

L'ensenyament de la composició escrita.

Anna Camps. Barcanova. Barcelona, 1994

Resum parcial per en Juan Sánchez-Enciso

1. MODELS DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA.

➤ Models d'etapes.

Fonamentalment, Roman i Wlecke (1964). Les tres clàssiques fases de preescriptura ("inventio" de les idees), escriptura i reescriptura (reel·laboració del primer producte). La concepció del procés és lineal i sabem que el que caracteritza l'escriptura és que l'escriptor va cap endavant i cap endarrere en qualsevol moment del procés. La seva virtut, atraure l'atenció més cap al procés que cap al producte.

➤ Models cognitius.

Investiguen els processos i estratègies que l'escriptor posa en marxa quan escriu, les operacions que sovint aplica de forma recursiva. Enmig, al 1971, fa una severa crítica a Roman i Wlecke. El seu mètode consisteix en protocols de pensament oralitzat. Els més importants, Flower i Hayes (1980a) que estudien els comportaments durant l'escriptura; fa pensar en veu alta als escriptors mentre fan la tasca. Conceptes importants, com ara la **memòria a llarg termini** –sobre continguts temàtics, sobre esquemes textuais, sobre imatges dels receptors-. També, els **problemes retòrics** que ha de resoldre l'escriptor, com ara el tema, la intenció, el receptor. També, el fet que "el mateix text ja produït genera limitacions".

Les fases del procés són per ells: **Planificació** (generació i organització de les idees i formulació d'objectius en funció de la situació retòrica); **Textualització** (passar d'una organització semàntica jerarquitzada a una altra de lineal, amb freqüents revisions i retorns); **Revisió**, moment de la lectura i millora del text produït; **avaluació dels objectius i continguts en funció de l'anàlisi que s'hi ha fet de la situació retòrica**. La diferència fonamental amb Roman i Wlecke rau en la presència del **monitor**, terme que es pren del món cibernètic i que es refereix a la facultat de prendre decisions en el procés de l'escriptura que requereixen una certa capacitat metacognitiva. Per exemple: quin és el moment més oportú per fer una revisió parcial del text. Els escriptors experts efectuen constants anades i vingudes entre els diferents nivells (més generals i més locals) del text.

Encara que considerin que el procés és recursiu, pensen que és "descendent", **que les informacions generals que són a la LTM** (idees, esquema textual, context) condicionen les decisions parcials.

- A partir de 1980, altres estudis importants centrats en el plantejament cognitiu. **De Beaugrande**, per exemple, introdueix el concepte de **sobrecàrrega cognitiva** i planteja un model **d'interacció d'estadis paral·lels**, que més que produir-s'hi una seqüenciació en les fases, el que hi succeeix és que l'escriptor passa a qualsevol nivell general o local (el crea o el revisa) quan percep que ha esgotat aquell sobre el qual treballa (procés en "ziga zaga", 41). Tots els investigadors cognitivistes coincideixen en la funció **epistèmica** de la llengua escrita, la idea que a través de l'escriptura establim noves relacions entre els conceptes. Els parlants, quan parlen, elaboren i transformen els seus coneixements; d'igual manera, l'escriptor dialoga amb un receptor imaginari; transforma els seus coneixements perquè fa els dos papers: el d'emissor i el de destinatari.
- És aquesta última idea la que no accepten **Bereiter i Scardamaglia**. Pensen que la funció epistèmica no és essencial al fet d'escriure. El natural és el que anomenen "dir el coneixement, mentre que "transformar el coneixement" (aprendre en escriure) és

complex i problemàtic. En el primer cas, l'escriptor va avaluant el seu escrit en relació al tema i al gènere i va traient les idees de la memòria; és a dir, reproduceix el que ja sap. La darrera frase escrita motiva la següent i així successivament. Si s'ha proporcionat informació prèvia, els escrits s'adaptaran a la **superestructura textual** demanada. A banda de rellegir la darrera frase escrita, es corregeixen els aspectes més superficials del text. A diferència d'altres models, els dos paradigmes de Bereiter i Scardamaglia no es relacionen amb escriptors bons i dolents i no determinen un judici sobre la qualitat dels escrits; poden ser bons o dolents en tots dos casos; se'n parla de l'aspecte epistèmic de l'escriptura, si aquesta permet només dir el coneixement o transformar-lo. Queda clar que la majoria de textos escolars "diuen el coneixement". Això, a banda de ser més "natural" ve reforçat per una sèrie de factors: els professors no corregeixen en general aspectes de contingut (idees i relacions entre idees); es crida l'atenció només sobre aspectes formals de la llengua i els alumnes no tenen res especial a dir, simplement han de fer la redacció que se'ls mana.

- **Transformar el coneixement** és escriure per pensar i per aprendre. Els continguts són essencials (*espai substantiu*) i aquest espai s'ha de relacionar de manera dialèctica amb els coneixements sobre el discurs (*espai retòric*): **"L'escrit serà el resultat de la resolució del problema de tensió entre els dos espais"**. És interessant l'avertiment de què el model "transformar", superior en potència cognitiva, no s'ha d'aplicar indiscriminadament a tots els projectes d'escriptura. Hi ha escrits que responen a una seqüència molt automatitzada; a més, alguns escriptors "diuen" el coneixement en el primer esborrany i en una fase successiva el "transformen".
- En tot cas, el procés de l'escriptura és molt complex i pot produir "sobrecàrrega cognitiva" (generar idees, jerarquitzar continguts, linealitzar-los, amb totes les implicacions lèxiques, gramaticals, textuals, ortogràfiques, tenir present el **problema retòric** –context de l'escriptura, audiència–), aturada tècnica. Segons Flower i Hayes el problema de l'escriptor és precisament "com mantenir totes aquestes pilotes en l'aire" amb els límits de la memòria a curt termini (CTM).
- Es podria pensar en la "bondat" pedagògica del model per etapes, encara que no es correspongui amb les evidències sobre què passa quan s'escriu. Ens quedem amb la idea de De Beaugrande de la **dominància d'un estadi**. Encara que el procés real és complex i no lineal i, en certa manera, simultani, si volem ensenyar a escriure, hem de dividir-lo en subprocessos que focalitzin diferents aspectes. Si no, hi haurà sobrecàrrega i l'alumne prendrà l'opció més fàcil. Per introduir el "transformar el coneixement" a l'aula **"hem de tenir alguna cosa per dir i l'hem de voler dir, i, a més hem de poder-la dir a algú amb algun objectiu i amb alguna intenció determinada"**. (52)

