

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

TESI DOCTORAL

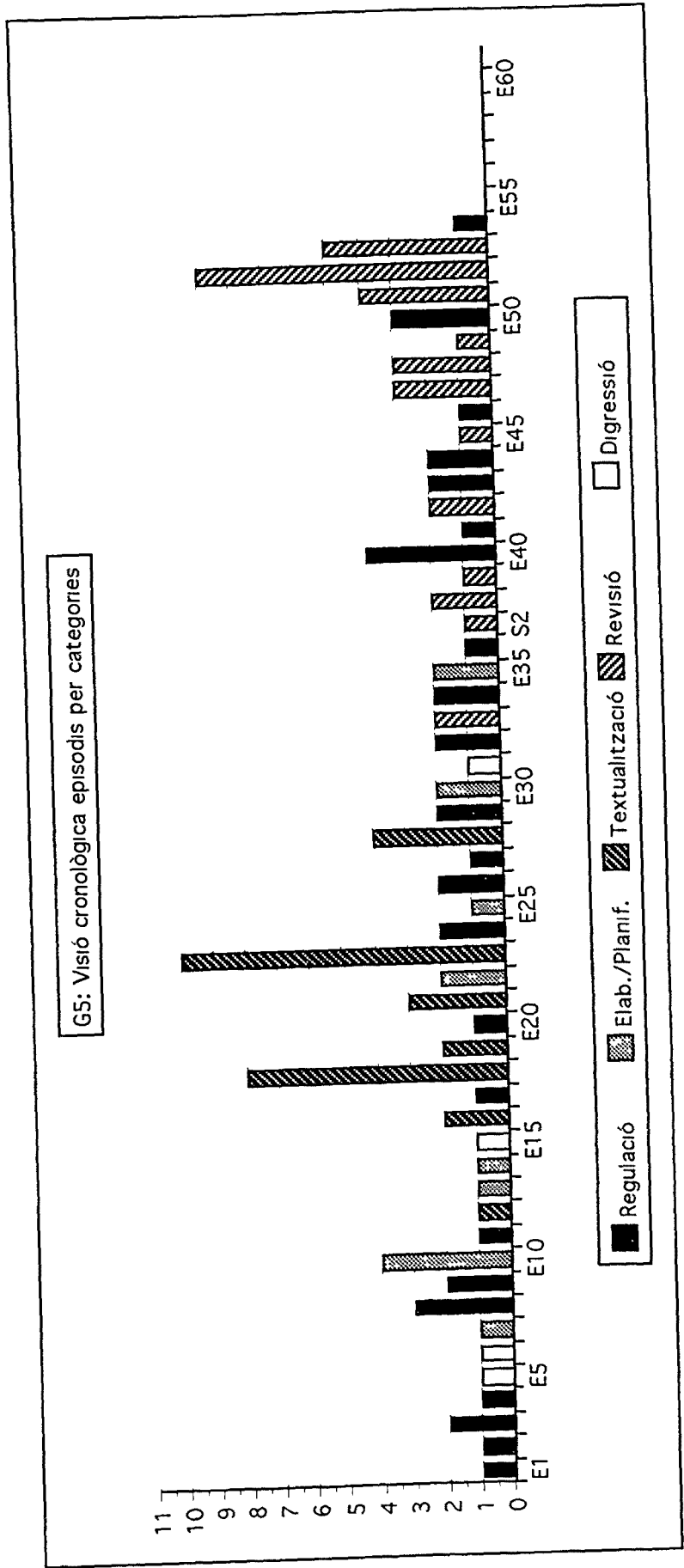
Dirigida per Anna Camps i Mundó

Marta Milian i Gubern

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

1999

Fig. 16: Visió longitudinal del procés de composició (Grup 5)



Potser el que crida més l'atenció en aquest grup és l'escassetat d'episodis de planificació/elaboració al llarg de les dues sessions, i l'aparició continuada d'episodis de regulació al llarg de tot el procés. També és notable la concentració d'episodis de revisió a la segona sessió, sobretot cap al final.

Els episodis de digressió apareixen sobretot a la primera sessió, com a mostra de la falta d'implicació en la tasca i de la poca cohesió del grup. Tanmateix, són episodis relativament curts -no superen els deu torns d'intervenció. Tant els episodis de textualització com els de revisió, en canvi, ocupen un espai continuat considerable, com en l'episodi 23 o en els episodis consecutius del final de la segona sessió.

7.2.2. Comparació intergrups

Els resultats de la categorització dels episodis d'interacció en els cinc grups analitzats es mostren en el quadre següent (fig. 17). La distribució dels episodis en columna de cada un dels grups al llarg de les sessions mostra comparativament la dinàmica dels diferents processos, i posa de manifest tant la recursivitat de les operacions com les semblances i diferències entre els grups en la distribució de les operacions implicades en el procés de composició.

A la columna de l'esquerra del gràfic apareix el número d'ordre dels episodis al llarg de les dues sessions d'elaboració del text. A la dreta de cada una de les columnes, corresponents a cada un dels grups, apareix el nombre total de torns enunciats en cada episodi. Els episodis que contenen una referència explícita als destinataris estan marcats amb un asterisc al costat del nombre de torns. Els episodis es distingeixen entre ells per la intensitat de la trama, segons la pauta següent:

Regulació del procés
Elaboració / Planificació
Textualització
Revisió

Fig. 17: Comparació de la dinàmica del procés per grups

	G1	Torn	G2	Torn	G3	Torn	G4	Torn	G5	Torn
1	Presentació	4	Presentació	13*	Presentació participants	1	Representació de la feina	14	Presentació i representació de la feina	5*
2	Presentació de la feina	13*	Representació de la tasca. presentació resum coneixements D2n	13*	Presentació de la feina	15*	Redacció conjunta	51	Comentaris sobre el fet d'escure a l'escola	9
3	Organització procediment	2*	Representació tasca. situació discursiva	5*	la explicació oral de la resposta a la pregunta-títol	16*	Lectura de les respostes D2n: discussió sobre conèx. D2n	13*	Puntualitzacions sobre la feina que s'ha de fer: etimologia/explicació	20
4	Lectura preguntes-resum	3*	Plantejament fases tasca	4	Explicació oral del contingut per part de E	49	Revisió del plantejament de la feina en relació al qüestionari D2n	17*	Explicació de l'etimologia	11
5	Comentaris a la resposta-resum	8*	Lectura resum coneixements D2n	9*	Explicació oral del contingut per part de X	25	Lectura -revisió del text escrit amb el nou plantejament	32*	Distracció per causa dels de l'altre grup	7
6	Lectura resposta-resum	9*	Comentaris a la lectura en relació als coneixements D2n	25*	Representació tasca en funció de l'adequació a D2n	8*	Continuació escriptura conjunta text	22*	Digressions	5
7	Comentari grup sobre coneixement D2n	11*	Continuació lectura resum coneixements D2n	7*	Organització de la feina: reticència	5	Redacció text escrit	11	Lectura de les respostes-resum	7*
8	Representació de la feina en relació al text D2n	3*	Comentaris a la lectura en relació als coneixements D2n	24*	Preparació del material per a la feina	10	Proposta-discussió de procediment per treballar el text	10*	Nova representació de la feina en relació a les respostes-resum	26*
9	Discussió sobre procediment	6	Continuació lectura resum coneixements D2n	4	Proposta oral de text intentat. Organització de contingut	21	Redacció crítica i revisió-escritura text	79	Nous aclariments sobre la tasca immediata	11
10	Inici de la feina: aclariments	15	Inici de la feina: relació de la pregunta-títol amb els coneixements D2n	17*	Digressió	6	Redacció de text non a partir de les preguntes-resum i confrontació amb la representació tasca (destinataris)	24*	Discussió conjunta sobre l'objecte calidoscopi: proposta de text	38
11	Puntualitzacions sobre la feina	8	Comentari sobre el contingut	16*	Proposta de canvi de procediment. X cedeix a E la feina d'escure	14	Lectura del text per part del grup participant	15	Reorientació de la tasca	10
12	Intent d'organitzar un text en funció de D2n	14*	Discussió sobre el procediment. parlar-ne vs escure	27	Redacció i escriptura de la primera frase del text	30	Dades per a la gravadora (obs)	2	Continuació de la proposta de text sobre la descripció de l'objecte	9
13	2a lectura de les respostes-resum	12*	Formulació oral de la resposta al títol	17*	Redacció i escriptura de la 2a frase del text	38	Nova lectura i comentari del grup participant	8	Reorientació del contingut del text descriptiu vs instruccions	11*
14	Anàlisi de les respostes per representar-se el contingut del text	7*	Dubtes sobre l'adequació a D2n	11*	Redacció i escriptura de la 3a frase del text	51	Dubtes i representació de la feina 3er participant	5	Nova explicació sobre la funció de les respostes-resum	6*
15	Discussió sobre procediment	11*	Generació contingut nou en funció de coneixements D2n	14	Redacció i escriptura de la 4a frase del text	44	Reflexió sobre el contingut (presentació) guiada per O	31	Digressió	8
16	Intent d'adequació del contingut a D2n	10*	Dubtes sobre l'adequació a D2n	7*	Referència a experiències personals per completar el contingut del text	20	Discussió sobre com incloure la idea en el text	30	la proposta de text: descripció de l'aparell en funció D2n	15*
17	Discussió sobre el procediment	5*	Resum del replantejament de la tasca	8*	Revisió del text produït fins aquí	5	Proposta d'incloure etimologia: discussió sobre el lloc adequat en relació al projecte	17	Digressió sobre el dibuix de l'etimologia	7
18	Lectura i comentari	5*	Redacció individual del contingut nou (episodi 15)	9	Comentari sobre el comportament de E i la relació entre els membres del grup per a aquesta tasca	37	Procediment: passar-ho en net	10	Continua la proposta de text: descripció de l'aparell en funció D2n	75
19	Dubtes sobre la tasca: barreja de criteris entre procediment i contingut	16*	Proposta de posar en comú la feina individual (episodi 18)	20*	Correcció de l'abreviatura BEIC	28	Feina obs: dades participants	4*	Proposta de text: funcionament. Discussió sobre el contingut	20

