

**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

11. CONCLUSIONS

L'atenció als contextos que intervenen en el procés de composició de l'escrit en grup, i a la seva incidència en el procés de composició i en el procés d'aprenentatge constitueix el focus d'interès específic de la recerca presentada. A la primera part del treball s'ha esbossat el marc teòric que dóna compte de la noció de context i del paper del context en els estudis sobre la composició escrita i en els estudis sobre l'ensenyament de la composició escrita, en els diferents àmbits que han contribuït, en el nostre país, a dibuixar els plantejaments actuals sobre la composició escrita i el seu ensenyament i aprenentatge.

Aquest marc teòric es concreta en una proposta de model dinàmic d'interacció de contextos en les situacions de composició en grup. La situació analitzada, una situació explicativa de producció textual en col·laboració, constitueix el marc en què es projecta el model, el marc que permet observar tant la presència dels diferents contextos que hi intervenen com l'absoluta imbricació entre ells. Permet, també, oferir respostes a les preguntes plantejades en el disseny de la recerca i avançar noves hipòtesis de treball en aquest camp. En la síntesi que segueix es reprenen els elements bàsics del model i els resultats de l'anàlisi per relacionar-los amb els objectius generals del treball: contribuir a consolidar el model de seqüència didàctica com a model d'intervenció pedagògica eficaç i com a model vàlid per a la recerca en didàctica.

11. 1. El model d'interacció de contextos en el procés de composició escrita

A partir de la consideració de l'activitat d'escriptura com una activitat comunicativa, i de la concepció d'aquesta activitat com un procés complex en què

intervenen factors cognitius i factors socials, els elements constitutius del model fan referència bàsicament als aspectes següents: a) la relació del context de recepció amb el context de l'escriptor; b) la confluència de diferents contextos en el context de producció; c) la presència del context escolar com a context d'aprenentatge.

1. La relació del context de recepció amb el context de l'escriptor

Al llarg de l'evolució dels estudis sobre composició escrita i de la relació d'aquests estudis amb els marcs teòrics de referència, hem vist diferents maneres de conceptualitzar tant el context de recepció com el context de l'escriptor.

El context de recepció com a context d'ús de l'escrit, lligat a les coordenades sociohistòriques de les comunitats que l'utilitzen amb funcions socials, es pot entendre en un sentit estàtic, permanent en la mesura que té vigència a l'interior de les comunitats de discurs, però també subjecte a canvis en la mesura que reflecteix el dinamisme discursiu en aquestes comunitats, tal com assenyalen Halliday i els seus seguidors recollint els plantejaments de Bakhtin i la seva concepció de gèneres discursius com a producte de la interpenetració dialèctica entre les forces individuals i la convenció social. D'altra banda, també es pot entendre en un sentit dinàmic en la seva mateixa existència, si es considera que cada acte discursiu, tot i reflectir unes constants identificables en virtut de la seva recurrència en actes discursius similars, incorpora sempre elements nous, irrepetibles, que modifiquen en major o menor mesura el patró per adequar-lo a les noves coordenades.

Els contextos d'ús social de l'escrit arriben als escriptors -i als aprenents d'escriptor- com a resultat de la seva experiència en els usos socials, que conformen la seva conducta discursiva en situacions que comparteixen característiques amb altres situacions similars. Hem vist com en els estudis de composició escrita que es proposen conjugar les visions cognitiva i social es parla de context ampliat i context immediat, i també de nivell estàtic i nivell dinàmic per referir-se a aquesta distinció entre el coneixement provinent de l'experiència, instal·lat en el conjunt de coneixements individuals com a producte de l'experiència social compartida, i el coneixement activat per a cada una de les situacions d'escriptura que es plantegen. Nystrand (1986,1989) planteja la relació entre context i cognició en una visió que conjuga les aportacions del context, connectat amb els usos i els valors socials, i la construcció del coneixement de l'escriptor per a aquest ús discursiu específic a través del diàleg potencial entre emissor i destinatari.