CONSEQÜÈNCIES PER A L'AULA (PERSONAL)

- Insistir molt en el problema retòric, especialment en el que volem aconseguir en el destinatari, la imatge del qual ens hem de fer. Negociar en gran i petit grup aquesta imatge.
- Aturar el procés d'escriptura (per exemple, després de la introducció, en un moment del cos i abans de redactar la conclusió) i invitar a una reconsideració sobre l'espai substantiu i l'espai retòric.
- El treball en parelles (crec que més que el de grup) és una bona eina per "transformar el coneixement". Les dues persones negocien el text des de la perspectiva de l'emissor i el receptor. Vull dir: poden negociar-lo si les instruccions del profe són adequades.
- Simplificar una graella d'avaluació en el procés i després d'acabat el text. Molta cura amb la "sobrecàrrega cognitiva".

2. LA PLANIFICACIÓ.

La planificació.

A diferència del llenguatge oral –especialment, la conversa– és en l'escrit, a on no hi ha col·laboració entre emissor i destinatari, es fa essencial la planificació del missatge.

Sobre planificació se n'ha parlat molt i amb diferents interpretacions. Fins i tot, alguns autors no l'acaben de distingir de la textualització perquè conceben aquesta en termes de planificació de frases. Sembla apropiat, però, anomenar com a *planificació* a les operacions pre-lineals (la linealitat de l'escriptura), siguin al nivell que siguin (estructural, lèxic, etc.) i encara que no es donin prèviament a l'inici del text.

Flower i Hayes (1980) conceben el procés de la redacció com a “recursiu”. La planificació, doncs, es pot donar en qualsevol moment del procés.

Altres autors –com Wall i Petrovsky– han estudiat el temps que els escriptors més hàbils dediquen a la planificació, tot conclouent a la vegada que els menys hàbils comencen a escriure tot seguit. Perl, que utilitza la tècnica del *pensament oralitzat* mentre l'escriptor escriu, constata que quan els estudiants planifiquen fan alguna d'aquestes tres coses: a) repassen el tema fins que alguna idea connecta amb l'experiència pròpia; b) concreten en unitats més petites “l'ampli plantejament conceptual” del tema; c) fan associacions lliures a partir de les paraules que configuren el tema.

Nivells de la planificació.

A continuació l'autora es deté en les aportacions de Flower i Hayes, decisives en l'estudi de la planificació dels escrits. Com dèiem abans, la planificació no és dona necessàriament en la fase de la pre-escriptura, sinó durant tota la producció de l'escrit.

La planificació, segons aquests autors, es divideix en ***plans de procediment***, que són els que es fan per determinar les característiques de la situació comunicativa o “problema retòric”. Aquests plans de procediment activen els ***plans de contingut***, que consisteixen en la representació abstracta de la informació que es vol desenvolupar, i els ***plans per compondre***, mitjançant els quals els escriptors trien entre diferents possibilitats alternatives a l'hora d'executar el text. Els bons escriptors es diferencien dels inexperts per la seva capacitat de formular plans de procediment, per la qual cosa –conclouen– per millorar la redacció s'haurien d'emfasitzar els plans de procediment, és a dir, la consideració per part dels aprenents de la intenció i els receptors de l'escrit.

Flower i Hayes distingeixen tres operacions en la planificació: generació de les idees, organització de les idees i establiment d'objectius.

Generació vol dir activar en la memòria a llarg termini la informació essencial sobre el tema de l'escrit. L'establiment del “focus” del contingut és un acte crucial de l'escriptura. Els nens i les nenes tenen dificultats a l'hora de distingir temes que coneixen més i d'altres que coneixen menys. Els escriptors inexperts, a més, recuperen informacions a base d'associacions lliures. Pel que fa al segon subprocés –l'organització de les idees– s'ha de dir que aquesta està guiada per tres criteris: tema, lectors potencials i estructura del text. Bereiter i Scardamaglia plantegen que l'escriptura pot servir per *transformar el coneixement*, és a dir, per aprendre, quan hi ha una relació dialèctica entre el nivell dels continguts i el nivell retòric (la representació de les exigències de l'audiència). Queda clar que els experts, a diferència dels inexperts, organitzen un pla d'escriptura. El tercer subprocés, l'establiment d'objectius, és el que es dona primer, fins i tot abans de la generació de les idees, i guia els altres dos.

Planificació i revisió estan clarament lligades. Quan planifico, em dono pautes per anar revisant l'escrit, però també és certa la direcció inversa: quan reviso, torno a planificar, en ocasions a re-planificar tot el text.

Diversitat de les conductes de planificació.

No tothom procedeix de la mateixa manera en la pràctica de la planificació i la textualització. Flower i Hayes distingeixen diferents tipus de conductes dels escriptors: persones que no escriuen fins que no han planificat tots els elements, d'altres que procedeixen a base de successius esbossos del text, etc. Bereiter i Scardamaglia diferencien dos models: *dir el coneixement i transformar el coneixement*: la segona implica planificació des de la doble exigència de l'organització del contingut i les exigències de l'audiència, sent aquest últim factor l'element director del procés, mentre la primera es caracteritza perquè l'escriptor va escrivint a mida que recupera informacions en la seva memòria. Inicialment, Scardamaglia i Bereiter pensaven que es passa del primer paradigma al segon amb l'evolució psicològica de la persona (de nen a adolescent), però posteriorment han constatat que la capacitat de seguir el que els diuen "via alta" (transformar el coneixement) no depèn únicament de l'edat, sinó que pot tenir relació amb la instrucció rebuda.