20	Restituïció de la feina feta: notes preses per al guió	5	Lectura i comentari conjunt dels textos individuals	67	Restituïció de la feina	4	Nova proposta de canvi	4	Estat de la feina	4
21	Lectura i comentari. Escripció d'un punt del guió	5*	Resum/Valaració oral del contingut nou (episodi 15)	5	Elaboració oral del contingut: resposta a la pregunta "Com funciona?"	65	Representació i estat de la feina per al 3er participant	9	Proposta de text: funcionament (cont.)	26
22	Discussió sobre l'adequació a D2n	17*	Revisió del contingut en relació a la claredat d'explicació i en relació als punts forts i febles D2n	23*	Digressió	5			Discussió sobre "reflexió"	15
23	Proposta de votació per arribar a acords	8*	Busca d'una estratègia d'explicació per als D2n	14*	Comentari sobre el contingut: no avançar	10			Escripció text: funcionament	97
24	Discussió sobre l'adequació al coneixement D2n	32*	Discussió sobre reflexió: posició dels miralls i efecte multiplicador	20	Desànim: qüestionament de la feina	6*			Conflicte a l'interior del grup	21
25	Comprovació de l'escrit amb la discussió oral	5	Discussió sobre procediment	18	Digressió: origen del calidoscopi, origen de la paraula "calidoscopi"	12			Reconducció de la feina per part de Obs.	5*
26	Lectura, comentari i revisió del guió	20*	Escripció en col·laboració de la nova proposta (episodi 22)	48	Reelaboració oral conjunta del mateix contingut	27			Represa de la feina, amb discussió sobre procediment i contingut	20*
27	Discussió procediment	6	Dubtes sobre la comprensió D2n: reformulació text	23*	Consideracions sobre el procediment	4			Discussió sobre la calligrafia i l'ortografia	10
28	Lectura i discussió sobre la relació miralls-calidoscopi-objectes de dins	37*	Relectura i revisió text episodi 24	15	Inici d'escripció del contingut elaborat oralment	2			Segueix l'escripció i la discussió sobre l'adequació a D2n	33*
29	Conversa sobre els estris d'escriure	5	Discussió oral conjunta sobre el contingut temàtic	106	Discussió sobre el comportament de E	19			Discussió interna: cohesió grup	12
30	Representació de la tasca següent	6*	Clarificació de la discussió amb esquema gràfic	17	Proposta per a l'exposició	6*			Discussió sobre la paraula "reflectir"	15
31	Revisió del guió i discussió en relació al contingut i a l'adequació a D2n	67*	Represa de la discussió oral	21	Elaboració oral del contingut per aclarir la comprensió del fenomen	35			Digressió	3
32	Digressió	3	Concreció del contingut	5	Comentaris sobre l'explicació de H i la comprensió per part dels altres	12			Comentari sobre l'actitud i el procediment	19
33	Referència a la feina i al temps	3	Revisió del text des de l'aportació dels epísois 27 a 29	5	Reorganització contingut temàtic	4			Proposta de canvi per al text	20
34	Resum	1	Generació de text nou en col·laboració	33	Intent d'explicació oral sobre la quantitat d'imatges que es veuen	7			Discussió entre els membres del grup sobre la revisió-correcció del text	17
35	Estat de la qüestió sobre la feina	26*	Revisió text nou (episodi 32) i comentari	31	Redacció i escripció del contingut temàtic referit a la quantitat d'imatges	28*			Explicació/digressió sobre "reflectir"	13*
36	Discussió sobre el títol i sobre el contingut	38	Replantejament contingut temàtic en relació a D2n	5*	Revisió text produït	4			Final sessió	5
37	Restituïció de la feina	10	Planificació-resum de la feina feta per reprendre-la a la pròxima sessió	54*	Proposta oral de text sobre el fet que les imatges canvien	12			Relectura text sessió anterior	8

38	la redacció: proposta de text discutida	23*	Tancament sessió.	3	Escritura del text sobre el canvi d'imatges	6	Comenari sobre la llargada i la possibilitat de substituir (obs.)	19
39	Continuació redacció	33*	Presentació sessió	3*	Comenari al contingut del text en relació a la tasca	4	2a relectura: detecció de problemes	2
40	Revisió i continuació de la redacció: text nou	16*	Repàs al material de la sessió 1	18	Proposta de relectura per adequar el lèxic a D2n	8*	Proposta i discussió de procediment per reeditar el text	40*
41	Proposta de comprovació sobre connectius D2n	8*	Repàs representació tasca: pregunta-títol	5	Lectura i tria de mots "diffícils"	12*	opinions diverses	11
42	Continuació de la redacció	15*	Repàs a la feina feta a la sessió 1	6	Proposta d'altres canvis en el text	8	Nova relectura i discussió	16
43	Comiat	1	Discussió conjunta sobre contingut temàtic discutit a la sessió 1	54	Continuació de la lectura i proposta de glossari	17*	Discussió sobre procediment	15
44	Presentació	3	Resituació de la tasca.	4	Discussió sobre el contingut del glossari	10*	Discussió a l'interior del grup	17
45	Record de l'estat de la feina	9*	Discussió sobre procediments Inici de la feina: organització material	38*	Elaboració de la definició de <i>translació</i>	12	Nova relectura i intent de solució (obs.)	4
46	Relectura del text escrit i comentaris	12*	Revisió i reescriptura	66	Intent d'elaboració de la definició de <i>multiplicar</i>	12	Procediment	3
47	Repàs al guió	13	Comprovació text col·lectiu amb textos individuals	9	Revisió de <i>translació</i>	2	Dubtes sobre el text: relectura i discussió de canvis	23
48	Continuació de la redacció del text	5	Relectura i revisió text col·lectiu	18	Continuació de la definició de dubtes en relació al text: <i>multiplicar</i>	7*	Canvis en el text i elaboració de contingut	24
49	Repàs al guió i comprovació amb text escrit	7	Proposta de nou text	56	D2n	6	Nova relectura (fragment)	2
50	Proposta de text relatiu a un punt del guió. Discussió en relació a D2n sobre el terme "reflectir"	36*	Revisió del text acabat d'escriure: detecció de problemes textuals	30	Continuació de la definició de <i>multiplicar</i> en relació al text.	16*	Decisions sobre la feina: qui copia, com, què copia,...	24
51	Discussió sobre l'últim punt del guió	10	Discussió sobre la relació text-contingut temàtic: reformulació	71	Intent de definir <i>reflectir</i>	4	Nous dubtes sobre el text durant la copia: petita ortografia (Part 1)	33
52	Represa de la discussió sobre la quantitat d'objectes, el concepte de reflexió i la comprensió D2n	49*	Proposta text nou en col·laboració	41	Proposta de reprendre la feina a la sessió 2	6	Nous dubtes sobre el text durant la copia: petita canvi, puntuació, ortografia (Part 2)	82

53	Discussió sobre el treball en grup	8	Represa de la tasca: repàs del material i les discussions de la sessió 1	10	Presentació i estat de la feina	8*	Notis dubtes sobre el text durant la còpia: petits canvis, puntuació, ortografia (Part 3)	43
54	Esriptura compartida i revisió consecutiva en funció de l'adequació a D2n	85*	Represa de la discussió sobre el contingut	38	Discussió sobre l'adequació al coneixement D2n	16*	Final: noms i data	6
55	Revisió i crítiques	11	Comentaris de procediment	8	Digressió sobre el fet de tenir germans	24 (*)		
56	Proposta de nou text i discussió	39*	Repàs al text sessió 1; revaluació problema	6	Conversa sobre el coneixement D2n i l'ús del diccionari a 2n	13*		
57	Comentari sobre la relació text explicativa D2n	9*	Generació text nou	59*	Digressió	11*		
58	Esriptura i revisió text. Puntualitzacions ortogràfiques. Canvis en el text	52	Discussió sobre puntuació	32	Busca de <i>reproduir</i> al diccionari per explicar <i>multiplicar</i>	23		
59	Revisió del guió	7	Textualització	39	Digressió: conversa sobre les notes	55		
60	Proposta de text nou	9*	Comprovació estat de la tasca	18	Completació del glossari: <i>reflectir</i>	44*		
61	Relectura del text escrit	4*	Generació conjunta de text: punt 3 de la tasca	70*	Nova feina: què s'ha de fer amb els textos d'instruccions-model?	11		
62	Nova revisió: estructuració del contingut	17*	Relectura i revisió	31	Acabant de copiar el text	15		
63	Proposta d'edició: discussió net/brut. Acusacions sobre competència ortogràfica	42	Nova relectura i revisió	10*	Aclariments sobre la nova feina	10		
64	Proposta de nou text i discussió	55*	Intent d'edició	12				
65	Remarques sobre el comportament	4	Comentaris sobre l'edició final	9				
66	Revisió i nova discussió en relació a la proposta del guió	17	Incís: conversa sobre l'ordinador	14				
67	Nova revisió	31	Propostes per a l'edició	11*				
68	Tancament sessió	5	Tancament de la sessió.	3				

Les categories establertes per a la tipificació dels episodis permeten la comparació entre els grups. Una primera comparació quantitativa i global ens permet d'establir característiques compartides entre els cinc grups observats.

A la taula següent es mostren els resultats comparatius en número de torns per categoria analitzada, en xifres absolutes, en percentatges i en rangs. Les gràfiques (fig. 18 i 19) mostren la distribució de les categories per rangs i la distribució percentual de les categories d'episodis per grups.

Taula 1: Comparació episodis intergrups

	G1			G2			G3			G4			G5		
	torn	%	r.	torns	%	r.	torns	%	r.	torns	%	r.	torn	%	r.
Reg.	248	22,73	25	211	13,59	22	189	18,08	19	71	17,4	8	323	32,07	33
Elab/Plan	321	29,42	33	476	30,67	48	295	28,22	30	91	22,30	10	110	10,92	11
Text.	417	38,22	42	386	24,87	39	350	33,49	36	101	24,75	11	275	27,30	28
Rev.	102	9,34	11	465	29,96	47	92	8,8	10	145	35,53	15	276	27,40	28
Digr.	3	0,27	1	14	0,9	2	119	11,38	12	0	0	0	23	2,28	3
TOTAL	1091	100%		1552	100%		1045	100%		408	100%		1007	100%	

Fig. 18: Distribució dels episodis per categories i per rangs

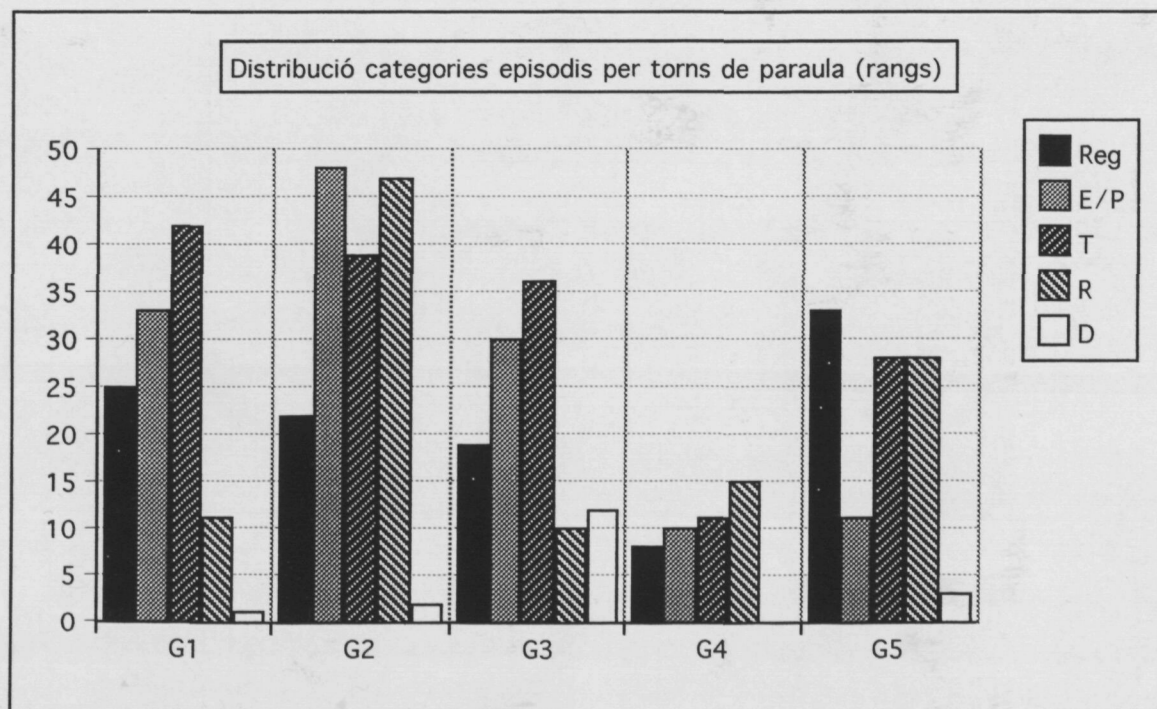
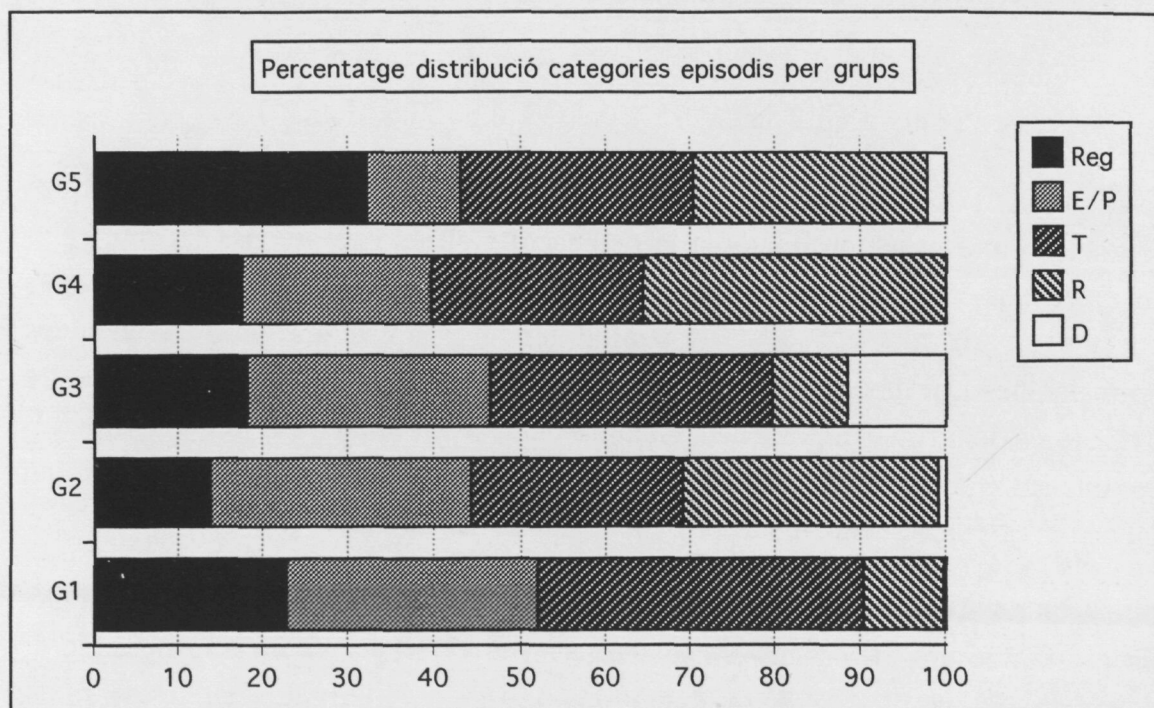


