

**INTERACCIÓ DE CONTEXTOS
EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP**

TESI DOCTORAL

Dirigida per Anna Camps i Mundó

Marta Milian i Gubern

**Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona**

1999

2.2.2. Els col·loquis de les associacions d'ensenyants

Amb la intenció d'incidir sobre l'ensenyament de la llengua, es creen diverses associacions i grups d'ensenyants de llengua francesa com a llengua materna, molt actives a partir de finals dels anys 70. Constitueixen fòrums d'intercanvi, reflexió, recerca i divulgació a través de la celebració de col·loquis i de les publicacions que se'n deriven.

Una de les més actives és la DFLM, *Didactique du français langue maternelle*, que agrupa ensenyants i investigadors de tots els països de parla francesa. És la impulsora de diversos col·loquis, que s'inicien a l'any 1981 com a conseqüència de la necessitat de crear i definir la didàctica del francès com a camp científic específic.

L'orientació i el contingut dels primers col·loquis de la DFLM (Lyon, 1981, Paris, 1983) estan marcats per una preocupació major: el reconeixement i la definició de la didàctica del francès com a camp científic específic. Al costat d'aquesta preocupació professional, que intenta unificar línies d'actuació en el marc d'una reflexió organitzada, es fa referència també a l'estat dels camps teòrics del saber. Petitjean i Romian (1986) parlen de la "deconstrucció saludable" que s'ha produït en les ciències del llenguatge i ha posat de manifest els límits de la lingüística estructural i de la lingüística aplicada, de la multiplicació dels paradigmes lingüístics i semiòtics, dels avenços de la psicologia cognitiva en l'anàlisi de les activitats de lectura, de comprensió, de resolució de problemes,... del naixement d'una psicolingüística i una sociolingüística escolars que estudien la llengua dels aprenents en situació escolar, de la sociologia de la literatura i els canvis de perspectiva que aporta a la història literària ampliant-ne la visió des de la vessant social... (Petitjean i Romian, 1986:6). La relació de l'ensenyament amb aquest saber diversificat, en aquests plantejaments programàtics, s'estableix a partir d'un rebuig de l'aplicacionisme, tot i acceptant que "l'imperialisme de les ciències "instituídes" es manté fort" (7). Petitjean i Romian proposen de definir la didàctica com un camp caracteritzat per la transformació, l'estudi i l'avaluació de les interaccions entre modes d'aprenentatge i modes d'ensenyament de la comunicació oral i escrita, dels textos i de la llengua, en les seves relacions amb les pràctiques socials de referència.

La presència de la perspectiva social en l'ensenyament de la llengua, i de l'escrit en particular, no solament es fa evident en la declaració d'intencions de la DFLM, sinó que es posa en pràctica en els continguts dels col·loquis següents.

En el col·loqui de Sèvres, 1983, *Enseigner le français* (Petitjean i Romian, 1986), s'aborda, entre d'altres temes, l'ensenyament de l'escrit i la necessitat de replantejar-lo des de posicions més lligades a l'ús que se'n fa, a l'escola i fora de l'escola. J-P- Goldenstein i A. Petitjean (1986:23 i ss.) remarquen les següents paradoxes sobre les pràctiques escolars d'escriptura:

- . la pràctica de l'escrit, restringida socialment, ocupa la major part del temps d'ensenyament i de pràctica a l'escola.
- . el tractament de l'escriptura a l'escola no permet parlar d'aprenentatge de l'escriptura.

Analitzant una mica més detalladament la pràctica de la redacció a l'escola, n'apunten algunes característiques que poden explicar que l'ensenyament/aprenentatge de l'escrit aboqui sovint els estudiants al fracàs:

1. La situació de comunicació que es presenta en l'ensenyament tradicional de l'escriptura és artificial: a) perquè es demana als estudiants que s'inventin un *destinatari de ficció*, i que facin com si no sabessin que el destinatari *real*, el mestre, és qui realment rep i jutja el treball; b) perquè es demana als estudiants de produir un text puntual -"Descriu el teu animal preferit"- sense integrar-lo en un context textual que li doni sentit i coherència.
2. Les instruccions d'escriptura i els instruments d'avaluació són poc precisos.

Les alternatives proposades en el col·loqui s'orienten en la línia de primar la comunicació per sobre de l'expressió, organitzant activitats autèntiques d'ús de l'escrit, que impliquen una organització de tipus cooperatiu i una ampliació del tipus i possibilitats d'escrits a l'escola.

Aquestes manifestacions van en la línia de considerar, des de l'escola, les pràctiques de l'escrit com a pràctiques reals de comunicació, i de tenir en compte els usos socials de l'escriptura. Es constata, també, la preocupació de molts ensenyants per incidir en el desenvolupament d'una activitat marcada primordialment per qüestions personals i socials. Coincidint amb aquesta orientació, en una altra àrea del col·loqui referida a la didàctica de la competència de comunicació, de la competència discursiva, les conclusions posen en relleu l'interès "d'una pedagogia centrada en les situacions socials de comunicació que parteixi, en un primer moment, de la competència comunicativa dels aprenents per tal de desenvolupar-la i diversificar-la (projectes, treball en grup). L'avaluació

(formativa) del comportament lingüístico-comunicatiu en les situacions de projecte pot ser el desencadenant d'una objectivació, d'un distanciament epi- i meta-lingüístic, d'una presa de consciència" (Petitjean i Romian, 1986:82).

La importància de tenir en compte el context de l'aprenent, el context de la tasca i el context de la comunicació en una proposta didàctica renovadora constitueix l'eix de la reflexió sobre la renovació en l'ensenyament de l'escrit en aquests col·loquis inicials.

El tercer col·loqui, celebrat a Namur el 1986, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* se centra ja obertament en el camp de l'ensenyament/aprenentatge de l'escriptura, considerat estratègic en la lluita contra el fracàs escolar. Els tres eixos del treball del congrés són els següents (Chiss i al., 1987:8).

- Les situacions d'escriptura i les representacions que se'n deriven. Bàsicament, es proposa l'anàlisi dels textos i els factors externs lligats a la seva producció: situacions de comunicació, pressupòsits, condicions socials, pressions escolars, influències de les teories dominants.
- Les pràctiques d'ensenyament/aprenentatge de l'escrit en situació escolar amb l'objectiu de millorar-les.
- El coneixement psicolingüístic dels processos de composició, amb l'anàlisi de les operacions de planificació i de textualització.

Es constata que la consideració de l'ús de l'escrit i dels contextos socials lligats a la seva pràctica es manté constant, al costat de l'interès pel context escolar com a context d'ensenyament i aprenentatge i de l'interès pels processos individuals en l'elaboració de l'escrit.

En la presentació del col·loqui de Ginebra, 1989, *Diversifier l'enseignement du français écrit* (Schneuwly, 1990), J-L. Chiss fa referència a la trajectòria dels col·loquis anteriors i justifica l'elecció de la noció de diversificació en relació a l'escrit com a tema central. La noció de diversificació té l'interès de ser a la cruïlla de molts aspectes lligats a la didàctica de l'escriptura: qüestions socials i institucionals, qüestions lligades a l'aprenentatge i a l'ensenyament, implicacions amb altres paràmetres lligats a l'escrit, com la tipologia de textos, l'anàlisi de les situacions de producció i de recepció, les activitats metalingüístiques, etc. (Schneuwly, 1990:13).

Les formes dels treballs presentats en aquest quart col·loqui són múltiples, i també el contingut: treballs sobre les representacions dels ensenyants i dels aprenents sobre la diversificació de les seves pràctiques, representacions de la tasca d'escriptura i del subjecte enunciador, varietats de tipus de text i de discurs, anàlisis dels programes oficials, de les orientacions professionals, dels esborranys, dels llibres de text, de les situacions i activitats didàctiques que proposen tasques diferents, etc. La majoria de les comunicacions tenen en compte les variables socials i culturals i els diferents nivells escolars. En aquest col·loqui es posa en relleu la presència de la perspectiva didàctica, i la importància del context d'ensenyament com una variable a considerar en els estudis sobre la composició escrita.

A partir del cinquè col·loqui l'atenció es centra en el pol dels aprenents i en la individualitat dels processos d'aprenentatge, i la qüestió de l'ensenyament de l'escrit queda en un segon terme.

L'organització de col·loquis sobre l'ensenyament de l'escrit ha estat també iniciativa d'altres grups a partir de la dècada dels 90. A Dijon, l'any 1990, s'organitza un congrés amb el títol: *Production d'écrits: de la maternelle au collège*¹⁸. L'A.F.E.F. (Association Française des Enseignants de Français), editor de la revista *Le Français Aujourd'hui*, celebra el seu 9è congrés a Bordeaux l'any 1991 sobre el tema *Écrire. De la maternelle à l'université*. L'A.F.E.F. de Lille, el grup que publica la revista *Recherches*, organitza al 1993 el col·loqui Théodile-Crel¹⁹ sobre *Les interactions lecture-écriture*. En tots aquests col·loquis, la preocupació principal és el plantejament de l'ensenyament de l'escrit, i les referències a l'escrit com a producte social o al procés social d'elaboració de l'escrit hi són presents en més o menys grau en funció de l'orientació temàtica del col·loqui i de les contribucions que s'hi presenten.

La trajectòria dels col·loquis, sobretot els de la DFLM, dibuixa diverses visions del concepte de context, que es poden concretar en:

- a) context de comunicació, entès com a marc de l'acte comunicatiu, recollint la perspectiva de les teories de l'enunciació i de l'anàlisi sociocultural del discurs;

¹⁸ Organitzat pel Laboratoire d'études des acquisitions et du développement de l'Université de Bougogne, la MAPFEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) de l'Académie de Dijon, i el CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Dijon. Es recullen les presentacions al col·loqui a Fayol, Gombert, Abdi i Zagar (eds) (1991).

¹⁹ *Théories, D idactique de la Lecture-écriture*. La publicació de les actes del congrés apareix a Reuter (1994).

b) context de l'aprenent, entès com a conjunt de representacions de l'aprenent sobre l'escrit i els seus usos, recollint la perspectiva de la psicologia del llenguatge;

c) context escolar, entès en la doble perspectiva de context de la tasca com a context de producció del discurs, i de context d'ensenyament i aprenentatge com a espai en què es construeix la competència en l'ús del llenguatge escrit.

Els col·lectius d'ensenyants i investigadors implicats en l'ensenyament i la recerca sobre l'escrit en didàctica del francès com a llengua materna, agrupats a l'entorn d'associacions, de nuclis editors d'una revista, de centres de formació d'ensenyants i universitats, o d'equips d'investigació promoguts per les institucions i organismes oficials d'educació s'han preocupat per l'ensenyament de l'escrit, ja sigui a través de les seves revistes o de l'organització de col·loquis o jornades de discussió, ja sigui a través de l'impuls a projectes i equips de recerca. Especialment importants en relació al context social de l'escrit, des de diferents perspectives, són: el nucli editor de la revista *Pratiques*, organitzador dels dos col·loquis de Cerisy, al 1979 i al 1989; el grup Commission Pédagogie du texte, de la facultat de ciències de l'educació de la universitat de Ginebra (FPSE); i els projectes de recerca promoguts per l'INRP a l'estat francès (Institut National de Recherche Pédagogique) i portats a terme per equips mixtos de professors d'instituts de formació de mestres (IUFM) i mestres en exercici: projecte d'Écouen i groupe EVA.

Commission Pédagogie du texte

El grup anomenat *Commission Pédagogie du texte* agrupa teòrics i investigadors de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació a la universitat de Ginebra i del Centre d'investigació psicopedagògica, en col·laboració amb ensenyants del Service d'Enseignement du Français i el Cycle d'orientation²⁰ de Ginebra. Els primers treballs orientats a l'ensenyament apareixen a l'any 1985²¹, a partir de la preocupació de considerar la diversitat de pràctiques discursives i les particularitats dels textos que en constitueixen el producte per millorar l'ensenyament de la composició escrita. Els seus treballs s'orienten en tres direccions: l'anàlisi del funcionament del discurs, l'estudi del desenvolupament de la

²⁰ El S.E.F. s'ocupa de l'ensenyament de la llengua a l'ensenyament primari; el Cycle d'orientation s'ocupa de l'ensenyament obligatori (entre 12 i 15 anys).

²¹ *Contributions à la Pédagogie du texte, I*, Cahier n° 40, publicat a la universitat de Ginebra el 1985.

producció lingüística dels aprenents, i l'experimentació de propostes d'intervenció que pretenen facilitar l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita²² en el marc de la construcció social de les capacitats discursives.

En una publicació recent, Dolz i Schneuwly (1996) descriuen la trajectòria del grup al llarg dels darrers deu anys i en fonamenten les bases teòriques. El treball que constitueix el punt de partida (Bronckart i al.: 1985) proposa l'anàlisi dels textos a partir de la configuració de les unitats lingüístiques que els componen en relació a les situacions de comunicació en què s'insereixen. Parteix de la concepció que el llenguatge és una forma d'activitat i es planteja d'estudiar l'activitat discursiva en relació al context. D'aquest estudi i d'altres posteriors en la mateixa línia, en sorgeix una tipologia dels discursos, que determina uns arquetipus discursius de referència i un espai ocupat per textos "intermedis" de molt diverses característiques, que participen d'alguna de les característiques bàsiques de l'arquetipus.

El segon espai de recerca d'aquest grup es fonamenta en la premissa que les unitats lingüístiques que apareixen en els textos són el resultat d'operacions discursives que emprèn l'escriptor durant l'elaboració del text. Aquestes operacions -de cohesió, de connexió i de modalització- que formen part dels mecanismes de planificació i de textualització, són analitzades a partir de produccions d'adults i d'aprenents, per establir, d'una banda, un model del procés de producció de textos, i, de l'altra, per analitzar el desenvolupament i l'evolució de la capacitat de producció de textos diferents en els aprenents (de Weck, 1991; Schneuwly, 1988b; Schneuwly, Rosat, & Dolz, 1989).

El tercer eix d'estudi del grup fa referència a l'anàlisi de situacions d'ensenyament i aprenentatge com a punt de partida per a l'experimentació de propostes didàctiques d'intervenció (Bain i Schneuwly, 1987; Dolz, 1992, 1995; Rosat, 1995) en col·laboració amb els ensenyants. Les propostes didàctiques -seqüències didàctiques- proposen l'estudi i la producció d'un gènere textual a través d'un procés llarg i sovint cooperatiu amb l'objectiu de "donar instruments als alumnes per afavorir la presa de consciència de les condicions socials de producció i de recepció de textos, per desenvolupar el domini de subconjunts d'unitats lingüístiques característiques del gènere textual estudiat" (Dolz & Schneuwly, 1996:82).

²² En l'actualitat, l'anàlisi i la intervenció didàctica sobre les pràctiques de llengua oral també forma part dels objectius del grup (Dolz i Moro, 1997; Dolz i Schneuwly, 1998; Rosat, 1991; Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Erard, Aller, Kaneman, Moro i Zahnd, 1997).

La similitud dels plantejaments del grup de Ginebra sobre el tractament del context amb les orientacions que es desprenen dels col·loquis de la DFLM posa en relleu l'existència d'uns pressupòsits comuns.

Grup d'Écouen

El grup de recerca d'Écouen inicia la seva trajectòria en un procés de recerca-acció, conduït per J.Jolibert, per millorar l'ensenyament i aprenentatge, primer de la lectura (1981-1983) i després de "les estratègies de producció d'escrits a l'escola primària" (1985-1987). Els objectius que es plantegen en relació a l'ensenyament de l'escrit queden explicitats en el títol de la publicació sobre la recerca: Formar infants productors de textos. L'abast d'aquest objectiu implica investigar i experimentar en diverses línies interrelacionades, referides a:

- Una representació social de l'escrit, que doni compte del valor i les funcions de l'escrit en la societat, així com dels diferents tipus d'escrits en funció de les situacions discursives en què s'insereixen i de les intencions que poden acomplir.
- Una representació positiva de la interacció entre l'escriptor i l'escrit. Per això cal: una representació dinàmica de l'escrit i de l'escriptor, i una representació precisa de la tasca d'escriptura. La relació entre la situació discursiva que es proposa i el text que hi va destinat mobilitza tot un seguit de coneixements i experiències i planteja hipòtesis sobre el text que s'elabora, i sobre els nivells que requereix la seva elaboració. El text no s'ha d'entendre com un objecte preexistent i absolut sinó com un objecte que es construeix, com un procés que es va fent. L'escriptor s'ha de veure com una persona que aprèn del món i d'ell mateix a través de l'escriptura, i també com un aprenent d'escriure, capaç de gestionar el seu procés i d'avaluar-lo.
- Una representació dels coneixements lingüístics i textuais necessaris per a la producció de textos concrets, que serveixin d'instruments de conceptualització per als ensenyants i contribueixin a definir els objectius d'aprenentatge, a orientar els criteris d'avaluació i a organitzar tasques d'escriptura.

L'elaboració d'un marc teòric compartit, tant pel que fa a la conceptualització de l'escrit com a producte social i de l'escrit com a objectiu d'ensenyament i aprenentatge, constitueix el punt de partida de la recerca-acció del grup d'Écouen. L'elaboració i experimentació de diferents tasques d'escriptura, i la valoració del procés i el resultat constitueix el nucli del treball del grup. La incidència d'aquest treball en la formació inicial i permanent dels mestres de primària ha estat considerable. Els seus plantejaments sobre el tractament de l'escrit a l'escola, globalment o en algun dels aspectes tractats, constitueixen un punt de referència també per als mestres del nostre país (Jolibert, 1988).

Grup EVA

El grup EVA, sorgit en el marc de l'I.N.R.P (Institut National de Recherche Pédagogique), ha portat a terme una recerca sobre les pràctiques d'avaluació dels escrits dels alumnes a l'escola primària, de 1984 a 1991, com a resultat d'una enquesta a mestres i formadors de mestres en què es considerava aquesta qüestió com a problemàtica. Els criteris d'avaluació, el procés d'elaboració de l'escrit a l'aula, les funcions de l'escrit en el marc de l'ensenyament i aprenentatge han estat els punts bàsics de la recerca, que ha posat en relleu alguns aspectes decisius per al millorament del tractament de la llengua escrita a l'escola: la relació constant entre lectura i escriptura durant el procés d'elaboració dels escrits i l'atenció necessària als problemes i les dificultats dels alumnes durant aquest procés. Els plantejaments de la recerca, el seu desenvolupament i les reflexions i propostes d'actuació que han sorgit arran de la seva realització han estat divulgats en números monogràfics de la revista *Repères* (núm. 63 (1984); núm. 66 (1985); núm. 4 (2a època) (1991)), en col·loquis i jornades de la DFLM i d'altres col·lectius, i també a través de publicacions diverses dirigides als ensenyants²³.

Tant el treball del grup d'Écouen com el del grup EVA es centren en el context d'ensenyament i aprenentatge en el marc de l'aula. Parteixen de la consideració de l'escrit com a producte social.

Aquest breu repàs a l'activitat dels grups relacionats o orientats a l'ensenyament ens ha permès de veure que, si bé existeix un decalatge entre

²³ Les publicacions del grup EVA (1991, 1996) són una mostra del resultat del treball. Constitueixen un material per a ús dels ensenyants, organitzat en propostes de treball raonades i analitzades, estructurades de manera sistemàtica per ajudar al plantejament de l'ensenyament de l'escrit.

l'evolució dels referents teòrics i la seva repercussió en l'ensenyament, es produeix també una permeabilització entre ambdós sectors, que es caracteritza, des de l'ensenyament, pel rebuig de l'aplicacionisme i l'emergència de la didàctica de la llengua com a camp independent i tanmateix relacionat amb la lingüística, la sociologia i la psicologia del llenguatge. La consideració dels aspectes socials, tot i que des de perspectives no unitàries, és constant al llarg d'aquest període, i la seva presència creix com a punt de referència indiscutible en els plantejaments d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita. No obstant això, tot i que l'activitat de molts dels grups de recerca citats es desenvolupa en el context escolar, la consideració del vessant social ha estat feta des d'una òptica general, centrada sobretot en l'exterior d'aquest context escolar, com a marc bàsic per a la caracterització dels gèneres de discurs que s'analitzen i es produeixen en situacions reals d'ús de la llengua escrita²⁴. Consideraré, a continuació, els canvis produïts en el context escolar com a context social de producció de l'escrit.

2.2.3. El context escolar com a context de producció de l'escrit

El doble vessant que recull el binomi text-discurs, que en un cert sentit reproduïx la dualitat saussuriana llengua-parla, no solament ha portat a la consideració dels aspectes socials de l'escrit pel que fa a l'ús social de la llengua, i a la consideració de l'ús individual en el moment de la realització d'aquest ús -l'acte d'enunciació-, sinó que ha posat en relleu la relació procés-producte. En el camp de l'ensenyament, aquestes línies provinents del marc de les ciències del llenguatge, i les aportacions de la psicologia referides al procés d'aprenentatge, han portat a la consideració específica del marc en què s'aprèn i s'ensenyà la composició escrita. El context de producció esdevé, doncs, el centre d'atenció des de la perspectiva de l'ensenyament.

La preocupació per millorar resultats és el motor que generalment impulsa la reflexió, la busca de solucions en les teories de referència i les propostes de canvi en els plantejaments de l'ensenyament de la composició escrita. Els canvis que es produeixen en el context d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita, sobretot a França a partir dels anys 80, fan referència als aspectes següents:

- canvis en la pràctica d'elaboració d'escrits a l'aula

²⁴ El context escolar ofereix, també, situacions reals d'ús de la llengua escrita; tanmateix, en la consideració que l'escola té en l'ensenyament i aprenentatge de l'escrit prima la visió de l'escola com a context d'aprenentatge i no com a context equiparable al context social de fora de l'escola. Vegeu Camps (1994b, 1998) per a una reivindicació dels usos escolars de l'escrit com a contextos reals.

- canvis en la consideració de la relació ensenyament / aprenentatge
- canvis en els tipus d'escrit que es produeixen

Canvis en l'elaboració d'escrits a l'aula

Les primeres manifestacions de la necessitat de canvis en la pràctica de l'escrit a l'aula apareixen en el col·loqui de Cerisy, organitzat per la revista *Pratiques* a l'any 1979. Una de les aportacions més interessants d'aquest col·loqui és la de Jean Ricardou. A partir de la descripció d'una experiència en una classe de sisè²⁵, pretén mostrar les operacions precises d'escriptura que es poden portar a terme a partir d'una proposta d'escriptura sobre la descripció d'un objecte, que es va construir a mesura que s'efectuen diverses operacions sobre possibles representacions d'aquest objecte. Intenta, al mateix temps, relacionar els objectius d'aprenentatge de llengua i de matemàtiques. És un exercici d'anàlisi i desalienació de la ideologia dominant en l'ensenyament de l'escrit, que posa en relleu:

- que l'alumne s'enfronta a l'operació d'escriptura a partir del seu propi context (coneixements del món i bagatge lèxic),
- que les operacions implicades en l'acte d'escriptura pressuposen un cert domini per part de l'alumne de les lleis de la llengua i del discurs, que varien en funció del tipus de text,
- que el treball d'escriptura implica que es coordinin diferents activitats de la classe de llengua en un projecte llarg,
- que si les regles de la feina són compartides, tothom pot aportar solucions als problemes que sorgeixen.

Aquestes consideracions, sorgides a partir de l'exposició de Ricardou i de la discussió posterior entre ell mateix, J-F. Halté, A. Petitjean i C. Oriol-Boyer (Ricardou, 1982), posen les bases per als models de l'escriptor "constructor" i "creador" i per al model de tallers d'escriptura²⁶ i de projectes d'escriptura (Reuter, 1989 i 1996)²⁷.

25 El curs de "sisè" correspon al segon curs del cicle superior de primària en el sistema d'ensenyament a Catalunya. L'edat dels alumnes és d'11 a 12 anys.

26 Els tallers d'escriptura es centren sobretot en l'escrit literari com a model i com a objectiu. Constitueixen pràctiques d'escriptura creativa portades a terme en el marc escolar i també en altres contextos: educació d'adults i pràctiques terapèutiques tant en nens com en adults. Les nocions de *regla*, *durada* i *reescriptura* en són la base, així

La pedagogia del projecte sorgeix de l'experimentació en l'ensenyament de la llengua a diferents nivells portada a terme per grups diversos²⁸, amb la pretensió de reduir la distància entre les formes d'aprenentatge escolar i les formes d'aprenentatge social. La producció de textos esdevé central, i també el context en el qual es porta a terme. Segons J-F. Halté (1982):

"S'aprèn fent, perquè ens hem d'enfrontar a problemes concrets que cal resoldre per continuar la feina, *hic et nunc*. Els continguts no es programen, doncs, d'avançada sinó que són reclamats des de la tasca i elaborats en la tasca. És el projecte, en la seva lògica, el que ha d'organitzar els aprenentatges, els continguts, els exercicis..." (Reuter, 1996:25).

L'elaboració de l'escrit a l'aula constitueix un canvi substancial en l'ensenyament de la composició escrita, i no només l'elaboració de l'escrit sinó la motivació per escriure, la negociació del projecte d'escriptura i de la seva realització. El més important en relació a les pràctiques d'escriptura anteriors és la gestió del procés en el context de l'aula per part del grup: sessions de programació conjunta, socialització i regulació de les activitats, avaluació conjunta del text final. El text produït es socialitza també fora de l'aula i, sempre que sigui possible, fora de l'escola, per donar sentit i funcionalitat al treball realitzat.

La pràctica de treballs per projectes suposa, doncs, la introducció del vessant social en el context de l'aula, tant perquè permet l'atenció a textos funcionals com perquè dóna importància a la relació social entre aprenents durant l'elaboració dels textos. A. Petitjean (1985) proposa la pràctica del treball per projectes, perquè: a) situa els aprenents en situacions de comunicació que afavoreixen la descoberta de la funcionalitat dels escrits; b) ofereix situacions d'aprenentatge que afavoreixen aquesta descoberta, i també el domini de les capacitats d'escriptura. Els consells que dóna als ensenyants que treballen per projectes són un exemple de la integració d'ensenyament i aprenentatge en el context escolar:

- No subestimeu la importància de les fases de negociació del projecte.
- Proposeu activitats intermèdies.

com la consideració de la dimensió psicològica que informa les produccions. En el marc escolar, Jean Ricardou i Claudette Oriol-Boyer en són els principals representants.