L'adequació de l'experiència de l'escriptor a les noves coordenades està subjecta a factors d'ordres diversos, entre els quals s'ha de destacar la capacitat de descontextualitzar els elements d'aquesta experiència i la capacitat d'aplicar aquest coneixement a noves situacions, en una operació de recontextualització que permet a l'escriptor reconèixer i identificar els paràmetres de la nova situació, relacionar-los amb les situacions conegudes i modificar-los en funció de les noves exigències. Aquesta capacitat d'interrelació té un origen social: és el producte de la participació activa de l'aprenent en situacions d'ús. El concepte de "situated cognition" (Brown, Collins i Duguid, 1989) dóna compte del procés d'aprenentatge que es deriva de la participació de l'aprenent en activitats que considera significatives, un procés cognitiu que reconeix la importància del marc social en el procés de construcció de coneixement, seguint la concepció vigotskiana de l'aprenentatge com a producte de la interacció amb els altres.

L'activitat cognitiva de l'aprenent depèn, també, naturalment, del clima en què integra aquests coneixements i és capaç de portar a terme les operacions de descontextualització i de recontextualització necessàries per enfrontar-se a cada nova situació de discurs. La recontextualització -que alguns autors conceben com a contextualització en el sentit de "construir context"-, implica una representació del context de recepció en la ment de l'escriptor i una construcció de coneixements per a aquest context, en un procés dinàmic en què s'estimula la presa de consciència de les operacions que cal emprendre per aconseguir les exigències del context d'ús.

El context de recepció, doncs, estimula l'activitat intel·lectual, la cognició, de l'escriptor, tal com han posat en relleu tant els estudis sobre la distinció entre experts i aprenents en el marc de la composició escrita des de la perspectiva cognitiva, com la recerca sobre les activitats d'escriptura en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escrit. En efecte, els models de "dir el coneixement" i "transformar el coneixement", proposats per Bereiter i Scardamalia (1987), situen clarament el context de recepció com a desencadenant de l'activitat intel·lectual de l'escriptor durant el procés de composició; d'altra banda, les recerques sobre les activitats d'escriptura a l'escola posen també en relleu la mobilització de coneixements dels escriptors quan es proposen activitats reals de comunicació, en contraposició a les activitats únicament centrades en les característiques formals del text que es produeix per al mestre (Petitjean i Romian, 1986; Reuter, 1989; Sperling, 1996).

D'aquestes consideracions sobre la relació entre ambdós contextos se'n desprenen d'altres que poden tenir incidència en l'ensenyament i l'aprenentatge de

la composició escrita, com hem pogut constatar a partir dels estudis citats a la primera part d'aquest treball.

Una primera consideració es refereix al context sociocultural dels aprenents, que condiona no solament l'experiència i el coneixement sobre els usos de l'escrit que cada aprenent aporta a l'escola sinó l'actitud envers aquests usos i envers el mateix llenguatge escrit com a vehicle d'aquests usos, com assenyala Rubin (1988) en la seva anàlisi sobre les diferents perspectives del context en l'activitat d'escriptura, i com s'ha posat en relleu en moltes de les recerques enfocades a la relació entre el rerafons sociocultural i els usos escolars de l'escrit (Wells, 1986) o a la relació entre el valor atribuït a l'escrit a l'escola i a les diferents comunitats de discurs d'on provenen els estudiants (Cook-Gumperz, 1986, Dyson, 1986, 1988; Heath, 1983, entre altres). D'aquest fet es dedueix que en una mateixa aula poden coexistir molts contextos individuals diferents que projecten les seves representacions sobre l'escrit i els seus usos, i per tant sobre l'activitat d'escriure que es proposi, amb valors diferents dels que l'escola hi atribueix, i amb valors diferents entre els mateixos participants a l'activitat. D'altra banda, també cal considerar els contextos de recepció de l'escrit en la seva varietat i en relació a l'experiència dels aprenents. Cada situació d'escriptura exigeix de l'escriptor uns coneixements i unes habilitats diferenciades en relació a la seva pròpia experiència com a escriptor, a la seva intenció i a la motivació per escriure.