Schnewly i Dolç relacionen la planificació amb les característiques formals del text que s'hi ha de produir. Conceben la planificació com la integració d'un doble procés: el del contingut i el de la forma discursiva (narratiu, descriptiu, argumentatiu). No és el mateix planificar un text narratiu amb una *superestructura* altament convencional, que planificar un escrit argumentatiu, l'organització del qual l'haurà d'elaborar el mateix escriptor. En aquesta mateixa orientació, Matsushashi analitza la duració de les pauses d'escriptura de quatre estudiants de secundària, segons que la intenció del text fos persuadir o narrar. Arriba a la conclusió que els escriptors pensen i planifiquen de diferent manera segons la mena de text que escriuen. "Mentre que narrar requereix una orientació pas per pas, persuadir i generalitzar requereixen una orientació global".

La diversitat de conductes escriptores ens porta a la precaució a l'hora d'encotillar-nos en un únic procés per a tothom. Flower (1981) en un dels capítols del seu llibre suggereix que l'escriptor analitzi el procés que ell segueix com a punt de partida per millorar-lo.

Representació de la tasca.

L'escriptor elabora per a si mateix una imatge del text que ha d'escriure. No ho fa d'una vegada per totes, al principi, sinó que la va construint i laborant al llarg de tot el procés.

Linda Flower, a partir dels resultats d'un treball exploratori d'escriptura amb estudiants, ens proposa un model hipotètic:

- La imatge de la tasca depèn d'esquemes, models i estratègies que formen part del bagatge de l'escriptor.
- La representació de la tasca actua al llarg de tot el procés de composició.
- Alguns canvis –una paraula, una nova idea– pot afectar seriosament la representació que de la seva tasca es fa l'escriptor, però aquest no sempre és capaç de percebre-ho.

En general, els estudiants manifesten dificultats *metacognitives* per controlar activament el conjunt del seu treball d'escriptura. Com que no tenien massa consciència del que fan, no exploren diferents alternatives.

De vegades, algunes estructures que es posen en joc (per exemple, quan s'escriu un conte) estan tan automatitzades que l'escriptor abandona el control conscient de l'escriptura. La complicació de la tasca és una oportunitat perquè torni la consciència. És la llei del

coneixement de Vigotski: un impediment, un inconvenient en una activitat que s'executa de manera automàtica fa que l'autor en prengui consciència.

Plantejaments recents de la pedagogia de l'escriptura, que recomanen que els textos es dirigeixin a audiències definides, faciliten la representació d'una tasca –la redacció– l'objectiu de la qual va més enllà d'agradar al profe de torn. No és empresa fàcil, ja que, encara que es creïn situacions que s'acostin a les reals, el text s'escriu en un context escolar (assignatures, profes, qualificacions) decisiu en la representació que se'n fa l'alumne. Sperling i Freedmann (1987) investigaren sobre la comunicació entre una alumna i un professor davant les anotacions escrites que aquest fa a una redacció de la nena. El professor l'encoratjava a desenvolupar un estil propi i a anar més enllà –en la seva concepció i pràctica de l'escriptura– del context escolar. L'alumna, però, va manifestar amb claredat que ella escrivia bàsicament perquè el seu professor estigués content.

Què fan els docents:

Altres estudis remarquen el tipus d'observacions que fan els docents, en la fase preparatòria de l'escrit, abans que els alumnes el redactin. Bennet (1984), per exemple, assenyala com a activitat més freqüent llistar vocabulari que després s'hi ha d'incloure, la qual cosa produeix escrits artificials i uniformes.

En definitiva, aquestes experiències i anàlisis ens avisen del perill d'identificar de manera ingènua el "context d'escriptura".

Planificació i aprenentatge de la composició escrita.

Des del de Rohman (1965) són molts els llibres que proporcionen estratègies bastant tancades sobre la planificació i els altres moments de la seqüència de l'escriptura. Basats alguns en la retòrica aristotèlica, tenen en general una orientació normativa, gairebé de "receptari". És per això que la seva utilització té el risc de presentar de manera rutinària l'activitat escrita i dificultar que els alumnes elaborin el seu propi pensament. Anna Camps insisteix en què no hi ha un sol camí per descobrir idees i relacionar-les i que el millor que podem fer és que els alumnes descobreixin què fan i com podrien millorar el que fan.

Sembla clar, però, que s'han de tenir en compte, amb els matisos que calguin, que tot indica que és bo inserir els textos en situacions comunicatives reals i instruir els alumnes sobre el text escrit i el procés de producció, per tal de facilitar un control d'aquest procés cada vegada més conscient. També aporta la idea de què és important distingir escrits la importància bàsica dels quals és que l'alumne aprengui (un treball sobre la cèl·lula, el resum d'un text sobre la comunicació) i aquells que es poden inscriure en la comunicació social (carta al director sobre un tema candent). Aquests diferents objectius han de ser explicitats pel docent a l'aula per tal que l'alumne se'n faci càrrec.

3. LA TEXTUALITZACIÓ

Delimitació del procés: components

El model de Hayes i Flowers(1980) entén per "translating" el procés "d'agafar material de la memòria, sota la guia del pla d'escriptura, i transformar-lo en frases escrites acceptables, però no explica ni la complexitat de les operacions que aquest pas implica ni la relació entre la producció de frases i la integració d'aquestes fases en una trama textual.

Malgrat que algunes consideracions no distingeixen clarament entre planificació i textualització i apunten que algunes concepcions de la panificació inclouen, fins i tot, decisions lèxiques, Bronckart (1985) anomena "textualització" aquesta fase del procés de l'escriptura i la concep com un conjunt complex d'operacions que porta a la construcció d'una trama textual

a través de la linealització d'unitats lingüístiques; és a dir totes les operacions d'escriptura lineal que es fan a partir del plans textuais.