²⁷ Y. Reuter (1989) fa una anàlisi de l'evolució en l'ensenyament de l'escriptura a França en el període 1960-1989. En aquest estudi caracteritza les diferents tendències que s'han succeït i sovint coexistit en la pràctica de l'aula. A Reuter (1996) es reprèn i amplia aquesta anàlisi com a punt de partida per a una proposta formalitzada de didàctica de la composició escrita.

²⁸ El grup responsable de la revista *Pratiques* n'és un exemple. El número 36, *Pédagogie du projet* (1982) exposa les bases d'aquest plantejament per al nivell de secundària. El grup GFEN (Groupe Français d'éducation Nouvelle), orientat a primària, exposa també un plantejament similar a *Agir ensemble à l'école*. Tournai: Casterman, 1982.

- Proposeu activitats de reescriptura i millorament de text.
- Permeteu que els alumnes, i el mestre, descobreixin els criteris de l'èxit.

Aquest model pedagògic aporta també canvis en els continguts, com a conseqüència de la irrupció del vessant social en el marc de l'aula. La pragmàtica, la comunicació, l'enunciació intervenen activament com a marcs de referència necessaris en les situacions de producció de textos sorgides de la negociació en el context de l'aula; així mateix, la diversitat de propostes condueix necessàriament a la consideració de la tipologia textual en relació a la diversitat de situacions per a les quals s'escriu.

A. Petitjean i J-F. Halté són els impulsors i divulgadors més coneguts de la pedagogia per projectes a través d'articles a les revistes *Pratiques* i *Études de linguistique appliquée*²⁹. Aquestes revistes divulguen també les experiències didàctiques de projectes d'escriptura, referides a tipus de text diversos, relacionant així l'atenció específica al context de producció i al procés de producció de l'escrit amb la funció social de l'escrit fora del context escolar.

L'atenció al context de producció dels escrits en les pràctiques d'ensenyament a França als anys vuitanta té un precedent clar en els plantejaments de Célestin Freinet, que responen a una concepció de l'aprenentatge que té en compte sobretot l'aprenent i el seu procés d'aprenentatge, amb punts de contacte clars amb les tesis constructivistes. D'altra banda, la pedagogia del projecte s'avança cronològicament a la divulgació dels models psicocognitius de composició escrita, que centren la seva atenció en l'anàlisi detallada del procés i de les operacions que s'hi impliquen, i dels quals s'han derivat models d'ensenyament de la composició escrita centrats sobretot en el procés d'aprenentatge.

Canvis en la consideració de la relació ensenyament / aprenentatge

La preocupació per adequar l'ensenyament de l'escriptura a les necessitats dels aprenents es complementa, com hem dit, amb la preocupació pels processos d'aprenentatge de la competència en llengua escrita. Des d'aquesta perspectiva, l'atenció al procés de producció és present en models d'ensenyament anteriors o coexistents amb el model pedagògic de treball per projectes.

²⁹ Algunes revistes dediquen nùmros monogràfics al treball per projectes: *Études de linguistique appliquée*, 59 (1985); *Pratiques*, 36 (1982); *Pratiques*, 61 (1989).

El model d'ensenyament-aprenentatge conegut amb el nom de "text lliure", en el marc de la pedagogia Freinet, n'és un exemple. El "text lliure" de Freinet, tot i que accentua més les funcions de l'escrit que no pas els procediments d'escriure que són l'objecte d'anàlisi dels models de composició, juga un paper considerable en la història de l'ensenyament de l'escrit, en el sentit de valorar i escoltar l'alumne-escriptor, de tenir en compte el paper del grup, d'entendre l'escriptura com una praxi, d'utilitzar tècniques específiques de reproducció i transmissió, de valorar més la llengua com a comunicació que com a objecte d'aprenentatge, de primar l'avaluació col·lectiva sense sanció acadèmica.

Hi ha un altre model d'ensenyament de l'escrit, que Reuter (1989) anomena de "génétique textuelle", que té per objectiu la reconstrucció de les operacions de l'escriptor. És un corrent també anterior a la divulgació dels models cognitius del procés, basat en l'estudi minuciós de les transformacions del text al llarg de la seva elaboració. L'anàlisi de les supressions, les substitucions i les transformacions dels successius esborranys permet obtenir indicis de les operacions i de la competència de l'escriptor. L'inici d'aquesta metodologia està lligada als cercles literaris i erudits³⁰. L'interès d'aquest corrent és que ofereix una dessacralització de l'escriptura, a la vegada que aclareix la psicogènesi de les competències en escriptura. Claudine Fabre (1990) ha mostrat l'interès d'aquest corrent per a la didàctica a través dels seus estudis sobre els esborranys dels alumnes de primària per posar de manifest el procés d'elaboració i sobretot de reelaboració i reflexió sobre l'escrit en les successives revisions.

La divulgació dels models cognitius del procés de composició escrita dona un gran impuls a la línia d'actuació didàctica que pretén facilitar la construcció de la competència en els aprenents a partir de l'atenció al procés.

Els models psicocognitius del procés de composició sorgeixen als Estats Units a mitjans dels 80 com a resultat de les investigacions sobre el subjecte que construeix l'escrit. Divulgats a França per C. Garcia-Debanç i M. Charolles (1986) a partir d'una primera notícia dels models de procés nordamericans per part de Fayol (1984) i Espéret (1984), posen de manifest les diferents operacions que formen el procés d'escriptura. L'interès dels models és evident, ja que permeten:

. reflexionar i discutir les concepcions sobre l'escriptura i les pràctiques que se'n fan,

³⁰ Vegeu J. Bellemin-Noël, *Le texte et l'avant-texte*, Paris: Larousse, 1972. Per a una obra de síntesi, A. Gréssillon, *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF, 1994.

- . analitzar les estratègies dels escriptors, i els punts que els ofereixen dificultats,
- . establir una evolució en la gestió del procés en funció de l'edat,
- . confirmar algunes hipòtesis: la importància de la planificació, el paper crucial de la reescriptura, les ajudes per evitar la sobrecàrrega cognitiva, etc.

Partint de referents teòrics diferents, Bronckart, Bain i Schneuwly elaboren el model psicolingüístic més divulgat a l'àrea francòfona a partir de mitjans dels 80. Parteixen de la relació entre les marques lingüístiques i l'"extra-langage" (espai referencial i contextual). Les operacions previstes en el seu model no s'homologuen amb les del model anterior tot i que tenen molts punts comuns.

Si bé aquests corrents provinents de la psicologia obren noves perspectives, també ofereixen una visió de l'escriptura limitada, podríem dir una visió tècnica. Reuter (1989) i Brassart (1990) adverteixen sobre el perill de creure, des de l'ensenyament, que els disfuncionaments que es produeixen en la producció dels escrits són només d'ordre tècnic, com a resultat d'un cert reduccionisme dogmàtic des de la perspectiva purament psicològica (Reuter, 1989:83). Reuter proposa de referir-se paral·lelament a altres corrents de recerca que tinguin en compte el marc social i cultural de l'escrit. En didàctica, fa les següents consideracions, que constitueixen una síntesi dels principis que regeixen els plantejaments actuals en l'ensenyament i aprenentatge de la composició:

- s'ha de tenir en compte l'aprenent "real" i les pràctiques d'escriptura "reals";
- s'han de diversificar les hipòtesis sobre els bloqueigs dels aprenents i els sistemes de recuperació;
- s'han d'analitzar els discursos i les pràctiques d'escriptura a l'escola en funció que elimini o augmenti les resistències per part dels alumnes (escriptura individual o en grup, escriure per plaer o amb una intenció social,...);
- s'han d'ampliar els referents textuais.

"Està clar que des d'aquesta òptica la competència d'escriptura es conceptualitza com el domini de les operacions *adaptades a situacions*, i no com a simple domini de les operacions. Una vella polèmica que torna a sorgir ..." (Reuter, 1989:84)

En aquest marc específic de l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, els anys vuitanta han estat l'escenari de nombroses transformacions que han suposat canvis substancials en la pràctica educativa, tant pel que fa als plantejaments metodològics, amb la consideració del context de realització de l'escrit i del procés que porta al text, com pel que fa a la consideració del context comunicatiu en què s'insereix el text produït. L'atenció al procés d'aprenentatge, integrat en el procés de realització del text, s'inicia a finals dels vuitanta com a conseqüència de l'aplicació i l'experimentació dels models del procés, que desencadenen noves línies de recerca en l'ensenyament: la regulació del procés de composició per part del propi escriptor, lligada al concepte d'avaluació formativa com a model integrat d'ensenyament i aprenentatge (Allal, Bain i Perrenoud, 1993); l'anàlisi del procés des de diferents perspectives en moments específics -interacció entre aprenents en diferents fases del procés, relació entre lectura i escriptura, observació de diferències en el procés d'escriptura de textos diferents, etc.

Canvis en els tipus d'escrit que es produeixen

La preocupació pels tipus de textos que es fan fer als estudiants es concreta amb la necessitat d'establir criteris per a una tipologia de textos per a l'ensenyament. En efecte, l'aprenentatge de l'escriptura s'ha basat sobretot en l'observació de models -Petitjean (1985) en diu "impregnació imitativa" de models, sobretot literaris- que suposen un punt de referència no vàlid per als estudiants: són models que presenten un alt grau d'elaboració i que, a més a més, es presenten generalment fragmentats; no és lícit comparar competències escripturals tan desiguals a l'hora de corregir o valorar la tasca dels alumnes; a més a més, la imitació dels models es fa de manera implícita, sense oferir una anàlisi detallada que doni pautes adequades per a la imitació, tot i que existeixen aquestes pautes en treballs de semiòtica literària i lingüística textual.

M. Dabène, B. Schneuwly i D. Bain plantegen la qüestió de la tipologia textual en l'ensenyament de l'escrit al col·loqui DFLM de 1986. M. Dabène (1987) analitza el comportament escriptural dels adults de diferents classes socials en la seva vida ordinària, professional i familiar, per concloure'n que existeix un decalatge flagrant entre les pràctiques i les representacions de l'escrit que l'escola ofereix i els usos de l'escrit que la societat reclama. La seva proposta va en la línia de tenir en compte les funcions socials de l'escrit i els processos d'aculturació que comporten. Per a ell, la "competència escriptural", que implica la producció i/o la

recepció dels textos escrits, es construeix sobre un component essencial: la competència textual:

"Però aquesta competència és indissociable dels altres elements constitutius de la competència escriptural, sobretot dels components semiòtics, sociològics i pragmàtics que són el resultat d'una veritable aculturació progressiva, que porta l'individu comunicant de l'estadi de l'oralitat a l'estadi de l'escripturalitat, i que, sempre com a hipòtesi, li permet d'adquirir el domini dels processos redaccionals" (1987:14).

Paral·lelament a aquesta preocupació per l'elaboració d'un currículum textual que tingui en compte les pràctiques socials de l'escrit, es produeixen anàlisis detallades de tipus d'escrits que constitueixen el referent per als exercicis de lectura o d'escriptura a l'escola. S'observa la incorporació progressiva de textos no literaris, propis d'un àmbit quotidià i funcional³¹.

La qüestió de la tipologia de textos serà objecte de reflexió i discussió general a partir dels anys 1985/86, i apareixeran números monogràfics de les diverses revistes relacionades amb el món de l'ensenyament³². Coincideix amb la divulgació dels treballs sobre la tipologia dels discursos des de la lingüística textual i des de la psicologia del llenguatge (Adam, 1985, 1987a, 1987b, 1989, 1990, 1992; Bronckart i al., 1985). J-M. Adam ha fet de la tipologia de textos el centre del seus estudis i amb la seva obra ha contribuït en gran mesura a clarificar les diferents teories sobre la classificació de textos i discursos fetes des d'altres àmbits externs a l'ensenyament. S'ha convertit en un referent vàlid per als ensenyants, a França i també al nostre país³³.

La reflexió des de la teoria es completa amb investigacions sobre la capacitat de produir i reconèixer diferents tipus textuais en els aprenents (Espéret, 1984; Fayol, 1985; Schneuwly, 1988b). En el context de l'aula s'experimenta també sobre aquesta capacitat, i sorgeixen des de l'ensenyament les iniciatives dels grups de recerca-acció citats anteriorment relacionades directament amb la tipologia textual i el currículum.

Com a síntesi de la visió esbossada fins aquí, es pot afirmar que l'evolució de les ciències del llenguatge des de la perspectiva epistemològica mostra una atenció

³¹ Els números 48 (1985), 50 (1986) i 54 (1987) de la revista *Pratiques* aborden el tema d'escrits no literaris. Vegeu també Petitjean, (1987b) i Privat (1987).

³² *Pratiques*, 56 (1987): *Les types de textes.*; *Enjeux*, 11 (1987); *Le Français Aujourd'hui*, 79 (1987); *Langue Française*, 74 (1987): *La typologie des discours.*

³³ Moltes propostes didàctiques al nostre país s'han basat en la seva primera classificació dels tipus de text (Adam, 1985).

creixent al context de comunicació, com a espai determinat per les pràctiques socioculturals d'una comunitat i també com a espai de l'acte de discurs o acte d'enunciació. L'atenció al subjecte parlant com a agent d'actes de discurs inserits en l'ús real del llenguatge porta a considerar el procés de desenvolupament del subjecte com a constructor de la seva pròpia competència en l'ús del llenguatge oral i escrit.

La incidència de les aportacions teòriques en el món de l'ensenyament, i l'interès de col·lectius compromesos en l'establiment de la didàctica de la llengua com a àmbit d'estudi i de recerca, situen el context de la tasca, entès com a context de producció i com a context d'aprenentatge, com a focus de reflexió i experimentació en l'àmbit de l'ensenyament de la composició, entès com a procés d'apropiació dels usos socials de l'escrit.

3. EL CONTEXT EN ELS TREBALLS SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA COMPOSICIÓ ESCRITA A CASA NOSTRA

Elaborar un panorama detallat dels estudis sobre el text i el discurs escrit des de la lingüística del text, des de l'anàlisi del discurs, des de la pragmàtica o des de la teoria literària al nostre país per determinar la incidència de les diverses concepcions del context que han anat sorgint al llarg dels capítols precedents suposaria allunyar-nos del món de l'ensenyament de la composició escrita, ja que, en general, aquests estudis es centren o bé en una perspectiva teòrica¹, o bé en l'anàlisi del funcionament d'elements lingüístics específics en el text o en el discurs², o bé en l'observació específica del discurs en determinats àmbits com a aplicació de models teòrics³. Des d'aquestes perspectives d'estudi, el context en les seves diverses accepcions és un element bàsic per a l'anàlisi.

Deixant de banda la referència a aquest tipus d'estudis, em centraré en tres aspectes relacionats específicament amb la composició escrita en el marc de l'ensenyament: a) la divulgació dels models del procés de composició i dels estudis sobre composició; b) la recerca en didàctica de la composició escrita; i c) els canvis en els plantejaments de l'ensenyament de l'escrit com a conseqüència dels dos primers punts.

¹ Des de la perspectiva de la lingüística del text i l'anàlisi del discurs, cal fer referència als treballs pioners que han contribuït a la divulgació dels estudis en aquests àmbits: Bernárdez (1982), Lozano, Peña-Marín i Abril (1982), Rigau (1981).

² Entre altres, són pertinents les aportacions següents referides als procediments de cohesió en el text i en el discurs per a les llengües catalana i castellana: Artigas, 1986; Bach, 1997; Castellà, 1991; Cuenca, 1990; Espinal, 1980; Fernández Bernárdez, 1995; Mederos, 1988; Rigau, 1986.

³ En relació a l'aplicació dels mètodes de l'anàlisi del discurs en l'ensenyament, cal fer referència als estudis sobre la interacció oral en l'ensenyament de llengües estrangeres i a les propostes d'observació i estudi dels usos orals a l'aula des de la perspectiva de l'anàlisi de la conversa (Cambra, 1992, 1993; Llobera et al., 1995; Nussbaum, 1991; Tusón, 1993).

3.1. Divulgació dels estudis sobre composició

Al 1984 apareix la primera publicació que fa referència als models de procés de composició escrita, a la revista *Estudios de Psicología*, en un dossier monogràfic sobre l'escriptura (Gil Escudero, 1984; Santana Rosales, 1984). Encara que aquesta publicació estigui dirigida a l'àmbit específic de la psicologia, ja es posa de manifest la seva relació amb el món de l'ensenyament, tant en el sentit que les necessitats educatives han contribuït a promoure estudis sobre el procés de composició com en la repercussió que els models de procés poden tenir en el plantejament de l'ensenyament de l'escrit. També es posa en relleu la necessitat d'interdisciplinarietat en l'àmbit d'estudi de la composició escrita, tant en la metodologia com en l'atenció a variables que la perspectiva cognitiva no contempla:

"Una crítica que habitualment reben aquests models afirma que, malgrat que les seves formulacions generals no exclouen la influència de variables com la motivació, la personalitat i el context social, de fet no s'hi incorporen de manera rellevant ni la investigació es dirigeix cap a aquests temes, tot i que aquesta crítica és compartida per molts altres models recents de la psicologia cognitiva" (Santana Rosales, 1984:98)

Cassany (1987), des d'una perspectiva més descriptiva, dedica un capítol del seu llibre a les teories sobre el procés de composició, i hi descriu de manera detallada el model de Flower i Hayes, amb exemples il·lustratius del procés a partir dels canvis en una sèrie d'esborranys durant la composició d'un text. Altres contribucions del mateix autor ofereixen estratègies als escriptors per reeixir en les tasques d'escriptura que es proposen (Cassany, 1993a) i proposen instruments als ensenyants en el plantejament de les activitats d'escriptura a l'escola (Cassany, 1993b). El context de la tasca, i les estratègies de l'escriptor per portar-la a terme, seguint sobretot el model cognitiu de Flower i Hayes, es constitueix en el nucli central de les observacions i propostes en les obres citades. Cassany també contribueix a la divulgació de diferents models d'ensenyament de l'escrit i de tècniques i recursos metodològics per al tractament de l'escrit a l'aula, basant-se sobretot en els enfocaments vigents als EUA (Cassany, 1990; Cassany, Luna i Sanz, 1993).

Des d'una altra perspectiva, la influència de la investigació anglosaxona en l'ensenyament de la llengua i les reflexions i propostes que se'n deriven⁴ (Bullock,

4 Tot i que referit bàsicament a l'ensenyament de la lectura i dels primers passos en la llengua escrita, P. del Rífo (1982) recull les aportacions de la investigació anglosaxona i les relaciona amb els plantejaments de

1975, Moffett, 1968) són a la base de les orientacions exposades per García, Fernández i López (1985), que es basen en les pràctiques d'ensenyament de l'expressió escrita iniciades als EUA (BAWP, Moffett) i divulgades al nostre país sobretot a través de la revista francesa *Pratiques*.

La relació explícita entre els models cognitius del procés de composició i l'ensenyament de la redacció apareix per primera vegada a Camps (1990a i b), on es fa una síntesi dels diferents models del procés de composició i se n'analitzen les característiques en relació a l'ensenyament i a l'aprenentatge de la redacció. En les línies que s'obren per a l'ensenyament a partir dels models de procés, apuntades en les conclusions del treball, es posa en relleu la importància del context o contextos que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita: el context mateix del procés, espai d'intervenció del mestre i àmbit d'interacció facilitadora entre els aprenents i amb l'adult; el context d'ús real de la llengua escrita com a situació comunicativa que planteja a la vegada reptes i models dels usos socials de l'escrit; el context mateix d'ensenyament i aprenentatge com a marc per a l'actuació i per a la recerca didàctica.

La funció de divulgació dels estudis sobre la composició escrita i de la seva incidència en els plantejaments de l'ensenyament es fa també al nostre país a partir de seminaris i cursos de formació per a ensenyants, organitzats per diferents instàncies: centres de professors depenent de les diferents administracions educatives territorials, associacions d'ensenyants, instituts de ciències de l'educació (ICE) de diverses universitats i departaments de didàctica de la llengua i la literatura. Algunes d'aquestes entitats també organitzen jornades temàtiques de divulgació per a ensenyants en formació inicial i permanent⁵. L'interès per l'ensenyament de la llengua i per l'actualització dels coneixements dels ensenyants en actiu es desencadena extraordinàriament a partir de les noves orientacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge a la base de la llei de Reforma Educativa (Coll, 1986:16 i ss) i a partir dels dissenys curriculars base per a l'ensenyament obligatori a les diferents administracions educatives⁶.

la psicologia soviètica (Galperin, Luria, Vigotski) en una reflexió crítica sobre l'ensenyament de la llengua, massa centrada segons ell en l'àmbit escolar i aïllada del món viu de l'ús lingüístic.

⁵ En el nostre entorn més immediat, cal esmentar les Jornades de Didàctica de la Llengua i la Literatura organitzades pel departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB al llarg dels anys 1989 a 1996 (1992: *L'ensenyament de la composició escrita* (les ponències es recullen a A. Camps (1994b)). Les Jornades de Redacció i Escola (anteriorment Jornades sobre expressió escrita en els diferents nivells escolars), organitzades pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, no han centrat cap de les seves edicions en els estudis sobre el procés de composició escrita; no obstant això, han contribuït a plantejar qüestions d'interès per a l'ensenyament de la redacció.

⁶ Els cursos de formació per a la reforma i els cursos d'actualització de coneixements per a les diferents etapes de l'ensenyament obligatori han estat nombrosos durant l'etapa d'implantació dels nous currícula a les diferents administracions educatives de l'estat. La divulgació dels models de procés de composició

Altres vies que han contribuït a la divulgació dels estudis sobre la composició escrita en relació a l'ensenyament són les revistes dirigides al món de l'educació i els congressos d'associacions o entitats relacionades amb el món de l'ensenyament⁷.

Es fa difícil donar compte de les revistes que es publiquen arreu del país editades per associacions de mestres o per centres de recursos, generalment d'abast local i molt orientades a la pràctica de l'aula: presentació d'experiències i de materials, propostes d'actuació, articles de reflexió sobre temes concrets. La qüestió de l'ensenyament de la composició escrita hi apareix, però, en un espai compartit amb altres temes, ja que són revistes orientades generalment a les dues primeres etapes de l'ensenyament obligatori -infantil i primària- i el continguts es refereixen a totes les àrees curriculars i al funcionament organitzatiu de l'escola. Les més conegudes en el nostre entorn immediat que han publicat sobre el tema són: *Perspectiva escolar*, editada per l'associació de mestres Rosa Sensat, i *Guix*, editada per Graó. Un altre grup de revistes relacionades amb el món de l'ensenyament, amb una major difusió i incidència en l'àmbit de l'estat són: *Cuadernos de Pedagogía*, de llarga tradició en el món de l'ensenyament, i *Aula de innovación educativa*, ambdues editades a Barcelona. Es refereixen, també, a totes les matèries i es dirigeixen a tots els nivells d'ensenyament obligatori en general, però han dedicat alguns números monogràfics a l'ensenyament de la composició escrita i a la divulgació de la recerca⁸. *Signos, teoría y práctica de la educación*, editada pel Centro de Profesores de Gijón, coneguda en la majoria de fòrums d'ensenyants, ha publicat també alguns números dedicats a reflexionar sobre les bases de l'ensenyament de la llengua i sobre la llengua escrita⁹. *Artículos de Didáctica de la lengua i la literatura* i *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, editades per Graó a Barcelona, són les úniques revistes específicament orientades a tractar de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura; es publiquen al país d'ençà de l'any 1994. Tot i que la seva vida és relativament curta, tenen una àmplia difusió entre els ensenyants; ambdues han dedicat números

(Flower i Hayes, Bereiter i Scardamalia) ha estat part important de l'actualització de coneixements en l'àrea de llengua.

⁷ També caldria esmentar algunes traduccions d'obres clau per a la introducció de l'atenció al procés en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, entre altres, Graves (1991), Jolibert (1992), Serafini (1989).

⁸ Totes dues revistes han dedicat números monogràfics a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, on es recull l'estat de la qüestió sobre la recerca i la seva repercussió en l'ensenyament i es presenten també experiències i propostes per a l'aula (*Cuadernos*, 216 (1993); *Aula*, 2 (1992), *Aula* 14 (1993), *Aula*, 26 (1994)).

⁹ El número 7 de *Signos* (1992) ofereix una reflexió crítica sobre les ciències del llenguatge que han servit de punt de referència per a l'ensenyament de la llengua, amb motiu de l'aparició del Diseño Curricular Base (MEC, 1989) per a l'ensenyament obligatori. Al número 8/9 (1993) es planteja específicament l'ensenyament de la llengua escrita a primària; al número 20 s'ofereix una actualització dels estudis sobre composició escrita (Camps, 1997).

monogràfics a diferents aspectes de la llengua escrita. Cal citar, entre els números d'*Articles*, *Projectes per aprendre llengua* (1994), *La diversitat discursiva* (1995), *La interacció verbal* (1995) i *Construir el discurs escrit* (1995), on es recull la importància tant de l'atenció al procés de composició i a la seva complexitat per a l'ensenyament com la de la diversitat de factors que conformen les situacions discursives. Paral·lelament, a *Textos*, els monogràfics *La llengua escrita en el aula* (1995), *La llengua como instrumento de aprendizaje* (1996) i *¿Textos? ¿Qué textos?* (1996) tracten també de temes relacionats amb la composició escrita. La referència tant al context de la tasca durant el procés de composició escrita com al context social d'ús de la llengua escrita són els punts de partida per a les reflexions i propostes que s'hi exposen.

Altres revistes de temàtica més general, no específicament dirigides als ensenyants, com *Infancia y Aprendizaje* i *Cultura y Educación* (abans *Comunicación, Lenguaje y Educación*) han publicat també articles de reflexió o de recerca sobre el procés de composició escrita i sobre el desenvolupament de la competència en llengua escrita dins i fora de l'escola¹⁰, i contribueixen a la divulgació dels estudis i recerques sobre composició escrita que han repercutit en l'ensenyament de la composició en els últims quinze o vint anys¹¹.