Una segona consideració, que reprèn l'anterior, es refereix al context de l'escola com a context de recepció de l'escrit, en un sentit real o en el paper de filtre per a una situació real, de fora de l'escola. En tots dos casos, la presència del context escolar, i els valors que els aprenents hi atribueixen, mediatitzen la relació establerta entre l'aprenent i el context de recepció. El pes del context escolar s'ha manifestat com a determinant, en un sentit no sempre positiu, en moltes de les recerques orientades a l'anàlisi de les diferències entre experts i aprenents en alguns dels subprocessos constituents del procés de composició (Bridwell, 1980, Hull, 1987).

Una tercera, i última, consideració planteja la natura de la relació mateixa entre el context de l'escriptor i el context de recepció. No és una relació immediata entre els dos contextos, sinó que el lligam entre els dos pols s'estableix en un espai intermedi, en el context del procés, en què l'escriptor negocia amb ell mateix, i amb la representació que es fa del context de recepció i els paràmetres que el defineixen, el text o discurs que elabora, anticipant les necessitats del lector i responent a la seva pròpia intenció com a escriptor. Les dificultats que es plantegen a l'escriptor per gestionar aquest doble paper aconsellen la mediació d'altres veus

durant el procés, sobretot en les situacions d'aprenentatge de la composició escrita. En aquest sentit, s'ha assenyalat l'eficàcia de la interacció oral amb l'adult o amb els companys per superar la distància entre ambdós contextos, al llarg de tot el procés o en moments puntuals durant l'elaboració de l'escrit. L'escriptura en col·laboració, proposada per la modalitat d'ensenyament que s'ha anomenat pedagogia del projecte (Halté, 1982; Petitjean, 1985), o treball a partir de seqüències didàctiques (Commission Pédagogie du texte, Ginebra; DDL, Universitat Autònoma Barcelona), o bé la consulta al mestre o als companys durant el procés (*writing conference*, *peer conferencing*, Graves, 1983, Freedman, 1987), i també el model constructiu d'ensenyament (*environmental mode*, Hillocks, 1986) tenen en compte les ajudes durant el procés i centren la seva atenció en el context de la tasca.

2. El context de producció com a confluència de contextos

En el punt anterior hem assenyalat la confluència del context de recepció i del context de l'escriptor en el context en què s'elabora l'escrit, i la presència de contextos diferents corresponents a escriptors diferents en una mateixa activitat d'escriptura. La comunicació potencial entre escriptor i lector es realitza en aquest espai de producció a partir de la representació que l'escriptor se'n fa, una representació que no es pot considerar ni elaborada prèviament, ni estàtica, ni constant al llarg del procés, sinó tot el contrari, canviant, recursiva, dinàmica i subjecta a reelaboracions continuades en funció dels reajustaments que l'escriptor hi efectua al llarg del procés, provocats per les intervencions de les altres veus que incideixen en el procés -veus del mestre, dels companys, d'altres textos o d'altres situacions que l'escriptor integra- o bé per les revisions del mateix escriptor sobre el text que produeix o sobre una primera planificació que considera poc adequada.

La presència d'altres veus suposa, per tant, la presència d'altres contextos, o bé representats per les veus reals, o bé de contextos representats en la ment de l'escriptor, contextos d'experiències anteriors o projeccions successives del context de recepció. En una tasca d'escriptura en col·laboració, el context de producció reuneix, alhora, la relació interactiva entre el context de recepció i el context -contextos- de l'escriptor, i la relació entre els participants a la tasca, en un moviment dinàmic, no lineal i en gran mesura imprevisible pel fet d'estar condicionat pel desenvolupament mateix del procés. Un dels aspectes més rellevants que han aportat els diferents models de procés de composició escrita, tant des de la perspectiva cognitiva, unitària, com des de la perspectiva socioconstructivista, que té en compte la varietat de processos en funció dels

escriptors i de les tasques que emprenen, és la recursivitat com una de les característiques inherents al procés, que es concep com essencialment dinàmic i variat, tot i que es reconegui l'existència d'unes operacions bàsiques de planificació, textualització i revisió.

