, ja que les dades amb les quals treballen els alumnes són diferents. En la majoria dels textos en anglès apareix la informació essencial al principi del text: nom del personatge, edat, nacionalitat i ocupació. A partir d'aquí, s'afegeix la informació més accessòria: descripció física, elements familiars i aficions. En relació amb l'organització de la informació, s'adverteix que, en els textos en anglès, ha augmentat el nombre d'alumnes que han elaborat el seu escrit sense usar guions o punts. Això és, els alumnes han plantejat la informació com un text, com un continu, i no com una sèrie de punts aïllats.

En relació amb la forma d'enllaçar les idees, es produeix una millora significativa en els dos tipus de textos basant-nos en l'ús dels signes de puntuació. Es pot ressaltar que una de les principals mancances que presentaven els textos inicials era el deficitari ús dels signes de puntuació per part dels alumnes i ara, en tots dos textos finals, s'utilitzen les comes i els punts de manera sistemàtica. Això provoca que les oracions siguin més curtes –un fet que dificultava la intel·ligibilitat dels textos inicials era que els alumnes escrivien oracions molt llargues– i que, per tant, el text guanye en intel·ligibilitat. En la majoria dels textos, tant en espanyol com en anglès, les diferents oracions estan separades i delimitades per signes de puntuació –el punt de forma majoritària– i, fins i tot, s'usa la coma per separar diferents elements dins de la mateixa oració. Això provoca, però, la disminució en l'ús de la conjunció «i», tan sobre utilitzada en els textos inicials.

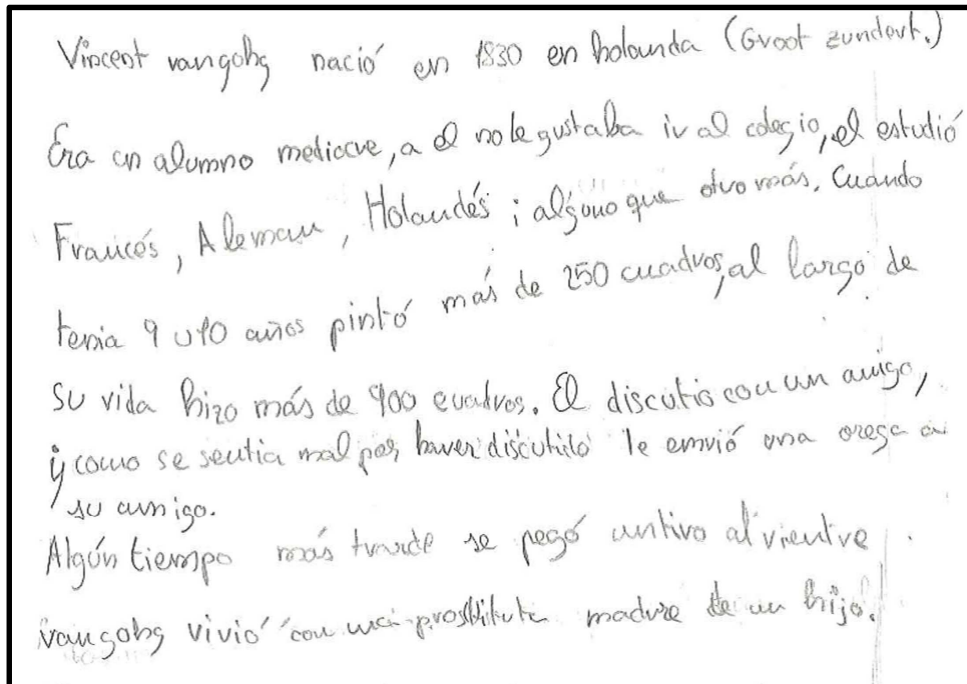
En darrer terme, pel que fa a la interferència de llengües, en tots dos tipus de textos s'observa una menor influència de fenòmens d'interferència –sobretot lèxica– entre l'espanyol, el català i l'anglès. Els alumnes diferencien millor cadascuna de les llengües, i encara que no les dominen, sobretot en el cas de l'anglès, tendeixen a utilitzar menys paraules alienes a l'idioma en què estan escrivint. Presentem a continuació uns exemples de text final en anglès i un altre en espanyol:

Figura 3. Text final anglès



He name's Rafa Nadal. He 25 years old. He play tennis. He From Espanya. He live Manacor. He tall he's got eyes brown, brown hair and long. He One sister. He love football, play the computers. He number one the tennis, the winner. He birthday 3 de July.