D'entre els congressos promoguts per entitats o associacions relacionades amb el món de l'ensenyament que han estat fòrums de difusió dels estudis sobre la composició escrita en relació amb l'ensenyament, cal citar el seminari "Educació i llengua", organitzat anualment a Sitges per l'ICE de la Universitat de Barcelona i el dr. M. Siguan al llarg de més de vint-i-cinc anys, que recull en algunes de les seves edicions ponències i comunicacions sobre la qüestió (Camps, Guasch i Milian, 1991; Milian, 1993; Ribas i Fort, 1995). La Fundació Infancia y Aprendizaje ha organitzat també alguns fòrums d'intercanvi on han tingut cabuda la divulgació i la reflexió sobre el plantejament de l'escrit a l'escola a partir de la repercussió de la recerca en psicologia cognitiva i sociocultural sobre la composició escrita¹². També en altres congressos organitzats des dels departaments universitaris de

¹⁰ El núm. 2 de *Cultura y Educación* (1996), coordinat per A. Camps i J. Dolz, està dedicat a *Enseñar a escribir*. El núm 58 de *Infancia y Aprendizaje* (1992) tracta monogràficament dels estudis sobre els processos de composició escrita i la seva repercussió en l'ensenyament.

¹¹ Cal citar la divulgació del model d'experts i aprenents de Bereiter i Scardamalia (I&A, 58, 1992), la síntesi dels estudis sobre els models del procés de composició d'A. Camps (I&A, 49, 1990b) i alguns resultats de la seva recerca a l'aula (I&A, 58, 1992), així com la relació de la llengua escrita amb la psicologia vigostkiana (Bronckart, I&A, M-1, 1981; Schneuwly, CL&E, 16, 1992). En el mateix sentit, també caldria citar les traduccions publicades a *Articles* i a *Textos* que fan referència a qüestions relacionades amb la llengua escrita, el seu desenvolupament i el seu ensenyament i aprenentatge (Adam i Revaz, T10 (1996); Bain i Schneuwly, A2 (1994); Flower, A5 (1995); Jolibert, T5 (1995); Schneuwly, A4 (1995)).

¹² La 1st Conference for Sociocultural Research, Madrid, 1992, i les III Jornadas de Infancia y Aprendizaje, "Más allá del currículum", Madrid, 1995.

psicologia o filologia o promoguts per les administracions educatives s'ha obert un espai per als nous plantejaments de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita¹³.

Un altre moment per a la divulgació dels estudis sobre composició escrita, tot i que no referits específicament a l'ensenyament, ha estat la celebració a Barcelona, el 1996, de la quarta edició de la Writing Conference, del grup d'interès sobre l'escrit (SIG Writing) de l'associació EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), una associació que agrupa sobretot estudiosos provinents dels departaments universitaris de psicologia, que en els darrers temps ha iniciat una obertura cap a la recerca empírica en el món de l'ensenyament. El context de les situacions d'ensenyament i aprenentatge a l'aula és el tema d'un dels simposis o fòrums d'intercanvi realitzats en aquesta conferència. Els punts clau del contingut del simposi són: el context de la tasca i el paper de la interacció entre els aprenents d'escriptor, el text, el context i els instruments de regulació per a l'elaboració del text i l'aprenentatge del procés d'escriptura¹⁴.

Des de l'àmbit específic de la Didàctica de la llengua i la literatura, cal fer esment del naixement, l'any 1989, de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, SEDLL, com a conseqüència de la creació dels departaments universitaris corresponents i del reconeixement de l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura com a àrea de coneixement a partir de la LRU. La SEDLL organitza anualment congressos o simposis, de temàtica general i específica respectivament. Recentment s'ha editat una publicació on es recullen els conceptes clau per a la didàctica de la llengua i la literatura, on s'inclou un capítol sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita que recull tant les aportacions dels estudis sobre models de composició com les aportacions de la lingüística del text i del discurs relatives als mecanismes de cohesió del text escrit i a la tipologia de textos o gèneres discursius (Monné, 1998).

Com a síntesi d'aquest breu repàs, podem remarcar que des de les diferents instàncies citades s'ha contribuït a:

¹³ Alguns fòrums on s'ha tractat de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita a partir dels pressupòsits posats de manifest per la investigació en psicologia i en didàctica de la llengua són els següents: les Trobades Internacionals sobre l'Adquisició de les Llengües de l'Estat, celebrades a Santiago, 1995 i a Barcelona, 1998; el I Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres, Barcelona, 1991; o el I Simposio Internacional de Análisis del Discurso, Madrid, 1998.

¹⁴ El simposi, organitzat per A. Camps i M. Milian amb el títol "Regulation within the process of teaching and learning writing composition", inclou les contribucions de L. Allal i Y. Rouiller, S. Freedman, M. Castelló, A. Camps, T. Ribas i N. Farrera, i J.-D. Ramírez i M. Cala. (1996 European Writing Conferences, CD Rom. Barcelona: ICE UB, 1997).

- fer conèixer els models de procés de composició escrita, sobretot el model cognitiu de Flower i Hayes i els models de "dir el coneixement" i "construir el coneixement" de Bereiter i Scardamalia, que donen compte de la complexitat del procés, de les dificultats d'aprendre a escriure i de la necessitat d'un control conscient per part de l'escriptor del procés i dels coneixements que s'hi impliquen;

- considerar l'escrit des de la seva vessant social, fet que ha comportat tant la consideració de les situacions discursives reals en els plantejaments d'ensenyament com la consideració de la diversitat de gèneres discursius relacionats amb les situacions d'ús¹⁵;

- fer atenció al context de la tasca com a context complex en què conflueixen els processos d'elaboració de l'escrit i els processos d'aprenentatge. La consideració del context de la tasca ha generat, d'una banda, canvis en l'ensenyament i l'aprenentatge (paper del mestre, organització d'activitats d'escriptura llargues i compartides, ajudes diverses durant el procés, avaluació formativa com a activitat de reflexió sobre els sabers d'ordre divers que intervenen en el procés i com a activitat de regulació de la construcció i la gestió d'aquests sabers). D'altra banda, ha promogut l'interès per l'observació del context de la tasca durant el procés com a objecte de recerca en didàctica.

3.2 Recerca en didàctica de la llengua escrita

La recerca en didàctica de la llengua -com la recerca en les altres didàctiques específiques- és un camp relativament nou en el nostre país, amb dificultats per ser reconegut com a àmbit de recerca independent, en part pel pes de les concepcions tradicionals sobre la relació entre les ciències de referència -en aquest cas les anomenades ciències del llenguatge- i l'ensenyament, entesa bàsicament com una aplicació dels sabers científics a l'àmbit educatiu, amb el concurs de les aportacions de la psicologia i de la pedagogia (Camps, 1993b, 1997)¹⁶. A aquest estat d'opinió s'hi afegeixen les concepcions sobre la idea

15 Tot i que les reserves sobre l'establiment d'una tipologia de textos fixada han estat exposades per diferents autors (entre altres, Camps, 1998a; Castellà, 1992b, 1994; Fernández Villanueva, 1991; Milian, 1990), la consideració de la diversitat d'usos discursius -en els materials i en les propostes curriculars per a l'ensenyament- s'ha concretat sovint en una classificació de textos definida a partir de la primera proposta d'Adam (1985) (Bordons, Castellà i Monné, 1988; Cuenca, 1996; Currículum Educació Primària Generalitat de Catalunya, 1992; González Las, 1998; Nogueroles, Prat i Vilà, 1991).

16 Alguns autors reconeixen, des de l'àmbit de la psicologia, els límits d'aquesta disciplina i/o de determinats enfocaments psicològics per a l'elaboració d'un marc global que permeti donar compte dels processos

mateixa de recerca, que, en el cas de la didàctica de la llengua, tendeix a seguir el paradigma de les ciències humanes i socials i s'allunya de la recerca formalitzada que es du a terme en situacions experimentals, sobretot en l'àmbit de la psicologia referida a l'educació. Llegim a Camps (1997):

"Un camp científic determinat està constituït per un conjunt de coneixements compartits per una comunitat científica en constant interacció, que a través del seu treball elabora, discuteix i va reformulant aquests coneixements. Naturalment que en interrelació també constant amb el conjunt de camps científics que li són més o menys propers. El coneixement sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua té també aquestes característiques. Històricament s'han construït uns sabers que fonamenten la pràctica, basats en uns paradigmes científics determinats. Els canvis en les concepcions bàsiques, el contrast amb la pràctica, els canvis fonamentals en els contextos en què aquesta pràctica s'insereix, etc. fan sorgir nous problemes, nous interrogants que obliguen a contrastar els models en funcionament amb la nova realitat i porten a revisions, reformulacions i noves hipòtesis de treball".

La recerca en didàctica de la composició escrita es justifica, doncs, des d'aquesta perspectiva, pels canvis en les concepcions bàsiques sobre l'adquisició i el desenvolupament de la competència en llengua escrita, per les aportacions dels estudis sobre el procés de composició i sobre la influència en aquest procés de la intenció d'escriptura i de la situació discursiva per a la qual s'escriu, i també per les aportacions de la perspectiva socioconstructivista en la construcció dels aprenentatges.

Si bé la justificació apuntada per a la recerca en didàctica arran dels canvis produïts en les ciències de referència constitueix una de les bases per a la seva existència i el seu desenvolupament, les dificultats per a la seva realització des de la diversitat d'instàncies implicades han representat un fre per a la seva expansió. Una de les dificultats prové de la necessitat d'esbossar i consensuar camins propis per a la recerca en didàctica, camins que obrin vies tant en l'establiment i delimitació de les intencions i els objectes de recerca com en la metodologia i els agents de la recerca (Camps, 1993b, 1997; Noguerol, 1998)¹⁷. Camps (1997) distingeix quatre camps possibles per a la recerca en didàctica de la llengua: a)

educatius, i reclamen el coneixement directe i explícit de les situacions d'aula, que permetin obtenir informació de l'actuació de mestres i alumnes en la construcció de coneixement (Bronckart, 1994b; Coll 1992).

¹⁷ Un exemple de l'estat de qüestió sobre la recerca en didàctica de la llengua i la literatura, el constitueix l'estudi de Lino Barrio i al. (1997) sobre la presència dels treballs de recerca en els congressos de la SEDLL. A part de constatar la poca presència dels treballs d'investigació en relació als treballs teòrics o a les propostes d'actuació, es posa de manifest que l'únic tema objecte d'investigació destacat quantitativament és la lectura. Cal tenir en compte la intenció d'aquest treball -una observació d'ordre més aviat quantitatiu sobre la consolidació de la didàctica de la llengua com a àrea de coneixement i de recerca-, i les limitacions d'un estudi d'aquest tipus, centrat únicament en els treballs presentats als congressos de la SEDLL, una associació encara poc consolidada com a marc de la didàctica de la llengua i la literatura al nostre país.

recerca teòrica per fonamentar epistemològicament l'àmbit de la didàctica; b) recerca sobre els processos sociohistòricoculturals que intervenen en l'educació lingüística i literària i sobre les representacions dels participants en l'activitat educativa en relació a aquesta educació; c) recerca sobre la fonamentació dels continguts curriculars en l'àrea de llengua i literatura, a partir de les aportacions de les ciències del llenguatge i de les pràctiques socials; d) recerca sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua en situació escolar.

Aquests dos últims punts han estat sobretot objecte de recerca empírica en didàctica de la composició escrita en els últims deu anys. Actualment la recerca a l'aula constitueix una línia oberta que permet ampliar el coneixement sobre les situacions reals d'ensenyament i aprenentatge i ens pot donar la mesura de la didàctica de la llengua en els altres camps esmentats:

"Saber com construeixen els aprenents el coneixement de la llengua, sobre la llengua, quina relació hi ha entre continguts procedimentals i conceptuals en el procés d'aquest aprenentatge; com hi incideixen els materials: llibres de text, textos reals, etc.; com adequar les programacions; quines estratègies d'ensenyament són més adequades per promoure l'aprenentatge dels usos formals de la llengua, etc. La pràctica es fonamenta en el coneixement ja elaborat i alhora és generadora de noves preguntes i hipòtesis que cal anar contrastant en un procés dialèctic i dinàmic que implica reflexió i anàlisi" (Camps, 1997: 7).

Els treballs de recerca sobre la composició escrita a l'aula més coneguts es centren en el DDLL de la Univesitat Autònoma de Barcelona. Parteixen del coneixement i l'anàlisi dels models del procés de composició escrita, i es proposen l'observació de l'actuació dels escriptors aprenents durant les tasques d'escriptura a partir d'un model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, esbossat en un primer treball d'investigació d'A. Camps (1991) sobre el procés d'escriptura en grup. Aquestes propostes per a l'establiment d'un model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita es matisen en altres publicacions (Camps, Guasch i Milian, 1989; Milian, Guasch i Camps, 1990; Camps, 1992, 1993a, 1994a; Milian, 1994), i es concreten en l'establiment del model de seqüència didàctica (SD), partint dels models cognitius del procés de composició i de les aportacions de la psicologia sociocultural, les ciències del llenguatge i la tradició pedagògica del treball per projectes. Les característiques d'aquest model tenen en compte la interrelació entre el context d'aprenentatge, el context discursiu d'ús real de la llengua i el context de la tasca com a procés de construcció de coneixements (Camps, 1994a i b, 1996, 1998a).

Aquest model de SD constitueix la base de diverses recerques en curs i, a la vegada, constitueix també la base per a l'experimentació a l'aula¹⁸ i per a l'elaboració de materials didàctics per als diferents nivells de l'ensenyament obligatori (Camps i Colomer, 1998).

Una de les recerques a què ha donat lloc el model fa referència a la incidència dels plantejaments de l'avaluació formativa durant el procés de composició (Camps i Ribas, 1996). Les observacions sobre els factors que promouen l'avaluació formativa, entesa també com a autoregulació dels aprenentatges, posen en relleu la importància del context de la tasca i del context discursiu per a la qual s'elabora el text, i apunten també al pes dels contextos socioculturals i personals que els alumnes aporten a la tasca de composició. Una de les línies que s'obren a partir d'aquest treball és la de l'anàlisi de l'activitat metacognitiva dels escriptors durant el procés d'elaboració del text i la seva relació amb els processos d'intervenció des de l'ensenyament. El model de SD es revela, en aquest estudi portat a terme en escoles diferents, com un model vàlid per a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i, a la vegada, com un model vàlid per a l'observació i la recerca de la construcció i la gestió de coneixements durant el procés de composició.

Un altre dels treballs de recerca sobre el context d'aprenentatge de la composició escrita és el de M. Castelló (1993), des de la perspectiva de l'anàlisi dels usos estratègics dels escriptors en el procés de composició en contextos d'aprenentatge diferenciats pel contingut d'ensenyament i per l'actuació de l'ensenyant. L'interès del treball per a la didàctica rau en l'aprofundiment de la relació entre l'activitat cognitiva i metacognitiva de l'escriptor durant el procés de composició i el context d'ensenyament i aprenentatge. Tot i que es centra sobretot en la perspectiva d'anàlisi de les estratègies cognitives de l'escriptor, la ubicació de les observacions en el marc escolar en fan un treball especialment vàlid per a l'establiment de noves hipòtesis d'aplicació pedagògica¹⁹.

Tot i que la divulgació d'alguns d'aquests estudis, junt amb la divulgació dels treballs sobre composició escrita citats al primer apartat, ha donat impuls a la renovació en el camp de l'ensenyament, cal admetre que la recerca en didàctica de la llengua és un camp que tot just comença a causa de les circumstàncies d'ordre

18 S'han publicat articles d'experiències per part dels mateixos ensenyants que han experimentat el model. Alguns exemples: Colomer, Ribas i Utset, 1993; Colomer, Milian, Guasch, Ribas i Camps, 1998; Comes i Vilà, 1994; Farrera, 1995; Fort i Ribas, 1995; Santamaria, 1992.

19 Posteriors treballs de la mateixa autora confirmen la importància d'aquesta primera recerca (Camps i Castelló, 1996; Castelló i Monereo, 1996; Castelló, 1998).

divers que l'acompanyen i condicionen²⁰. No obstant això, el camp de l'ensenyament de la composició escrita constitueix actualment l'interès de molts estudiosos que han iniciat treballs de recerca que tendeixen a continuar i avançar en les línies apuntades aquí²¹.

Els treballs de recerca sobre la composició escrita citats parteixen d'una determinada consideració dels factors contextuals que incideixen en el procés de composició escrita que es pot sintetitzar en els punts següents:

a) *el context com a situació material de producció discursiva*. Entesa l'activitat de composició escrita com allunyada de les situacions de comunicació oral en el sentit de la no presència de l'interlocutor, s'ha parlat sovint de la "descontextualització" del llenguatge escrit, fet que ha comportat l'autonomia del text com a objecte. Tanmateix, el context discursiu, de comunicació entre escriptor i lector, és present en el moment de producció del text, es projecta en forma de "problema retòric" o "espai retòric" en la representació que l'escriptor es fa del text que està produint. En aquest sentit, els models cognitius de procés de composició assenyalen la intenció i el destinatari com a factors que defineixen el problema retòric i ajuden a fer el text eficaç. La concepció de l'escrit com a comunicació entre escriptor i lector porta al desdoblament d'aquest *context material de producció* en "context d'ús" o context discursiu, el context en què el lector rep el text, i "context de producció" o espai en què l'escriptor produeix el text. Tanmateix, el context com a situació material de producció no s'ha d'interpretar en un sentit estàtic sinó dinàmic i canviant, en què tant escriptor com lector, des de les seves posicions respectives, avancen, pressuposen, confirmen les seves demandes i expectatives. L'escriptor adapta contínuament el text a la possible actitud canviant del lector a través del coneixement que en té o de la representació que se'n fa.

b) *el context sociocultural de l'escrit*. Aïllar el context d'ús i el context de producció d'un àmbit més ampli en què les activitats d'elaborar un text i de llegir-lo i entendre'l tenen sentit suposa aïllar els individus dels grups socials en què estan

20 La història de la composició dels departaments de didàctica de la llengua i la literatura i la formació científica i professional dels seus membres pot explicar la poca incidència d'una concepció de la didàctica de la llengua autònoma i integradora, com la que s'exposa en aquest treball. La dedicació a la docència més que no a la recerca dels professors d'aquests departaments, fomentada per la dificultat d'accedir a la docència del tercer cicle a moltes de les nostres universitats fins fa relativament poc temps, és un altre dels condicionants.

21 Alguns d'aquests estudiosos pertanyen a la Xarxa de Recerca en Didàctica de la Llengua, que agrupa professors dels DDL de les universitats catalanes (Barcelona, Girona, Tarragona, Palma, Castelló i València). El grup de recerca sobre Activitat Metalingüística en el Procés de Composició Escrita (Projecte DGES PB96-1218), dirigit per A. Camps, aglutina professors universitaris, ensenyants i estudiants de tercer cicle en un projecte de recerca centrat en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

inserir, que conformen els seus hàbits socials, les seves creences i els seus coneixements. L'escriptor forma part d'un determinat món social, que pot compartir amb el lector en més o menys aspectes, i encara dins d'aquest espai pot adoptar rols diferents en funció de les normes d'ús i de la intenció, de les converses en què ambdós interlocutors interactuen i negocien significats d'acord amb uns hàbits socialment establerts. L'escriptura es concep com un fenomen d'origen social, i el seu aprenentatge com a procés d'inserció en els usos de l'escrit, construïts socialment des de la doble perspectiva de la formació a través del temps de la comunitat de parla a la qual l'individu pertany i del desenvolupament individual de la competència en llenguatge escrit.

c) *el context de l'escrit com a context d'aprenentatge*. La consideració del llenguatge escrit com a "descontextualitzat" de la situació de producció el fa un instrument vàlid per a l'elaboració del pensament abstracte. L'escriptor ha de superar la falta de context d'ús amb la representació dels elements d'aquest context i establir ponts entre el procés de producció i aquesta representació, a partir d'una relació dialèctica entre ambdós contextos. En aquest procés, l'escriptor es planteja problemes referits a una situació abstracta, que ha de resoldre en funció dels objectius representats. La significació de la tasca per a l'aprenent determina la seva implicació en la gestió dels elements adequats per portar-la a terme. En una situació d'aprenentatge com la de l'ensenyament de l'escrit, tant la representació dels objectius i la representació de la tasca com la coordinació i gestió dels processos requereixen la mediació de l'adult o dels companys.

d) *el context d'aprenentatge de l'escrit*. L'escola com a àmbit en què s'aprèn i s'ensinya d'escriure s'ha de plantejar la inserció de les tasques d'escriptura en contextos que reflecteixin els usos socials de l'escrit, en el marc sociocultural del qual l'escola forma part. També l'escola pot constituir-se en un context d'ús específic de l'escrit, sempre i quan es respecti la concepció de l'escrit com a diàleg real entre escriptor i destinatari, no com a ficció, sovint denunciada, ni com a exercitació d'unes habilitats centrades en els aspectes purament lingüístics del text, sense que obeeixin a la funció comunicativa de l'escriptura. L'aprenentatge dels usos comunicatius de la llengua es fa en situacions reals; l'aprenentatge de l'escrit, també, tot i que és evident que l'escola com a context d'aprenentatge exerceix una doble demanda sobre els aprenents: escriure per a situacions reals, i aprendre a escriure. El context d'aprenentatge, representat pel mestre, per l'aula, per les tasques que s'hi fan, és una realitat molt present en les representacions dels aprenents, i sovint interfereix en la conceptualització de la tasca d'escriptura que es proposa.

Els resultats de les recerques citades confirmen plenament aquests principis i aporten criteris per abordar l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita en el marc escolar. Assenyalo els següents:

- la importància del context discursiu real per a la mobilització dels coneixements i les estratègies de coordinació, control i regulació del procés d'escriptura entesa com un activitat global i significativa;
- la importància d'establir criteris de producció i d'avaluació de l'adequació dels textos produïts a partir de la diversitat de les situacions reals d'ús de l'escrit, que no es poden reduir a unes característiques d'ordre exclusivament textual i lingüístic aplicables a uns tipus de text determinats;
- la necessitat de contemplar el context de la tasca com un espai en què es construeix l'aprenentatge sobre l'escrit i en què l'escrit és també un mitjà per a l'elaboració del pensament;
- com a conseqüència immediata del punt anterior, la importància dels elements mediadors en el context de la tasca per promoure l'aprenentatge: col·laboració amb els companys o amb el mestre, ús d'instruments facilitadors per a la representació dels objectius, per a l'elaboració de continguts temàtics i organitzatius, per a la gestió del procés;
- la importància dels usos orals per a l'elaboració de l'escrit. El pas de les situacions de comunicació immediates i compartides -les d'interacció oral,- a les situacions de comunicació diferides i autònomes -els usos escrits- és un procés que passa per un aprenentatge llarg en el desenvolupament de la competència discursiva dels alumnes. La interacció amb els companys ajuda a la representació del context discursiu a partir del rol de destinataris intermedis que adopten; al mateix temps, la relació directa amb els companys de tasca permet la regulació de l'escrit i del procés en una situació compartida i relativament explícita.

Aquest últim punt esdevé un punt clau per a la recerca efectiva en didàctica de la composició escrita: l'anàlisi de les interaccions entre els aprenents durant el procés de construcció de l'escrit dóna compte també del procés de construcció dels coneixements sobre l'escrit mateix, sobre el seu ús i sobre els continguts que transmet al destinatari o destinataris del text que s'elabora. La recerca centrada en aspectes concrets del procés de composició -sobre usos discursius específics, com l'explicació o l'argumentació, sobre continguts específics de les diferents matèries curriculars, sobre estratègies concretes en cada un dels subprocessos constitutius

dels procés de composició, sobre els sabers que es mobilitzen en diferents tasques i en diferents grups d'edat, etc.- pot oferir noves pautes d'actuació per al millorament de la competència escrita dels nostres estudiants, i a la vegada nous reptes per assolir-lo.

3.3. Canvis en els plantejaments de l'ensenyament de l'escrit

Tot i que ens referim als canvis que la divulgació dels models cognitius i socioconstructivistes del procés de composició escrita han comportat en el plantejament de l'ensenyament i l'aprenentatge, cal fer esment d'altres iniciatives anteriors a la divulgació dels models de procés de composició dirigides a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge del llenguatge escrit, coincidents en alguns aspectes amb les propostes sorgides dels models cognitius.

Centrant-nos en els anys 80²², algunes d'elles sorgeixen arran dels plantejaments de la psicologia cognitiva de l'escola de Ginebra i els seus seguidors (Piaget, Ferreiro), i també a partir de la divulgació de les teories de Vigotski sobre l'aprenentatge, plantejaments que també informen les bases del marc curricular per a la reforma de l'ensenyament a l'estat espanyol. S'orienten sobretot al primer aprenentatge de la llengua escrita als nivells d'infantil i primer cicle de primària (Ferreiro i Teberosky, 1979; Teberosky, 1982, 1987; Teberosky i Cardoso, 1988).

Centrades específicament en el text literari, cal també citar les propostes orientades a promoure l'escriptura creativa, que es concreten en els denominats "tallers literaris" (Alcoverro i al., 1988; Col·lectiu Grafein, 1981; Rincón i Sánchez-Enciso, 1982, 1983, 1987; Romero, 1989, entre d'altres). Moltes d'aquestes iniciatives sorgeixen als anys 80 per influència francesa -Oulipo (1973), Queneau (1947)- i sobretot per la divulgació entre els ensenyants de les propostes lúdiques de Rodari (1973) com a estímul a la creativitat verbal. Tanmateix, aquestes pràctiques d'escriptura, vigents i renovades actualment des de la perspectiva del nou marc curricular, es centren exclusivament en el text com a espai tancat i com a

²² Deixo de banda la repercussió dels plantejaments psicopedagògics de l'escola activa de la primera part de segle, que s'han mantingut o s'han reprès a l'escola en l'últim quart de segle. S'hi manifesten, no obstant la distància temporal, alguns factors determinants que seran reconsiderats en l'ensenyament a conseqüència de les aportacions dels models cognitius i socioconstructivistes del procés de composició escrita, com la importància atorgada al procés d'escriptura i al treball col·laboratiu com a suport a la complexitat d'aquest procés i a la vegada com a estímul per a la redacció. Les pràctiques de text lliure, seguint Freinet, i els plantejaments d'A. Galf per a l'ensenyament de la redacció en són un exemple.

objecte d'anàlisi i manipulació, deixant de banda el context discursiu concret en què el text es pugui inserir²³.