El context de producció és també l'espai on es construeix el coneixement, un espai privilegiat que permet la distància, i per tant l'observació i la reflexió, sobre la situació de comunicació escrita com a objecte de coneixement. La situació de comunicació escrita inclou molts aspectes susceptibles de convertir-se en objecte de coneixement: des de les situacions d'ús de l'escrit i els paràmetres que les defineixen, a les configuracions discursives que s'hi adequen i als mecanismes que les configuren com a textos o discursos, al contingut temàtic del discurs, a les convencions de la llengua escrita, als procediments d'elaboració de l'escrit, a la gestió dels diferents paràmetres que hi intervenen, etc. El context d'elaboració de l'escrit com a context d'aprenentatge ha estat posat en relleu tant des de la psicologia del desenvolupament, que es basa en la condició d'autonomia del llenguatge escrit respecte del context de recepció d'aquest escrit i permet el desenvolupament intel·lectual a partir de la descontextualització i l'abstracció (Vigotski, 1934; Wertsch, 1985) com des del marc dels estudis empírics sobre composició escrita (Bereiter i Scardamalia, 1987; Flower, 1994, entre altres).

Recollint les aportacions citades sobre el context de producció, l'esquema del model d'interacció de contextos té en compte aquesta triple funció en situacions d'escriptura en col·laboració. Pressuposa tres tipus d'activitat que conflueixen en el context de la tasca: comunicar, interactuar i transformar el coneixement. Es refereixen, respectivament, a la relació entre emissor i destinatari, a la relació entre participants a la tasca, i a la relació entre els coneixements adquirits per l'experiència i els coneixements que es construeixen durant el procés.

Cal fer referència, encara, a un altre context present en aquest espai: el context escolar com a rerafons del procés. Hem vist, al llarg de la revisió dels estudis sobre l'ensenyament de la composició escrita, tant la incidència del context escolar com a context de recepció en l'actuació dels aprenents d'escriptor com la incidència d'aquest context en el procés a partir de les activitats i les tasques d'escriptura que es proposen a l'escola. Des del punt de vista de l'ensenyament i l'aprenentatge, el context de producció és l'espai privilegiat per observar com apareixen i interactuen els diferents contextos i també per intervenir. La intervenció més vàlida des de la perspectiva de l'ensenyament, d'acord amb les recerques portades a terme en el context escolar, es concreta en dos punts: proposar activitats d'escriptura reals, i establir procediments d'intercanvi i mediació durant el procés.

A partir de les consideracions precedents sobre el context de producció, es fa evident la necessitat de fer recerca contextualitzada a l'aula, sobretot en les situacions que impliquen construcció de coneixements a partir de l'intercanvi i la confrontació de representacions entre els participants: les situacions d'escriptura en col·laboració.

3. La presència del context escolar com a context d'aprenentatge

Des de l'àmbit de la psicologia socioconstructivista de l'aprenentatge s'ha posat en relleu que el coneixement s'elabora a partir de la confrontació entre els coneixements experimentats en situacions d'ús de l'escrit i la nova situació, i a partir també de la confrontació o interacció entre els coneixements de cada un dels participants i de la construcció compartida de nous coneixements en el procés d'elaboració del discurs escrit per a un context específic de recepció. Si bé la recerca sobre els processos de composició i sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge ens orienten sobre els factors i les modalitats d'ensenyament que promouen l'activitat intel·lectual dels aprenents, des de la didàctica de la llengua cal encara aprofundir en la relació que s'estableix entre la construcció de coneixement en una activitat d'escriptura concreta i l'ensenyament i l'aprenentatge de la competència en composició com a objectiu específic de l'escola.

El context escolar com a context d'aprenentatge de l'escrit requereix la interiorització dels aprenentatges experimentats en esquemes de coneixement susceptibles de ser reutilitzats i transformats en noves situacions. Aquesta exigència pressuposa, d'una banda, l'establiment d'activitats relacionades pels coneixements que es posen en joc, per tal de permetre aquestes successives reutilitzacions i transformacions que consolidin la capacitat de gestionar eficaçment els coneixements, per exemple, programar activitats d'escriptura similars que difereixin entre elles per canvis en algun dels paràmetres que les caracteritzen, en una progressiva complexificació dels elements que hi intervenen, o bé alternar activitats d'escriptura compartida amb activitats d'escriptura individual que possibilitin la gestió autònoma de coneixements i procediments prèviament gestionats en grup.