Figura 4. Text final espanyol



Vincent van gogh nació en 1830 en Holanda (Groot zundert.)
Era un alumno mediocre, a él no le gustaba ir al colegio, él estudió
Francés, Alemán, Holandés; alguno que otro más. Cuando
tenía 9 u 10 años pintó más de 250 cuadros, al largo de
su vida hizo más de 900 cuadros. Él discutía con un amigo,
y como se sentía mal por haber discutido le envió una oruga a
su amigo.
Algún tiempo más tarde se pegó un tiro al vientre.
Van gogh vivió con una prostituta madre de un hijo.

Conclusions

En general, després d'haver aplicat la seqüència didàctica en espanyol i anglès, els alumnes de cinquè de primària han experimentat una millora pel que fa l'escriptura dels textos biogràfics. De manera que tal i com explicaven Álvares Pereira et al. (2010) basant-se en treballs previs:

The use of the Ds led to considerable improvements in the students' texts, for example, to a higher level of development in the organization of ideas, a significant increase in the use of specific terms related to the text worked on, better organization, a greater diversity of transitional elements between paragraphs, as well as a tendency to produce longer texts. (p. 62).

Després d'haver realitzat una anàlisi exhaustiva de les diferents produccions, tant inicials com finals, diverses són les conclusions que es desprenen de tot el que s'ha dit anteriorment:

1. El treball amb seqüències didàctiques afavoreix l'adquisició de coneixements sobre escriptura de textos. Aquests coneixements poden estar més centrats en components textuais o gramaticals, però en qualsevol dels dos casos, els alumnes milloren les seues produccions finals.
2. Les seqüències didàctiques són eines útils tant per a l'aprenentatge en llengua materna com en llengua estrangera. I no només això, sinó que a més es revelen com a instruments adients per a treballar des d'una perspectiva plurilingüe, com demostra el fet que una de les dues seqüències estiga plantejada en dos idiomes (espanyol i català) i en l'altra s'aprofiten els coneixements treballats en altres llengües.
3. Mitjançant la utilització de seqüències didàctiques en diverses llengües, es potencien les habilitats textuais dels alumnes en tots els idiomes, independentment d'allò que es treballa en cadascuna en concret. Per la qual cosa, hem

pogut observar, a més, com en els textos escrits en anglès s'han posat en pràctica coneixements adquirits en la seqüència didàctica espanyol/català, com, per exemple, l'ordenació de la informació i l'aparició d'informació rellevant. Els alumnes han millorat les seues produccions en llengua estrangera tant en relació amb la gramàtica com amb qüestions de contextualització, organització i textualització. El fet d'haver treballat la diferenciació entre l'espanyol i el català en una de les seqüències, sembla que ha aconseguit que els alumnes siguin més conscients del fenomen d'interferència entre llengües, i ha propiciat que en els textos finals en anglès haja menys interferències amb l'espanyol.

Recapitulant, podem afegir que, tal i com afirma Dolz (2009), l'adquisició d'una llengua i la transformació i el creixement del repertori lingüístic es poden fer per aprenentatges incidentals, producte de la pràctica de les llengües, o per aprenentatges intencionals, en una situació organitzada amb consignes, tasques i mètodes convenients, mitjançant els quals els alumnes participen conscientment en el seu aprenentatge. Nosaltres creiem i hem comprovat que el treball amb seqüències didàctiques és una bona eina per posar en pràctica en les aules aquests aprenentatges incidentals, ja que les diferents seqüències estan realitzades de forma que es treballen les habilitats lingüístiques de manera complementària, i els alumnes comptaran amb un dispositiu d'ensenyament adequat per a la consecució d'unes habilitats plurilingües, que, al cap i a la fi, és un dels principals objectius de les escoles del segle XXI.

Referències

- Álvares Pereira, L.; Aleixo, C.; Cardoso, I.; Graça, L. (2010) «The Teaching and Learning of Writing in Portugal: The Case of a Research Group», a Bazerman, C.; Krut, R.; Lunsford, K.; McLead, S.; Null, S.; Rogers, P.M.; Stansell, A. [ed.] *Traditions of Writing Research*. New York, Abingdon, Routledge, p. 58-70.
- Álvarez Angulo, T. (2001) *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, Octaedro.
- Ball, M. (2004) «Los caminos de la lectura», a Peña, J.; Serrano, M. [eds.] *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, p. 38-54.
- Dolz, J. (1994) «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, p. 21-34.
- (2009) «Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas». V *SIGET* (Simposio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Internacional-O Ensino) em Foco. Agost, 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil (comunicació).
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Toulou, S. (2008) *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Ginebra, Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J.; Schneuwly B. (2006) *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Margallo, A.M. (2012) «La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, p. 22-34.