Fig. 19: Distribució percentual dels episodis per categories i per grups



De l'observació dels resultats es desprèn:

- Que tots els grups porten a terme totes les operacions, tot i que hi dediquen temps diferents (en nombre de torns).

- Que les diferències màximes entre grups es manifesten sobretot en l'operació de revisió (del 8,8% del G5 al 35,53% del G4).

Només en dos casos -G1 i G3- l'operació de revisió està molt per sota de l'espai dedicat a l'operació de textualització en el mateix grup. Aquests dos grups segueixen dinàmiques diferents que els porten a dedicar poc espai a la revisió. En el G1 elaboren un guió del contingut del text, que els permet de plantejar-se problemes, tant d'elaboració del contingut com d'adequació als destinataris. L'operació de textualització, per al G1, és, en un cert sentit, també una operació de revisió, ja que parteixen dels punts del guió com si fos un primer esborrany del text (hi dediquen més d'una tercera part de les interaccions totals, 38,22%). És comprensible, per tant, que l'operació de revisió els ocupi poc espai. En el G3, tot i que els percentatges per operacions són semblants, el procés és ben diferent, tal com mostra el desenvolupament cronològic. No elaboren cap guió escrit, ni tan sols fan servir el resum de respostes dels destinataris; en canvi, elaboren el contingut temàtic oralment (28,22%) sense gaire dificultat, i el fet de fer-se càrrec del nivell de

coneixement dels destinataris gairebé des del començament els porta a decidir d'incloure un glossari per ajudar a la comprensió. La textualització, del text i del glossari, els ocupa un espai important -també més d'un terç del total (33,49%)-, i l'operació de revisió s'integra en gran part en l'operació de textualització.

- Que l'operació de textualització és la que presenta menys diferències quantitatives entre els grups (del 24,75% del G4 al 38,22% del G1)

- Que l'operació de planificació i elaboració també presenta poques diferències entre grups en relació a la dedicació a altres operacions, excepte en el grup 5, en què, en canvi, l'operació de regular el procés ocupa un espai molt més gran que en els altres grups. En realitat, en el grup 5 es produeixen dues circumstàncies que poden explicar aquesta diferència: la relació conflictiva entre els membres del grup -d'aquí la necessitat de dedicar un temps a la regulació de les relacions entre els participants, i un malentès en la representació de la tasca, d'aquí també el major espai dedicat a aclarir els objectius del treball.

- Que l'operació de regulació del procés, a més a més de la diferència del G5, presenta també una dedicació considerable en el G1. Una explicació possible és l'elaboració del guió i el fet de fer operatiu aquest guió: al llarg de les dues sessions, el guió es converteix en punt de referència per controlar el procés de la tasca.

La visió de la dinàmica seguida per cada un dels grups, tot i mostrar que hi ha moltes coincidències entre grups pel que fa a les operacions efectuades, mostra també la diversitat dels processos i la diversitat de factors que els condicionen, des de les diferències en la composició dels grups del punt de vista de les relacions que s'estableixen entre els components i de les característiques individuals dels estudiants, a les diferències en la representació de la tasca. També es posen en relleu les diferències de distribució temporal i quantitatives entre els grups per regular els procediments o per elaborar i planificar el contingut textual, o per textualitzar i revisar. Es fa evident la realitat plural del context de l'aula en qualsevol situació real d'ensenyament i aprenentatge.

Les diferències de funcionament entre grups en la realització de tasques col·laboratives han estat analitzades per diferents investigadors en tasques diverses i amb objectius també diferents (Bennett, & Dunne, 1991; Daiute & Dalton, 1988; Gere & Abbott, 1985; Guerrero & Villamil, 1994; Rouiller & Allal, 1996; Rué, 1991; Salomon & Globerson, 1989; Saunders, 1989). Si bé la situació de treball col·laboratiu es mostra clarament com una "zona de desenvolupament proper" que permet la posada en comú i l'eventual interiorització dels mecanismes i estratègies de regulació de l'activitat d'escriure a través dels contextos que incideixen en la

situació de producció, també es posa en relleu la diversitat de procediments en les situacions de treball en grup¹⁴ en un mateix context. L'observació d'aquests cinc grups de treball, escollits aleatòriament entre els quinze grups d'estudiants que han realitzat la mateixa tasca, permet de corroborar la diversitat en una mateixa aula i la incidència de circumstàncies alienes a la tasca en el desenvolupament del procés, com el fet de la incorporació tardana d'un membre al treball de grup, que provoca un increment de les operacions de revisió.

7.3. Incidència dels contextos de recepció i producció: anàlisi de les estratègies

Tot i la consideració dinàmica dels processos i la constatació de la diversitat de procediments entre els grups, cal insistir, tanmateix, en els factors que incideixen en la realització de la tasca i que apareixen com a constant a tots els grups. Al marge de les operacions inherents al procés mateix de composició escrita, i de les operacions de regulació que permeten el funcionament del grup d'una manera més o menys cohesionada, recollides com a categories de tipificació dels episodis, hi ha altres factors molt més lligats a la tasca que els estudiants porten a terme. Aquests factors, que s'analitzen a continuació, es refereixen a la influència del context de recepció i del context de producció en el procés i en el text que produeixen.

En tot procés de composició escrita inserit en una situació real de comunicació, s'activen una sèrie de coneixements de l'escriptor¹⁵ que corresponen a dos nivells diferents: un nivell extern, que inclou els elements o forces que influeixen tot acte d'escriptura, com les convencions discursives, o la llengua, i un nivell específic "que representa el coneixement *activat* rellevant en aquest acte particular de redacció" (Flower, 1995:82). El propòsit i les metes de l'escriptor per a una tasca d'escriptura concreta corresponen a aquest nivell més específic, i estan molt relacionades amb les característiques de la situació discursiva en què s'ha d'inserir el text que s'elabora. La característica més important d'aquestes línies de força específiques és que no preexisteixen a la tasca, sinó que es negocien en cada cas particular:

¹⁴ Rouiller & Allal (1996), en l'anàlisi d'una situació de revisió per parelles constaten que el sol fet de plantejar un treball en col·laboració no promou una millora en el procés ni en el resultat. Tot i que afirmen que la interacció entre iguals promou la reflexió i afavoreix les operacions de revisió, constaten, també, que les parelles de treball utilitzen la interacció social de maneres diferents en un mateix marc de treball.

¹⁵ I també del lector, en el procés d'interpretació del text que es llegeix.

"Encara més important, aquestes forces [tant les més externes i generals com les internes, específiques per a cada acte de producció o d'interpretació] són *negociades per l'individu* en qualsevol acte de redacció o interpretació. Podem veure aquest procés com una mediació, negociació, síntesi o lluita, i podem fer apostes sobre si dominarà el lector, l'escriptor, el text o el context. Tanmateix, tots participen en un complex acte de cognició sobre el qual sabem ben poc" (1995:85)

Flower insisteix en el caràcter de construcció d'aquesta negociació, que sovint és tàcita en els escriptors i lectors experimentats, però que emergeix quan la situació demana un processament més actiu. Una d'aquestes situacions que fan activar els processos potencialment "tàcits" és la situació d'aprenentatge, que es pot convertir en ella mateixa en objecte de cognició. Una altra de les situacions en què emergeix la consciència del coneixement estratègic implicat en tasques de producció o d'interpretació del discurs és la situació d'encarar una tasca difícil. La situació que estem analitzant participa d'aquestes dues circumstàncies, i encara s'hi afegeix el fet de ser una tasca col·laborativa, no individual: és una situació d'aprenentatge, i constitueix una tasca difícil en la mesura que planteja un repte als escriptors pel fet de dirigir-se a uns destinataris reals amb qui s'ha establert un determinat compromís. A més a més, del punt de vista de l'accés a la construcció de la negociació, la situació de treball en grup permet i fomenta l'exteriorització dels termes i els processos d'aquesta construcció.

Bernárdez (1995a) parla també de construcció dinàmica en la relació entre la intenció de l'escriptor i el text que produeix per a un lector, i postula les *estratègies de producció del text* com a mecanisme

"d'autoregulació per mitjà del qual s'obté un *estat intermedi* dotat de l'equilibri suficient per garantir el bon resultat del procés .../... aquest estat "d'equilibri suficient" s'anomena *coherència*. .../... S'ha d'assenyalar que fonamentalment es realitza per mitjà de l'aplicació d'estratègies cognitives... Aquestes estratègies van dirigides a construir un text que garanteixi la recepció adequada d'*Ip+Cp* [*intenció del productor+coneixements del productor*], és a dir, P [el productor] sap quins mitjans ha d'utilitzar per garantir tant com es pugui la recepció adequada del seu missatge, tenint en compte les condicions de l'entorn (context)" (1995a:25).