D'altra banda, perquè l'aprenentatge sigui significatiu i l'aprenent l'integri en la seva xarxa de coneixements, cal una determinada presa de consciència del fet d'aprendre i dels objectius d'aprenentatge. Aquesta consciència reflexiva es promou a partir de la implicació de l'aprenent en el seu procés d'aprenentatge, en un procés progressiu d'independència dels instruments reguladors externs i d'autonomia de

l'aprenent a partir de l'apropiació del mecanismes d'autoregulació, com assenyalen Allal (1983) i Perrenoud (1983).

Les situacions d'escriptura a l'escola, per tant, s'han d'inserir també en aquest context d'aprenentatge que travessa els altres contextos amb la voluntat d'acomplir els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. La relació entre fer i aprendre de fer, no obstant això, no queda garantida només a partir d'unes determinades estratègies d'ensenyament com les que s'han apuntat, sinó que cal investigar sobre aquesta relació en diferents contextos escolars, amb aprenents diferents i en situacions d'escriptura diferents, per obtenir informació sobre la relació entre els contextos i els coneixements que es posen en joc, les maneres en què s'actualitzen i els factors que en promouen l'actualització. El treball sobre la situació explicativa experimentada en el context de l'aula per estudiants de l'últim curs de primària contribueix a dibuixar el mapa informatiu sobre com es desenvolupa l'activitat d'escriptura en grup per a un context de recepció real, quins contextos i quins coneixements entren en joc, com es manifesten i com incideixen en el procés de composició i en el context de construcció de coneixement.

11.2. Conclusions de l'anàlisi de l'activitat de producció escrita en grup

A les pàgines que segueixen s'estableix la relació entre els resultats obtinguts i els paràmetres del model d'interacció de contextos exposats fins aquí. Es recullen les conclusions parcials dels diferents capítols dedicats a l'anàlisi en els punts següents: conclusions referides al context de recepció, conclusions referides al context de producció o context de la tasca, conclusions referides al context escolar com a context d'aprenentatge. En la síntesi de les conclusions es fa referència també als diferents procediments d'anàlisi utilitzats en cada un dels paràmetres, que contribueixen a fonamentar metodològicament les observacions que s'apunten.

11.2.1. Conclusions referides al context de recepció

En els capítols dedicats a l'anàlisi del paper del context en els estudis sobre composició escrita i sobre l'ensenyament de la composició escrita, es presenta el context de recepció com a impulsor per a la implicació en les activitats d'escriptura a l'escola i com a generador de coneixements durant aquesta activitat. Les coordenades de la situació discursiva plantejada com a tasca, exposades al capítol 5,

es poden resumir de la següent manera: a) els alumnes de 6è s'erigeixen en experts, en una posició jeràrquicament més alta en relació als interlocutors de 2n, que es presenten com a desconixedors del tema objecte d'explicació a partir d'un qüestionari previ; b) el contingut de l'explicació és inqüestionable en la mesura que pertany a un saber sancionat per la ciència i admès universalment; c) no s'han determinat criteris específics que guiïn les característiques textuais de l'explicació.

Tot i que el context de recepció queda definit per aquests paràmetres i és fàcilment assimilable a les condicions pròpies de les situacions explicatives, cal remarcar que s'insereix en el context escolar. Aquest fet pot comportar una doble exigència per als escriptors; d'una banda, malgrat que la tasca consisteix en una activitat d'ús real de la llengua, es fa a través del canal escrit, i això planteja unes determinades condicions marcades sobretot pels usos escolars de l'escrit i accentuades pel context on es desenvolupa l'activitat d'escriptura. D'altra banda, la relació expert/no expert que s'estableix entre emissors i destinataris obliga els estudiants de 6è a reinterpretar el coneixement en funció dels destinataris, i també a reinterpretar el llenguatge per adequar-se a les condicions d'aquests destinataris. Les preguntes plantejades fan referència a aquests aspectes: com es manifesta la posició d'experts en relació als destinataris? com es reinterpreten els coneixements temàtics? com s'adeqüen els coneixements i el llenguatge a la situació discursiva? es manifesta alguna característica textual pròpia del text explicatiu? fins a quin punt es manifesta el context escolar? Totes aquestes preguntes es poden resumir en una de sola: Com incideix el context de recepció en una tasca de composició escrita a l'escola?