- Martínez Laínez, A.; Rodríguez Gonzalo, C. (1995) «Els texts expositius des d'una perspectiva didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, p. 41-54.
- Milian, M. (2011) «Com treballem a l'aula: Les seqüències didàctiques per aprendre llengua i ensenyar-ne». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, p. 77-85.
- (2012) «El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, p. 8-21.
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ríos García, I.; Fernández Martínez, P.; Gallardo Fernández, I.M. (2012) «Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita». *Congreso Iberoamericano de la Lengua en la Educación y en la Cultura/IV Congreso Leer.es*. Salamanca, 5-7 set. (comunicació), p. 1-11.
- Sánchez Miguel, E. (1990) *La comprensión de textos en el aula: un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Sharwood Smith, M.; Kellerman, E. (1986) «Crosslinguistic influence in second language: an introduction», a Kellerman, E.; Sharwood Smith, M. [eds.] *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, p. 1-9.
- Schenewly, B.; Bain, D. (1994) «Mecanismes de regulació de les activitats textuals: estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, p. 87-104.

Análisis de la escritura de textos en español e inglés de base expositiva a partir del trabajo con secuencias didácticas

Resumen: En el presente artículo, nos disponemos a exponer la investigación llevada a cabo de manera conjunta en el área de español e inglés con alumnos de quinto de primaria de la escuela pública Jaume I «El Conquistador» de Catarroja, Valencia. Este estudio tenía como objetivo mejorar la escritura en español y en inglés de textos expositivos. Para cumplir esta finalidad, se diseñaron dos secuencias didácticas (SD) –una en español / catalán y otra en inglés. En la SD en inglés se hacía más énfasis en los aspectos gramaticales, mientras que en la SD en español/catalán se trabajaban de manera mayoritaria aspectos relacionados con los componentes textuales. A partir del trabajo con estas SD, se analizaron las transferencias positivas que se produjeron de una lengua a la otra. La actividad final consistió en la reescritura de los textos iniciales para, acto seguido, observar cómo los alumnos habían transferido conocimientos adquiridos en la secuencia didáctica en español a sus textos elaborados en inglés.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, plurilingüismo, secuencias didácticas, textos expositivos, biografía, escritura, educación primaria

Analyse de l'écriture de textes de présentation en espagnol et en anglais à partir du travail avec des séquences didactiques

Résumé: Nous présentons dans le présent article la recherche menée à terme de manière conjointe dans les domaines de l'espagnol et de l'anglais avec des élèves (d'environ 11 ans) de 5ème de primaire de l'école publique Jaume I «El Conqueridor» de Catarroja (prov. de Valence). Cette étude avait comme objectif l'amélioration de l'écriture en espagnol et en anglais de textes de présentation. Pour ce faire, nous avons conçu deux séquences didactiques (SD) –l'une en espagnol/catalan et l'autre en anglais. Dans la SD en espagnol/catalan nous travaillions de manière majoritaire les aspects en rapport avec les composantes textuelles alors que dans la SD en anglais nous donnions davantage d'emphase aux aspects grammaticaux. À partir du travail avec ces SD, nous avons analysé les transferts positifs qui se sont produits d'une langue à l'autre. L'activité finale a consisté à réécrire des textes initiaux pour observer, immédiatement après, comment les élèves avaient transféré les connaissances acquises dans la séquence didactique en espagnol à leurs textes élaborés en anglais.

Mots clés: enseignement des langues, plurilinguisme, séquences didactiques, textes de présentation, biographie, écriture, enseignement primaire

Analysis of expository writing in Spanish and English, based on work with teaching sequences

Abstract: In this paper, we describe research carried out simultaneously in the areas of Spanish and English language with fifth year students from the Jaume I «El Conqueridor» state primary school in Catarroja, València. The aim of the study was to improve expository writing in Spanish and English. To meet this aim, we designed two teaching sequences (TS) –one in Spanish/Catalan and one in English. There was a greater emphasis on grammatical aspects in the English TS, whilst the focus was mainly on textual components in the Spanish/Catalan TS. On the basis of the work with these TS, we analysed the positive transfer of knowledge from one language to the other. The final activity consisted in re-writing the initial texts to then observe how students had transferred knowledge acquired in the Spanish TS to their texts in English.

Key words: language teaching, multilingualism, teaching sequences, expository writing, biography, writing, primary education