El context de recepció, doncs, en el cas de la producció de textos escrits, constitueix un dels motors que posa en marxa aquesta negociació i dirigeix l'actuació de l'escriptor per aconseguir la coherència del text que produeix. Es remarca el caràcter cognitiu d'aquesta actuació a partir de la noció d'estratègia. El concepte d'estratègia resulta clau per donar compte de la relació que l'escriptor estableix, al llarg del procés d'elaboració, amb el text que produeix a partir de la negociació entre els coneixements i procediments presents en la seva experiència

d'escriptor i els coneixements i procediments que activa en el procés de composició.

El concepte d'estratègia es situa en el marc de l'aprenentatge significatiu, que permet establir relacions entre el coneixement ja adquirit i els coneixements o situacions noves en què es pot fer operatiu (Ausubel, 1963). L'estratègia es diferencia de l'aplicació de procediments en el sentit que suposa una intenció en relació a uns objectius concrets, i l'acció conscient i reguladora en la tria, aplicació i avaluació dels procediments o coneixements aplicats. És una activitat de caràcter metacognitiu que es caracteritza per la representació d'objectius lligats a una situació determinada, la planificació de les accions per aconseguir-los i el control sobre aquestes accions, que permet de reorientar-les o modificar-les si cal. En el procés de realització de l'activitat estratègica intervenen, per tant, coneixements i accions de tot ordre, de tipus tècnic o prescriptiu -com l'ortografia-, i de tipus heurístic, menys pautat i menys automàtic (Monereo i al. 1994), coordinats i guiats per la representació dels objectius. El valor elevat -en el sentit de l'acció de control que exerceix sobre tot tipus de coneixements i procediments- que s'atorga a la noció d'estratègia la diferencia de la noció de procediment o de coneixement, però no impedeix que es pugui parlar d'estratègia referida a un procediment o coneixement, amb el valor afegit de conscient i orientat a uns objectius en una situació específica d'ensenyament i aprenentatge com la que ens ocupa.

Les estratègies de l'escriptor, i les del lector, considerat individualment, no són fàcilment assequibles a l'observació de l'investigador, ni tan sols es fan assequibles al mateix subjecte que les utilitza. L. Flower (1995) planteja molt bé el problema de l'accessibilitat a aquestes estratègies tot insistint en el seu caràcter individual, que explica la gran variabilitat d'interpretacions de diversos lectors per a un mateix text. Per a ella, "quan mirem de considerar aquest procés cognitiu com un acte cinètic, l'objectiu que tenim no consisteix a explicar les "forces", com passa en d'altres investigacions, sinó a donar compte del *procés mitjançant el qual aquestes forces es mediatitzen en l'acte d'interpretació i resposta*" (1995:90).

En la situació de treball en grup que analitzem ens enfrontem, doncs, a diversos problemes:

- fer extensiva la noció d'estratègia individual a la d'estratègia del grup;
- delimitar les forces que promouen l'activació de les estratègies;
- donar compte del procés estratègic que segueixen els grups.

L'extensió del comportament estratègic individual al comportament estratègic de grup té un cert paral·lelisme amb el fet de considerar el grup com a escriptor col·lectiu, i productor d'un sol text. El grup actua com a escriptor individual des de la perspectiva de l'autoria i del producte. Des de la perspectiva del procés, cal considerar tant la complexitat afegida, en termes de negociació, que suposa la confluència de tres, o més de tres, negociacions individuals amb la tasca, com la facilitat de compartir coneixements, procediments i estratègies dels altres membres del grup. Perkins (1995) proposa el terme "person-plus", en contraposició al de "person-solo", per referir-se a l'individu que treballa amb el suport del seu entorn físic i social; en aquest entorn, l'espai de treball cognitiu no es situa únicament en l'interior de cada individu sinó que es situa, en bona part, en l'entorn físic, o repartit entre diversos individus, cap dels quals disposa de tots els recursos:

"L'individu és a la intersecció amb altres individus-plus amb qui interactua. Però potser valdria més concebre l'individu en sentit propi no com una intersecció sinó com una unió, no com un nucli dur sinó com una suma i un conjunt de participacions" (1995: 70).

En aquest sentit, cal considerar que les estratègies desenvolupades a l'interior de cada grup formen part de la cognició compartida per cada un dels components del grup, sense que això vulgui dir necessàriament que aquestes estratègies col·lectives passin a formar part del coneixement individual¹⁶.

En relació a les forces que activen les estratègies específiques d'actuació durant el procés, es consideraran bàsicament dos paràmetres: l'existència d'uns destinataris concrets i coneguts, i la situació de treball en grup. Ambdós paràmetres desencadenen unes actuacions concretes que podem qualificar d'estratègiques:

- a) a partir de la representació dels destinataris els escriptors es plantegen uns objectius i porten a terme unes determinades accions per aconseguir-los, accions que controlen durant la seva realització;
- b) el treball en grup els obliga a plantejar-se maneres de funcionar cooperativament en la realització d'una tasca concreta que exigeix una sèrie d'accions per a la seva realització.

¹⁶ Diversos autors es plantegen aquesta qüestió des de la psicologia sociocognitiva, entre d'altres Baudrit (1998). En una anàlisi sobre l'evolució del constructivisme cap a la perspectiva social, Salomon (1998) proposa un canvi en la conceptualització de la noció de coneixement des de les dues vessants de la perspectiva constructivista, la sociocultural i la cognitiva: "Tindríem dificultats si pretenguéssim estudiar una sola de les perspectives. Per exemple, seria difícil de dissenyar o d'analitzar un context d'aprenentatge constructivista sense fer atenció a determinats resultats de l'aprenentatge, com l'emergència de la comprensió compartida, o el desenvolupament conjunt de maneres de treballar i de procediments. Igualment seria insatisfactori el fet d'estudiar processos de participació social sense observar els productes de l'aprenentatge resultants d'aquesta participació des de la perspectiva individual [solo]" (7).

Estratègies referides a l'adequació als destinataris

L'existència d'uns destinataris reals es fa present ja en el plantejament de la tasca, i es reforça amb altres elements de suport: el contacte previ amb els nens de 2n en una sessió exploratòria d'indagació sobre el nivell de coneixement dels destinataris sobre el funcionament dels calidoscopis; i el document material que recull el resultat d'aquesta indagació, que serveix de punt de referència durant el procés.

Una primera manifestació de la força específica que exerceix l'existència dels destinataris és el paper que pot jugar en la representació de la tasca. Prendre consciència de la tasca en relació a l'objectiu que es pretén exigeix representar-se aquest objectiu, que podem etiquetar com "explicar com funciona un calidoscopi a uns lectors que no ho saben i que no tenen les idees clares sobre la qüestió". La representació d'aquest objectiu es construeix de maneres diferents en els grups observats -i també en moments diferents. S'hi poden distingir també nivells diversos de representació, des de la representació global, que coincidiria amb l'enunciat de l'objectiu citat més amunt, a la representació parcial de l'objectiu, com és la representació del nivell de coneixement dels destinataris, referit tant al coneixement del contingut com al coneixement del lèxic. Les accions estratègiques que porten a terme els estudiants per representar-se la tasca en relació als destinataris es manifesten a través de la conversa entre ells. El conjunt d'aquestes accions constitueix un primer grup o categoria d'estratègies. La representació de la tasca en forma d'accions o procediments que cal portar a terme per a la realització del text en concret també forma part d'aquest nivell, i les accions que s'empren són influenciades per la representació dels objectius.

Considerarem un segon grup d'estratègies, també relacionat amb l'existència d'uns destinataris concrets, però més directament relacionades amb l'objecte "text". Les accions sobre el text s'efectuen a dos nivells molt diferents: el més extern consisteix a canviar elements "micro" -sobretot lèxics- en el text. El segon nivell d'actuació és més estructural i consisteix a organitzar el text des d'una perspectiva més global, tant des del punt de vista de la macroestructura com de la superestructura¹⁷. Es fa difícil d'assegurar que les accions d'aquest segon nivell més estructural obeeixin exclusivament a la representació dels destinataris, ja que

¹⁷ S'usen els conceptes de *macroestructura* i *superestructura* en el sentit de Van Dijk (1978), és a dir, *macroestructura* fa referència al contingut temàtic, i *superestructura* es refereix a l'organització d'aquest contingut en un esquema textual o pla de text.

també hi juguen les representacions sobre els models de text explicatiu, presents en la memòria dels participants, que es convoquen explícitament o implícitament en el moment de representar-se el producte. No hi ha dubte, però, que les accions que es proposen sobre el text a nivell estructural tenen l'objectiu d'adequar-se a una situació explicativa per a un context de recepció específic en què la presència dels destinataris és un factor determinant.

Aquesta exigència explicativa també desencadena un tercer tipus d'estratègia, lligada al contingut temàtic, amb una relativa independència, però, de la textualització d'aquest contingut. Algunes de les accions que porten a terme els participants estan encaminades a elaborar aquest contingut temàtic, a fer-lo entenedor per als propis escriptors i, en conseqüència, apte per poder ser explicat amb paraules escrites. És la situació de grup la que desencadena també aquesta actuació, que en un treball individual potser no es donaria o no apareixeria de manera tan visible. La línia divisòria entre les accions estratègiques que es poden atribuir a l'existència d'uns destinataris i les accions que es desprenen de la situació de treball en grup es fa difícil de traçar, ja que moltes de les actuacions són clarament susceptibles de participar d'ambdós factors.

Estratègies referides al treball en grup

La situació de treball de grup genera un seguit de negociacions entre els participants que obeeixen a causes diverses. Les que tenen per objectiu la realització de la tasca, és a dir, escriure un text explicatiu entre tots per explicar el funcionament del calidoscopi als nens de 2n, obliga els participants a organitzar-se mínimament a partir d'una sèrie d'accions que sorgeixen de la mateixa situació i els obliguen a negociar i a prendre decisions sobre la tasca. Algunes d'aquestes accions fan referència al funcionament del grup -proposta de votar una decisió-, d'altres fan referència al procés secretarial de la feina d'escriure -qui dicta, qui escriu- o al fet d'escriure a l'escola -discussió sobre text en net/text en brut-, hi ha altres accions que estan més relacionades amb el contingut temàtic -proposta de comprovar la posició dels miralls per aclarir les lleis de la reflexió-, o amb dubtes sobre la llengua -proposta de buscar al diccionari-, i encara altres accions estan encaminades a organitzar el procés d'escriptura -proposta de fer i seguir un guió, de revisar el text. Totes aquestes accions sorgeixen durant el procés d'elaboració i es refereixen al fet mateix d'elaborar el text en els aspectes més lligats a la materialitat de l'elaboració, tot i que hi puguin intervenir elements externs a aquesta materialitat.

7.3.1. Comparació de les estratègies entre grups

Les accions estratègiques que es consideren s'han agrupat en les següents categories:

- 1- Estratègies orientades a la representació de la tasca en relació als destinataris.
- 2- Estratègies d'adequació al coneixement dels destinataris que promouen canvis en el text que es produeix:
 - canvis d'ordre "micro": canvis lèxics, canvis d'ordre intrafràstic o interfràstic.
 - canvis en l'organització estructural del text i del contingut.
- 3- Estratègies orientades a l'elaboració del contingut temàtic.
- 4- Estratègies orientades al procediment de realització de la tasca.

El quadre següent (fig. 20) mostra de manera esquemàtica el tipus d'accions estratègiques que els diferents grups empenen, organitzades en funció de la classificació exposada. Les accions estratègiques s'inscriuen en el marc dels episodis, i es descriuen amb un nom d'acció¹⁸. Cal precisar que, de vegades, allò que hem anomenat acció estratègica és només una acció verbal que convoca coneixements i procediments sense que necessàriament se'n desprengui una acció material sobre el text o sobre el procés que se segueix. Algunes d'aquestes accions estratègiques s'han d'entendre només com un conat d'intervenció, com una mostra de la complexa negociació que s'estableix en la situació de producció entre els diferents contextos que hi conflueixen.