Les decisions proposicionals i lèxiques que es prenen en la textualització permeten de transformar els plans globals en una sèrie lineal de frases sintàcticament i semànticament organitzades. Aquesta organització seqüencial de les unitats verbals està presidida, segons Schneuwly (1988) per una doble determinació co-textual i contextual, és a dir en funció de la seqüència global del text i de la situació discursiva.

Bronckart pensa que són aquestes les operacions que entren en joc en la textualització:

- Les operacions de connexió serveixen per integrar les diferents parts del text en una estructura global. Els elements lingüístics encarregats d'aquesta funció són els connectors que poden no aparèixer superficialment.
- Les operacions de cohesió garanteixen la continuïtat el canvi del text: per exemple, represa d'elements a través de l'anàfora, relacions temporals, progressió temàtica...
- Les operacions de modalisació estableixen una mena d'ancoratge comunicatiu en funció dels paràmetres de la interacció social.

La textualització representa la "interrelació subtil de la cadena i la trama" (1984) perquè obliga a posar en contacte les unitats en seqüència amb el pla general del text i la situació discursiva.

Factors que intervenen en la textualització escrita

D'una banda, els **coneixements sintàctics**. Cooper i Matsuhashi descriuen un procés amb un conjunt d'operacions que porten des de la formulació de la proposició fins a la concreció d'aquesta proposició en una frase sintàcticament organitzada, per la qual cosa s'han de dominar els mecanismes sintàctics de la llengua. Segons demostren les recerques de Hunt, el grau de complexitat de la frase depèn de l'edat i Watson relaciona l'habilitat sintàctica amb les característiques de la situació comunicativa.

D'una altra banda, la **cohesió textual**, ja que la capacitat de produir i entendre textos implica l'habilitat de percebre els lligams dels elements més enllà dels límits de la frase. Segons Halliday i Hassan (1976) aquests elements són la referència, la substitució, l'el·lipsi, la conjunció i la cohesió lèxica. Per Bronckart aquests elements extrafràstics es concreten en tres conceptes: connexió, cohesió i modalisació.

L'anàlisi de la utilització d'aquestes marques textuais (Rosat, Schneuwly, Dolz, Casalmiglia, etc.) pot permetre d'estudiar el desenvolupament de les capacitats de producció i de control de les operacions implicades i pot esdevenir un instrument eficaç per a l'avaluació de textos escolars.

Multiplicitat de demandes que conflueixen en la textualització

A banda dels factors lèxics, sintàctics i de cohesió textual, la *mise en scène* escrita afecta a altres habilitats anomenades de *nivell baix*, com ara les ortogràfiques i pròpiament materials (escriptura manual, a ordinador, etc). La limitació de la capacitat de processament de la memòria a curt termini comporta que en cada moment només es poden tenir un nombre limitat d'objectes per operar-hi. L'escriptura obliga a tenir present de manera simultània una multiplicitat de factors, la qual cosa, unida a la limitació de la memòria de treball, ha portat molts autors a parlar de *sobrecàrrega cognitiva*, que degrada el procés i fa desplaçar l'atenció a nivells baixos, tot oblidant les exigències global del text.

Segons algunes investigacions, els aprenents necessiten un alt volum d'atenció per atendre els requeriments gramaticals i les convencions d'ús, mentre que en els més petits l'esforç que posen en confegir lletres i paraules no els permeten atendre a les exigències globals. Collins i Gentner (1980) anomenen *downsliding* a aquesta situació de ser arrossegat qui escriu cap als

nivells més baixos del procés a expenses de la “fluència connectiva” del text. Bereiter i Scardamalia (1987) matisen aquestes afirmacions en el sentit contrari ja que algunes anomalies sintàctiques poden ser interpretades en el sentit que l’atenció de l’escriptor està centrada en el contingut.

Textualització i transcripció gràfica

Els escriptors fan pauses mentre escriuen plenes de sentit des del punt de vista de les operacions que tenen lloc dintre seu, però la textualització només es pot observar en l’acció real de fer els signes gràfics. Segons Cooper i Mitsuhashi (1983) l’escriptor, abans de la seva concreció gràfica, situaria la frase sintàcticament organitzada a la seva memòria de treball i, segons la hipòtesi de l’Anna Camps, i podria ser avaluada i, fins i tot, revisada per ell. Podríem referir-nos a aquests elements ja organitzats però anteriors a la producció escrita com a *text intentat* que l’escriptor té ja emmagatzemat en forma de text per ser escrit.

En la negociació de l’escrit que es produeix al si dels grups de treball que aborden un treball de composició escrita, el text intentat ve a ser la proposta que fa un membre del grup per tal que els altres l’avaluin.

4. LA REVISIÓ

El subprocés de la revisió és considerat per molts com el més important de la redacció. Murray (1978) afirma que “escriure és reescriure”. Aquest procés és potser el més característic de l’expressió escrita, perquè, a diferència de l’oral, l’escriptor té tot el temps per examinar i reexaminar el text que produeix. Matsuhashi (1987) apunta que la revisió no implica necessàriament canvis en el text. No se’n parla només de correccions sinó de la “constant reavaluació del text desenvolupat i de la representació mental que l’escriptor se’n fa.”

Les revisions de les produccions escrites

Investigacions importants (82) conclouen que els inexperts a penes revisen a nivell textual. Les fetes amb estudiants apunten al fet que aquells només fan revisions en els nivells superficials dels textos. Per tant queden fora de la revisió aspectes que segons la taxonomia de Bridwell afecten al contingut global del text i la consideració de l’audiència. Graves (1979), però, apunta que quan els estudiants poden rebre el *feedback* dels companys que fan de receptors immediats dels escrits, es mostren capaços de fer algunes revisions de més alt nivell. Com a matisació de les afirmacions anteriors estaria la constatació que sovint un canvi aparentment superficial pot ser fruit d’una reconsideració d’unitats més extenses o, fins i tot, de nivells textuals globals.

Processos cognitius implicats en la revisió

No parlem només de revisió com a fase final de l’escrit ja que, com diuen Flower i Hayes, aquesta es pot donar en qualsevol moment del procés d’escriptura, ja que el procés de composició escrita és altament recursiu. Nold (1981) posa en íntim contacte planificació i revisió. Si és difícil revisar els textos d’escriptura lliure és precisament perquè no es pot contrastar el que s’escriu amb cap intenció prèvia.