Si considerem els últims anys de la dècada dels 80 i els primers 90 com el punt de partida per a l'establiment de noves tendències en l'ensenyament de la composició escrita derivades de la divulgació dels estudis sobre el procés de composició i de la recerca didàctica sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escrit, hem d'admetre que no disposem de recerques empíriques sobre l'estat real de l'ensenyament de l'escrit a les aules de primària i secundària, ni tampoc disposem de recerques que donin compte de possibles canvis en el pensament del mestre sobre el procés de composició escrita i sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escrit²⁴. Els elements que poden servir de referència per donar compte de possibles canvis en la direcció indicada en els apartats precedents, tot i que no referits específicament a l'ensenyament de l'escrit i, per tant, no derivats directament de la divulgació dels estudis sobre composició, són els materials curriculars, tant els referits a la programació oficial -dissenys curriculars de les diferents administracions educatives- com els materials per a l'ús d'ensenyants i aprenents, editats per diverses editorials dedicades al món de l'ensenyament.

En línies generals, els dissenys curriculars de les diverses administracions parteixen d'uns principis bàsics aportats per la psicologia de l'educació en el marc de referència de l'enfocament cognitiu, que es poden resumir amb aquestes paraules referides a l'ensenyament i a l'aprenentatge:

"Una interpretació constructivista de l'aprenentatge escolar -incompatible, evidentment, amb una concepció de l'ensenyament entès com una pura transmissió de coneixements -exigeix una interpretació igualment constructivista de la intervenció pedagògica, la idea directriu de la qual consisteix a crear les condicions adequades perquè els esquemes de coneixement, que inevitablement construeix l'alumne durant les seves experiències, siguin al més correctes i rics possible. Tanmateix, com assenyala encertadament Resnick (1983), una concepció

23 Sunyol (1994) adverteix del perill d'abusar d'aquestes pràctiques manipulatives des de l'ensenyament de la literatura: "Un taller de creació literària, com la gran majoria d'activitats didàctiques, pot ser una plataforma extraordinària en un procés d'aprenentatge, però també pot ser un passatemps més, trivialitzador i trivial, buit. Potser no n'hi ha prou de tenir una colla de recursos ni un grup d'alumnes ben disposats. La frontera entre l'activitat frivolitzadora i l'aprofundidora és molt prima, i no gens recta" (69).

24 Un estudi sobre la relació entre experiència i innovació en l'ensenyament de l'escrit dona compte de l'adequació de les pràctiques reals de l'ensenyament de l'escrit -fonamentades en els coneixements dels mestres i sobretot en la seva intuïció- a les propostes que emanen dels estudis i de la recerca en composició. En mateix temps, tot i que molt restringida quantitativament, aquest estudi ofereix una visió de l'estat de l'ensenyament de la composició escrita corresponent als diferents nivells de l'ensenyament obligatori (Camps, Palou i Ramírez, 1998). Des de la perspectiva de la formació permanent del professorat, cal fer esment dels canvis detectats en les concepcions i en l'actuació del professorat a partir dels cursos de formació permanent i de seminaris d'elaboració del projecte curricular lingüístic de centre a Catalunya (Noguerol, 1995: 485 i ss.).

constructivista de la intervenció pedagògica no renuncia a formular prescripcions concretes per a l'ensenyament, ni a planificar acuradament les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Una concepció d'aquesta naturalesa ve igualment obligada a plantejar-se les qüestions tradicionals del Disseny Curricular: objectius, continguts, establiment de seqüències d'aprenentatge, mètodes d'ensenyament, avaluació, etc. Aquestes qüestions, tanmateix, adquireixen una dimensió diferent quan s'aborden des de la perspectiva constructivista" (Coll, 1986:21).

Perquè l'alumne construeixi els esquemes de coneixement en la direcció de les intencions educatives es necessita el concurs de determinats factors, entre els quals cal citar:

"la importància del conflicte i la resolució del conflicte per a la modificació dels esquemes; la confrontació de punts de vista divergents, ja sigui entre els esquemes inicials de l'alumne i la nova situació d'aprenentatge, ja sigui entre esquemes presentats alternativament, ja sigui entre els esquemes de diferents alumnes a propòsit de la mateixa situació; les repercussions del treball cooperatiu sobre els esquemes dels participants (Coll, 1984); el paper dels errors i, en general, de la constatació de l'activitat pròpia com a punt de partida per prendre consciència de la necessitat de modificar els esquemes" (Coll, 1986:63).

Veiem, doncs, que el marc general de l'ensenyament i aprenentatge reconeix la importància dels processos de construcció del coneixement i proposa la intervenció de l'ensenyant durant la construcció d'aquests processos, amb el disseny d'activitats funcionals, amb l'estructuració d'aquestes activitats en un espai que preveu l'intercanvi i la confrontació, i sobretot la presa de consciència per part de l'aprenent del seu propi procés. Tot i que referits a la concepció general de l'ensenyament i l'aprenentatge proposada per la llei de reforma educativa, l'aplicació d'aquests principis a l'ensenyament de la composició escrita coincideix amb els elements clau dels models de procés de composició escrita i els posa en relleu, encara que en cap dels dissenys curriculars de les administracions educatives de l'estat s'hi faci referència explícita a l'apartat de l'àrea de llengua i literatura. D'altra banda, tampoc no tenim constància que aquests principis hagin estat adoptats de manera general pels ensenyants a les aules²⁵.

Tanmateix, la concreció dels diferents dissenys curriculars base de l'àrea de llengua i literatura a l'ensenyament obligatori, tot i compartir aquests principis generals d'aplicació de la llei de reforma de l'ensenyament, presenta diferències en els continguts globals i també en relació al tractament de la llengua escrita. Camps

²⁵ La pressuposició que els ensenyants, a partir dels cursos de formació per a la reforma i de l'elaboració dels projectes curriculars de centre, assumeixen els principis generals del marc curricular s'ha revelat, en molts casos, com una pressuposició errònia ja que l'aplicació del disseny curricular base s'ha fet de manera descendent i prescriptiva, amb el concurs de les editorials que han elaborat el segon i tercer nivell de concreció amb criteris propis i l'han ofert, a punt d'aplicar, als ensenyants (Noguero, 1995:345). Vegeu Coll i Martín (1997) per a una valoració general dels canvis a les aules.

(1998b), des d'una perspectiva global dels currículums de llengua i literatura, fa una comparació i una valoració dels dissenys curriculars base de secundària obligatòria de Catalunya, del País Valencià i del MEC. A tall d'exemple de les diferències existents, planteja el punt següent sobre el tractament de la llengua escrita:

"En el de Catalunya es relativitza el paper dels coneixements gramaticals en el desenvolupament de la competència escrita i, en canvi, es refereix de manera explícita a la normativa gramatical en relació amb la correcció dels escrits ("Aplicar als escrits personals les normes gramaticals apreses, de tal manera que tinguin una correcció acceptable"), a diferència dels altres dos textos [País Valencià /M.E.C.] en què s'insinua més clarament la relació de la "reflexió sobre la llengua" en relació amb la capacitat de regulació de les produccions lingüístiques, que no se circumscriuen a la correcció" (Camps, 1998b:31)

Segons Camps, les diferències en el resultat dels diferents dissenys curriculars són producte dels diferents contextos en què s'han elaborat. El context, entès com a context social i cultural, ha pesat en l'elaboració dels dissenys ja en els primers nivells de concreció curricular. Alguns d'aquests factors contextuais són: la tradició pedagògica subjacent, la pràctica dels professors de llengua, la formació dels equips redactors dels dissenys curriculars i la selecció dels referents teòrics que hi incideixen:

"Així doncs, encara que en els dissenys curriculars s'expliciti que el pas d'un nivell a l'altre es fa per un procés successiu de concreció i adaptació al context, el cert és que, entenent el context en un sentit social i cultural i no sols immediat, tots els nivells de decisió estan condicionats per factors contextuais que no van tots en el mateix sentit sinó que interactuen en tots els sentits i a tots els nivells. Podríem pensar, per exemple, que la tradició de renovació pedagògica aporta propostes de canvi més accentuades, i no és sempre així. Les propostes del MEC i del País Valencià proposen canvis més radicals en la concepció de les programacions que les de Catalunya, on el pes de la renovació pedagògica de principis de segle ha estat superior" (Camps, 1998b:31).

Prescindint d'aquests factors contextuais determinants en l'elaboració dels diferents dissenys curriculars, que mostren la incidència dels diferents contextos que intervenen en l'elaboració del projecte, de la mateixa manera que intervenen diferents contextos en la producció d'un text escrit, a continuació observem els principis generals per a l'àrea de llengua i literatura de les propostes curriculars del País Valencià i del MEC, com a exemple dels canvis més radicals en la concepció de la programació en l'àrea de llengües (Miret, 1991; DCB de llengües. ESO. Generalitat Valenciana, 1990).

| MEC | Generalitat Valenciana ²⁶ |
|---|---|
| La lengua contribuye al <i>desarrollo integral de la persona</i> . | El llenguatge verbal suposa i possibilita l'organització del pensament |
| El área pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, destaca la <i>importancia de los aspectos funcionales</i> y de uso | Els fins de les ciències del llenguatge i els de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües no són coincidents. |
| El <i>análisis y reflexión sobre la propia lengua</i> ha de ser encuadrado dentro de esa opción por un enfoque comunicativo. | El llenguatge s'adquireix i es desenvolupa en contextos comunicatius i per a la comunicació. |
| La comunicación en nuestra sociedad se produce por la interrelación de sistemas verbales y no verbales de comunicación. El diseño aborda la comunicación desde esta perspectiva global en la que los diferentes sistemas se apoyan mutuamente. | La llengua s'actualitza en una àmplia varietat de realitzacions lingüístiques d'acord amb els contextos socio-culturals. |
| El aprendizaje de la lengua se basa en la manipulación de <i>textos</i> de diferentes tipos (orales y escritos, literarios y no literarios, de autores consagrados, de los alumnos y el profesor,...) Se puede enmarcar aquí el sentido de la <i>literatura</i> . | El que s'adquireix i es desenvolupa per mitjà dels intercanvis comunicatius és una competència no sols lingüística, sinó també comunicativa, la qual es manifesta mitjançant una competència textual. |
| No se plantea un uso mecánico del lenguaje sino potenciar el uso autónomo y personal del mismo. Así, <i>la lengua se muestra como fuente de placer, de experiencias creativas y de disfrute</i> . | |
| Se incluye un tratamiento de <i>la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado español</i> , reconociendo las muy diversas situaciones lingüísticas y potenciando que la escuela tienda al aprovechamiento, mejora y extensión de esta riqueza. | L'ensenyament-aprenentatge d'una llengua té uns condicionants especials quan es dona en una situació de conflicte lingüístic. |

Tot i no estar referides en concret a la composició escrita, aquestes propostes posen de manifest la importància del context d'ús de la llengua: *aspectes funcionals, enfocament comunicatiu, competència comunicativa,*

²⁶ L'ordre en què apareixen aquests principis s'ha modificat per establir un cert paral·lelisme entre ambdues propostes. Les línies de punts assenyalen els casos en què el paral·lelisme es fa difícil de fer.

varietat de realitzacions lingüístiques d'acord amb els contextos socio-culturals,...

El desenvolupament d'algun d'aquests principis insisteix també en el paper del context com a àmbit específic d'aprenentatge i en el paper dels intercanvis lingüístics com a motor d'aquest aprenentatge:

"Hom diu que la finalitat de la llengua és la comunicació. Però no s'aprèn la llengua i després s'adapta a les diferents necessitats comunicatives, sinó que s'aprèn ja en comunicació: és l'intercanvi comunicatiu la condició de l'aprenentatge lingüístic i no a l'inrevés.

.../... En la interacció amb l'entorn socio-cultural, els xiquets i xiquetes fan molt prompte seues les regles, normes i estratègies comunicatives; construeixen successius sistemes de regles lingüístiques i de normes socio-comunicatives, i avaluen i reelaboren contínuament aquests sistemes d'acord amb les noves necessitats i experiències.

.../... Els textos són actes socials, regits per unes normes d'actuació. Els parlants, mitjançant la interacció comunicativa, fan seues també les regles per adequar el discurs al context enunciatiu.

.../... Lluny del que poden fer pensar les descripcions gramaticals, la llengua s'actualitza en una àmplia varietat de realitzacions que, com és sabut, poden ser varietats dialectals usades per una classe o estrat social, així com varietats que depenen de la situació concreta d'enunciació. Aquestes últimes poden dependre de molts factors: de l'ús del codi oral o de l'escrit; del context social i les seues normes de comportament; del fet que el marc enunciatiu siga real o fictici, formal o informal, amb presència o absència de l'interlocutor, amb interlocutor conegut o desconegut, del tipus de relació entre emissor i receptor (d'igualtat, de domini o de subordinació); de la intenció (aconsellar, convèncer, informar, inventar, divertir, etc.)." (DCB Generalitat Valenciana, 1990:100 i ss)

Referit explícitament al llenguatge escrit, la proposta del País Valencià distingeix diversos nivells:

"Saber escriure" es pot entendre com a tècnica gràfica, com a instrucció sintàctica i com a capacitat discursiva. .../...

- **el nivell discursiu** a més d'integrar els nivells anteriors comprèn: a) un conjunt de **coneixements** tant sobre el codi escrit en la seua dimensió textual esquemes globals dels diferents tipus de text i procediments de cohesió com al voltant dels factors pragmàtics als quals el text s'ha d'adequar; b) el domini dels **procediments** mitjançant els quals es mobilitzen i es desenvolupen aquests sabers al llarg del procés d'escriptura: planificació del text, avaluació i revisió de l'escrit, etc.; c) unes **actituds** que mouen qui escriu a seguir les diverses fases d'aquest procés fins a obtenir un text adient al context, coherent en la seua construcció i gramaticalment correcte." (Generalitat Valenciana, 1990:137).

Podem concloure, doncs, d'aquest breu repàs als materials curriculars i als principis psicopedagògics que informen la reforma educativa, que la presència del

context es manifesta en els següents aspectes, coincidents en gran part amb els destacats a l'apartat anterior com a base i síntesi de la recerca sobre composició escrita i dels criteris que se'n desprenen per a l'ensenyament:

- context sociocultural d'ús de la llengua, que determina les normes d'ús i les formes textuais i discursives en relació a la situació de comunicació. Una visió estàtica i fixada d'aquest context ha donat com a resultat la determinació d'una tipologia textual força rígida, que apareix com a fil conductor de la programació en molts projectes curriculars de centre;

- context del procés, entès doblement com a context de la tasca i com a context d'aprenentatge, que es deriva tant dels principis constructivistes de la teoria de l'aprenentatge com "de la teoria de l'activitat en les formulacions de Vigotski, Luria i Leontiev, i en els seus desenvolupaments posteriors (Wertsch, Forman, Cazden, etc.), particularment en el que es refereix a la manera d'entendre les relacions entre aprenentatge i desenvolupament i la importància atribuïda als processos d'interacció interpersonal" (Coll, 1986:17). En aquesta noció del procés s'hi reflecteixen dues línies sorgides dels estudis de composició a partir dels models cognitius del procés: el procés complex de construcció de l'objecte comunicatiu -el text escrit-, i el procés de construcció de coneixements sobre l'escrit durant el procés a a partir del repte que planteja el fet d'escriure per a una situació comunicativa real (model de "transformar el coneixement" de Bereiter i Scardamalia), que coincideix amb la idea constructivista de l'aprenentatge en el sentit d'aprenentatge significatiu -l'alumne ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que ja sap; l'alumne ha de ser capaç de veure que els coneixements adquirits són funcionals, és a dir, que poden ser efectivament utilitzats en les circumstàncies en què es troba.

- context de l'aprenent. L'accent en les característiques individuals dels alumnes és un dels punts clau del marc teòric per a l'elaboració dels dissenys curriculars, i ha suposat una reflexió aprofundida sobre la noció d'ajuda pedagògica, definida com "el suport donat a l'alumne en l'organització del contingut de l'aprenentatge, en l'ús d'incentius atencionals i motivacionls, en la utilització de "feed-backs" correctors i en el seguiment detallat dels seus progressos i dificultats" (Coll, 1986:62). Les diferències individuals es conceben com el resultat de la seva història personal, de la seva experiència, per tant, i es conceben no des d'una perspectiva estàtica i fixa sinó subjectes a una evolució: "allò que un alumne és capaç d'aprendre en un moment determinat depèn, naturalment,

de les seves característiques individuals, però també, i sobretot, del tipus d'ajuda pedagògica que se li proporciona" (Coll, 1986:62). La relació amb les aportacions dels estudis sobre composició escrita es pot fer des de dos punts de vista: la relació de l'aprenent amb el seu context sociocultural propi, que condiciona la seva posició davant de les situacions d'escrit i davant de les situacions d'aprenentatge (pertinença dels alumnes a diferents comunitats de discurs, necessitat d'integrar-se en la comunitat de discurs de l'escola); i la relació de les diferències individuals amb la necessitat de l'atenció al procés de la tasca, que exigeix la col·laboració d'un mediador per resoldre la gestió dels diferents components implicats en el procés de composició.

La concreció de les propostes enunciades en el marc curricular en propostes concretes de programació i d'actuació a l'aula han generat, d'una banda, una sèrie de reflexions-orientacions enteses com a guia per als equips d'ensenyants en l'elaboració de la programació i en els plantejaments d'ensenyament i aprenentatge de la llengua (Camps i Colomer, 1998; Cassany, Luna i Sanz, 1993; Lomas, Osoro i Tusón, 1992; Lomas i Osoro, 1993; Lomas, 1996; Mendoza, López Valero i Martos, 1996; Miret, 1993; Ribas, 1997, entre altres). De l'altra, la concreció de propostes de programació per a l'aula en els diferents cursos i nivells. Deixant de banda els models de lliçons publicats per les respectives administracions educatives, diferents editorials han publicat materials per a l'aula en què, com a part de la programació, es fan propostes per a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. Algunes d'aquestes propostes segueixen els criteris derivats tant del marc constructivista que fonamenta el disseny curricular -tot i que tendeixen a no respectar el marge d'adequació del professor a cada un dels grups d'estudiants pel fet de ser propostes molt tancades-, com les línies apuntades pels estudis sobre composició.

El model d'organització de la programació que respecta d'una manera més clara ambdues perspectives és el model de projecte de treball, que contempla el treball de llengua des d'una perspectiva global, no atomitzada en diferents activitats desconnectades les unes de les altres, amb l'únic denominador comú de referir-se als continguts de llengua en les seves diferents parts. Referit a la composició escrita, el projecte de treball es centra en la producció d'un text, que obeeix a una situació de comunicació real i motivadora, i enfila tot un seguit d'activitats orientades a l'elaboració d'aquest text. La denominació més estesa d'aquests projectes de treball és la de "seqüència didàctica"(SD). Té les següents característiques (Camps i Colomer, 1998:158):

- És un conjunt d'activitats organitzades, que es relacionen amb dos tipus d'objectius: la proposta d'una activitat d'ús de la llengua i l'establiment d'uns objectius d'aprenentatge.

- Posa en marxa uns sabers reflexius i conscients sobre la llengua, que en permetran un domini progressiu en un "anar i venir des del "fer" més senzill a la reflexió que potser permetrà un "saber fer" més elaborat" (158), en un progrés en espiral.

- Hi ha una intencionalitat compartida entre ensenyant i aprenents, a partir dels objectius d'aprenentatge i de la delimitació d'uns continguts identificables que contribueixen a donar sentit a la tasca i a elaborar criteris per a la seva realització.

- Permet atendre als processos d'aprenentatge i "detectar per quins camins els alumnes, en grup o individualment, van progressant" (159). Permet, també, la intervenció en els processos de producció textual i no només en els productes acabats.

- Afavoreix les situacions d'interacció durant el procés, no només d'interacció amb interlocutors diversos, sinó d'interacció entre les habilitats verbals: parlar, escriure, llegir, escoltar.

- Promou, en aquesta situació d'interacció, l'activitat metalingüística pel fet de relacionar "uns coneixements gramaticals, textuais, discursius amb l'ús verbal necessari per elaborar els textos" (159).

- Potencia la regulació dels aprenentatges durant el procés, perquè permet, adonar-se dels problemes i resoldre'ls en el moment que van apareixent, a partir d'uns criteris compartits i delimitats pels objectius del treball.

Diverses propostes editorials per a primària i per a secundària han seguit aquest model amb més o menys rigor (Camps, Camps, Colomer i Milian, 1994 i 1995; Ferrer, Escrivà i Lluç, 1994-1996; Martínez, Rodríguez i Zayas, 1992-1994) tot i que, seguint les orientacions del marc curricular d'adaptació a cada context d'ensenyament i aprenentatge, "el més interessant és, però, dissenyar-ne i experimentar-ne a l'aula i adequar-les a les situacions diverses de cada grup d'alumnes" (Camps i Colomer, 1998:159).

Des de la perspectiva de la selecció de les situacions comunicatives que es proposen com a marc per a l'elaboració de textos, en els materials didàctics per a

l'aula es manifesta una doble tendència que es pot entendre com a contradictòria: a) establir situacions de comunicació reals o fictícies a partir dels paràmetres que les defineixen com a context discursiu (emissor, receptor, intenció, lloc social); i b) determinar uns tipus de text fixats -generalment seguint la proposta d'Adam (1985)- i establir-los com a objectius de coneixement, anàlisi i pràctica. Aquesta segona opció, la més estesa fins avui, pot invalidar molts dels pressupòsits sobre l'escrit tal com han estat plantejats aquí, ja que presenta com a estàtics i fixats uns models textuais estereotipats i els allunya, així, dels usos lingüístics de la llengua escrita, dinàmics i canviants en funció dels paràmetres discursius en què s'insereixen.

.....

4. APROXIMACIÓ A UN MODEL PER A L'ANÀLISI DEL CONTEXT EN LA PRODUCCIÓ D'ESCRITS A L'AULA: INTERACCIÓ DE CONTEXTOS

Hem vist als primers capítols d'aquest treball diferents perspectives sobre el context, que ens han aportat una visió multiforme del concepte. Tanmateix, la delimitació del concepte de context en cada cas, la seva relació amb la representació del món que rep la denominació de *context* es construeix en funció de la perspectiva que cada un dels àmbits adopta per donar sentit als seus plantejaments. Així, apareixen diverses accepcions del terme d'acord amb l'objecte d'estudi i d'acord amb la intenció dels estudiosos. Des de la gramàtica del text, per exemple, es delimita l'espai del cotext i es diferencia de l'espai del context, que només es considera en relació a la referència exofòrica dels elements lingüístics del text; des de l'antropologia es parla del context cultural com a referent necessari per interpretar el context situacional; des de la psicologia sociocultural s'eixampla aquesta noció de context cultural com a dada estàtica i es planteja la idea de context com a construcció social, recollint en part les aportacions de la retòrica clàssica en el sentit de "construir la representació del problema retòric" en termes d'intenció i destinatari, i en part recollint també les aportacions de la teoria de l'activitat, que postula la construcció del context en i a partir de la interacció social.

4.1 L'anàlisi del context des dels estudis de composició

Quina visió del context es desprèn de les consideracions que se'n fan en els estudis sobre la composició escrita? Al llarg dels capítols precedents hem vist com s'articula la presència dels diferents contextos que incideixen en la composició escrita i el seu aprenentatge. Tanmateix, la clarificació del concepte de context en

composició escrita ha estat també objecte d'anàlisi en ell mateix. Diversos autors s'han plantejat la conveniència d'establir i delimitar les diferents concepcions del context que incideixen en el procés de composició i que, per tant, constitueixen punts de referència inexcusables en l'estudi de la composició (Brandt, 1986; Boscolo, 1991; Chin, 1994; Nystrand, 1987, 1989; Piazza, 1987; Rubin, 1988).

A mitjans de la dècada dels 80, en plena controvèrsia entre la perspectiva cognitiva i la perspectiva social en l'establiment dels models de procés de composició, Brandt (1986), entre d'altres, estableix la necessitat d'estudiar el context com a part integrant d'una teoria de la composició escrita¹. Aquesta autora remarca el fet que molts estudis sobre composició escrita tenen en compte el context, i fins i tot s'utilitzen termes com "situació retòrica" i "context de la tasca" en els models de procés, però

"tot i que reconegut de manera general, el context en composició escrita és un aspecte encara inexplorat. És el teló de fons de moltes investigacions sobre la composició i sobre els processos de composició, com un decorat en negre en un escenari on es representen els plans, les idees i el llenguatge de l'escriptor" (140).

Brandt intenta donar raons que justifiquin aquesta situació, i apunta en primer lloc la consideració del text escrit com a objecte autònom, descontextualitzat, independent. La divisió entre oral i escrit s'ha fonamentat durant molt temps en la relació directa entre interlocutors en el cas de l'oral i en la distància entre producció i recepció en el cas de l'escrit. És aquesta distància el que ha provocat l'aïllament del text tant de la situació de producció com de la situació de recepció, i ha promogut una atenció potser desmesurada al text com a espai on el significat es construeix només a partir de les relacions semàntiques i lògiques entre els elements lingüístics. Aquesta consideració del text, com a acontextual és una fal·làcia, en paraules de Nystrand (1987:200)², i correspon a una perspectiva estrictament lingüística, referida al sistema de la llengua; respon a la visió de l'estructura de la llengua, no a la visió de com es construeix i s'usa.

Una altra raó que pot explicar la col·locació del context en un segon terme en la recerca en composició escrita, segons Brandt, pot haver estat la pròpia perspectiva adoptada per la recerca. Molts dels primers treballs de recerca en

1 Vegeu, al capítol 1 d'aquest treball (p.28), el model "outer-directed" de Bizzell (1982) sobre la concepció del context en les teories sobre composició escrita.

2 Les altres dues fal·làcies assenyalades per Nystrand en la seva crítica a la concepció de text com a objecte autònom fan referència: a) a la distinció entre oral i escrit en virtut de la suposada importància dels temes que es tracten oralment o per escrit -a favor, naturalment, d'una major cohesió textual en els temes objecte d'escrit-; i b), a la confusió entre la riquesa de significat d'un text i la seva explicitud: els textos més elaborats no són necessàriament els més explícits, sinó que "el que compta en la composició que pretén ser efectiva és saber com i quan ser explícit, no només saber ser explícit" (Nystrand, 1987:201).

composició estan condicionats pel context i els objectius mateixos de la recerca: establir un model del procés que segueixen els escriptors durant l'elaboració del text. L'acte d'escriptura tendeix a ser considerat com un procés mental autònom, i es descriu sense fer referència al context en què es produeix i sense fer tampoc referència a la relació entre l'escriptor i el text mateix³. El context queda circumscrit, doncs, al context de l'escriptor.