L'anàlisi mostra clarament la influència del context de recepció en la doble exigència de reinterpretació o recontextualització dels coneixements i del llenguatge, que es manifesta en tots els grups i ocupa gran part del procés en temps i en dedicació. Tant la revisió dels coneixements sobre la transmissió de la llum i el fenomen de la reflexió com l'adequació del llenguatge en funció dels destinataris apareixen constantment al llarg dels protocols de transcripció de les interaccions, com s'assenyala al capítol 7 en la comparació dels episodis intergrups. La presència del context de recepció en el context de la tasca es manifesta en els aspectes següents:

a) Les estratègies per a la representació de la tasca es guien per la representació que els escriptors es fan dels estudiants de 2n i el seu nivell de coneixement, tant sobre el funcionament del calidoscopi com sobre les seves capacitats lingüísticocognitives generals -es plantegen dubtes sobre la comprensió de determinades peces lèxiques, comenten les respostes dels

destinatariis per fer-se idea del grau d'explicació que requereixen. L'assumpció del paper d'experts els fa també assumir el paper de "mestres" i plantejar-se la necessitat de transmetre i fixar uns determinats sabers com a punts de referència indiscutibles: el concepte de reflexió, i les definicions de determinats termes. També apareix la preocupació per arribar a assumir aquest paper d'experts, i la constatació de la dificultat de l'empresa. No tots els grups s'hi impliquen de la mateixa manera, com s'assenyala a les conclusions parcials dels paràmetres analitzats, en funció de la dinàmica pròpia de cada un dels grups.

b) Els canvis que s'efectuen en el text en procés d'elaboració es recullen, d'una banda, com a accions estratègiques, seguint les pautes exposades al punt anterior. S'observen també, amb més deteniment, al capítol dedicat a les reformulacions, on es mostra que l'adequació al tema i l'adequació al context de recepció són dues de les causes més productives com a desencadenants de reformulacions en el text que es construeix. Una part important d'aquestes reformulacions, tanmateix, també recull les exigències de l'escrit i fa palès el rerefons del context escolar i del context de l'escrit. Són reformulacions referides, sobretot, a la norma ortogràfica i al nivell de formalitat que l'escrit implica, imbricat amb la necessitat de precisió que els estudiants atribueixen als escrits científics. Es fa difícil, com ja s'ha apuntat a les conclusions parcials de l'anàlisi de les reformulacions, atribuir causes a cada una de les sèries de reformulació analitzades, però l'observació d'aquestes sèries fa evident la incidència dels factors apuntats, que allunyen la situació de comunicació proposada de la situació d'intercanvi tradicional alumne-mestre i posen en relleu la importància de proposar situacions comunicatives reals com a tasques d'escriptura a l'escola.

c) La reinterpretació dels coneixements temàtics en funció del context de recepció és un altre dels elements que cal destacar. La posició d'experts condiona els estudiants de 6è no només en el sentit de fer-se entendre sinó en el sentit d'entendre, de saber què s'ha d'explicar. El consens sobre aquest punt a l'interior de cada grup segueix pautes diferents, com hem vist, i els factors que condionen la major o menor dedicació a l'establiment d'aquest consens s'han de buscar en el grau de coneixements sobre el tema dels participants en el grup i en el grau de negociació entre ells per a la realització de la tasca, depenent dels seus contextos personals, del paper de l'observadora i de la dinàmica que es genera.

Un dels paràmetres que dóna compte d'aquesta operació durant el procés és l'anàlisi de les referències a la segona persona. Es mostra clarament la dedicació a la reelaboració dels coneixements temàtics a partir de l'ús de la 2a persona dirigida a un destinatari general, que inclou tant l'emissor com el receptor de l'enunciat en una operació de circularitat o globalitat. La presència majoritària dels alumnes com a enunciadors en aquests usos impersonals o generals mostra la implicació dels alumnes en aquest paper d'experts, que assumeixen en funció del context de recepció. Un altre dels paràmetres que manifesta aquesta assumpció és l'anàlisi qualitativa de les referències als destinataris, amb l'ús de verbs que identifiquen clarament les posicions dels interlocutors en la comunicació escrita: *no ho entenen, els ho hem d'explicar, no ho saben, etc.*