Un segon aspecte ve donat per les dificultats cognitives de la revisió, especialment per aprenents i alumnes. Revisar suposa distanciar-se del propi text, posar-se en el paper de qui llegeix i inhibir el coneixement privilegiat que l’escriptor té sobre el text que està escrivint.

Pel que fa a la constatació del problema a revisar, encara que en moltes circumstàncies la detecció i identificació del problema es donen alhora, d’altres es detecta alguna cosa que no funciona, però no se sap identificar en què consisteix el problema. Anna Camps apunta la possibilitat que el desenvolupament de l’habilitat de revisar comporti l’augment de la

competència reflexiva sobre el que no funciona en els textos. Bartlett (1982) creu que els estudiants que fan de manera reeixida plans inicials són més capaços d'identificar problemes en els esborranys i que, per tant, s'hauria d'insistir en la formulació dels objectius.

Bereiter i Scardamalia (1983) presenten un procés que anomenen CDO (comparar, diagnosticar i operar) i n'elaboren un model formalitzat. En síntesi, quan el mecanisme de comparar detecta el problema, l'autor busca en el text i en el que podríem anomenar la pròpia memòria retòrica les causes del desajustament. La tercera fase implica decidir la tàctica de canvi o bé deixar les coses com estan. El procés es reinicia tantes vegades com cal mentre algun desajustament o fallida obliga al mecanisme de control a retornar al procés interromput.

Recursivitat i jerarquització de les operacions implicades en el procés de composició escrita. La revisió del pre-text

Hayes i Flower i Matsushashi que han analitzat el procés de composició escrita en temps real, parlen de la seva recursivitat. Tanmateix el concepte de recursivitat es podria interpretar de forma lineal, tal com apunten algunes recerques: l'escriptor produeix un primer esborrany, el revisa, reformula els plans; si s'escau fa canvis i escriu un segon esborrany. També pot operar a base d'anar escrivint fragments, revisant-los tot abordant després el fragment següent, manera de funcionar que entraria dintre del model de Bereiter i Scardamalia "dir els coneixements".

La distinció de Murray (1987) entre revisió externa (tot allò que revisa l'escriptor en funció dels lectors) i revisió interna (orientada al que vol o ha de dir) permet fer-se una idea molt viva de la recursivitat. Durant el procés els escriptors llegeixen el que han escrit tot tenint en compte tema, adequació, estructura i forma. El procés segueix un camí descendent des de la totalitat, al paràgraf, la frase, la línia, el sintagma, la paraula i retorna després a la totalitat en un procés ascendent, perquè:

Com que cada paraula pot emetre una explosió de significat, ens "transporta" des de la paraula a la frase, a la línia, a la clàusula, al paràgraf, a la pàgina, al text tot sencer.

Revisió i aprenentatge de la composició escrita

Les dificultats dels aprenents per revisar

Tot seguint Piaget, se'n parla del concepte de *descentrament*. Els nens i les nenes no saben descentrar-se, és a dir adoptar a l'hora el punt de vista propi i el del lector. Bereiter i Scardamalia assenyalen, per la seva part, que les dificultats dels estudiants provenen de la falta d'habilitat per comparar qualsevol parell de representacions. En resum, els aprenents saben detectar millor els errors dels altres que no pas els propis, perquè no saben inhibir el que saben.

Implicacions per a l'ensenyament

L'ensenyament de la redacció orientat al procés és una condició bàsica per ensenyar a revisar. La majoria de docents valoren texts acabats i corregeixen aspectes puntuals referits a ortografia, gramàtica i lèxic. Els professors fan observacions qualitatives que no es poden traduir en canvis que pugui l'alumnat incorporar als seus escrits.

Les orientacions actuals parlen de la necessitat de centrar-se en el procés, en parlar-ne mentre que el text es produeix. Aquest marc general ha tingut diferents concrecions però totes es basen en la importància de la interacció oral en el procés per l'aprenentatge de la llengua escrita. Les organitzacions de la tasca de redacció a l'aula que permeten un intercanvi lliure poden afavorir l'avaluació i revisió dels textos entre companys i amb el docent.

Un altre aspecte essencial que es destaca és la importància de l'elaboració de criteris per a la revisió, que no afecta només a la revisió sinó també a la producció i al mateix aprenentatge de

l'expressió escrita, sempre que els criteris s'obrin a la participació dels alumnes i siguin consensuats amb ells. En aquest sentit Garcia Debanc i d'altres introdueixen una relació dialèctica entre criteris de revisió i producció real del text: els criteris elaborats ajuden a la producció, però al mateix temps l'aplicació d'aquests instruments fan sorgir noves necessitats d'explicitació instrumental. Bereiter i Scardamalia detecten la importància dels criteris per detectar problemes, però no tant pe diagnosticar-los, tot identificant-ne la causa.

“La hipòtesi que es podria desprendre del conjunt dels treballs citats és doble. D'una banda, si es creen les condicions de treball adequades, és possible que els alumnes revisin i no només a nivells superficials, sinó més aviat al contrari, tindran tendència a revisar sobretot el contingut de l'escrit. D'altra banda perquè aquesta revisió sigui eficaç i sigui alhora un instrument d'aprenentatge, al ensenyar a revisar.” (95)

S'han de facilitar per avaluar, diagnosticar i solucionar i s'han de compartir entre mestre i alumnes criteris que guiaran tot el procés de producció.

5. DIMENSIÓ SOCIAL DEL LLENGUATGE ESCRIT

L'autora es decanta per un marc teòric que considera l'aprenentatge “com a resultat de la internalització dels instruments culturals a través de la interacció social”. (97)

Origen i naturalesa socials del llenguatge escrit

Segons Vigotsky (1978) les funcions psicològiques superiors són d'origen i naturalesa socials. En el desenvolupament del nen tota funció apareix dues vegades: primer en el nivell social i més tard en l'individual; primer entre persones (*interpsicològica*) i després a l'interior de la persona (*intrapsicològica*). Totes les funcions mentals superiors són, doncs, relacions socials interioritzades.