L'observació de les estratègies que fan servir els grups per negociar la coherència del procés de composició i del text per adequar-se als paràmetres del context de recepció es basen en la lectura i l'audició atenta de l'enregistrament de les sessions i també en la relació seqüencial dels episodis i en la lògica del procés pròpia de cada un dels grups.

¹⁸ Les accions apareixen llistades en columna seguint el desenvolupament cronològic del procés de cada grup. La lectura horitzontal no pressuposa la coincidència temporal de les accions portades a terme per cada un dels grups. La lectura per columnes pot donar una idea aproximada de les accions estratègiques de cada grup.

Fig. 20: Comparació estratègies entre grups

1: Representació tasca en relació D2n				
G1	G2	G3	G4	G5
Comentaris orals : representació coneix. D2n	Comentaris orals: representació coneix. D2n	Representació tasca de forma global	Representació coneix. D2n	Intents de representar-se la tasca a partir de les respostes-resum Representació coneixement D2n
Adequació global a D2n (intenció)	Comprovació coneix. D2n: necessitat d'adequació	Proposta de fer un glossari	Correcció en la representació de la tasca	
Comentaris orals a a partir de la lectura-resum: Representació coneix. D2n. Comentaris orals: representació coneix. D2n Comentari sobre l'adequació del text a D2n Discussió sobre adequació text a D2n Representació tasca	Constatació dificultat d'adequar coneixements de l' emissor a coneix. D2n.	Desànim per la dificultat d'adequació a D2n	Representació tasca poc clara per a un 3er participant	
Resum coneixement D2n Discussió sobre adequació a D2n	Comprovació adequació text a coneix. D2n	Idees per fer-se entendre amb un exemple real	Precisions sobre tasca per al 3er participant.	
Discussió sobre adequació text a D2n: dubtes sobre el lèxic	Assumpció planificació feina en funció D2n *	Dubtes sobre la comprensió de D2n: lèxic	Resituació tasca en el projecte global	
Discussió sobre adequació a D2n Discussió sobre la comprensió de D2n Representació de la comprensió D2n	Constatació adequació a coneix. D2n	Discussió sobre quan els nens de 2n són capaços de buscar al diccionari i quan se'ls ensenya de fer-ho.		
Dubtes sobre la comprensió del vocabulari Decisió d'oferir-los explicació del concepte de <i>reflexió</i>				
Confrontació de les respostes D2n amb text escrit				

2: Canvis MICRO en el text			
Discussió oral: <i>elements/coses/materials</i> <i>dibuixos/formes</i>	Canvis lèxics: <i>reflecteixen-</i> > <i>reboten</i>	Dubtes no resolts sobre el temps verbal en relació a la perspectiva del tipus de text	Selecció de la frase adient en funció de l'adequació a D2n Proposta de canvi: <i>formes-</i> > <i>objectes</i>
Discussió sobre <i>fan/formen</i>	Canvis en la frase: <i>efecte->el que fan</i> més concretió	Dubtes sobre l'adequació d'algunes paraules	Canvis en la frase per adequar-se a D2n
Canvi lèxic: <i>aparell->objecte</i>		Canvis en la definició de <i>translúcid: objecte->material</i>	Proposta de canvis diversos
Dubtes sobre <i>reflecteix</i>			<i>ells veuen -> hi ha</i>
Canvis en el text intentat oral			<i>triangular -> de moltes formes</i>
Canvis en el text intentat			Dubtes sobre l'adequació de la paraula <i>reflectir</i> a D2n
Canvis orals en el text que revisen: en el lèxic 1 en la frase			Dubtes sobre el text escrit: constatació repeticions
Discussió lèxica: <i>imatges/dibuixos/composicions</i>			Proposta de solució: <i>rebotar/reflecteix</i>
			Canvi lèxic: <i>extrem->puntes</i>

3. Organització text i contingut				
Proposta irònica de conte	Necessitat de generar canvis en la planificació de text: nou contingut	Organització del contingut: primer com està fet el calidoscopi; després per què girant es veuen imatges diferents	Proposta de text nou en relació a les respostes de D2n	Aclariments sobre la tasca: Text explicatiu vs text instructiu
Proposta mínima d'ordre de continguts	Necessitat de generar nou contingut: exemples de reflexió	Ordre en l'explicació, primer la quantitat; després, la diferència	Text nou en funció de les respostes-resum	Proposta de text: descripció de l'objecte calidoscopi
Constatació del desordre del contingut a partir de comentaris orals	Generació escrita de nou contingut	Elaboració de l'explicació de <i>translúcid</i>	Afegiment d'una frase referida a la utilitat del calidoscopi	Proposta de text: explicació del funcionament de l'aparell
Organització ordre del text	Generació de nou text escrit	Busca de la millor manera de definir <i>multiplicar</i>	Presa en consideració del paper d'enunciador	
Discussió sobre el títol i el subtítol		Proposta d'una acceptació de <i>multiplicar</i> adequada a D2n	Precisió en el contingut	
Proposta de text nou: diferenciar miall i vidre		Proposta de l'accepció anterior per a <i>multiplicar</i>	Discussió iniciada per O sobre la conveniència d'incloure-hi una referència a la utilitat del calidoscopi	
Generació de text nou		Tria de la definició adequada a D2n	Redacció conjunta de text nou	
Generació de text nou per acumulació			Discussió sobre la situació en el text d'aquest nou contingut: títol? frase introductòria?	
Generació oral de text nou			Proposta d'incloure l' <i>etimologia</i>	
Proposta de text nou a partir d'un punt del guió			Demanda d'aclariment sobre el contingut global del text (3er participant)	
Revisió de les parts del text: puntuació per separar paràgrafs				
Revisió contingut en funció coneix. D2n				

4. Elaboració del contingut temàtic			
Discussió sobre el contingut	Elaboració oral de la resposta a la pregunta-títol	Posada en comú del coneixement sobre el tema	Propostes de més precisió en la descripció del calidoscopi-objecte
Discussió sobre l'objecte "calidoscopi"	Elaboració oral de la resposta a la pregunta-títol Constatació de la dificultat d'explicar-ho	Posada en comú del coneixement sobre el tema	Propostes de més precisió en la descripció del calidoscopi-objecte
Elaboració contingut: precisions	Necessitat d'aclarir conceptes per explicar-se millor Reconsideració coneixements: oberts/tancats efecte multiplicador Aprofundiment en l'efecte multiplicador	Reelaboració oral conjunta de l'explicació sobre la reflexió Elaboració oral de l'explicació sobre l diferència d'imatges	Elaboració de contingut Discussió sobre el concepte "reflexió"
	Discussió oral sobre la reflexió i la posició dels miralls		Elaboració coneixements sobre funcionament calidoscopi Explicació del funcionament dels miralls en relació a "reflexió"

5. Procediment				
Intent d'escriptura a partir dels comentaris orals	Necessitat de llegir resum sobre coneixements D2n	Proposta de fer un glossari	Relectura del text per adequar-lo a D2n	Discussió sobre l'ordre de la feina: etimologia vs explicació
Proposta de guió	Discussió sobre procediments: parlar-ne? escriure-ho?	Lectura text produït per triar les paraules difícils	Relectura del primer paràgraf	Discussió sobre la funció de les respostes-resum
Continuació del guió	Pas de conversa oral a escriptura individual	Decisió de canviar algunes paraules i deixar-ne unes altres per incloure-les al glossari	Pas de l'esborrany a net	Reorientació de la tasca
Procediment de decisió improvisat i no compartit: votació	Proposta d'aclarir conceptes a partir d'una comprovació sobre la posició dels miralls	Tria de les paraules del glossari	Divisió de feines	Esriptura del text
Continuació del guió		Proposta d'investigar més a fons el coneixement de D2n sobre el mot <i>multiplicar</i>		Discussió sobre procediment a qui li toca escriure?
Consideració de la feina: text en net? text? Relació feina-temps		Proposta de consultar el diccionari per trobar la definició més adequada de <i>multiplicar</i>		Proposta de buscar al diccionari <i>reflectir</i>
Discussió sobre el concepte de text i de passar en net barrejada amb atribució de tasques		Consulta al diccionari la definició de <i>reflectir</i>		Busca al diccionari de <i>reflectir</i>
Ús del guió com a pauta per elaborar el text				Relectura del text escrit a S11 dubtes.
Comprovació dels punts del guió ja treballats				Refús de recopiar l'esborrany discussió obre la feina d'escriure
Esriptura de text nou				
Revisió guió i text				

A partir d'aquest quadre d'accions estratègiques es fan patents diferències i semblances entre grups pel que fa a la negociació per a la realització de la tasca. Es fa evident, també, el pes enorme que exerceix el fet d'uns destinataris amb unes necessitats concretes en el nivell d'explicació, en la tria del lèxic i fins i tot en l'organització del procediment d'elaboració del text. No sembla agosarat, doncs, afirmar que la representació dels lectors i del seu nivell de coneixement és una de les metes i un dels motors que fan moure l'engranatge del procés.

En un intent de relacionar el fet de l'existència d'uns destinataris amb les accions dels productors de text, una dada a tenir en compte és el possible lligam entre les al·lusions o referències explícites a aquests destinataris concrets i les actuacions estratègiques descrites. Fins a quin grau l'al·lusió als destinataris incideix en les operacions que es porten a terme durant el procés en els diferents grups sembla, tanmateix, una dada difícilment quantificable, bàsicament per les raons següents:

1. Les referències explícites als destinataris garanteixen només parcialment que se'n derivi una operació determinada. No hi ha cap paràmetre generalitzable que permeti relacionar d'una manera directa l'aparició d'una referència amb una operació específica. Si bé és cert que en moltes ocasions és clara la relació entre la referència i l'acció en un mateix episodi o en episodis contigus, en altres casos és agosarat establir un lligam entre la referència i una acció que es realitza en un episodi allunyat del moment de la referència. I també hi ha alguns casos en què de l'al·lusió al destinatari no se'n desprèn cap operació aparent.

2. El fet que no es facin referències explícites als destinataris no exclou que la representació d'aquests destinataris actuï de manera implícita sobre les operacions que s'efectuen al llarg del procés. La representació dels destinataris es construeix a través de la presentació de la tasca i també del record de la presentació dels calidoscopis als nens de segon -recollida en el resum de les respostes al qüestionari que van respondre en aquesta sessió-, i s'amplia o es reactualitza en diferents moments al llarg del procés. Aquesta representació forma part del coneixement individual dels participants dels grups, i també de la representació compartida en un mateix grup a partir de la construcció conjunta de la tasca. L'existència d'aquesta representació és indiscutible, i es manifesta en les diverses estratègies d'adequació que segueix cada un dels grups. Quan el coneixement s'assumeix i es comparteix -en aquest cas la imatge i les necessitats dels destinataris en relació al tema i a la manera de presentar-lo-, no es fa

necessària la verbalització constant com a justificació de les decisions guiades per aquest coneixement.