Hem vist com les crítiques als models cognitius posen en relleu el paper del context d'ús lingüístic en el procés de composició escrita amb la defensa de la natura social del llenguatge. Brandt, en aquesta línia, segueix Halliday i la seva concepció de la relació entre el llenguatge i l'entorn social que el crea i l'interpreta i modifica (Halliday i Hasan, 1980); i també les propostes de l'etnometodologia sobre els procediments interpretatius dels parlants que els permeten de participar adequadament en les converses a partir del coneixement tàcit dels usos lingüístics pertinents a la situació:

“Aquestes dues perspectives sobre el context són complementàries i es reforcen mútuament: Una emfatitza els recursos disponibles per als parlants en les xarxes socials i lingüístiques en què participen, i l'altra emfatitza els recursos interns individuals dels parlants, que els permeten desenvolupar el potencial d'aquestes xarxes. Malgrat les diferències d'èmfasi, però, totes dues perspectives defensen que els contextos es constitueixen socialment, són altament dinàmics i es construeixen intersubjectivament. I totes dues perspectives han de ser explorades per entendre el paper del context en la composició escrita” (144)

Brandt segueix Halliday per establir un concepte de context per a la composició escrita que inclou tant el context cultural ampli, en el sentit antropològic de Malinowski, com el context que es crea en l'ús del llenguatge, condicionat pel context sociocultural i a la vegada agent i regulador del significat que es construeix en un entorn determinat⁴:

“El caràcter funcional del llenguatge dóna compte de la nostra capacitat de crear contextos amb les paraules. El llenguatge, sempre que s'utilitza, és a la vegada una manifestació del context i un facilitador del context; a partir de les formes lingüístiques es reflecteixen i s'estableixen, es constitueixen i es perpetuen els espais d'activitat humana i de significat compartit. La caracterització de registre i de funció semàntica de Halliday situa el concepte de context de situació al marge de la identificació amb les persones, els llocs i els objectes per ells mateixos i el desplaça cap al concepte d'atmosfera lingüística o de clima de significat, que es deriva i està

³ Una excepció és l'estudi de Matsushashi (1982), basat en la relació de les pauses de l'escriptor durant el procés i el text produït. En aquesta mateixa línia també s'hi inclourien els treballs de Fabre (1990) i de Schneuwly (1988b), entre d'altres.

⁴ La distinció de dos contextos presents en la producció de l'escrit, un de general o ampliat i un altre de restringit al moment concret de producció textual, coincideix amb la proposta de Beach i Bridwell (1984), exposada al capítol 1 (pàg. 26).

íntimament connectat a l'organització i als valors socials, però que es precipita (cristal.litza) d'una manera específica i es realitza en el llenguatge que es produeix. Els climes de significat són atmosferes de predicció i d'expectació; promouen unes determinades formes d'expressió i en rebutgen unes altres, i per tant promouen uns significats i en descarten d'altres" (Brandt, 1986:148).

Per a Brandt, doncs, el context de situació d'ús lingüístic no és una entitat estàtica, fixada en funció dels participants i les ocasions, sinó que és un clima, un espai de significat, connectat intrínsecament amb l'organització i els valors socials però que es realitza a partir dels elements lingüístics que el concreten.

Aquesta visió del context des de la perspectiva social es completa amb una visió cognitiva que expliqui aquesta realització del significat social a través de la funció creadora i reguladora del llenguatge en situacions d'ús. Brandt es basa en Kjolseth (1971) i el seu model sobre com es dóna sentit a les qüestions quotidianes, un model que intenta explicar com els parlants són capaços de donar cos, de representar-se i de construir el context rellevant per a les seves intencions a través dels seus enunciats. Això només és possible a través de la intersubjectivitat en la participació conjunta en accions discursives: la transformació del significat *psicològic* (individual, pre públic) esdevé *coneixement social* o realitat social. Els membres d'un grup social, segons Kjolseth, comparteixen un coneixement interpretatiu que es manifesta en diferents estadis que constitueixen el context en què s'intercanvien els significats.

Una caracterització més aprofundida d'aquests nivells estratificats pot il·lustrar com es crea aquest clima de significat o context dinàmic a través de l'ús del llenguatge. Kjolseth distingeix dos nivells en la determinació dels estrats, un nivell estàtic i un nivell dinàmic. En el nivell estàtic hi distingeix el *background* o rerafons, "el que *qualsevol persona* considera que és rellevant *sempre i a tot arreu*" i el primer pla o *foreground*, "el que *qualsevol persona* considera *categòricament* rellevant *per a la durada d'aquesta situació*" (Brandt, 1986:150). Aquests dos estrats expliquen el coneixement compartit en situacions tipus reconegudes socialment (una conferència, un discurs electoral, un sermó, una reunió de treball, etc), i contribueixen a la determinació d'uns tipus de discurs en relació a d'altres.

En el nivell dinàmic, Kjolseth hi distingeix dos altres estrats de coneixement que contribueixen a la creació del context en situacions úniques i irrepetibles, és a dir en les situacions reals d'ús de la llengua. L'estrat de coneixement *emergent* comprèn el que és *específicament* rellevant per a l'ocasió en concret, *ara i aquí*. El

coneixement que forma part d'aquest estrat és compartit pels participants en el discurs que es va construint:

"un 'nosaltres' [que] té aquest coneixement i pot posar-hi objeccions, i avaluar la seva pertinença. 'Nosaltres' en som els testimonis i els representants. I així la nostra 'nostresa' es sedimenta en aquest coneixement emergent, i aquest 'nosaltres' s'exemplifica en cada ús del coneixement emergent" (Kjolseth, 1971:65).

Els estrats emergents queden restringits al 'nosaltres' participants en el discurs, d'aquí que els estrats de coneixement emergent siguin també restringits i específics, i canviïn i es reorganitzin constantment.

L'altre estrat situat en el nivell dinàmic de la intersubjectivitat del discurs és el coneixement *transcendent*. Aquest estrat fa referència al coneixement capaç d'anticipar el significat potencial i a l'habilitat d'anar endavant i endarrera per interpretar aspectes incomplets i donar-los un significat possible. Kjolseth situa el coneixement transcendent al centre de la competència comunicativa :

"Si un participant en el discurs per qualsevol motiu persisteix a desatendre el coneixement transcendent en la interacció, la seva participació serà incompleta, inadequada i atemptarà (en un diàleg, destruirà) contra la realització del discurs comunicatiu". (Kjolseth, 1971:70)

La intenció de Brandt, en mostrar-nos la visió del context de composició escrita des de posicions integradores de les vessants cognitiva i social, és presentar el procés de composició com un diàleg entre escriptor i lector: ambdós parteixen suposadament d'un coneixement socialment compartit, amb diferents nivells, i creen un context també socialment compartit a partir del coneixement dinàmic que es manifesta en la seva intersubjectivitat⁵. Aquesta visió del context té un interès afegit per a aquest treball, ja que ofereix una via d'anàlisi per interpretar els processos de composició en col.laboració, en què el context que es crea dinàmicament entre escriptor i lector coexisteix en paral.lel amb el context entre participants a l'elaboració del text, un context també dinàmic en què conflueixen tots aquests estrats de coneixement intersubjectiu per facilitar la creació del context comunicatiu que la tasca proposa en el text que s'elabora.

Piazza (1987), una altra autora que intenta clarificar les variables per identificar el context en composició escrita, distingeix tres àrees d'estudi des de les

5 Els punts de contacte amb les teories sociointeractives de la composició escrita són evidents (Nystrand, 1986, 1989; Bizzell, 1982). El caràcter dinàmic del text també es remarca des de noves tendències en la lingüística del text, en confluència amb les posicions socioconstructivistes i sociointeractives. El text -i el llenguatge en general- es concep com un fenomen natural, complex, dinàmic i obert, l'estudi del qual només es pot abordar des de noves posicions científiques i epistemològiques, com les teories de les catàstrofes o del caos (Bernárdez, 1995a i b).

quals es pot abordar l'estudi del context: a) l'àrea de la psicologia, que concep l'acte d'escriure com una activitat cognitiva; b) l'àrea de la sociologia, que concep l'acte d'escriure com una activitat social; i c) l'àrea de l'antropologia, que concep l'escriptura com un procés cultural.

Les diferents variables del context, o els diferents contextos considerats no s'exclouen entre ells sinó que constitueixen perspectives o facetes de l'activitat d'escriptura. Piazza determina els següents contextos⁶:

- el context com a escriptor
- el context com a tasca
- el context com a text
- el context com a entorn situacional
- el context com a interacció
- el context com a espai cultural

La seva aportació a l'anàlisi del context en composició escrita dóna llum sobre les diferents facetes que aquest concepte pot adoptar des de les tres perspectives d'anàlisi citades, i confirma la complexitat d'abordar l'estudi del context d'una manera integradora en el marc de la recerca en composició escrita. També Boscolo (1991), en la seva col.laboració en un treball de síntesi i divulgació sobre els estudis de composició en el marc de la psicologia de l'educació a Europa, considera que l'estudi del context des d'una perspectiva disciplinar, com ho fa Piazza des de la psicologia, l'antropologia i la sociologia, ofereix una visió excessivament global del procés de composició. Proposa l'alternativa d'observar el funcionament del context en el procés d'escriptura, i determina tres funcions del context o tres contextos com a focus d'atenció: el context com a condició de comunicació, el context com a entorn de la tasca, el context com a espai interactiu.

La seva visió del context com a condició de comunicació segueix les propostes de Nystrand (1986, 1989), entre d'altres, que parlen del context potencial de l'escrit oposant-lo a l'absència de context o a la condició de descontextualització de l'objecte text en la suposada dicotomia presència-absència de context per caracteritzar la diferència entre oral i escrit:

"Mentre que en la comunicació oral és un context coincident, físicament present, en el cas del llenguatge escrit és un context potencial, que l'escriptor prepara evitant qualsevol referència al context coincident (deixi, per exemple), que resultaria ambigua o desorientadora, i creant indicis contextuais per al lector, com l'expressió de la intenció i la data del missatge escrit .../... el context potencial es realitza a partir

6 Vegeu A. Camps (1994a: 111 i ss.) per a una anàlisi més detallada de l'aportació de Piazza.

d'elements retòrics que ofereixen pistes al lector per a la comprensió .../... "context" significa essencialment "condició per a la comunicació" (Boscolo, 1991:168 i ss).

Segons Boscolo, "un model comprensiu de desenvolupament de la competència en composició ha de considerar la manera com les demandes de la comunicació escrita interactuen amb el funcionament cognitiu i la competència lingüística de l'escriptor, particularment de l'escriptor aprenent" (170). Posa així l'accent, tot i que de manera indirecta, en el context de l'aprenent com a conjunt de coneixements, i també al·ludeix al context escolar com a marc on s'estableixen les "condicions de comunicació" que s'han d'adaptar a aquests coneixements.

Les referències de Boscolo al context de la tasca es concentren en la visió de l'entorn de la tasca des del model cognitiu de Hayes i Flower, és a dir en l'espai denominat "problema retòric" o representació de la tasca, i en el text ja produït. Seguint la perspectiva de resolució de problemes adoptada pels models cognitius, l'entorn de la tasca és un espai en què els elements que hi intervenen poden estimular, facilitar o inhibir l'activitat d'escriptura. En aquest sentit, destaca dos factors que no s'han investigat prou i poden ser considerats com a part d'aquest context. Un és la motivació de la tasca, o la relació entre els aspectes cognitius i els aspectes afectius en una activitat que es concep com a significativa per als aprenents d'escriptor. L'altre és la influència dels instruments facilitadors de l'escriptura -mediadors- en el procés de composició. Tot i que es circumscriu a l'acció d'aquests instruments sobre l'activitat cognitiva de l'escriptor, Boscolo assenyala el paper facilitador de la interacció social per al desenvolupament metacognitiu i per a l'activitat de planificació, i també assenyala els avantatges de l'escriptura en col·laboració per fer observables les estratègies dels escriptors aprenents (171)⁷.

Les aportacions de Boscolo a la idea de context com a espai interactiu provenen dels estudis sobre cognició des de la psicologia sociocultural (Lave, 1988; Rogoff i Lave, 1984). El context es defineix a partir de les relacions entre l'activitat cognitiva que l'individu porta a terme i la situació en què es desenvolupa l'activitat, amb un paper central atorgat a la interacció amb els altres i a l'ús d'instruments socials com a mediadors. Tot i que el focus central d'aquesta noció de context fa referència a l'activitat cognitiva, Boscolo apunta també la possibilitat

⁷ Les observacions de Boscolo (1991), centrades específicament en l'activitat cognitiva de l'escriptor, coincideixen en part amb les observacions avançades per A. Camps en els seus primers treballs (1990a i b, 1991) que després es concreten en el model de SD: la motivació com a factor afectiu que contribueix a donar significació a la tasca; l'escriptura en col·laboració com a facilitació del procés i de l'aprenentatge, i també com a instrument per a l'observació del procés (vegeu capítol 3, pàg. 106 i ss.).

d'establir una distinció de contextos en funció dels diferents escrits socials que s'hi usen.

Un altre dels estudiosos que contribueixen a la clarificació del concepte de context en composició escrita és Rubin (1988). Parteix de la concepció que el llenguatge escrit és un fenomen que té les seves arrels en la interacció social i a la vegada contribueix a donar forma al context social en què s'insereix:

"per compondre i per entendre, per establir una relació de comunicació per escrit, les persones construeixen, per a ells mateixos i per als altres, el teixit de les seves relacions, les seves intencions comunicatives, les seves idees i els seus textos. Aquestes construccions -simultàniament i inextricablement a la vegada socials i cognitives- són les construccions que les persones posen en joc i les que les condicionen en la comunicació" (1).

Distingeix quatre perspectives en la consideració del context com a construcció social en l'activitat d'escriptura:

1) Els escriptors construeixen representacions mentals dels contextos socials en què s'insereixen els textos que elaboren. Els contextos socials no constitueixen entitats simples, sinó que són àmbits extremadament complexos, formats per una multiplicitat de paràmetres: destinataris, intencions, lloc, etc. Les representacions del context per a l'escrit són el resultat de l'experiència que els escriptors en tenen; cal considerar, però, que no són particulars de cada escriptor sinó que corresponen al resultat de negociacions a l'interior de les comunitats de discurs i formen una mena d'entramat de base de "contextos tipus" que guien la representació mental de l'escriptor en cada situació concreta de comunicació.

La noció dels estrats de coneixement estàtic -rerafons i de primer pla- de Kjolseth, exposada més amunt, constitueix el paral·lel d'aquestes representacions socials. Així mateix, es pot considerar que els intents d'establir els tipus de discurs propis d'una comunitat a partir dels usos que els han configurat respon a la idea de recollir les representacions estables a partir de les quals es defineixen els paràmetres de cada comunicació⁸. Aquestes representacions socials construïdes actuen com a marc de referència en cada situació de comunicació en la mesura que l'escriptor reconeix els seus paràmetres. En aquest sentit, és comprensible que els escriptors experts tinguin més experiència a representar-se el context social de l'escrit i la seva complexitat que no els escriptors aprenents, sobretot en situacions d'escrit en situació escolar, en què "els elements de la situació retòrica que es tenen en compte

8 El treball de Bronckart i al. (1985), basat en la teoria de l'activitat i en l'interaccionisme social, respon clarament a aquesta concepció, tot i que el seu objectiu, a partir de la definició dels paràmetres que intervenen en les situacions de comunicació escrita, és establir la relació entre els elements lingüístics i aquests paràmetres contextuals per definir uns tipus de text base: els textos anomenats polars (vegeu capítol 2, p. 86).

a l'hora d'escriure un text conflueixen amb el context escolar en què aquell text es desenvolupa, amb el context sociocultural que atribueix determinats valors al domini de l'escriptura, etc." (Camps, 1994b:20).

2) Els escriptors construeixen contextos socials escrivint. Rubin considera la creació de contextos per part dels escriptors en dos sentits. En el sentit històric, la llengua escrita, l'escriptura i els elements que l'han potenciada i modificada al llarg dels segles -l'alfabet, la impremta, la rotativa, el paper de l'escrit en l'exercici del poder intel.lectual, cultural, social i polític- és el resultat de l'acció que els escriptors han portat a terme per construir nous contextos d'ús de l'escrit, que a la vegada creen nous contextos socials⁹. Seguint la lògica d'aquest pensament, es pot considerar que els usos de l'escrit a l'escola han creat el context escolar de l'escrit (Camps, 1994b)¹⁰.

Des d'una perspectiva més contingent, l'escriptor negocia amb el lector un determinat context a través de les pistes lingüístiques que li ofereix en el text, i que defineixen els paràmetres socials de la comunicació: "és raonable pensar en una mena de contracte que acompanya el discurs i que defineix el context social en el qual el text s'hauria d'interpretar" (Rubin, 1988:11). El contracte, però, no sempre és compartit o acceptat. L'escriptor pot assignar un paper al lector i el lector o bé pot acceptar-lo i seguir el joc proposat o bé refusar d'admetre el rol que se li assigna. Aquest rol que se li atribueix i reclama pot, també, passar desapercebut, o ser ignorat per part del lector, en un acte de negociació recíproca entre escriptor i lector (Ede i Lundsford, 1984). Diu Rubin:

"Usant la terminologia de la teoria dels actes de parla (Austin, 1962), escriure pot tenir o no tenir un efecte perlocutiü en els lectors, però sempre té l'efecte il.locutiü de crear una audiència, un espai de contingut, una estructura discursiva, etc. Els escriptors competents poden endevinar el context social que un text pressuposa; els lectors decideixen d'acceptar o no la invitació implícita de participar-hi" (13).

Apareix en aquest punt la visió de l'escrit com a comunicació dinàmica proposada pel model sociointeractiu de Nystrand: un escriptor es dirigeix a un destinatari a través d'una negociació representada en la ment de l'escriptor sobre la base d'uns coneixements compartits.

⁹ La creació de comunitats de discurs diferents a partir dels textos que els són propis en el món acadèmic i la dificultat dels alumnes per accedir a les convencions de les diferents disciplines acadèmiques és objecte de polèmica en els àmbits d'estudi de la composició escrita (Freedman, Adam i Smart, 1994; Freedman i Medway, 1994; White, 1990), i també en el món de l'ensenyament (Cope i Kalantzis, 1993; Richardson, 1991)

¹⁰ Algunes investigacions en situacions escolars a l'aula sobre la influència del context escolar en la concepció dels estudiants del context social de l'escrit mostren el pes dels paràmetres que emmarquen la creació de l'escrit a l'escola (Florio i Clark, 1982; Heath i Mangiola, 1991; Hudson, 1988).

3) Els escriptors creen textos col·lectivament amb altres membres de la comunitat de discurs. Efectivament, en moltes situacions socials, l'escrit és el resultat d'un treball col·laboratiu: informes d'empresa, campanyes publicitàries, textos legals, etc.; fins i tot la producció escrita considerada més individual, més solitària, com és la producció literària, passa per moltes mans abans de ser lliurada als lectors potencials. La natura dialògica de l'escrit, tot i que redescoberta a partir de les aportacions de Vigotski i Bakhtin, és inherent a l'ús lingüístic. Rubin dóna tres exemples de dialogisme en la producció d'un escrit: la correspondència, a través de cartes o per mitjà del correu electrònic, que construeix el diàleg en els torns d'iniciació i resposta presents a cada tramesa; l'escriptura en col·laboració, en què la conversa entre coautors és present en l'elaboració de l'escrit, que s'elabora en el diàleg oral i es transcriu i es transforma quan passa a ser escrit¹¹; i l'escrit que sorgeix d'una conversa. En aquest últim cas, els col·laboradors de l'escriptor no figuren necessàriament com a autors de l'escrit, com en el cas anterior, tot i que els punts de contacte entre les dues situacions són nombrosos. D'altra banda, des de la perspectiva de l'ensenyament també s'ha assenyalat la importància del diàleg per promoure i ajudar a l'escriptura (Dyson, 1985; Freedman, 1987a i b; Gere, 1988; Graves, 1983; Kroll i Vann, 1981; Sperling, 1996, entre altres).

4) Els escriptors assignen valors consensuats a l'escrit i així construeixen significat social. Els factors socials, culturals i polítics de diferents grups atorguen valors al fet d'escriure i als textos escrits -Cook-Gumperz (1986) en diu "valència social" de l'escrit. Els usos de l'escrit, les persones que escriuen i la llengua que s'usa per escriure són els eixos de la valoració social. Al llarg de la història, i encara avui, les actituds associades als usos de l'escrit s'estenen a les actituds envers els que saben escriure, i més exactament a la distribució d'aquests col·lectius entre la població, amb clares connotacions de poder:

"Molts americans d'avui saben llegir i escriure prou bé per portar l'etiqueta de "alfabets funcionals". És a dir, el seu nivell d'alfabetització els permet de funcionar en la societat, però no els permet necessàriament d'entendre aquesta societat, gairebé segur que no els permet de canviar-la. .../... Si ensenyar uns quants alumnes a usar el codi escrit de manera "funcional" vol dir ensenyar-los a omplir formularis de sol·licitud per a una cadena de muntatge en una empresa automatitzada o ensenyar-los a seleccionar la fórmula adequada per enviar "notificacions de tramesa", aleshores -malgrat l'ideal d'un món alfabetitzat- el curriculum de composició escrita només es pot entendre com un instrument de reproducció de les valències culturals en relació a

11 Rubin remarca tanmateix que en les situacions d'escriptura col·lectiva, sobretot en el món professional, es tendeix a repartir les diferents subtasques entre els col·laboradors. Posa l'exemple dels bufets d'advocats en la preparació d'un cas que s'hagi de defensar davant dels tribunals: un s'encarrega de buscar precedents del cas en els arxius, un altre s'encarrega d'investigar més a fons els fets, un tercer és l'encarregat de dibuixar els arguments de la defensa, etc. Aquestes feines formen part d'un sol text, que s'atribueix a la companyia d'advocats de manera global (Rubin, 1988:17).

l'estatus social i al dret de vot. Els esforços seriosos per transformar l'ensenyament de l'escrit són esforços per transformar la societat (Freire, 1970; Shor, 1980)". (Rubin, 1988:22).

La llengua de l'escrit, per altra banda, constitueix també un objecte de valoració social. Només cal pensar en la força de les convencions ortogràfiques per a l'acceptació d'un escrit. Fins i tot aquestes convencions van molt més enllà de l'ortografia a l'hora d'acceptar un text com a vàlid en determinats cercles. L'escola és un d'aquests àmbits on les convencions de l'escrit constitueixen un objectiu prioritari:

"El llenguatge escrit de l'escola és especialment conservador; no tolera fàcilment les violacions a aquestes convencions que, tanmateix, no contribueixen gaire a la comunicació (per exemple, la concordança entre subjecte i verb). Les persones que no aconsegueixen les normes d'aquest codi són considerades ignorants, incapaces i antipatriòtics (per part dels que tenen poder institucional i per tant reforcen el valor del codi escrit)." (23)

En la mateixa línia, però amb una repercussió major, hem de considerar també com a valor consensuat les convencions de l'escrit -i també de l'oral- en els àmbits discursius, lligades, d'una banda, als gèneres discursius, però també molt relacionades amb factors culturals i/o lingüístics:

"L'èxit d'un escriptor estudiant a l'hora d'adaptar-se a les convencions discursives d'una segona cultura està determinat especialment per l'afinitat de l'aprenent amb els valors i la visió del món d'aquesta segona cultura. De la mateixa manera que aprendre una llengua de cultura dominant depèn en gran mesura de les actituds de l'aprenent envers aquesta cultura dominant, adquirir les convencions del codi escrit és sobretot qüestió de si l'aprenent accepta la cultura dominant que manté i defensa les normes del discurs escrit".(25)¹².

Els valors socials atribuïts als usos i contextos en què l'escrit es manifesta formen, doncs, un altre context, un context en un cert sentit virtual, ja que consisteix en una representació determinada d'un món de l'escrit per part dels que encara no en formen part. A l'escola, els aprenents d'escriptor depenen en gran mesura d'aquesta representació que es fan del context de l'escrit, construïda a partir dels usos i valors atribuïts a l'escrit, sobretot des d'aquesta institució. En aquest sentit, l'actuació dels mestres és determinant en la construcció de les

12 L'accés a l'escriptura en unes determinades coordenades lingüísticoculturals per part de grups socials no pertanyents al mateix àmbit ha estat objecte de nombrosos estudis. S'ha fet referència, al capítol 1, als estudis sobre grups culturalment diferents a les escoles; també s'ha fet esment de les concepcions sobre l'escrit que tenen els adults no escolaritzats (Dabène, 1987). Les dificultats que experimenten els aprenents en l'entrada a l'escriptura estan sovint molt mediatitzades per aquests valors contextuals associats als usos de l'escrit i a l'escrit mateix (Freedman, Pringle i Yalden, 1983).

representacions dels aprenents sobre els usos i formes de l'escrit, sobre els que escriuen i sobre la llengua que s'usa en l'escrit. Tal com diu A. Camps:

"Sovint a l'escola s'ha plantejat l'ensenyament de la composició escrita atenent exclusivament als aspectes formals, sense considerar que aquests estan al servei de la funció comunicativo-representativa de la producció i comprensió del llenguatge. Aquest enfocament no permet desenvolupar la competència escrita sinó només una sèrie de subhabilitats que, en no integrar-se en una habilitat de rang superior, deixen de tenir sentit fora de l'escola i arriben a ser fins i tot oblidades com demostren diversos estudis sobre l'analfabetisme de persones que havien estat escolaritzades" (1994b:21)

Sense entrar en situacions extremes com la de l'oblit de les habilitats bàsiques per escriure, la constatació de la distància i la diferència entre la representació del mestre i la de l'alumne en funció dels diferents valors socials que un i altres atribueixen a l'escrit s'ha assenyalat en moltes ocasions (Halté, 1996; Harris i Wilkinson, 1986; Hudson, 1988; Sperling i Freedman, 1987). Sembla evident que un plantejament de l'ensenyament de la composició escrita que no tingui en compte els usos reals de l'escrit i el seu valor comunicatiu amb intencions i destinataris diversos, dintre i fora de l'escola, contribuirà sens dubte a perpetuar una representació del món de l'escrit esbiaixada i condicionada pels valors que l'escola prioritza i ofereix als estudiants com a vàlids -no necessàriament de forma generalitzada, sinó propis de cada escola o de cada ensenyant.