El llenguatge és el gran instrument de mediació entre la persona i la realitat i això per dues característiques aparentment contradictòries del llenguatge: la seva possibilitat de ser utilitzat en la reflexió abstracta descontextualitzada i alhora la progressiva organització lingüística i discursiva dels signes en el procés de contextualització.

Tot seguint Luria (1980) i Vigotsky, tots els usos del llenguatge tenen un origen social, especialment aquells que presenten un major distanciament pel que fa al context immediat de producció. L'escrit que parteix de l'oral com a sistema de signes ja existent es fa més complex per la major descontextualització respecte de la situació de producció.

Per la seva banda, Bakhtin presenta el discurs, dintre de la seva concepció dialògica del llenguatge, com a representació de diverses veus o perspectives. Les veus es troben sempre situades socialment i històricament tant si els parlants en són conscients com si no en són. El significat real d'un enunciat ve determinat pel context de tots els altres enunciats sobre el mateix tema, cadascun amb la seva perspectiva ideològica. Per tant aprendre a llegir i a escriure és aprendre a compartir un llenguatge socialment organitzat.

Semblant el plantejament de Kuhn a la seva *estructura de les revolucions científiques* (1970), planteja el cas que els noms i els objectes no coincideixin. La comunitat científica, aleshores es veu abocada a un procés de col·laboració en el qual produeix llenguatge instrumental amb l'objecte de restablir el llenguatge comú.

Per a Brufee (1983) llegir i escriure són actes de col·laboració desplaçats. Per aprendre a escriure cal que esdevinguem els nostres propis representants de la comunitat d'iguals amb la qual ens comuniquem.

Les conseqüències per a l'educació són clares. D'una banda es veu la necessitat de l'interacció oral en els usos escrits i d'una altra, la importància dels usos autònoms del llenguatge i principalment de l'escrit en el desenvolupament intel·lectual de la persona.

Beneficis cognitius de l'alfabetització

També és Vigotsky qui destaca la influència de l'alfabetització escrita en el desenvolupament intel·lectual de les persones. Gràcies a ella es fan menys dependents del context, la qual cosa afavoreix el pensament abstracte. Vigotsky i Luria comparen un grup de persones analfabetes i un altre d'alfabetitzat als quals se'ls demana la classificació d'una sèrie d'objectes. Mentre els analfabets utilitzen criteris basats en contextos familiars (serra, tronc), els altres manegen criteris basat en els significats abstractes de les paraules, com ara destrat, martell, etc. = eines. El llenguatge escrit passa a ser objecte de control conscient i esdevé metallenguatge, eina d'elaboració del pensament abstracte. Vigotsky destaca la importància de l'educació formal que permet usos descontextualitzats que permeten utilitzar el llenguatge per parlar del llenguatge.

Schneuwly aplica aquesta capacitat de pensar el llenguatge a aspectes com la connexió, la cohesió i la modalització que posen de manifest la funció de control lingüístic. De l'ús d'aquests elements es pot derivar un progrés cognitiu, perquè són elements mediadors que permeten una relació més distanciada i reflexiva sobre el propi comportament lingüístic.

Tanmateix Bereiter i Scardamalia apunten, contràriament a Schneuwly, usos escrits que no aporten els beneficis cognitius que s'acaben d'exposar. Tal cosa passaria en l'escrit que respon al model "dir el coneixement" en el qual el llenguatge és casi tan espontani com el de la conversa oral. El benefici cognitiu no es deriven de qualsevol activitat de llengua escrita sinó que depenen dels objectius processos i enfocaments que aquesta pugui presentar.

La composició escrita com a activitat discursiva: el context

Una primera accepció presenta el context com el destinatari real o previst del missatge més la imatge mental que l'escriptor se'n fa.

El context

En principi hi ha dos tipus de context als quals Petofi, recollit per Rigau (1981), ha anomenat de manera diferent. Una cosa és el context lingüístic o *cotext*, conjunt de frases que precedeixen o segueixen una frase determinada en el discurs, i una altra és el *context*, el coneixement de factors no lingüístics que el parlant ha de tenir per poder crear i entendre discursos. Per la qual cosa, context no és només l'entorn del text, sinó també el coneixement que el parlant en té.

A l'escola se superposen més d'un context en aquesta segona accepció. En primer lloc, el context de la situació d'ensenyament-aprenentatge que es postula, el context discursiu en el qual s'insereix el text que es vol produir i, per últim, el context comunicatiu que es deriva de la mateixa escola com a institució social.

El context de l'activitat lingüístico-discursiva

Malinowsky, citat per Hallyday, va parlar d'un context situacional que era imprescindible conèixer perquè la comunicació entre grups de les illes Trobriand fos comprensible. Però el mateix antropòleg assenyalava que amb la comprensió del context situacional no hi havia prou i que s'havia de conèixer la història cultural que afectava els participants i la relació entre aquests i les activitats que feien. Per donar compte d'aquesta segona dimensió va parlar de context cultural.

El plantejament de la retòrica clàssica és el que recull Hayes i Flower (1980) en el seu model cognitiu del procés de la redacció. És a dir, context com a conjunt de requeriments i restriccions del discurs que cal analitzar per tal que aquest s'adeqüi a l'audiència i a la intenció.

En la producció escrita, més que parlar de les situacions objectives, parlem de la imatge que l'escriptor n'ha elaborat. La gestió dels elements contextuals depèn de l'escriptor. En aquest plantejament encaixaria el concepte de "comunitat de parla" que permet compartir el coneixement del que és nou i és conegut pels diferents col·lectius dintre d'aquesta comunitat.

Per a Bronckart (1985) el context es manifesta en el text a través de marques lingüístiques mitjançant les quals l'escriptor es refereix al context.