Partint de l'acceptació que les referències explícites al destinatari convoquen la seva representació en els membres del grup, i incideixen en les operacions que porten a terme, he observat que aquestes referències apareixen no només en els episodis de planificació, en què la representació del destinatari contribueix a la presa de consciència de la situació discursiva, sinó que apareixen en episodis de totes les categories (els episodis que inclouen referències explícites als destinataris apareixen marcats amb un * al costat del número de torns en el quadre de la figura 17). És a dir, la incidència del context de recepció, concretat en la representació dels destinataris com a receptors, apareix al llarg de tot el procés en episodis de categories diferents, i amb variacions entre els grups, com es mostra en els exemples següents:

A. Episodi de regulació del procés: G3-E40 (696-703): "Proposta de relectura per adequar el lèxic a D2n"

- 696 X- El que.... primer podríem fer això, per exemple, escriure-ho amb el nostreeee amb el nostre vocabulari i llavors, després, canviar les paraules per...algunes paraules molt difícils per... unes altres fàcils d'entendre per nens de segon
- 697 Obs- Hm. Ho fem? Encara hi ha una mica de temps, si voleu. Assenyalem quines són les paraules que considerem que són...
- 698 X- Les podem subratllar i llavors...
- 699 Obs- ... el proper dia, ho fem.
- 700 E- Què fem? Subratllem?
- 701 X- Espera
- 702 E- Deixa'm que ho subratlli jo! a veure... jo vaig llegint i em dieu!
- 703 X- Em toca a mi, no?

En aquest episodi les accions o subtasques que es plantegen -la redacció del contingut sense tenir en compte un destinatari específic, la tria de paraules "difícils" amb la tècnica de subratllar-les, l'acció de rellegir per seleccionar i marcar, la negociació per a la realització de les tasques-, constitueixen una actuació estratègica que es desencadena a partir de la referència als nens de 2n i, per tant, a partir de la incidència del context de recepció en el desenvolupament del procés.

B- Episodi de textualització: G5-E28 (499-531): "Escriptura i discussió sobre l'adequació a D2n"

499. MA- Dicteu!
500. N- (dicta) *i fa que entre ells es reflecteixin.*
501. MA (escriu)- *i fa...- quèèè?*
502. N (dicta) *..que entre ells...*

503. Obs- I el Quim, què pensa?
 504. Q- Que no ho entendran.
 505. Obs- Ui, això, ja s'acaba! (es refereix a la cinta de la gravadora)
 506. Q- Que...no ho entendran
 507. Obs- No ho entendran, tu creus?
 508. Q- No
 509. MA- Per culpa de la lletra//
 510. //Obs- I... com...com ho hauríem de dir?
 511. Q- *Entre ells reboten*
 512. Obs- Eh?
 513. Q- No sé
 514. Obs- Doncs, potser... Què és el que creus tu que no entendran? aquesta paraula, "*reflecteixen*"? Doncs, va//
 515. //Q- "*Reflectir*"//
 516. //Obs- Potser...potser aquí, entre parèntesi, podríem explicar què vol dir...*que entre ells es reflecteixen*. Què us sembla?... No?
 517. N- Això vol dir que entre ells... jo què sé!
 518. Obs- Això...//
 519. //MA- Sí, que entre ells es reflecteixen!
 520. Obs- Però, què vol dir, "*reflectir*"?
 521. MA- Que...rebota!
 522. N- Vol dir que...
 523. Obs- Que la llum... Què vol dir, Quim?
 524. MA- Txau, txau, txau, txau, txau,... (dibuixa la trajectòria dels raigs de llum sobre un paper)
 525. Obs- Va, hombre! No siguis així!
 Que la llum passa per un mirall, rebota en l'altre, no? Torna... i aixís.
 O no?
 526. MA- *Que entre ells facin...*
 (.....)
 527. Obs- A veure...
 528. MA- Va, dicta!
 529. Obs- O sigui...Posa això. Bueno... Potser...
 530. Q- Ja ho has dit abans

En aquest episodi de textualització, en Miquel Àngel (MA) escriu, la Neus (N) dicta, i el tercer participant, en Quim (Q) n'està al marge perquè no s'ha integrat en el grup, però segueix el procés de la tasca i hi col·labora amb aportacions decisives, forçat sovint per la intervenció de l'observadora, que intenta que participi en la feina. En aquest cas concret, és en Quim qui fa al·lusió als destinataris de 2n (506Q) i provoca una revisió del text proposat abans de ser escrit, sense aportar-hi, però, directament una solució. La representació del context de recepció, amb una clara referència al procés de comprensió dels destinataris, incideix en l'operació de textualització.

C- Episodi de revisió: G2-E22 (322-345): "Revisió del contingut en relació a la claredat d'explicació i en relació als coneixements previs D2n"

- 322- Obs- Heu de dir que hi ha miralls i heu de dir que hi ha -o que hi pot haver- objectes, peces diverses. Ara, l'explicació de per què es veu diferent girant a dreta o a esquerra, això, potser és el que queda...no queda gaire clar, no? L'Arnau no ho ha escrit, encara. L'Oliver ho ha escrit, i què us sembla, que ho explica o no ho explica, el que ha escrit, l'Oliver?
- 323- B- No ho sé.
- 324- Obs- Torna-hi!
- 325- A- Sí, sí que ho diu!
- 326- Obs- Perquè ja no us en recordeu!
- 327- O (llegeix) *El calidoscopi per dintre té 2, 3, 4 o 5 miralls que poden tenir objectes com trossos de paper, etc, i els miralls fan que rebotin les imatges i fan una imatge extracta (abstracta) i per això quan mous el calidoscopi cap a la dreta o cap a l'esquerra veus diferents imatges.*
- 328- A- I tantes! T'has deixat.
- 329- P- Diferents i tantes!
- 330- O- Espera! (ho corregeix i hi afegeix *moltes*)
- 331- Obs- A veure. Hi ha una cosa que em sembla... que està bé, que tu ho has dit abans i tu ho has recollit però després ha quedat com una mica fosc, i ara amb aquesta frase de l'Oliver ha tornat a sortir: els miralls fan que rebotin les imatges, no?
- 332- P- Sí.
- 333- Obs- Això és una cosa que s'ha de dir.
- 334- P- Sí. És que jo era el que volia ficar, però és que no sabia si ficar //
- 335- Obs- //i després hi ha una altra cosa//
- 336- P- //que reboten//
- 337- Obs- Hi ha una altra cosa: teniu la idea de diferents, de diferents, però a més a més ara tu també has dit a l'Oliver...a l'Oliver o al Biel -no sé qui ho ha dit- : *moltes*.
- 338- P- Sí.
- 339- Obs- No?
- 340- P- Perquè ells també tenen la idea de que n'hi han moltes!
- 341- Obs- Moltes imatges! Llavors això ho hauríeu de recollir d'alguna manera, eh?
- 342- P- És que jo aquí volia ficar: *que reboten* o *que es reflexen*, però és que llavors no sabia com ficar-ho perquè si no ho entenien després...
- 343- Obs- Bueno, doncs, es tracta de posar això, no?
- 344- P- *Que reboten?*
- 345- Obs- Bueno! La idea aquesta que els miralls reflecteixen. Com podeu explicar això, que els miralls reflecteixen? Potser fent una comparació?

Aquest episodi de la primera sessió de treball correspon a la revisió dels textos individuals que ha elaborat cada un dels membres del grup com a resultat de la decisió consensuada que si ho escrivien individualment els seria més fàcil d'explicar que si en parlaven. La intervenció de l'observadora (322) intenta fer-los conscients de la intenció explicativa del text que elaboren, i vol centrar-los en la

pregunta que se'ls ha proposat com a problema. La revisió del text d'un dels membres del grup, l'Oliver (327O), serveix per adonar-se dels buits sobre el contingut temàtic -l'explicació de la quantitat d'imatges apuntada per l'Arnau (328A), i l'explicació del fenomen que les genera-, però també serveix per posar de manifest la necessitat d'adequar-se al nivell de comprensió dels destinataris, posició representada per la Paz (334P, 3409P, 342P).

El context de recepció, doncs, reorienta el procés de la tasca en un episodi de revisió i provoca la busca d'una estratègia per adequar-se al nivell de coneixements dels nens de segon que, com a conseqüència, els porta a una discussió sobre el contingut temàtic que els fa replantejar el seu coneixement individual sobre el fenomen de la reflexió.

7.3.2. Anàlisi del mapa estratègic d'un dels grups

Els mapes de l'actuació estratègica de cada un dels grups mostren les accions que porten a terme al llarg del procés responent a les exigències de la tasca. L'observació detallada del mapa estratègic del grup 3 pot donar compte de l'actuació d'un dels grups i de la relació entre les accions estratègiques i les seves possibles causes desencadenants (fig. 21 i 22). L'observació ens permet de fer les següents consideracions:

- Les referències al destinatari no són gaire nombroses, ni a la sessió 1 ni a la sessió 2. El fet que aquest grup no utilitzi el resum de respostes al qüestionari passat als destinataris fa que no es suscitin comentaris que ajudin a la representació del nivell de coneixement dels estudiants de 2n. Sembla que només el record dels destinataris sigui prou perquè els membres del grup es facin càrrec de la tasca. Els únics comentaris que fan al·ludeixen a la dificultat global d'haver d'explicar alguna cosa a lectors més petits, lligats a un cert rebuig o crítica d'aquesta tasca específica. Aquesta actitud, que es manifesta en alguns moments en forma de propostes semiautoritàries o poc implicades -"que ho aprenguin, que ho busquin al diccionari, ja ho aprendran a sisè"-, es combina amb estratègies concretes d'adequació als lectors.
- Les diferències entre les estratègies o accions generades per les referències als destinataris a la sessió 1 i a la sessió 2 són dues:

a) el fet que a la sessió 1 les referències que promouen conseqüències són iniciades pels alumnes, i són, sobretot, diferides, és a dir, que les conseqüències

es manifesten en episodis posteriors, com si l'al·lusió als destinataris provoqués una acció d'efecte retardat;

b) el fet que a la segona sessió les referències als destinataris, també iniciades pels alumnes, promouen estratègies d'actuació d'un tipus determinat: representar-se el nivell de comprensió dels alumnes de 2n, elaborar definicions per al glossari adequades a ells, ajudar-se del diccionari i de contactes amb nens de 2n per fer aquesta feina. Sembla que l'assumpció de la dificultat global, a la primera sessió, sigui un fet compartit des del primer moment i no hi hagi la necessitat d'anar-ho recordant -per això hi ha poques accions estratègiques que originin una representació explícita i detallada de la tasca.