El context escolar, entès d'una banda com a lloc on s'aprèn d'escriure i també com a lloc on es construeix la representació sobre el món de la llengua escrita -en interacció amb les representacions socioculturals dels alumnes- esdevé, doncs, un element clau en l'adquisició de la competència en escriptura. La confluència d'aquestes dues funcions -aprendre a escriure i fer-se una representació social del món de l'escrit- determina la confluència del context escolar i del context social dels usos escrits. Caldrà veure en quin sentit es pot articular aquesta confluència d'aprenentatge i ús per promoure la competència discursiva escrita, i caldrà veure, també, com s'articula la confluència dels diferents contextos que intervenen en la construcció d'aquesta competència.

El model de SD proposat per Camps (1994c), descrit al capítol 3, és un intent d'articular les dues funcions assenyalades a partir de la creació de contextos per escriure i per aprendre a escriure, no només amb l'establiment de tasques d'escriptura inserides en contextos reals dintre i fora de l'escola, sinó també a partir

de la interrelació d'ambdós processos, el de construcció de l'escrit i el de construcció de l'aprenentatge (Camps, 1994a:115 i ss., Camps, 1994b: 24 i ss.):

"Des del moment que s'accepten les funcions educatives i instructives de l'escola, sembla evident que els objectius d'ensenyament/aprenentatge han de presidir l'elecció de les activitats que es proposen als alumnes. Des del nostre punt de vista totes les activitats d'escriptura que es proposen han d'estar orientades a l'aprenentatge. És, per tant, necessari que els alumnes tinguin una representació dels objectius de totes les activitats que duen a terme a l'escola. Ara bé, la creació de situacions d'escriptura inserides en situacions enunciatives reals i explícites introdueix en l'ensenyament de la composició un dels elements claus per al control de l'escrit, i serà necessari, doncs, que els alumnes puguin representar-se la tasca també des d'aquest punt de vista" (Camps, 1994a: 118)

Seguint en la línia d'insistir en la importància del context des d'on s'escriu, Chin (1994) planteja una redefinició del concepte de "context" en la recerca en escriptura basant-se en les propostes de Nystrand (1987, 1990) i de Witte (1992) sobre la relació entre el context de producció -espai i moment en què s'elabora el text- i el context d'ús o context de recepció, per analitzar més a fons el context de la tasca com a determinant del context de producció. Nystrand i Witte, i també Brandt, com hem vist, es situen en la línia que parteix de la concepció del procés d'escriptura com un procés dinàmic de construcció de significat, rebutjant les característiques estàtiques atribuïdes a les situacions discursives enteses com a contextos d'ús per als textos escrits.

Nystrand defineix dos contextos en el procés d'elaboració de l'escrit: el context de producció de l'escrit i el context d'ús de l'escrit. En la seva teoria de la reciprocitat entre escriptor i lector, de negociació entre ells, proposa una visió del text en termes de *potencial semàntic*:

"Les peces escrites no funcionen comunicativament en el moment de la seva creació; només contenen un potencial per a la comunicació. Aprendre d'escriure és precisament aprendre a crear aquest potencial. Aquest potencial, però, només es realitza quan escriptor i lector arriben a trobar-se per mitjà del text. És aquesta situació del lector llegint el que defineix el context d'ús en la comunicació escrita, perquè aquest és precisament el moment en què l'escriptor finalment parla al lector i el text aconsegueix la seva feina comunicativa" (Nystrand, 1987:205).

El context de producció només és el marc en què s'elabora aquest potencial i, segons Nystrand, "és funcionalment irrellevant". Aquesta primera consideració de Nystrand sobre el context de producció com a irrellevant evoluciona en el sentit de considerar el context de producció com a determinant en altres treballs seus posteriors (1989, 1990). Nystrand (1987) reconeix que és en aquest context on es

crea el potencial semàntic i s'estableix la relació interactiva amb el lector. Al llarg del procés, el context de producció esdevé context d'ús, simplement pel fet que l'escriptor adopta el rol de lector i "rep" el text des d'aquesta posició, respon a l'escriptor -que és ell mateix- i l'orienta en la seva adequació al context d'ús:

"El context d'ús afecta tant l'escriptor com el lector. Mentre escriuen, els escriptors s'aturen sovint per revisar i moltes vegades canvien el que ja havien escrit. Després, al final, a vegades controlen el resultat des de la posició privilegiada dels pretesos lectors. Fent això, l'escriptor esdevé momentàniament un lector, i el context de producció esdevé un context d'ús. Mentre l'escriptor "prova el text" d'aquesta manera, el text arriba a tenir significat i sentit. .../... Fent les revisions i transformacions adequades, l'escriptor, naturalment, retorna al context de producció. Així, veiem que fins i tot durant el procés de composició, ostensiblement solitari i privat, l'escriptor està contínuament negociant i mesurant el que vol dir a partir de les seves pròpies expectatives com a lector, sigui real o imaginat. Al llarg del procés, el context d'ús és l'element clau en l'establiment d'aquestes negociacions i regula la producció a cada pas" (Nystrand, 1987:206).

La posició de l'escriptor en el paper de lector és determinant en l'atenció que dirigeix al seu propi text, ja que la descentració li permet adonar-se de les dificultats que el seu propi escrit pot comportar a l'hora de ser llegit. Aquesta observació pressuposa dues conseqüències per al desenvolupament de l'escriptor com a escriptor competent. Una primera conseqüència és la necessitat d'un lector, d'un destinatari per als seus escrits; una segona conseqüència és la necessitat que l'escriptor es pugui desplaçar al paper de lector durant l'elaboració del seu escrit:

"La relació entre escriure i llegir, juntament amb la influència dels lectors en el desenvolupament de la competència en composició escrita, és un dels interessos permanents dels investigadors sociointeraccionistes en el desenvolupament de l'escrit. En poques paraules, aquest argument afirma que per comprendre el que fan els escriptors aprenents no n'hi ha prou a observar el desenvolupament de les formes escrites, les normes de l'escrit o les estructures textuals; és essencial també considerar el que els escriptors fan com a lectors, o en el paper del que assumeixen que farien els seus lectors, és a dir, estudiar els escriptors en el seu context social complet" (Nystrand, 1990:13).

Situant aquestes observacions en el marc escolar, Nystrand comenta la influència de la col.laboració entre companys -"peer-conferencing"- en les tasques d'escriptura compartida, en relació a situacions d'escrit adreçades únicament al mestre. Recull les seves pròpies observacions i també les d'altres investigadors ja citats en aquest treball (Di Pardo i Freedman, 1988, entre altres), i apunta els següents elements positius com a resultat de la intervenció dels companys com a lectors dels escrits que s'elaboren a l'aula:

- guany en l'habilitat d'escriptura

- desenvolupament d'estratègies de revisió
- pensament crític, organització i adequació a les característiques de la tasca
- atenció a la fase de planificació de l'escrit i consciència del propi procés
- confiança en un mateix com a escriptor.

La conversa entre companys concreta els lectors per als escriptors i estableix reciprocitat entre escriptors i lectors, acomplint així una condició del discurs. En aquesta situació els escriptors tendeixen a ocupar-se més funcionalment dels errors que no pas els mestres. L'efectivitat del treball en grup resideix en el fet que els problemes es defineixen com a reals (del text i de la tasca que estan acomplint) i no com a discrepàncies entre el text que produeixen i un text ideal que el mestre té al cap.

El context de recepció, o context d'ús, és, tanmateix, encara central en la teoria de Nystrand. Els escriptors i la interacció amb els altres durant el procés de composició s'estudien en el sentit de com les seves relacions i els rols que ocupen afecten directament la composició d'un text per a un context d'ús. El context de producció, de la tasca mentre es porta a terme, funciona com un contenidor d'aquestes relacions i interaccions; estableix les bases perquè aquestes relacions tinguin lloc i permet també que els investigadors hi accedeixin. Però s'entén només com un marc, com un escenari on es projecten mentalment els contextos d'ús a partir de la interacció amb els altres, sovint sense tenir en compte que aquest marc, aquest escenari, influeix i determina tant la projecció del context d'ús com l'elaboració mateixa de l'escrit.

Segons Chin (1994) no considerar el context de producció com a factor condicionant en el procés de composició constitueix una limitació o un oblit en l'anàlisi del paper del context. El context en què els escriptors treballen interactua també amb els escriptors, en el sentit que els escriptors tenen una percepció d'aquest context, en tenen un coneixement a partir de la seva experiència en aquest marc. La divisió entre el cos i la ment de l'escriptor, que Witte (1992) proposa com a descripció del context de composició -el cos ocupant l'àmbit social del context de producció, i la ment construint els significats potencials del text per a altres contextos d'ús- perpetua aquest "oblit" del context de producció com a baula en la cadena que l'escriptor trenca entre la seva representació del context d'ús i el context d'ús real. No obstant això, Witte també insisteix a observar el context de producció com a punt clau per entendre la construcció de les representacions

dels escriptors sobre els contextos d'ús i sobre el seu rol i el de l'escrit que produeixen en aquests mateixos contextos d'ús¹³.

Chin contribueix a la clarificació del paper del context de producció en ell mateix amb un estudi sobre la influència que aquest context de producció exerceix en el procés d'elaboració de l'escrit. Analitza el context en què es desenvolupa la tasca, és a dir, vol veure, a partir de l'observació d'uns estudiants de periodisme al llarg de tot un curs, com la interacció que aquests estudiants estableixen amb el context de la tasca i com la lectura que ells fan d'aquest mateix context afecta el seu procés de composició. La idea que els alumnes tenen del context del curs de periodisme evoluciona amb el temps, i alguns d'ells arriben a canviar d'actitud i de procediments quan escriuen per al curs i quan escriuen per a feines de periodisme reals en què estan implicats durant els seus estudis. Valorar el context material en què els escriptors escriuen vol dir tenir en compte les dimensions personals i socioculturals de l'activitat humana per tenir en compte el procés de composició com una experiència que reuneix alhora el món material i el món mental:

"Entenent l'escriptura com una pràctica, podem començar a fer descripcions de l'escriptura "in situ" que ens ajudin a donar sentit al procés de presa de decisions de l'escriptor que sembla contradir la lògica que la situació discursiva exigeix. Com a professors de composició escrita, ens ofereix diverses maneres de pensar en els "fracassos" o "errors" dels nostres alumnes quan escriuen. El que pot semblar un intent fallit de fer una prosa competent, si la jutgen els "experts" en un gènere discursiu, pot ser considerat com un intent dels estudiants per usar estratègies que maximitzin els seus esforços en l'àmbit d'un entorn social específic [la classe, l'escola, el curs]. Hi pot haver una lògica que expliqui l'aparent incompetència, i és molt fàcil que ens passi desapercibuda si observem l'escriptura estrictament en termes de com s'acosta a les pràctiques dels experts, Per entendre la "lògica" que s'amaga en la manera que tenen els nostres estudiants d'abordar les tasques d'escriptura haurem d'examinar aspectes del procés de composició que fins ara no han estat considerats importants en el fet d'escriure" (Chin, 1994:477).

¹³ Witte (1992) pretén elaborar una teoria de la composició escrita que reuneixi les perspectives cognitiva i social. Per a ell, l'escriptura no és l'únic exponent del sistema semiòtic de comunicació social, sinó que hi ha altres sistemes semiòtics que contribueixen a la construcció del significat social i cultural. L'anàlisi dels processos de tres escriptors mentre elaboren una llista per anar a comprar al supermercat li serveix per il·lustrar part de la seva teoria: parla dels conceptes de "situated self" i de "projected self" -el cos i la ment de l'escriptor en els contextos de producció i d'ús, respectivament-, però no separa aquests dos "selves" (identitats) en dos espais definits, sinó que pressuposa que la projecció d'un mateix en el context d'ús, el "projected self", intervé directament en el context de producció i esdevé "situated self" en el context d'ús durant la mateixa producció, és a dir que la intervenció del context real d'ús forma part del context mateix de producció, de la mateixa manera que els "projected texts" són presents en la construcció del text material i hi intervenen en forma de textos intermitjos o intertextos, en paraules de Bakhtin.

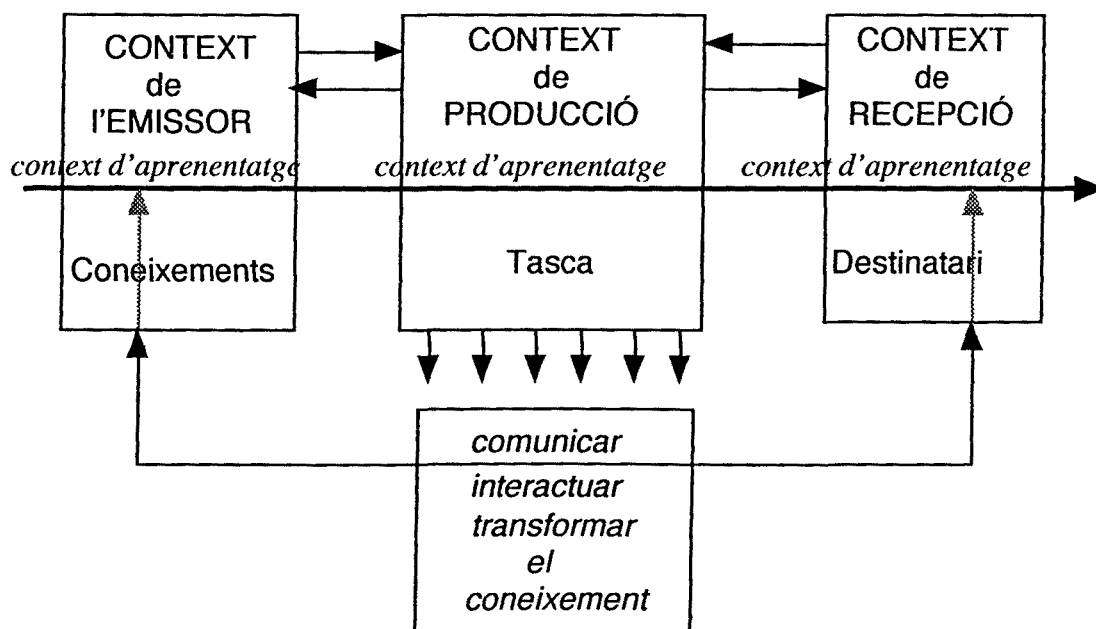
4.2. Interacció de contextos en la producció d'escrits a l'aula

Les aportacions sobre els contextos que intervenen en el procés de composició escrita que s'han presentat en aquest capítol em permeten presentar un marc de referència per a l'anàlisi dels processos de composició en situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Tot i que ja he fet referència al llarg d'aquest treball a la dificultat de delimitar d'una manera tallant els diferents contextos que participen en l'elaboració d'un text escrit per a una situació determinada, sobretot si es parteix de la consideració de la comunicació escrita com un fet dinàmic que es construeix i es desenvolupa durant el procés, per raons de claredat d'exposició distingiré els grans espais o contextos que constitueixen els punts de referència bàsics en les situacions d'elaboració d'un text escrit en situació escolar.

A l'esquema següent (fig. 6) es mostren els contextos que intervenen en el procés de composició i la relació entre ells.

Fig 6: Interacció de contextos en el procés de composició escrita



L'esquema mostra la relació entre emissor i destinatari i la negociació que s'estableix entre els contextos de l'escriptor i de recepció, una relació de comunicació entre interlocutors i també de reelaboració de les representacions i

coneixements sobre l'escrit i la situació discursiva. Aquesta negociació es porta a terme en el context de producció de l'escrit, que recull la intervenció tant del context de l'escriptor com del context de recepció o d'ús de l'escrit en la realització de la tasca. En situació escolar, les situacions de producció d'escrits obeeixen a un objectiu d'ensenyament i aprenentatge, que travessa els contextos implicats al llarg de tot el procés.

L'anàlisi de cada un dels contextos diferenciats dóna compte, en els següents apartats, dels nivells diferents que entren en joc en el procés de composició a l'escola.

4.2.1. El context de recepció

És l'àmbit social en què s'insereix l'escrit que es produeix, l'àmbit per al qual s'escriu. Hem pogut veure com es conceptualitza aquest context al llarg de l'evolució dels estudis sobre composició, i els diferents noms que rep: context de recepció, context retòric, context discursiu, context social, context d'ús, context de situació, context de comunicació. També hem observat -tal com es desprèn d'altra banda dels diferents complements del terme "context"- com aquest espai, aquest àmbit d'ús de l'escrit, es pot entendre d'una manera acotada, lligada a les coordenades concretes d'una situació de comunicació determinada, o es pot entendre en un sentit ampliat, que ultrapassa les condicions d'un acte puntual entre escriptor i lector i que engloba en ell mateix, reproduint-les i a la vegada modificant-les, les funcions atribuïdes als escrits en circumstàncies similars per part d'escriptors i lectors pertanyents a una mateixa comunitat de discurs.

La caracterització d'aquests contextos de recepció o espais d'ús de l'escrit i la caracterització dels escrits mateixos per a aquests espais ultrapassa l'àmbit de la lingüística, i l'àmbit de les ciències del llenguatge, i s'endinsa en la història de la cultura i de les comunitats que formen diferents cultures, en un sentit antropològic i també en un sentit social i professional o disciplinar. Entès des d'aquesta perspectiva, el context d'ús de l'escrit està molt lligat als usos que els parlants n'han fet al llarg de la història, que els nous usos perpetuen, modifiquen i eixamplen. També es podria dir que no hi ha un sol context d'ús de l'escrit, o un nombre determinat de contextos d'ús de l'escrit, sinó que cada grup en va creant de nous a mesura que nous usos de l'escrit s'hi estableixen i els conformen¹⁴. Els intents

¹⁴ En aquest sentit, cal fer referència a un nou context d'ús de l'escrit creat a partir de les noves tecnologies per als grups que hi tenen accés: el correu electrònic. Hi ha alguns estudis sobre les característiques dels

d'organitzar i estructurar tant els contextos d'ús com els escrits que s'hi relacionen han ocupat, com ja he exposat en capítols anteriors, gran part dels esforços de la lingüística del text i del discurs i de la sociologia del llenguatge; en són exemple les diferents teories sobre les tipologies de textos i també les polèmiques sobre la teoria del gènere i sobre les comunitats de discurs lligades a disciplines acadèmiques, que han constituït recentment les preocupacions del món educatiu, sobretot als Estats Units.

Deixant de banda la qüestió de la delimitació dels contextos i dels textos o discursos que s'hi relacionen en funció de les característiques socioculturals dels diferents àmbits d'ús de l'escrit, cal posar en relleu els elements que determinen qualsevol context de comunicació i, més específicament, qualsevol context d'ús de l'escrit.

És conegut l'exemple dels pescadors de les illes Trobriand analitzat per Malinowski per explicar el concepte de context cultural com a marc explicatiu de l'ús del llenguatge en situació. Per a Malinowski, i també per a molts dels estudiosos de l'ús del llenguatge (Firth, Bühler, Hymes, Halliday, Bronckart), el context situacional no dona compte per ell mateix de la complexitat de significats que la llengua vehicula en les ocasions en què és usada, sinó que cal fer referència a d'altres paràmetres. Halliday (1985) distingeix tres funcions implicades en l'ús del llenguatge: la funció textual (mode del discurs), la funció ideacional (camp del discurs), i la funció interpersonal (tenor del discurs). Nystrand (1986, 1989) reprèn en certa manera aquestes tres funcions i parla de la perspectiva formalista (el significat és en el text), la perspectiva idealista (el significat és en l'escriptor o en el lector), i la perspectiva interaccionista (el significat es negocia en la relació dialògica entre interlocutors)¹⁵.

Bronckart concreta aquestes tres perspectives en la definició dels paràmetres que defineixen el context d'ús de la llengua¹⁶:

1) L'espai del coneixement del món, en termes de nocions o representacions i de relacions -el referent del discurs: De què es parla? Quin és el tema o contingut del discurs? Aquest món referencial es manifesta a través del llenguatge i de l'organització dels seus elements. Es correspon amb la funció ideacional de Halliday i la perspectiva formalista de Nystrand.

escrits en aquest àmbit, referides a l'ensenyament en general (Hunt, 1994) i també a l'ensenyament de llengües (Trenchs, 1998).

15 Vegeu l'apartat 1.1.4. d'aquest treball, **El dialogisme en els estudis de composició**, pàg. 32.

16 Vegeu l'apartat 2.1.4., **Psicologia del llenguatge**, pàg. 76.

2) L'espai de la situació material, o entorn situacional: Quan i des d'on es parla? S'estableix una relació entre la situació de comunicació i el referent, corresponent al mode del discurs de Halliday i a la perspectiva idealista de Nystrand. Bronckart, en el seu model sobre el funcionament dels discursos (1985), utilitza el terme *ancoratge* per referir-se a la distància spatiotemporal entre el moment de l'enunciació, el contingut del discurs i el moment de recepció d'aquest discurs. Distingeix quatre tipus de discurs en relació a aquest paràmetre: el discurs situacional (DS) o discurs que es refereix al referent present en el context de situació -l'activitat de pesca al.ludida per Malinowski en què els pescadors kiriwinians parlen del peix i de la feina i de les xarxes i ormeigs de pescar mentre ho fan servir-; el discurs teòric (DT) en què els parlants parlen de referents allunyats del moment i el lloc en què té lloc la comunicació; el relat conversacional (RC), en què els interlocutors comparteixen la situació de discurs però el tema del discurs no és present materialment en la situació; la narració (N), en què l'emissor es dirigeix a un interlocutor situat en un altre espai i parla d'un tema no present en forma material en la situació d'enunciació.

3) L'espai d'interacció social: Qui parla i amb qui parla? La funció interpersonal de Halliday i la perspectiva interaccionista de Nystrand coincideixen amb aquest paràmetre, entès com a espai de cooperació on es desenvolupa l'activitat lingüística. Aquest espai està determinat per:

- a) el lloc social, entès com a àmbit habitual dels usos de l'escrit en una comunitat determinada;
- b) la finalitat o funció de l'escrit: s'escriu per informar, per convèncer, per agrair, etc.
- c) la relació social entre escriptor i destinatari en termes d'edat, d'estatus socioeconòmic, de trets ideologicoculturals, etc.

El conjunt d'aquests paràmetres defineix el context d'ús de l'escrit, però no el defineix a priori, en una concepció estàtica dels possibles àmbits actius en cada comunitat de discurs, sinó que tot i mantenint l'existència d'aquests elements com a marc que determina l'ús de l'escrit, és el mateix ús de l'escrit, l'activitat lingüística i discursiva per ella mateixa, allò que els dóna l'estatut de context d'ús, i allò que els defineix a través de les marques lingüístiques que s'hi refereixen (Camps, 1994a: 109 i ss.). El context de recepció de l'escrit, així, es constitueix a partir d'uns determinats paràmetres que actuen sobre l'escriptor des de la seva concreció en un

context d'ús determinat, però que preexisteixen a aquesta concreció com a elements bàsics o punts de referència per a qualsevol context d'ús. Conseqüentment, no es pot parlar de l'existència autònoma i independent de contextos d'ús de l'escrit, sinó que la seva existència està lligada, d'una banda, a l'actualització dels paràmetres citats, que es concreten per a cada cas, i, de l'altra, al coneixement que els escriptors tenen de l'existència d'aquests paràmetres i de la seva operativitat en el procés de composició. El context de recepció es lliga, doncs, amb el context de l'escriptor.

4.2.2. El context de l'escriptor

És el conjunt de coneixements, creences i representacions de l'escriptor sobre les situacions d'escrit, sobre el fet d'escriure i sobre el referent de l'escrit. Els parlants, i els escriptors, han anat construint aquest coneixement a partir de l'experiència, a partir de les situacions en què s'han vist implicats com a participants, parlant, escoltant, escrivint o llegint. Els parlants han anat construint una xarxa de relacions entre els coneixements i les percepcions en cada una de les situacions en què han participat, i aquesta xarxa forma la base del coneixement social compartit en les situacions de comunicació escrita -el reconeixement dels paràmetres que defineixen el context d'ús, descrits a l'apartat precedent¹⁷. El concepte de "situated cognition" (Brown, Collins i Duguid, 1989) dona compte d'aquesta construcció de coneixements a partir de l'experiència en situacions reals, viscudes i compartides. La descontextualització d'aquesta experiència en esquemes de coneixement abstracte i la recontextualització d'aquests esquemes en situacions que l'individu reconeix com a pertanyents a la seva memòria i al seu coneixement individual és el procés que tanca el cicle de l'aprenentatge significatiu que s'inicia en contextos de participació (Rogoff i Lave, 1984; Rogoff, 1990).

Així, el reconeixement dels paràmetres contextuais de les situacions d'ús de l'escrit són el producte de la participació de l'escriptor en situacions prèvies que han conformat aquest coneixement. Quan demanem a un nen o una nena que ens expliqui un conte, només serà capaç de fer-ho si identifica i reconeix la situació retòrica d'explicar un conte. I només serà capaç d'identificar aquesta situació si ha viscut l'activitat d'explicar contes, com a narrador o com a públic. Pot passar, no obstant això, que el nen o nena sigui capaç de reconèixer la situació però no sigui

¹⁷ Aquest coneixement es correspondria amb el nivell estàtic de coneixement social construït a través de la intersubjectivitat en la participació conjunta en accions discursives, de Kjolseth (1971) citat per Brandt (1986) i comentat anteriorment en aquest mateix capítol.

capaç d'adequar les seves habilitats i els seus coneixements -de la llengua, del tema, del públic, del canal oral o escrit- a la situació específica que li proposem¹⁸. La construcció de coneixements sobre les situacions d'ús de l'escrit i la seva reutilització posterior depèn, naturalment, de la participació dels escriptors en contextos d'ús de l'escrit. S'estableix, doncs, un lligam d'anar i tornar entre l'experiència en els usos de l'escrit i l'actualització d'aquesta experiència en nous usos.