Piazza (1839) recull tres aspectes que són essencials per a una descripció del procés d'escriptura:

- El context vist com a situació de comunicació entre un escriptor i uns lectors.
- El context cultural.
- La conceptualització que en fa l'escriptor, a qui falta la resposta immediata del lector.

Aplicació a l'ensenyament de la composició escrita

1. El context discursiu és el punt de partida de qualsevol acte d'escriptura. La situació d'enunciació condiciona l'elecció d'elements temàtics, la seva organització, tipus de text adequat, registre i organització sintàctica i lèxica del text.
2. El locutor que està sempre present en la situació d'enunciació pot tenir, tanmateix, diferents graus d'implicació.
3. El destinatari pot ser concret o més llunyà (la humanitat) però sovint és un grup social definible per unes determinades característiques.
4. El fet que l'interlocutor no sigui present en la situació de producció és el locutor qui s'ha d'elaborar a sí mateix com a enunciadador i de crear un destinatari.
5. Text i context estan en una relació de complementarietat.
6. S'hauria de fer un aprenentatge progressiu de les funcions discursives dels diferents textos, de les possibles demandes de diferents destinataris, al costat d'un creixement de l'autonomia en la gestió de la producció textual.

Incidència del context escolar en l'aprenentatge de la composició escrita

En general, els alumnes a l'escola escriuen per demostrar que saben escriure o que tenen coneixements sobre un tema, amb un destinatari, el docent, que no actua com a tal, sinó com a corrector.

A les matèries que no són de llengua, l'alumne escriu repetint continguts per a un professor que ja els coneix, amb la qual cosa es trenca una regla bàsica de la comunicació.

En la producció d'escrits per aprendre a escriure els alumnes ho fan per demostrar que ho saben fer, sense que el contingut de l'escrit tingui gaire rellevància. El professor és el corrector dels aspectes formals del text. Curiós que tasques lligades a l'estudi com ara sintetitzar o prendre notes no s'ensenyin.

Malgrat aquests fets propis de la realitat escolar, "les propostes més actuals d'ensenyament de la composició escrita posen l'èmfasi en la necessitat tant d'inserir la producció escrita en situacions comunicatives reals, com en la necessitat d'explicitar els elements del context, de la situació enunciativa que donarà lloc al text, especialment pel que fa referència als destinataris, als possibles lectors del que s'escriu. Amb aquest plantejament, escriure a l'escola pot esdevenir una activitat comunicativa". (116)

En moltes experiències d'ensenyament de la composició els mateixos companys esdevenen destinataris dels escrits. Per exemple, a Graves (1983) on els alumnes es converteixen en

receptors del que plantegen els seus companys o el mestre, que sense deixar de ser corrector, es converteix també en lector. En altres experiències es proposen situacions enunciatives fictícies que no sempre resulten versemblants per qui escriu.

La utilització de contextos en què els destinataris siguin concrets pot ajudar als alumnes a fer una progressió en què els destinataris siguin cada vegada més genèrics i llunyans. En una organització del treball de composició per grups els companys es converteixen en receptors intermedis del text que es va elaborant.

No podem oblidar, però, que el caràcter educatiu de la institució escolar del professor que l'encarna mediatitza necessàriament els escrits que es produeixen a l'aula. Per tant s'han de contemplar els dos aspectes, sense menystenir-ne cap. No hem d'oblidar el paradigma comunicatiu, però tampoc podem ocultar la funció d'ensenyar i avaluar de l'escola.

6. INTERACCIÓ ORAL I APRENTATGE DEL LENGUATGE ESCRIT

Incidència de la interacció oral en l'aprenentatge

La necessitat de la interacció oral per desenvolupar la competència escrita està present en molts plantejaments sobre l'ensenyament de l'escriptura i en la majoria de treballs de recerca. Dues vies teòriques sustenten aquesta orientació: els models cognitius sobre el procés escrit i les teories de Vigotsky sobre l'aprenentatge. Aquest va, segons el psicòleg rus de l'interpsicològic a l'intrapsicològic; és a dir s'acaben interioritzant les interaccions que el nen manté amb els adults.

Camps repassa altres conceptes socioconstructivisme, *com la zona de desenvolupament proper* (distància entre el nivell actual de desenvolupament d'una persona, marcada per la seva capacitat de resoldre de manera independent un problema i el seu nivell potencial de resolució amb ajuda d'un adult), que Bruner concreta en la metàfora de la *bastida*, o suport de l'adult en la resolució del problema i retirada progressiva d'aquest quan l'aprenent esdevé autònom.

En el tema concret de l'oralitat i l'escriptura, la interacció oral permet el control interpsíquic de la producció escrita que acabarà transformant-se en l'intrapsíquic de cada escriptor. L'aula és un espai privilegiat perquè es doni aquest procés que va de l'oral interpsíquic a l'escrit intrapsíquic.

La interacció oral permet el control social de l'escrit que acabarà esdevenint control individual. Els companys i el professor poden actuar com a audiència real o intermèdia dels escrits.

La interacció amb l'adult

Encara no hi ha suficients recerques sobre com determinar amb exactitud quin tipus d'interaccions amb l'adult poden afavorir l'aprenentatge. El marc teòric és clar i com dèiem parteix de Vigotsky, Bruner i d'altres que apunten a la interiorització del que abans ha estat una cooperació intel·lectual social.

Coll i Solé (1990) fan referència a un estudi de Wertsch que es centra en les diferents representacions que sobre la tasca tenen docent i alumnes i postula la necessitat d'una representació compartida a la qual s'arriba després d'un procés de negociació en la qual tots dos han de cedir en les seves representacions. Però mentre el docent renuncia a la seva part de manera temporal i tàctica, l'alumne haurà de renunciar-hi mes.

La conversa individual durant el procés de composició

Moltes recerques suggereixen que l'ensenyament de l'escrit més efectiu té lloc durant el procés de composició a través de la conversa individual del docent amb l'alumne sobre el

treball que aquest està duent a terme. Graves (1983) planteja que perquè aquesta interacció tingui èxit cal que els alumne parlin i que el docent sàpiga escoltar. Calkins (186), col·laborador de Graves, sosté que cal que els alumnes, tot interioritzant les preguntes del mestre, aprenguin a qüestionar el propi text.