Fig 21 Estratègies que desencadenen les referències explícites als destinataris (Grup 3, 1a sessió)

Epi	Intc	Resum ref.	En la representació de la tasca en relació a D2n	En el text que elaboren		En l'elaboració del contingut temàtic	En el procediment
				Micro	Organització text i contingut		
2	O		Representació de la tasca de forma global				
3	O	"Has d'explicar perquè t'entengut"	Representació de la tasca de forma global				
4						Posada en comú del coneixement sobre el tema (E)	
5						Posada en comú del coneixement sobre el tema (X)	
6	O	"El destinatari d'aquest text són nens de 2n" "Heu de tenir en compte el vocabulari"	Proposta de fer un glossari				Proposta de fer un glossari
9					Organització del contingut primer com està fet el calidoscopi després per que grànt es veuen imatges diferents		
14				Dubtes no resolts sobre el temps verbal en relació a la perspectiva del tipus de text	Discussió sobre el tipus de text com està fet, no com es fa		
24	A	"Ja ho aprendran a sistè aquests nens!"	Desànim per la dificultat d'adequació a D2n. són experts que no se saben explicar (X)				
26						Reelaboració oral conjunta de l'explicació sobre la reflexió	
30	A	"I si podem un calidoscopi de cartró a l'exposició? Que vegin la diferència que hi ha"	Idees per a fer se entendre amb un exemple real				
31						Elaboració oral de l'explicació sobre la diferència d'imatges	
33					Ordre en l'explicació primer la quantitat després la diferència		
35	A	"I diran i per que es multiplica?"			Necessitat d'explicar més bé la reflexió		
40	A	"Podríem canviar les paraules difícils per unes altres fàcils d'entendre per nens de 2n"					Lectura text produït per triar les paraules difícils
41	A			Dubtes sobre l'adequació d'algunes paraules			
43	A	"Que aprenguin un vocabulari una mica nou"					Decisió de canviar algunes paraules i deixar ne unes altres per incloure les al glossari
44	A						Tria de les paraules del glossari
45					Elaboració de l'explicació de <i>translucid</i>		
47				Canvis en la definició de <i>translucid</i> <i>objecte</i> > <i>material</i>			
48	A				Busca de la millor manera per definir <i>multiplicar</i>		
50	A	"Jo li pregunto al meu germà si sap que vol dir"					Proposta d'investigar més a fons el coneixement de D2n sobre el mot <i>multiplicar</i>

Fig 22 Estratègies que desencadenen les referències explícites als destinataris (Grup 3, 2a sessió)

Epi	Inic	Resum ref.	En la representació de la tasca en relació a D2n	En el text que elaboren		En l'elaboració del contingut temàtic	En el procediment
				Micro	Organització text i contingut		
1	O	"Fem un glossari perquè considerem que el nen de 2n no sap el significat de <i>multiplicar</i> "					
2	A	"No s'enteren"	Dubtes sobre la comprensió de D2n pel que fa al lèxic en relació al text		Proposta d'una acceptió de <i>multiplicar</i> adequada a D2n		
3	A						
4	A	"Que ho busquem al diccionari"	Discussió sobre quan són capaços de buscar al diccionari i quan se'ls ensenya a usar-lo		Proposta de l'acceptió anterior per a <i>multiplicar</i>		
5	A						
6	A						Proposta de consultar al diccionari per trobar la definició més adequada de <i>multiplicar</i>
8	A	"Es el que més entenen"			Tria de la definició adequada a D2n		Consulta al diccionari la definició de <i>reflectur</i>

En canvi, aquesta assumpció no explícita és el motor de moltes de les accions del grup orientades a realitzar la tasca d'acord amb la representació global que se n'han fet:

a) ordenar el contingut del text (primer què és, després com funciona -la quantitat d'imatges i el canvi d'imatges-, després el glossari);

b) elaborar oralment aquest contingut per dominar-lo i poder explicar-lo millor.

- Es fa difícil relacionar les estratègies dels estudiants durant el procés amb les referències explícites als destinataris, sobretot en el cas de les estratègies diferides, on no hi ha indicis comprovables de la relació situats en el mateix episodi i, per tant, es fan inferències inevitables. D'altra banda, la relació cronològica o topogràfica de les referències amb les conseqüències que generen tampoc no es pot prendre com un principi de causalitat indiscutible, ja que les representacions mentals que els estudiants es fan del destinatari i de la tasca constitueixen un rerafons -que pot construir-se de mica en mica durant el procés i modificar-se, o pot construir-se globalment en un moment concret del procés- que pot tenir vies diverses d'incidència en funció de la dinàmica del grup i de les característiques personals dels seus membres.

7.4. Conclusions

De l'observació i anàlisi del procés de composició en aquests cinc grups es poden desprendre dos tipus de conclusions, una referida sobretot a les característiques del procés i a les diferències i semblances en el funcionament de cada un dels grups, i l'altra referida a la incidència del context de recepció i del mateix context de producció en el dinamisme de l'elaboració de la tasca.

En relació al primer punt, assenyalo les següents constants:

1. En termes quantitativs, l'operació de textualització és la més regular a tots els grups. Encara que en moments diferents, tots els grups hi esmercen un nombre de torns equiparable.

2. També en termes quantitativs, l'operació de revisió és en relació inversa a les operacions de planificació/elaboració. Així, els grups que esmercen més temps a planificar o a elaborar el contingut temàtic són els que menys revisen, i, a la inversa, els grups que més revisen són els qui dediquen menys torns a planificar o elaborar el contingut temàtic.

3. En termes qualitius, els factors que incideixen en la dinàmica del procés corresponen a: a) la representació de la tasca; b) el nivell de coneixements temàtics entre els membres del grup; i c) el grau de cohesió a l'interior del grup. La interrelació entre aquests tres factors determina en gran mesura, certament, la dinàmica del procés. La representació de la tasca, quan no és compartida o és poc clara, dificulta el funcionament del grup i exigeix la posada en marxa d'operacions de regulació, que, d'altra banda, també poden obeir a la poca cohesió entre els components del grup, i sovint exigeixen la intervenció de l'observadora. De totes maneres, cal posar en relleu que les operacions de regulació també poden tenir un sentit positiu, quan s'orienten a l'establiment de procediments per a la gestió de la tasca, proposats pels mateixos estudiants implicats en la feina. El nivell de coneixements sobre el tema, i l'acceptació o la construcció per part de tots dels coneixements pertinents per a la situació d'explicació, és un altre punt clau en el desenvolupament de les accions que es porten a terme.

4. Malgrat els punts de confluència entre els cinc processos observats, cal remarcar també la diversitat de funcionament en aquests mateixos grups, i la multiplicitat de factors que hi contribueixen, propis tant de les situacions de treball en grup com de les situacions naturals en què es realitza la tasca.

En relació a la incidència dels contextos de recepció i de producció en el dinamisme del procés, als punts 3 i 4 ja he fet referència a alguns dels factors propis del context de producció que influeixen en el desenvolupament del procés. Referits a la influència del context de recepció, centrat bàsicament en la figura dels destinataris com a "lectors a qui s'ha d'ajudar", remarco el següent:

5. La presència dels estudiants de segon com a receptors del text, i del seu nivell de coneixement sobre el tema, té un pes determinant en les estratègies de cada un dels grups: ajuda que es facin una representació de la tasca en termes de situació explicativa en què ells són els experts encarregats d'aclarir dubtes; orienta les operacions de textualització i de revisió, sobretot des del punt de vista lingüístic i textual; promou l'exploració a fons del propi coneixement sobre el tema per informar-se tant ells com a experts com per informar els lectors.

.....

8. LA PRESÈNCIA DELS DESTINATARIS

A l'apartat precedent hem vist la influència dels destinataris com un factor clau en l'actuació de tots els grups al llarg del procés de composició del text. És un dels elements que contribueix a la representació de la tasca i del text, i apareix com a element desencadenant de moltes de les accions estratègiques que els participants emprenen a cada un dels grups. La presència dels destinataris, tanmateix, es fa evident de diferents maneres:

- Físicament. En una sessió prèvia, hi ha una trobada entre els alumnes de sisè i els alumnes de 2n. Els estudiants de sisè, per grups de treball, visiten els nens de 2n, també organitzats per grups de tres o quatre estudiants. Els mostren els calidoscòpis que han realitzat com a treball pràctic a l'àrea de ciències de l'observació, els deixen manipular i els passen una enquesta de quatre preguntes per obtenir una primera representació del coneixement dels destinataris sobre el tema¹.

- Documentalment. Durant les sessions d'elaboració del text, els grups tenen un full on s'han posat en comú les respostes de tots els grups de 2n, en una sessió a l'aula de sisè en què hi han col.laborat tots. Aquest full de respostes-resum serveix de punt de referència a la majoria dels grups al llarg del procés.

- Referencialment. En la presentació de la tasca, la mestra explica el projecte de muntar una exposició de calidoscòpis per als nens de segon, i proposa d'acompanyar l'exposició amb un llibret explicatiu destinat als visitants. Apareix, doncs, una primera representació dels destinataris com a lectors del text que s'ha d'elaborar. Al llarg de la interacció que acompanya el procés, hi ha moments en

¹ Les preguntes de l'enquesta són les següents: 1. Què veus si mires per aquest forat?; 2. Què passa quan gires el calidoscòpi?; 3. Per què hi veiem tantes imatges?. 4. Què hi ha a dins del tub?. Vegeu el full de respostes-resum als annexos.

què s'al.ludeix directament als destinataris com a lectors del text i també com a "alumnes desconexedors del tema que necessiten ser informats adequadament". Hi fan referència tant els estudiants com l'observadora en diferents moments del procés.

L'anàlisi d'aquestes al.lusions als estudiants de 2n com a destinataris pot oferir informació sobre la funció que l'evocació d'uns lectors reals juga en les accions que els escriptors porten a terme. No obstant això, tal com hem intentat mostrar en el mapa d'actuacions estratègiques d'un dels grups, de la referència explícita als destinataris no se'n desprèn necessàriament una acció estratègica concreta ni immediata, sinó que sovint les accions apareixen deslligades cronològicament de la menció als destinataris, i fins i tot hi ha casos en què parlar dels destinataris no provoca, aparentment, cap reacció en forma d'acció o de proposta d'acció. La relació de causa a efecte entre la referència al destinatari i l'acció que el té en compte no és fàcil d'establir a partir de l'existència de la referència als destinataris; en canvi, sí que podem qualificar algunes de les estratègies dels escriptors com a induïdes pel factor determinant d'uns destinataris concrets, com els intents d'adequació lèxica al nivell de comprensió que suposen en els lectors. Els destinataris concrets, i el seu nivell de coneixement, formen part de la representació mental dels escriptors, una representació que

"conté metes, plans, coneixements -en part codificats lingüísticament a la memòria i en part codificats imatgísticament. Tot això està interconnectat, bé per una vaga associació, bé per un tipus de relacions concretament explícites, normalment mitjançant múltiples línies de connexió" (Flower, 1995:84).

La representació dels destinataris, en el cas que ens ocupa, es convoca en els grups per alguna de les vies citades; a partir d'aquí cada participant n'elabora, en moments diferents segurament, una codificació -potser lingüística, potser imatgística-, que negocia o comparteix amb els companys de grup a partir de referències explícites o a partir d'implícits difícilment demostrables.

L'anàlisi de les referències explícites als destinataris constitueix, per tant, una dada més per entendre el funcionament del procés en els grups, però no podem considerar l'aparició de referències com a causa directa de determinades actuacions, tot i que les actuacions siguin rellevants en relació a la representació que els escriptors es fan dels destinataris. L'anàlisi ens pot donar compte dels moments en què s'al.ludeix als destinataris, de la freqüència amb què s'hi fa referència, de qui hi fa referència, de com s'hi fa referència -és a dir, de quina representació dels destinataris es va construïnt a través dels comentaris que en fan-, i també de les diferències i semblances entre grups en tots aquests aspectes.

L'anàlisi de les referències als destinataris es fa des d'un doble vessant. Per un costat s'ofereixen dades quantitatives referides a la freqüència, distribució cronològica i atribució enunciativa de les al·lusions; per un altre costat es fa una anàlisi més qualitativa del contingut de les referències.

8.1. Anàlisi quantitativa: freqüència i distribució

Les referències al destinatari apareixen emmarcades en la unitat enunciat, entesa com a seqüència de mots emesa per un parlant i considerada una unitat discursiva bàsica. Cal tenir present que es poden considerar enunciats aquelles intervencions mínimes -afirmacions, exclamacions, negacions- que constitueixen una reacció als enunciats dels interlocutors, i que s'expliquen i s'interpreten en funció de la situació discursiva en què s'insereixen. El contingut proposicional de l'enunciat és el que n'assenyala els límits; fa referència al valor semàntic i pragmàtic dels elements lingüístics que el componen; des de la perspectiva sintàctica l'enunciat equival a la realització de la frase².