L'experiència i la construcció de coneixement que se'n deriva, tot i tenir un component individual, respon, doncs, a un ús compartit de la llengua en situació, un ús social que, d'altra banda, és a l'origen de tot coneixement des de la perspectiva de la psicologia constructivista i socioconstructivista del desenvolupament i de l'aprenentatge (Bakhtin, 1929 [1977]; Vigotski, 1934 [1978]; Wertsch, 1985). La relació entre l'ús oral compartit i l'ús de l'escrit com a ús autònom del llenguatge no implica que l'escrit s'allunyi de l'ús social del llenguatge, sinó que precisament el fet que es realitzi no de forma directa, com a l'oral, sinó distanciada en el temps i en l'espai permet l'elaboració del pensament a partir de la progressiva descontextualització i de la posterior recontextualització -recontextualització en un doble sentit: semàntic, que suposa l'establiment de lligams entre els signes lingüístics en el text; i pragmàtic, que suposa la recontextualització dels elements discursius en una nova situació d'escrit¹⁹.

Parlant específicament del coneixement sobre els usos lingüístics i discursius, G. Kress diu:

"Els parlants no tenen accés al "llenguatge com a tal", al conjunt de la llengua com a sistema d'una manera abstracta. La seva experiència del llenguatge està mediatitzada per les seves experiències amb textos en situacions socials, pel seu coneixement de l'organització sistemàtica de les formes lingüístiques a través dels usos i els gèneres discursius. Cap parlant no té l'experiència de totes les situacions socials i de tots els gèneres de discurs, d'aquí que el seu coneixement sigui parcial i particular. És important, tanmateix, quins textos i quins usos d'aquests textos conformen l'experiència d'un parlant, perquè aquest fet defineix la seva posició en el potencial d'ús del llenguatge. Els discursos dels quals ell o ella té coneixement li ofereixen el ventall de les possibles posicions que ell o ella pot ocupar; passa el mateix amb les opcions dels gèneres discursius. Totes dues línies forneixen els recursos lingüísticodiscursius que els parlants tenen a la seva disposició. Les possibilitats del llenguatge s'articulen així a l'entorn de parlants i escriptors de maneres específiques, i les persones poden dominar un nombre determinat de recursos lingüístics i discursius. El llenguatge, per tant, té "una cara diferent" per a

18 Un exemple d'aquesta situació d'inadequació referida a la competència en llengua escrita del narrador s'exemplifica a Castelló i Milian (1997).

19 Per a una síntesi sobre la dimensió social de l'aprenentatge i, específicament, sobre la dimensió social del llenguatge escrit, vegeu Camps (1994a, capítol 5).

diferents parlants/escriptors. La idea que els recursos del llenguatge estan lliurement a disposició de qualsevol individu és tan potent com la noció que els beneficis materials del sistema capitalista són a disposició de tothom; i a la vegada és tan falsa com aquesta última noció. Naturalment que no hi ha cap barrera perquè qualsevol persona esdevingui un capitalista amb èxit -certament la força ideològica del sistema depèn d'això, tot i que el que passa és que l'estructura de la majoria de les nostres vides tendeix a invalidar-ho. Amb el llenguatge passa el mateix. Qualsevol pot tenir accés a qualsevol dels recursos del llenguatge; però passa el mateix amb els guanys materials que amb el potencial lingüístic: les estructures socials en què vivim fan l'empresa difícil i improbable". (Kress, 1985:50).

El lloc social que cada u ocupa determina una certa organització pel que fa als usos del llenguatge, orals i escrits. Els nens creixen en contextos en què els usos del llenguatge -els textos, els discursos, les modalitats escrita i oral de la llengua- han adquirit determinades configuracions que esdevenen habituals per a aquests parlants/escriptors. Esdevenen habituals d'una manera natural per a l'individu, i són determinants per als usos del llenguatge d'aquest individu: creen i fixen la seva posició com a lector, com a parlant, com a escriptor, faciliten o inhibeixen determinades maneres de pensar o de dir, donen prioritat a uns usos concrets -i a uns contextos d'ús- del llenguatge. Quan arriben a l'escola, l'experiència social en l'ús del llenguatge de cada nen o nena ha consolidat uns usos determinats, la representació d'aquests usos i l'atribució d'uns valors determinats a aquests usos per part dels estudiants. No sempre coincideix aquesta representació amb la de l'escola o amb la que l'escola promou, com diversos estudis a què hem alludit han demostrat.

Les diferències entre els estudiants en relació als usos lingüísticodiscursius que aporten a l'escola relacionats amb els seus contextos familiars, de grup, culturals, etc. han estat sempre una realitat palpable a les aules, tot i que es fa cada vegada més real a mesura que creixen els factors de diversitat i de diferència en la composició dels grups a causa dels moviments constants de població arreu del món i de la democratització de l'ensenyament. Tanmateix, l'escola es pot constituir també en un context social que ofereixi noves experiències en els usos del llenguatge i contribueixi a crear coneixement sobre aquests usos, tal com han apuntat alguns estudiosos que han analitzat el context de l'aula com a context creador de comunitats de discurs (Dyson, 1984, 1989, 1993; Florio i Clark, 1982; Freedman, 1994b, entre altres). En aquest sentit, Camps fa propostes per a la creació d'aquests contextos escolars compartits per a l'ús de l'escrit, que permetin la construcció d'aprenentatges a partir de l'experiència d'usar el llenguatge amb finalitats específiques dintre de l'escola; unes finalitats, però, que tinguin en compte els paràmetres dels usos socials escrits -lloc, intenció, destinatari-, i no perpetuïn una

realitat només vàlida per a una concepció de l'escriptura restringida a uns patrons estàtics i normatius, allunyada dels usos reals del llenguatge, canviants i múltiples (Camps, 1994b:24 i ss.).

Veiem que el context de l'escriptor és, en ell mateix, un context complex que inclou altres contextos: el context sociocultural que l'estudiant porta a l'escola i que coexisteix amb el dels altres companys i amb els contextos escolars; la representació del context d'ús de l'escrit que aquest context propi de l'entorn sociocultural de cada u propicia -un context creat pel parlant/ escriptor (Rubin, 1988)-; els contextos d'ús de l'escrit viscuts a l'escola en els diferents àmbits com a escriptor i com a lector -classes específiques de cada matèria amb professors diferents, escrits personals dirigits a l'estudi, escrits relacionals entre companys, lectures diverses de textos variats amb diferents intencions, etc.

Cada un d'aquests contextos contribueix a formar una imatge de l'ús de l'escrit, o imatges diferents per a les diferents situacions d'escriptura. Aquestes imatges i aquests esquemes de coneixement formen la història de l'escriptor, el seu bagatge, que reapareix a cada nova situació d'escrit, a cada tasca, en constant interacció amb els requeriments que la tasca exigeix. En paraules de Kress:

"Els textos prenen forma i significat a través del discurs i del gènere. No obstant això, els textos són el producte de parlants/escriptors individuals que, en qualitat d'actors socials, s'han format en el discurs a través dels textos, intentant donar sentit a les demandes i exigències de discursos diferents, contradictòries i enfrontades. La història de cada individu fa el seu camí i es construeix a través d'una varietat de discursos, no trobats a l'atzar, sinó viscuts en el marc d'estructures i processos socials específics. Per a cada individu, doncs, la seva pròpia història discursiva és en ella mateixa una història de contradiccions, de tensions, d'incompatibilitats. Cada individu existeix en un conjunt particular de formes discursives derivades de les institucions socials en què està immers. La resolució d'aquestes tensions, contradiccions i incompatibilitats és una font constant de diàleg, i per tant de text - o bé dit en silenci, o adreçat en veu alta a un mateix, o dialogant amb un altre" (Kress, 1985:31).

4.2.3. El context de la tasca

És l'entorn en què s'elabora el text, l'espai en què es produeix el diàleg entre l'escriptor i la situació o context de recepció. Rep també diversos noms: context de la tasca, context de producció, context de realització. Aquest espai és, d'una banda, material -un lloc, un temps, uns instruments-, i d'altra banda és un espai sense coordenades físiques, un espai actiu de pensament on l'escriptor negocia el lligam entre el seu propi context -múltiple i dinàmic- i el context de recepció,

potencialment emmarcat en uns paràmetres coneguts. El context de la tasca reuneix els altres dos contextos en el procés de composició, un procés complex de negociació a molts nivells.

En efecte, l'escriptor negocia amb ell mateix, i en diferents moments del procés, la representació del context de recepció a partir de l'encaix dels paràmetres donats sobre aquest context -què, per què, per a qui, on, en qualitat de què, etc.- amb els paràmetres provinents del seu coneixement sobre situacions discursives. Negocia també, amb ell mateix i en interacció amb la negociació precedent, la representació del text adequat a les coordenades dels paràmetres de recepció. I encara negocia aquestes representacions amb les seves possibilitats de realització de la tasca que ha dibuixat, i amb les possibilitats o les exigències que el context mateix de producció li ofereix o li imposa.

El context de la tasca com a context d'aprenentatge

Als capítols 1, 2 i 3 hem vist com el procés de producció de l'escrit es constituïa en l'eix central dels estudis sobre composició. L'evolució dels estudis ens ha mostrat com s'hi han anat integrant noves perspectives que l'eixamplen i alhora el diversifiquen, fent-lo cada vegada més complex com a objecte d'estudi. Una d'aquestes perspectives és la de considerar aquest context com a context d'aprenentatge.

La constatació que el procés de composició escrita posa en joc coneixements i habilitats de nivells diversos en la situació concreta d'elaboració d'un escrit apareix ja en els primers models cognitius del procés de composició; la constatació que l'escriptura és un instrument per a l'elaboració de coneixements també es posa de manifest en aquests models (Hayes i Flower, 1980; de Beaugrande, 1984), tot i que no hi ha corroboració empírica d'aquesta afirmació. Bereiter i Scardamalia (1987) van més enllà quan demostren a partir de les seves investigacions que hi ha processos de composició que no incideixen en l'elaboració de pensament -el model de *dir el coneixement*- i processos que promouen la funció epistèmica de la llengua escrita -el model de *transformar el coneixement*²⁰.

"Els estudis sobre escriptors i lectors experts i aprenents han indicat diferències comparables en les estructures que executen el control de l'activitat. Contrastant els models de composició d'experts i aprenents, l'estructura de control dels aprenents és un mecanisme relativament simple per recuperar la informació de la memòria que té relació amb les característiques del tema i del tipus textual. És el que hem descrit com el model de "dir el coneixement". El procés de generar el contingut

²⁰ Per a una síntesi més completa dels models de *dir el coneixement* i *transformar el coneixement*, vegeu Camps (1994a:43 i ss.).

del text gairebé no es controla de manera estratègica, és a dir que els objectius de la tasca hi juguen un paper molt pobre, en el procés de composició. Els experts, en canvi, sembla que segueixen un model de "transformar el coneixement", en què hi ha una interacció constant entre els problemes que planteja el contingut del text i els de la situació retòrica per acomplir els objectius proposats per la situació de composició. Hi ha evidència que una distinció similar entre els models d'experts i d'aprenents es produeix en la lectura, de manera que, per a l'expert, llegir és un procés de construcció de coneixement guiat estratègicament, mentre que l'estructura de control del lector aprenent a penes li permet una activitat de construcció de coneixement guiada per un objectiu". (1987:18)

Les tesis d'aquests autors es basen en la incidència dels factors socials sobre els factors cognitius en el procés de representació i de gestió de la tasca. Aquesta relació amb la dimensió social com a motor de l'elaboració de pensament és defensada també per Vigotski quan, des de la perspectiva de la història sociocultural de la humanitat, afirma que l'alfabetització repercuteix en el desenvolupament intel·lectual. No obstant aquesta afirmació, alguns autors han qüestionat els arguments vigotskians, com exposa J. Wertsch (1985). El punt clau no és, segons Wertsch, si l'alfabetització produeix beneficis cognitius, o és el sistema d'escolarització on l'alfabetització té lloc el que és responsable d'aquests beneficis, sinó que hi ha una relació directa entre el funcionament psicològic superior i la descontextualització dels instruments de mediació:

"...en la seva explicació de les relacions entre pensament i llenguatge, Vigotski va concebre un principi de desenvolupament que etiquetaré com a principi de descontextualització dels instruments de mediació (principi de desenvolupament overarching). .../... La descontextualització dels instruments de mediació és el procés mitjançant el qual el significat dels signes esdevé cada vegada menys dependent del context spatiotemporal en què s'utilitzen" (Wertsch, 1985:50)²¹.

Schneuwly (1985b), interpretant les tesis de Vigotski sobre la construcció del llenguatge escrit com a elaboració de pensament abstracte, es planteja el paper d'aquests instruments de mediació -els signes lingüístics- en la construcció de l'escrit. Fent el paral·lel amb la funció de control que els signes lingüístics exerceixen en l'activitat de classificació i la seva contribució a la formació de conceptes, en l'activitat d'escriptura, "s'arriba ràpidament a la conclusió que la mateixa activitat pressuposa un sistema de signes (el del control de l'activitat) sobre un altre sistema de signes (el de l'activitat). Com es fa possible això? La natura autoreflexiva del llenguatge permet de resoldre el problema" (1985b:173). La resposta es concreta en un estudi sobre l'ús dels connectors en diferents tipus discursius per part d'escriptors de diferents edats (Schneuwly, 1988b). Els resultats

21 Goody (1977), Olson (1995) i Ong (1987) han estudiat també la influència de l'alfabetització en el desenvolupament de la humanitat i de l'individu. Per a una síntesi, vegeu Camps (1994a: 98 i ss.).

mostren que l'evolució en l'ús d'unes determinades unitats lingüístiques -els elements de connexió i de cohesió textual- va en el sentit d'una progressiva relació de més distància respecte al moment de producció i respecte al propi comportament de l'escriptor, i es correspon alhora amb una major relació d'aquestes unitats amb altres unitats del text -conjunts o parts del text. Es fa evident, doncs, que determinades unitats lingüístiques actuen sobre altres unitats lingüístiques, és a dir que l'ús del llenguatge pot actuar sobre el mateix llenguatge i promou, així, coneixement sobre el llenguatge.

Segons Vigotski, la utilització del llenguatge escrit exigeix una actitud "independent, voluntària, lliure en relació a la situació" (Vigotski, 1969, citat per Schneuwly, 1985b:178), i fa que l'atenció es centri fàcilment en els fets lingüístics perquè aquests fets es fan conscients, es fan "objecte de consideració". El context de producció d'un text escrit reuneix, efectivament, les condicions propícies perquè la llengua es faci objecte de consideració i també sigui un acte voluntari i autònom:

"La producció d'un text escrit no està controlada per la situació de producció immediata, sinó per la representació abstracta d'una situació amb una intenció general i un destinatari ficcionalitzat, o almenys parcialment simulat, construït. Aquesta diferència de control implica una visió global i anticipadora del text en la seva globalitat. La producció d'enunciats no canvia les dades de la situació; tot es manté estable i regulat pel pla que es deriva de la intenció general i de la interacció entre el pla i la realització. Aquí apareix el caràcter voluntari de l'activitat discursiva de què parla Vigotski, és a dir el fet que el motiu d'actuar discursivament no es desprèn de la dinàmica de la situació, sinó de l'esforç constant de l'enunciador [escriptor].

Les particularitats de la producció d'un text escrit es desprenen, doncs, del fet que no es construeix pas a pas, regulada pels efectes d'avenç i retrocés de la situació en què s'actua, sinó per una representació global de la situació i del contingut que es vol transmetre. Implica la possibilitat d'anticipar un text globalment, i la capacitat de distanciar-se per respecte al text i a la seva realització parcial en el curs de la producció. És probable que algunes operacions es basin en una acció conscient d'anàlisi del text -o bé perquè encara no hagin estat automatitzades o perquè es desprenguin d'una relectura o d'una re-presentació del text. Aquesta seria una altra característica important de l'activitat de producció de textos escrits citada per Vigotski: el seu caràcter conscient". (Schneuwly, 1985b:180).

Conseqüentment, l'acte d'escriure pressuposa un funcionament psicològic específic, que promou la reflexió i la construcció de coneixement sobre la llengua: "l'escriptor ha d'adoptar una relació "metatextual" amb el seu text, prendre'l com a objecte, comentar-lo, estructurar-lo, manipular-lo, clarificar-lo" (Schneuwly, *ibid.*). L'activitat intel·lectual que pressuposa l'acte d'escriptura no es refereix només a l'elaboració de coneixements sobre la llengua, com sembla desprendre's de les consideracions exposades, sinó que, si es compleixen determinades condicions, el

fet d'escriure promou la "via alta" en la construcció de coneixements -sobre el referent, sobre la situació discursiva, sobre els procediments d'escriptura (Bereiter i Scardamalia, 1987)

El context de la tasca com a context de negociació

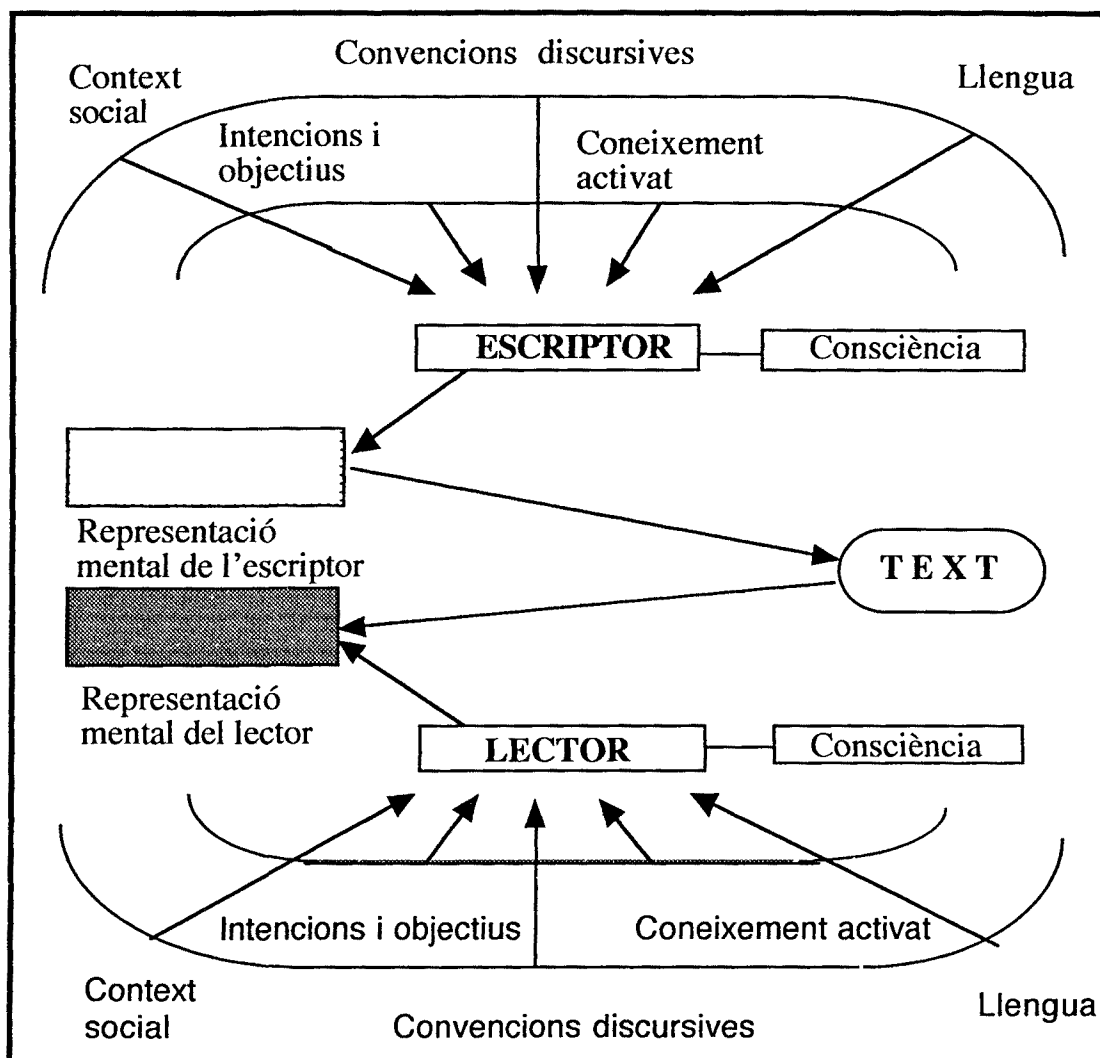
La importància de considerar l'acte de composició com un procés que permet la construcció de coneixement va lligada al fet que aquesta construcció de coneixement té lloc durant el procés de composició, no abans, ni després com a conseqüència del fet d'escriure, sinó en constant interrelació amb aquest procés. L'espai que hem denominat context de la tasca, per tant, és l'escenari per a aquesta construcció de coneixement, i és en aquest sentit que adquireix un valor rellevant per a la investigació, sobretot des de la perspectiva didàctica.

Flower (1994) dóna compte d'aquesta intensa activitat constructiva i conscient de l'escriptor -i del lector-, en el seu model de "construcció de significat negociat", representat a l'esquema següent (fig. 7).

El context de la tasca reuneix efectivament els contextos d'ús de l'escrit en el sentit més ample (convencions discursives, context social, llengua), i també en el sentit de context específic per a una determinada situació de discurs (intencions i objectius, coneixement activat), i també els contextos dels participants -escriptor i lector-; i els reuneix en aquest espai que hem anomenat context de la tasca, on té lloc la negociació entre el context d'ús, extern, i el context representat en la ment de l'escriptor i del lector, i per tant intern. Les representacions internes que l'escriptor construeix actuen de mediadores entre el context social d'ús de l'escrit, les seves convencions i el text que es produeix. Donen compte de diferències crucials en la manera com diferents persones interpreten la tasca, les convencions socials d'un discurs o el mateix context de producció. Diu Flower:

"Les representacions mentals -les xarxes de significat que els escriptors teixeixen- expliquen una història molt més complicada que la representació que trobem en el text, perquè inclouen la presència de forces en conflicte i de camins no trepitjats" (1994:53).

Fig. 7: Construcció del significat negociat (Flower, 1994)



Flower considera el model, tanmateix, com un "mapa del territori, no l'explicació de com s'hi navega" (54). D'altra banda, per construir coneixement en aquesta navegació, cal que els participants tinguin un cert grau de consciència sobre la seva pròpia activitat i sobre els paràmetres que hi intervenen:

"...el procés de construcció esdevé una negociació activa entre algunes de les múltiples forces que conformen el significat, i els escriptors decideixen (o s'hi veuen forçats) fer atenció conscient a la gestió de les opcions, condicions i conflictes que construeixen el significat. En aquests punts de conflicte i de decisió, el significat pot emergir com a conseqüència d'intercanvis, impulsos, decisions imprevistes, desànim, compromisos o opcions deliberades. Es pot dir que el significat es negocia activament a partir d'aquestes circumstàncies paral·leles: conflicte i atenció conscient".(54)

És clar que les característiques atribuïdes a l'acte d'escriptura en aquest model tenen un sentit potencial, que no sempre es realitza, ni per a un mateix

escriptor ni per a totes les tasques d'escriptura que emprèn. És a dir, tot i plantejant tasques que proposin reptes a l'escriptor, no sempre es produeix la negociació que porta a la construcció de coneixement, ni sempre s'activa la consciència que està atenta a aquesta negociació. Però, "com les bombolles que suren en l'ample riu de la consciència, els actes de negociació són moments de consciència i d'acció potencial... aquests moments de negociació ofereixen noves perspectives en la relació entre cognició i context" (Flower, 1994:55).

En l'explicitació del model, Flower distingeix dues condicions per a la construcció de coneixement, que no difereixen gaire de les apuntades per Bereiter i Scardamalia (1987) en els models de *dir el coneixement* i *transformar el coneixement*:

- que el procés de construcció de coneixement sigui objecte d'una certa pressió, d'una competència entre condicions i opcions, o de conflicte entre els objectius proposats;
- que els escriptors tinguin un cert grau de consciència per gestionar o negociar aquesta situació problemàtica cognitiva i retòrica.

La negociació per a la construcció de coneixement es concep com una resposta a diferents veus que intervenen en el context de la tasca. Són veus externes al mateix escriptor -els companys, el mestre, veus d'altres escriptors que han escrit coses semblants-, que organitzen els objectius, exposen les condicions, proposen text, ofereixen alternatives, posen objeccions, complementen, etc. També poden ser veus internes del mateix escriptor, que actuen en l'espai de la representació mental: veus d'experiències anteriors, veus de lectors coneguts, veus de lectors imaginats, les veus de les intencions i els objectius de l'escriptor, la veu del text que s'està elaborant, etc. Totes aquestes veus conflueixen en el context de la tasca de manera real o representada en la ment de l'escriptor, i contribueixen activament a la construcció de coneixement en un procés dinàmic de negociació que, segons Flower, es pot entendre en dos sentits complementaris:

"En un sentit, els escriptors realment negocien/gestionen les relacions de poder inherents a les forces socials i a les veus interiors que donen forma a l'escrit, decideixen quines demandes han d'atendre, quins objectius han d'acomplir, on s'han de comprometre, o com han d'equilibrar la balança. En un altre sentit, els escriptors negocien/naveguen el seu camí a través de l'espai del problema, establint el millor itinerari per un paisatge farcit d'obstacles i de distraccions, o bé amb la vista posada en el camí més ràpid pel riu que porta a aconseguir els màxims objectius, a satisfer els màxims reptes, a evitar les màximes dificultats que sigui possible" (Flower, 1994:70).

En tots dos casos, les veus que negocien contribueixen a prendre decisions, a desviar-se del camí i a reequilibrar la tasca, ja sigui per fer un pas endavant en la resolució constructiva del procés, ja sigui per deixar de banda qüestions problemàtiques i seguir endavant després d'ignorar-les.

És clar, doncs, que el "mapa del territori" en el qual es negocia i es construeix el coneixement no és un mapa general ni és tampoc un mapa estàtic, sinó que és únicament un espai amb uns punts de referència que permeten traçar itineraris diferents en funció dels elements -les veus- que pesen en la negociació d'aquests itineraris a cada tasca. El context de la tasca es converteix així en el condicionant per desencadenar un itinerari potencialment generador de coneixement, com a mínim en dos sentits. D'una banda, la presència del context de recepció actua a la vegada com a motivació i com a guia per a l'escriptor, en la mesura que és capaç de representar-se'l i adequar-s'hi; d'altra banda, és en el context de la tasca, a través de la intervenció dels instruments mediadors externs i interns, que es construeix el camí per aconseguir els objectius que la tasca proposa.