La bastida del docent es fa bàsicament a través de preguntes que ajuden a reflexionar sobre el propi text, que suggereixen camins d'actuació alhora que presenten problemes que s'han de resoldre. En aquest intercanvi el docent es comporta com a lector que manifesta emocions davant el que escriu l'alumne i destinatari que demana informacions complementàries. Li diu indirectament a l'estudiant que el contingut del text en un procés que depèn de les decisions de l'escriptor i que no existeix prèviament en la seva ment. Friedman i Katz (1987) analitzen un corpus d'interaccions entre una alumna i una professora amb l'objectiu de conèixer les característiques que fan que la interacció promogui l'aprenentatge. Proposen aquestes:

1. L'inici de la conversa per part de la professora té un caràcter obert i general i estimula l'alumna a triar el tema del qual vol parlar.
2. El manteniment o el canvi de tema no estan sempre sota control de la professora.
3. Les preguntes de la professora són preguntes reals, perquè no en sap la resposta i no preguntes-examen.
4. La professora adopta una posició de promotora i organitzadora de la reflexió més que de controladora.
5. L'avaluació no es dona només al final de la conversa, sinó durant la mateixa i incita l'alumna a seguir la seva pròpia anàlisi i com a reforç positiu.
6. La conversació és de fet un "monòleg assistit" (Bereiter i Scardamalia) en el qual la professora parla bastant menys que l'estudiant.
7. A diferència de la conversa normal, aquí les pauses són freqüents, ja que és una conversa que incita constantment a la reflexió.

El treball per grups

Encara és difícil determinar de quines característiques de l'organització del grup depèn la millora de la competència de l'expressió escrita. Malgrat les divergències en les plantejaments dels estudiosos i les dificultats objectives per a la cooperació en un model escolar que prima l'èxit individual, sembla imposar-se l'opinió que el treball cooperatiu és beneficiós per l'aprenentatge i que aquests beneficis es manifesten fins i tot en els rendiments escolars.

Les tesis de Vigotsky es refereixen a la interacció entre aprenents i expert adult. Falta per determinar fins a quin punt és aplicable a la interacció entre iguals que no poden mesurar el nivell de competència des d'altres i per tant calcular la contingència de les seves intervencions.

Forman i Cazden apunten que la distribució de rols separats però complementaris en la resolució de la tasca és la que permet que el treball en grup funcioni com a "bastida", que llença el grup més enllà de les habilitats individuals dels seus membres. Per exemple, un alumne pot fer un rol de guia i observació, mentre que altre realitza la tasca pròpiament dita. Sembla que el company que ajuda és el que funciona com a bastida i facilita als col·laboradors la resolució conjunta del problema. (No ho veig clar; hauria de donar-li més voltes)

Funcions dels grups de treball en l'aprenentatge de la composició escrita

Seguint Freedman el grup proporciona una estructura que permet:

- a. Desenvolupar el sentit de l'audiència.

- b. Servir de base a un procés en el qual els alumnes poden pensar els temes i revisar el seu treball.
- c. Ajudar el docent a intervenir durant el procés.

Les funcions que s'han atribuït als grups en l'aprenentatge de la redacció han estat segons el mateix Freedman: pensar en col·laboració; compondre en col·laboració; respondre els escrits dels companys; preparar la forma final dels textos.

La majoria de recerques s'han centrat en els anomenats "grups de resposta" en la fase de revisió.

Resposta als escrits dels companys

La idea bàsica d'aquest tipus d'organització del treball és que els alumnes es converteixen en destinataris dels escrits dels seus companys, els uns dels altres, la qual cosa reforça la idea que el text s'orienta cap a alguna mena de destinatari. Els companys es constitueixen com a destinataris intermedis que proporcionen *feedbacks* que els destinataris llunyans no poden donar. Aquí funcionen dos tipus d'orientacions, no donar criteris, ítems d'avaluació dels escrits o donar-ne.

Gere i Steven (1985) van destacar un seguit de diferències entre els profes i alumnes quan fan el paper de respondre als escrits:

1. Els docents observats parteixen de criteris abstractes sobre el que era un bon escrit i apliquen aquests criteris quan "responen" els escrits, mentre que els alumnes expliquen què els passa pel cap quan estan sentint el company.
2. Els estudiants que treballen en grup donen respostes immediates, mentre els docents recorren al mitjà més distant del llapis vermell.
3. Els estudiants responen a l'escrit en procés de formació (avaluació formativa), mentre que els profes valoren el producte acabat (avaluació sumativa).
4. Els alumnes *informen* l'escriptor sobre el grau de consecució dels seus objectius d'escriptura, els professors *formen*, eduquen.

Els autors destaquen en el seu estudi que el fet que professors i alumnes donin respostes diferents no vol dir que unes siguin millors que les altres. Destaquen que els alumnes "respondedors" elaboren diferents interpretacions del text amb determinades conseqüències sobre la representació que l'escriptor fa sobre el seu escrit.

Finalment –a partir d'estudis com els de Freedman i Nystrand (1986)–, Anna Camps passa revista al tema de les avantatges de treballar en grup d'escriptura que es concreten en determinades conductes observables:

- Els estudiants que treballen en grup –se suposa que d'una determinada manera– poden anticipar els seus lectors durant el procés de composició. És a dir, desenvolupen sensibilitat sobre les possibilitats del text que els porta a controlar-lo.
- Els que els alumnes fan en col·laboració amb els companys s'interioritza com a capacitat pròpia en la mirada cap als seus propis escrits.
- L'alumne considera més el seu text des del punt de vista de lector i és capaç d'interrompre la lectura per formular-se preguntes a sí mateix.
- Els qüestionaris orienten els alumnes cap a allò que han d'observar, però tenen l'efecte negatiu de fomentar respostes per al mestre més que entrar en una avaluació entre companys.