Atenent a les característiques morfosintàctiques, en el marc de l'enunciat es distingeixen els tipus següents de referències als destinataris: SP (sintagma preposicional en funció d'argument del predicat); SN (sintagma nominal en funció de subjecte); Determinant (element que delimita l'abast de l'entitat "destinataris"); SV (sintagma verbal en funció de nucli del predicat); Pronom (element que substitueix la realització plena de l'entitat "destinataris"), i Interpel·lació (element que té la funció d'interpel·lar directament els destinataris en un diàleg imaginat).

La distinció numèrica de referències per a cada un dels tipus morfosintàctics no s'ha tingut en compte en el còmput global d'aparicions d'aquestes referències, ja que no s'ha considerat rellevant per observar el grau d'incidència de les al·lusions als destinataris durant el procés. Els resultats globals del total de referències per grups, en relació al nombre total de torns, i la distribució de les referències per locutors -observadora o alumnes- es mostra al quadre següent:

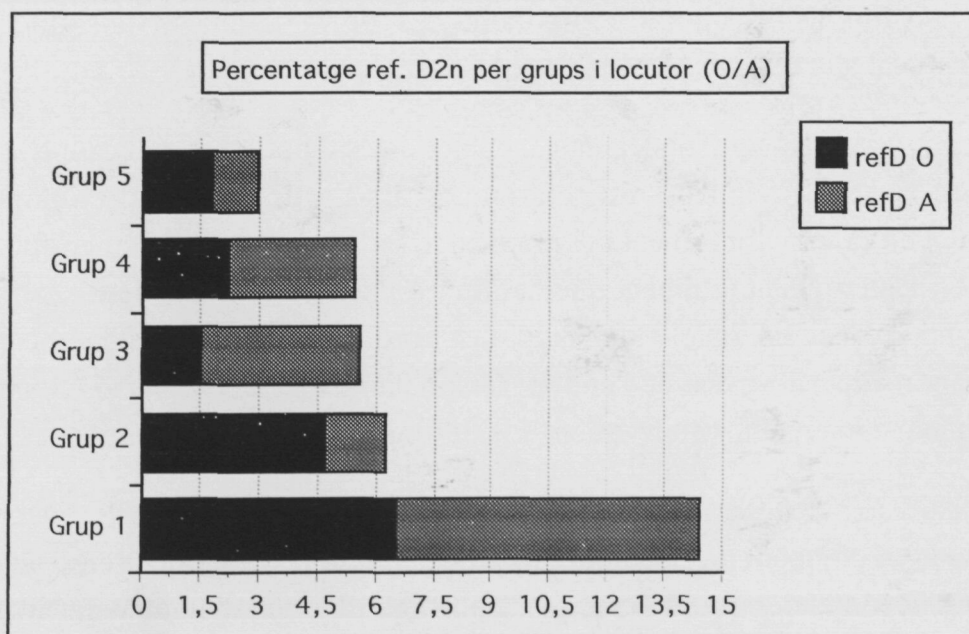
² Seguint els principis de la teoria de l'enunciació, la diferència bàsica entre frase i enunciat és la perspectiva d'anàlisi que s'adopta: el concepte de frase és "una entitat abstracta susceptible d'una infinitat de realitzacions particulars, mentre que l'enunciat és cada una d'aquestes realitzacions particulars, cada una de les ocurrences de la frase" (Lozano, Peña-Marín, Abril, 1982: 37). L'enunciat és el resultat de l'enunciació entesa "com un acte durant el qual les frases s'actualitzen, assumides per un locutor particular, en unes circumstàncies d'espai i de temps precises" (Ducrot i Todorov, 1972:405)

Taula 2: Referències als destinataris per grups

	1	2	3	4	5
Torns S1+S2	1091	1552	1045	408	1007
Nº ref D2n	157 (14,39%)	97 (6,25%)	58 (5,55%)	22 (5,39%)	30 (2,97%)
Nº ref. Observadora	71 (6,5%)	72 (4,63%)	16 (1,53%)	9 (2,2%)	18 (1,78%)
Nº ref. Alumnes	86 (7,88%)	25 (1,61%)	42(4,01%)	13 (3,18%)	12 (1,19%)

No s'ha establert com a punt de referència la mitjana de referències per torn perquè generalment hi ha equivalència entre referència i torn (en les intervencions de l'observadora apareix en algun cas més d'una referència per torn). La distribució de les referències al destinatari en el global de les dues sessions de la tasca, emeses pels alumnes i per l'observadora, es mostra en el quadre següent (fig.23). El percentatge fa referència al nombre total de torns.

Fig. 23: Distribució de referències als destinataris per locutors



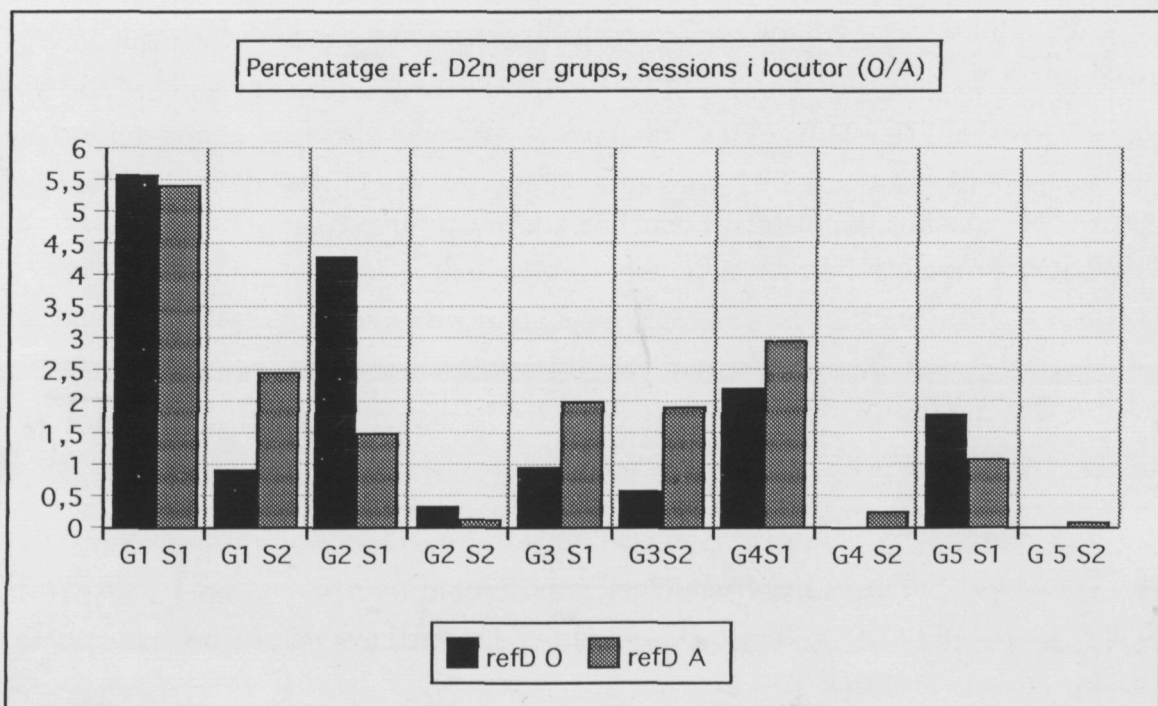
El quadre ens mostra una distribució irregular, tant per grups com entre el nombre de referències enunciades pels alumnes i per l'observadora de cada un dels grups. Les dades corresponents al grup 1 mostren una diferència notable del còmput total en relació als altres grups. La pregunta que això suggereix és: ¿Es tradueix això en una representació millor del destinatari? Com i on es manifesta aquesta hipotètica diferència en la representació del destinatari: en les estratègies durant el procés (adequació vocabulari, més revisió, etc)? en el text final?.

Les dades numèriques exposades ens llegeixen només aquesta diferència, però si contrastem aquestes dades amb el procés cronològic seguit pels grups, ens

adonem de seguida que hi ha una explicació plausible d'aquesta diferència, que no té res a veure, d'altra banda, amb el grau més o menys adequat de la representació dels destinataris, sinó que obeeix a la dinàmica que es genera a l'interior del grup 1 i a la utilització exhaustiva de les respostes-resum dels nens de 2n, que els porta a parlar-ne contínuament durant l'elaboració del seu guió o pla de text, en forma de diàleg amb els destinataris, per rebatre'ls sovint les seves concepcions errònies sobre el contingut temàtic.

Les referències produïdes per l'observadora i les produïdes pels alumnes presenten també diferències entre els grups. En el grup 2, les referències de l'observadora als destinataris són clarament superiors a les dels alumnes, mentre que al grup 3 és a la inversa. En els altres grups la distribució entre observadora i alumnes és bastant similar, amb lleugeres diferències a favor dels alumnes en tres dels cinc grups. Què vol dir això? Que l'observadora indueix a la reflexió sobre el destinatari més en uns grups que en els altres? A què condueixen aquestes referències explícites? ¿Quan es produeixen? L'observació de la seva distribució per sessions i la possible relació amb els episodis pot oferir més informació sobre aquest punt.

Fig. 24: Distribució de referències per locutors i per sessions



Les diferències entre la primera sessió i la segona mostren una major concentració de referències a la primera sessió, excepte en el grup 3, en què el

nombre de referències a la primera sessió, sobretot per part dels alumnes, es manté estable a la segona sessió. En els altres casos, la reducció de referències a la segona sessió és notable. L'observació de la distribució de referències per sessions pot induir la hipòtesi següent: els participants assumeixen la representació del destinatari a la primera sessió i, o bé aquesta representació és present en la ment dels participants al llarg de la segona sessió sense al·ludir-hi, o bé el procés d'elaboració del text obliga els participants a altres operacions no relacionades amb el destinatari i més centrades en el producte: elaboració temàtica, textualització.

Una altra dada curiosa és el més gran nombre de referències emeses pels alumnes en relació a les emeses per l'observadora a la segona sessió, excepte en un grup, el grup 2, en què les referències emeses per l'observadora també superen les emeses pels alumnes. ¿Pot voler dir això que les referències als destinataris per part de l'observadora a la primera sessió convoquen la seva representació com a part de la representació de la tasca, i, una vegada assumida aquesta representació per part dels alumnes, la fan operativa durant la textualització sense esmentar-los i tornen a aparèixer les al·lusions al destinatari en els episodis en què tendeixen a revisar els textos produïts, com un punt de referència per a l'adequació final dels textos als seus lectors?

Totes aquestes preguntes tendeixen a dibuixar una concepció lineal del desenvolupament del procés, en què es pressuposen les operacions de planificació, textualització i revisió d'una manera seqüenciada en el temps durant el procés. L'observació de la intersecció de les referències al destinatari amb les categories dels episodis, tanmateix, contribueix a invalidar la idea que distribueix les operacions pròpies del procés de composició en una seqüència cronològica. Si observem les gràfiques següents (fig. 25 i 26), corresponents a la trajectòria de dos dels grups amb la superposició de les referències als destinataris, ens adonarem que no es pot establir cap relació directa entre l'aparició de les referències i els tipus d'episodis³.

En el grup 1 (fig. 25) apareixen referències al destinatari al llarg de tot el procés, amb independència del tipus d'episodis. L'únic que podem constatar és que l'observadora al·ludeix als destinataris a l'inici de la primera sessió, en episodis de regulació i de planificació.

³ Les línies que assenyalen el nombre de referències als destinataris corresponen a una escala de mesura que no encaixa amb els paràmetres usats per representar la llargada dels episodis, mesurats en rangs corresponents al nombre de torns, una unitat per cada deu torns. Les referències, en canvi, es mesuren per unitats simples, i l'efecte visual pot resultar enganyós.