La mediació en el context de la tasca

La complexitat del procés de composició escrita i la necessitat d'abordar-la des de l'escola ha generat diverses propostes de mediació en el sentit exposat aquí. Ja hem fet referència anteriorment a algunes d'aquestes propostes, basades en la presència d'un destinatari intermediari per facilitar la gestió de la tasca. Les propostes segueixen bàsicament dos plantejaments que no s'exclouen mútuament:

- la interacció amb l'adult o els companys durant el procés d'escriptura;
- el treball en grup.

Les *writing conferences*, o converses amb el mestre o amb els companys sobre l'escrit que s'està produint²², constitueixen moments d'intercanvi per a l'escriptor, que li permeten reorientar o confirmar el procés i el text a partir de l'explicitació o confrontació de la seva representació amb la dels mediadors amb els quals parla. Els treballs en aquesta línia van des de les propostes més lliures en la línia del mètode natural (*natural process mode*) descrit per Hillocks (1986)²³ a

22 Vegeu l'apartat 1.3.4, **Factors condicionants del procés de composició en el context de la tasca**, pàg. 51.

23 En la mateixa línia caldria situar les propostes dels britànics Barnes (1975:140), que contraposa els models d'interpretació i de transmissió, i Britton i al (1975:194), que parlen d'ensenyament *tancat* i d'ensenyament *obert*. La relació d'aquestes propostes per a l'ensenyament de l'escrit amb el *text lliure* de Freinet (1960) és evident. El mestre és un facilitador de la tasca que, d'altra banda, no té el caràcter d'imposada i pretén un desenvolupament "lliure" de la imaginació dels escriptors, sense la necessitat de seguir regles o criteris preestablerts. A Camps (1994a: cap. 7) s'exposa una síntesi d'aquest model i es contraposa al model

propostes més orientades als models cognitius i sociocognitius del procés de composició, amb uns objectius clarament establerts i activitats guiades per criteris de realització. En aquest model constructiu (*environmental mode*) es proposen moments puntuals de negociació amb els altres, dirigits a subprocessos específics al llarg del procés de composició, i també es proposen altres elements de mediació que contribueixen a la presa de consciència del procés per part dels aprenents d'escriptor²⁴.

El treball en grup, també basat en la interacció oral amb els altres durant el procés de composició, es diferencia de la modalitat anterior en el fet que l'escrit no es considera el producte d'un sol aprenent sinó que el procés de composició s'entén com una tasca col·laborativa. Diversos autors han assenyalat els avantatges que comporta treballar en cooperació en una tasca d'escriptura (Freedman, 1987a; Petitjean, 1985; Teberosky, 1987, entre d'altres); també s'ha assenyalat el rol de "bastida" que ofereix el grup en la realització de qualsevol tasca, que supera les possibilitats individuals de cada un dels seus membres i contribueix a la regulació intrapsicològica a partir de la regulació interpsicològica (Forman i Cazden, 1984). No obstant això, també hi ha estudis que posen en relleu les dificultats que presenta el treball en grup per a la construcció de coneixement i els condicionants de diversos ordres que influeixen en el resultat, tant des d'un punt de vista general com des d'una perspectiva aplicada a diverses tasques, incloent-hi les tasques d'escriptura (Allal i Rouiller, 1996; Bennett i Dunne, 1991; Guerrero i Villamil, 1994; O'Connor, 1996; Perkins, 1995; Salomon i Globerson, 1989).

El treball en grup es basa en la pressuposició que la interacció entre iguals, també anomenada comunicació lateral o horitzontal, té una incidència positiva en el desenvolupament del pensament verbal i en el control de la pròpia acció, a diferència de la interacció entre alumne i mestre (Gere i Abbott, 1985). La diferència essencial radica en el fet que el professor, en aquest segon cas, generalment no actua com a facilitador sinó com a jutge o avaluador i, també, com a orientador per a una conducta de composició adequada, basada sobretot en criteris de bona formació del text produït²⁵.

constructiu (*environmental mode*), que busca el desenvolupament de determinades habilitats en els escriptors a partir de l'estructuració d'activitats que esdevenen operatives a partir de la interacció amb el professor o els companys.

²⁴ L'aplicació dels plantejaments de l'avaluació formativa a les situacions de composició escrita conflueix amb els d'aquest model constructiu i amb els del treball en grup; ha generat una línia d'investigació molt prometedora sobre l'ús d'instruments de regulació del procés i de construcció de coneixement (Allal, Bain i Perrenoud, 1993; Camps i Ribas, 1996).

²⁵ Malgrat que el context escolar exerceix una clara influència en el sentit apuntat sobre les concepcions dels mestres en l'ensenyament de l'escrit i sobre el seu paper en les tasques de composició, no es pot generalitzar aquesta actitud en els ensenyants.

Ja he fet referència anteriorment al model de SD com a model que a compleix les condicions exposades aquí per promoure tant la construcció de coneixement com la consciència d'aquest coneixement, a partir de determinades característiques, com l'establiment d'un context de recepció d'acord amb els paràmetres socials d'ús de l'escrit, o el treball en col.laboració com a base per a l'autoregulació del procés i de l'aprenentatge. El treball en col.laboració fa aflorar de manera observable les diferents veus que intervenen en el procés, ja que la comunicació real entre els membres del grup exigeix la verbalització de les operacions que es porten a terme, la seva confrontació i la presa de decisions a cada pas. La interacció entre els col.laboradors durant el procés afavoreix, doncs, el coneixement conscient del procés i es converteix, a la vegada, en un instrument vàlid per a la investigació.

Flower, referint-se al procés intern de negociació en la ment de l'escriptor durant la tasca de composició, parla de la metàfora de les veus que negocien:

"Primer, una idea que parla, en oposició a una proposició lingüística, apareix amb un cos que s'hi relaciona, i parla a l'orella interna de l'escriptor com una persona que pensa, que sent, que fa un paper i té una relació amb l'escriptor. En segon lloc, una idea que parla en una llengua que aporta la seva pròpia història -la ressonància del vocabulari i el seu lligam amb altres textos i contextos. Finalment, una idea que parla pot intervenir en la negociació en forma de coneixement, o en forma de principi operatiu que dona consells, fa propostes i plans i organitza procediments" (Flower, 1994:67).

En el context de la tasca proposat pel model de SD utilitzat en les investigacions sobre la composició escrita pel grup del DDLL de la UAB, les "idees que parlen" (voiced idea) no són únicament idees, sinó que són les intervencions reals dels diferents participants a la tasca, és a dir que la seva realitat psicològica esdevé una realitat física i observable, sense perdre al mateix temps la seva dimensió psicològica en les representacions mentals de cada un dels participants.

En l'àmbit de l'ensenyament, tanmateix, encara hem de parlar d'un altre context que travessa de manera longitudinal cada un dels processos o tasques de composició en què intervenen els aprenents d'escriptor: el context d'aprenentatge de la composició escrita.

4.2.4. El context escolar com a context d'aprenentatge de la composició escrita

És el context representat per l'escola com a institució, per l'escola com a lloc on s'ensenyava i s'aprèn. Fent el paral·lel amb la concepció de context ampliat i

context restringit de Beach i Bridwell (1984)²⁶, podríem dir que el context d'aprenentatge de la composició escrita és el context ampliat, el marc general on tenen lloc les tasques concretes de composició escrita, que formen el context restringit.

Sobreposar, o fer coincidir, les intencions reals de l'ús de l'escrit amb les intencions que l'escola espera d'aquest ús és un repte que no sempre s'aconsegueix de superar. Sovint s'ha destacat la distància entre les representacions que els alumnes es fan de la tasca i la representació que se'n fa el professor, fins i tot en els casos en què es proposa escriure per a un context de recepció real (Florio i Clark, 1982; Freedman i Sperling, 1985; Halté, 1987; Hudson, 1988). Les tasques d'escriptura a l'escola estan subjectes a una mena de "doble context", el que planteja el context de recepció del text que es proposa, inserit en una situació real de comunicació, i el rerafons del context de l'escola:

"Els alumnes que escriuen en situació escolar saben que les relacions entre ells i els destinataris més o menys reals o ficticis estan mediatitzades pel professor i que, en tot cas, les seves produccions tenen una doble finalitat: la de comunicar alguna cosa i la d'aprendre i de demostrar que s'ha après" (Camps, 1994b:24)

En les tasques d'escriptura a l'escola, doncs, hi conflueixen dos processos: el de composició escrita i el d'aprenentatge. La interrelació entre aquests dos processos és complexa i planteja molts interrogants. Si bé és cert que la tasca d'escriptura promou en ella mateixa, en unes determinades condicions, la construcció de coneixement, a l'escola cal, en primer lloc, tenir en compte aquestes determinades condicions per promoure la implicació dels aprenents a cada tasca d'escriptura. Cal també estructurar les activitats de composició de manera que compleixin uns determinats objectius d'aprenentatge al llarg del currículum, i cal, finalment, compaginar el context d'aprenentatge de l'escrit i el context social d'ús de l'escrit, fent confluïr els objectius discursius amb els objectius d'aprenentatge en una mateixa tasca.

L'aparent contradicció entre ambdós objectius pot ser font de tensions que condueixin a la dissociació dels dos contextos, amb la qual cosa o bé la representació que l'aprenent es fa de la tasca es circumscriu al context escolar i contribueix a reforçar el vessant formal i normatiu -en un cert sentit dependent dels criteris del mestre i, per tant, no creatiu, no transformador, no constructiu (Camps, 1998a:75)-, o bé segueix de manera absoluta el context discursiu real que motiva la tasca i la intenció de l'escriptor aprenent, que pot portar a prioritzar únicament els aspectes comunicatius més externs i deixar de banda la possibilitat de construcció

²⁶ Vegeu l'apartat 1.3.1, *Models cognitius del procés de composició*, pàg. 44.

de coneixement (Milian, Guasch i Camps, 1990:170). La superació d'aquesta aparent dicotomia només és possible a través de la relació positiva entre ambdós contextos. Al marge de la necessitat d'una programació de l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita que es concreti en projectes d'escriptura col.laborativa al llarg d'una etapa o cicle d'ensenyament, el model de seqüència didàctica proposa la integració d'objectius discursius i objectius d'aprenentatge²⁷:

"Així doncs, cada seqüència es planteja com a activitat en què s'ha d'aprendre alguna cosa sobre el llenguatge escrit. Per exemple, en descriure el funcionament d'un aparell, l'objectiu d'aprenentatge pot ser el de la utilització precisa del llenguatge tècnic; en escriure una recepta de cuina, l'estructura del text prescriptiu; en escriure un conte, la utilització de les formes verbals pròpies de la narració, o els relacionants temporals, etc.

Els objectius d'aprenentatge poden ser de tipus lingüístic, com en els exemples anteriors, però poden referir-se també a aspectes discursius, com per exemple comprovar la incidència que el canvi de destinatari té en el text; o a aspectes del mateix procés de composició: aprendre tècniques per revisar, per planificar, etc." (Camps, 1994a:157)

La relació entre ambdós plans, el discursiu i el d'aprenentatge és molt estreta i a la vegada molt complexa. Camps (1994a:158 i ss.) planteja algunes hipòtesis sobre la interrelació entre el procés d'ensenyament i el de producció en el marc del model de seqüència didàctica per a la construcció de l'aprenentatge de la composició. Una d'aquestes hipòtesis fa referència als objectius específics de la SD, que poden esdevenir criteris d'elaboració i d'avaluació dels textos i, a la vegada, objecte de coneixement i per tant d'aprenentatge durant la seqüència. La investigació sobre la interrelació dels dos plans o contextos o, el que és el mateix, la influència mútua que s'estableix entre ells en el context de la tasca pot donar llum sobre la relació entre "fer" i "aprendre de fer", i oferir vies perquè aquesta relació sigui productiva i ajudi a l'aprenentatge de la composició escrita.

4.3. Preguntes per a la recerca en didàctica de la composició escrita

La línia de recerca en composició escrita iniciada pel DDLL, exposada al capítol 3 d'aquest treball, i els resultats obtinguts en investigacions precedents sobre la relació entre l'aprenentatge i la producció de l'escrit en les condicions que caracteritzen el model de seqüència didàctica constitueixen el marc teoricopràctic que permet d'aprofundir en el coneixement dels factors que incideixen en la

²⁷ Al capítol 3, pàg. 106 i ss. es descriuen les característiques generals del model de seqüència didàctica (SD).

producció escrita en situació escolar. L'objectiu últim de la recerca en didàctica de la composició escrita és, en paraules de Camps (1994a:194):

"...explicar de quina manera els processos de producció de textos s'interrelacionen amb els processos d'ensenyament/aprenentatge, per poder analitzar de quina manera la producció textual contribueix al desenvolupament de l'alumne (intel·lectual, personal, social) i de quina manera l'ensenyament pot incidir en el progrés en el domini de l'habilitat escriptora".

La situació de producció en grup facilita, a la vegada, el procés de producció i el procés d'observació d'aquesta producció, ja que permet seguir pas a pas no només els coneixements que es posen en joc i les representacions que comparteixen i que negocien sobre la tasca, sobre la situació d'aprenentatge, sobre les situacions d'ús de l'escrit, sobre els textos i en general sobre els factors que intervenen en el procés, sinó que també permet observar les estratègies que utilitzen per acomplir els objectius que se'ls proposen. El context compartit de la tasca fa emergir elements que probablement no es manifesten en situacions d'escriptura individual; no obstant això, es pot considerar que el procés que se segueix en la producció en col·laboració reflecteix les operacions pròpies del procés de composició (Camps, 1994a: 195).

L'anàlisi de la interacció verbal entre els escriptors col·laboradors es configura com una eina metodològica adequada per observar els diferents moments del procés i la confluència dels diferents contextos en el context de la tasca, de les diferents veus que intervenen en el procés. En les situacions d'escriptura en grup l'aprenentatge sorgeix no solament de la confrontació constant entre la representació dels objectius i la realització, sinó també de la confrontació entre les diferents representacions dels participants, és a dir de la confrontació dels contextos que conflueixen en la tasca, que es multipliquen en la negociació durant el procés.

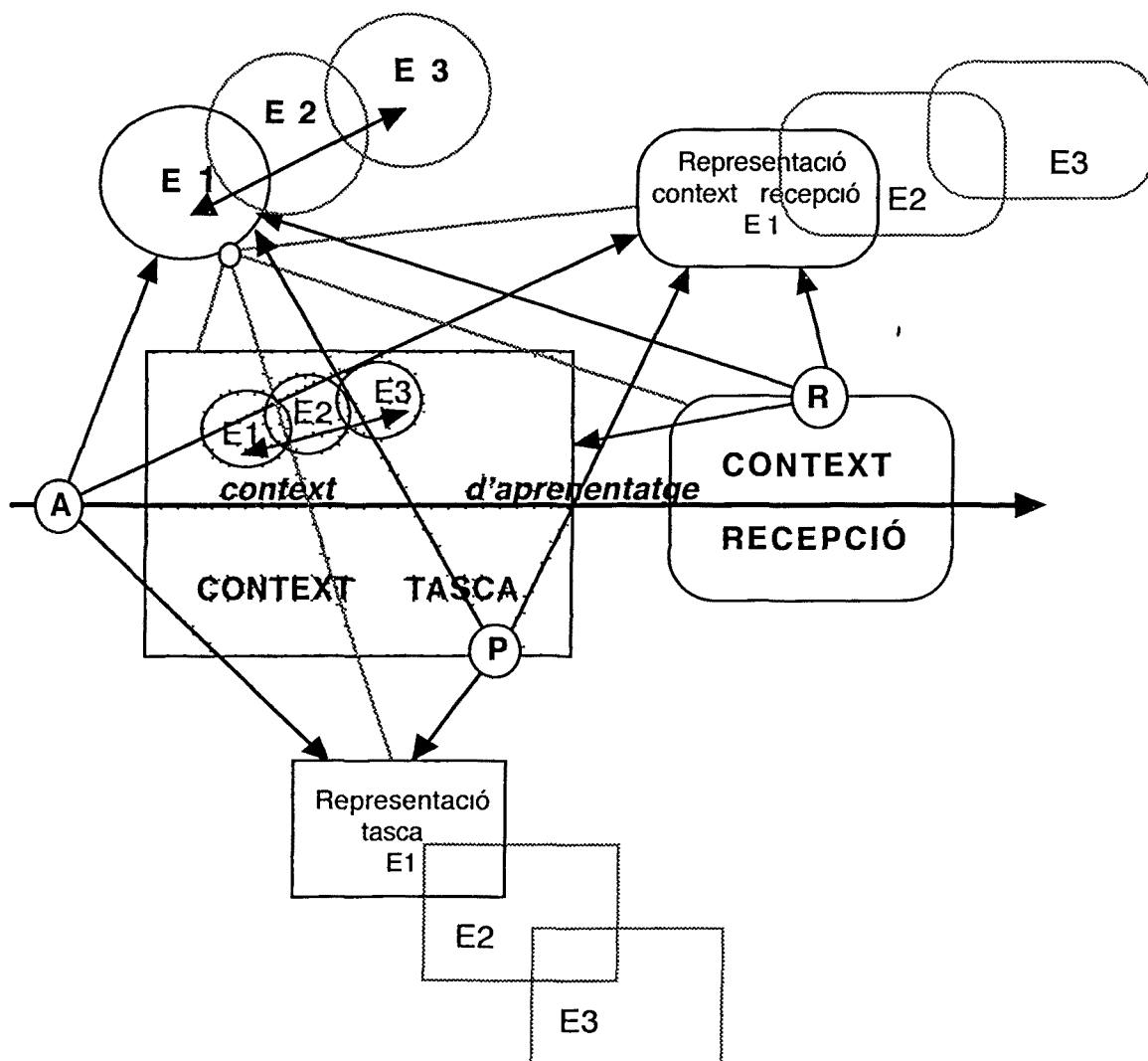
L'esquema següent (fig 8) presenta una adaptació del model presentat en aquest mateix capítol, referit a la interacció entre els contextos que intervenen en la tasca de composició escrita en grup en el marc escolar.

A l'esquema s'assenyalen únicament les relacions entre contextos corresponents a l'activitat d'un sol escriptor, E1, i es mostra en un segon pla la presència d'altres coescriptors en el treball col·laboratiu, sense assenyalar les relacions que tripliquen, en el cas de tres participants, les línies d'interacció entre els diversos elements presents en el context de producció (P). La presència d'altres participants en el context de producció genera encara un altre tipus de relació interpersonal, assenyalaria a l'esquema amb la línia entre E1, E2 i E3, fora del

context de la tasca -relacions interpersonals- i a l'interior del context de producció -relacions per a la realització de la tasca.

El context de recepció (R) incideix en el context de la tasca en la mesura que determina l'objectiu de la producció en termes discursius; també incideix en la representació que l'emissor es fa d'aquest context, i en l'emissor mateix en la mesura que contribueix a adequar les seves estratègies a les exigències de la recepció. El context de la tasca (P) incideix en les representacions que l'emissor es fa del context de recepció i de la tasca mateixa, i també contribueix a regular l'activitat de composició que l'escriptor porta a terme. El context d'aprenentatge (A) influeix tant en les representacions del context de recepció com de la tasca; incideix en l'escriptor com a "input" -condiciona i dirigeix l'activitat des del marc escolar- i també com a "output", en la mesura que transforma el saber de l'escriptor i augmenta la seva competència discursiva, textual i lingüística.

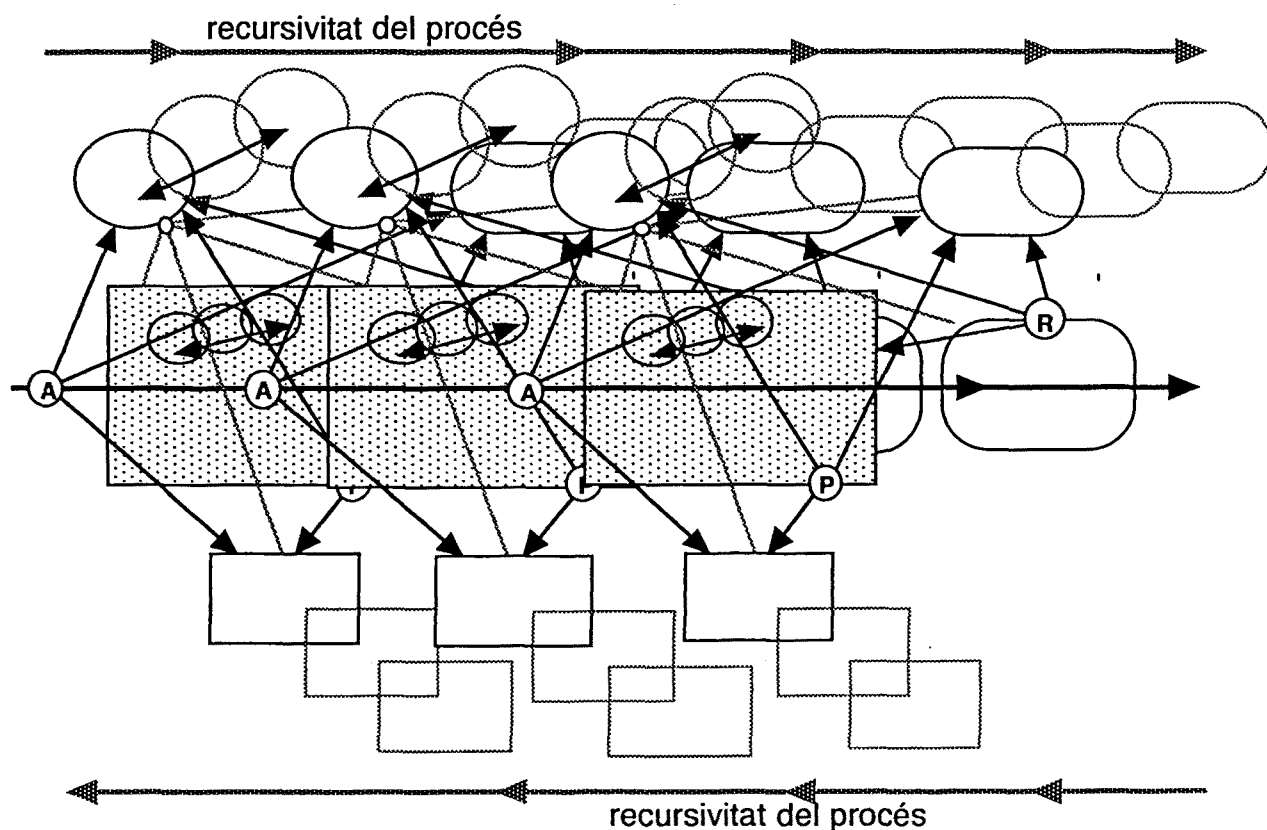
Fig 8: Interacció de contextos en el procés de composició en grup



Les relacions dels emissors E1, E2 i E3 amb les seves pròpies representacions, i amb el context de la tasca i el context de recepció són recíproques i continuades al llarg de tot el procés, en un sentit recursiu i no lineal, sinó polidireccional i caòtic, com intenta mostrar l'esquema següent (fig. 9), en què se superposen els contextos i les relacions per representar la complexitat del procés.

Malgrat que l'esquema produeix la impressió de caos apuntada, intenta a la vegada recollir els moments successius en el temps i marcar el dinamisme de l'acció i la seva complexitat.

Fig 9: Dinamisme del procés de composició



En relació a la interacció de contextos durant el procés de composició, es plantegen a la recerca les següents preguntes, referides a dos aspectes:

a) Un primer bloc de preguntes fa referència a la realització de la tasca que es proposa als escriptors aprenents: ¿Com construeixen i negocien, en el context

de la tasca i a partir del seu context individual, la representació del context discursiu, la representació dels destinataris, la representació del text que han d'escriure, els coneixements temàtics que constitueixen el contingut de la comunicació escrita? i, més concretament, ¿fins a quin punt la interacció entre contextos promou la negociació, el conflicte que genera canvis?, ¿què passa en els moments de conflicte i en els punts de decisió?, ¿quins coneixements es posen en joc durant el procés?, ¿quins contextos pesen més en la presa de decisions? ¿quins elements dels diferents contextos?, ¿en quins moments del procés apareixen els diferents contextos com a determinants? ¿en quins sub processos es manifesta la seva influència?

En aquest mateix grup hi caben també altres preguntes, més centrades en la gestió de la tasca en el context de l'aula: ¿Fins a quin punt les divergències en les experiències i els coneixements dels escriptors aprenents inhibeixen o afavoreixen el consens o la disseniò entre els participants? ¿Com es manifesta aquesta experiència, quins punts de referència utilitzen? ¿Si l'experiència i/o el coneixement és compartit, com es manifesta? ¿En una mateixa tasca, hi ha constants en la presència i el pes dels diferents contextos en els grups diferents d'escriptors?

2) Un segon grup de preguntes es refereix a la construcció de coneixements durant la realització de la tasca: ¿Com s'estableix l'equilibri entre el context d'aprenentatge i el context de la tasca, entre "fer" i "aprendre de fer"? ¿Fins a quin punt la construcció de coneixements ultrapassa la situació concreta que la tasca planteja i contribueix a augmentar els sabers sobre les situacions d'escrit i els processos de composició? ¿Es fan explícits els coneixements que es posen en joc durant la realització de la tasca?, ¿com es manifesten?

Totes aquestes preguntes són, en principi, aplicables a qualsevol tasca de composició escrita en grup amb uns objectius discursius. En el marc d'una situació d'escriptura definida per a un context de recepció concret i amb uns objectius d'aprenentatge establerts, les preguntes pertinents per a la didàctica de la composició escrita s'han de cenyir específicament als factors que es posen en joc i constitueixen objectes d'ensenyament i aprenentatge. L'establiment d'un marc per a una intervenció didàctica eficaç en l'àmbit de la composició escrita exigeix, per tant, analitzar les dades dels processos que segueixen els alumnes en tasques diferents de composició escrita. La part empírica d'aquest treball, que s'exposa a la segona part, es centra en l'anàlisi de les dades observades en el procés de producció en grup d'un text explicatiu; les característiques del text o discurs explicatiu i de les situacions explicatives -el context de recepció- s'analitzen al següent capítol.