Les coordenades de l'activitat fan evident que el saber no és un saber traslladable directament de l'enciclopèdia o els llibres de referència -el dossier que han elaborat a l'assignatura de ciències de l'observació- sinó que exigeix una reinterpretació en funció del context en què serà rebut. El context de recepció contribueix a establir la diferència entre informar i explicar, una de les dificultats dels alumnes assenyalades per Coltier i Gentilhomme (1989) en els estudis sobre les situacions explicatives en el context escolar. En aquest sentit, l'activitat objecte d'observació es manifesta no només com una activitat orientada a promoure coneixement sobre la llengua i les situacions d'ús de l'escrit sinó com una activitat que promou la construcció de coneixement en altres matèries a través de les exigències de la situació comunicativa. Al capítol 5 ja s'ha apuntat la necessitat de proposar activitats que promoguin el caràcter interpretatiu dels sabers científics en les matèries de ciències a l'escola (Izquierdo i Sanmartí, 1998; Sutton, 1995; Vérin, 1995), en contraposició a activitats que promoguin l'etiquetatge o transmissió d'informacions ja establertes. L'activitat analitzada constitueix un exemple que reuneix alhora aquest caràcter interpretatiu del saber i els usos socials de l'escrit, i planteja al mateix temps l'ús de l'escrit per promoure la construcció de coneixement en altres matèries no lingüístiques.

d) En relació a la representació de les característiques textuais del text explicatiu per al context de recepció proposat, tot i que no hi ha un saber explícit compartit prèviament, ni cap proposta concreta sobre aquesta qüestió a la presentació de l'activitat, cal posar en relleu un saber implícit sobre les característiques del text explicatiu científic, provinent de l'experiència personal i possiblement compartida pels estudiants, que es manifesta en el

procés seguit pels grups i es concreta en les versions finals dels escrits que, d'altra banda, no han estat objecte d'anàlisi textual en aquest treball. El context de recepció, tanmateix, representat pel full de respostes dels estudiants de 2n al qüestionari inicial, i la negociació per al contracte de tasca al llarg del procés, contribueixen també a la configuració del text. Les característiques del text explicatiu que construeixen són compartides en general per tots els grups. Apareixen al llarg del procés, sense que d'això se'n desprengui que es mantenen a la versió final del text. Es poden resumir en les següents:

- Descripció de l'objecte calidoscopi, en gran part com a conseqüència de la necessitat de desfer malentesos manifestats pels destinataris, i també, en algun cas, com a manifestació de la condició d'experts dels enunciadors, que també es presenten com a constructors de calidoscopis -existència de calidoscopis oberts i tancats, posició dels miralls, tipus de materials, per exemple.

- Explicació del fenomen presentat en el títol. El nivell d'explicitació és divers entre els grups, fruit de la dinàmica del procés, però en general s'estableix la relació de causa/efecte i es recullen els paràmetres bàsics que contribueixen a l'explicació: el moviment mecànic del tub -i de les peces- i la trajectòria de la llum per efecte de la reflexió.

- Atenció específica a l'ús de termes amb significat unívoc per evitar possibles ambigüitats i confusions. Les discussions i les reformulacions sobre aquest punt ocupen gran part del procés en la majoria de grups, i es resolen de maneres diverses, com es mostra a les conclusions del capítol 10: en alguns casos s'opta per la simplificació dels termes emprats per adequar-se al nivell de coneixement dels destinataris; en altres casos s'opta per il·lustrar els lectors amb la definició dels termes emprats. La precisió és una altra de les característiques manifestada a tots els grups, també com a expressió alhora d'expertesa i d'adequació al nivell dels lectors.

- Assumpció d'una posició enunciativa determinada. La majoria de grups adopten una posició de neutralitat/objectivitat en relació al contingut que vehiculen: frases declaratives, ús del present, absència de subjectes personals. Tanmateix, la necessitat d'acostar-se a la realitat dels destinataris en qualitat d'experts també apareix: es manifesta amb l'ús de la 2a persona amb valor general, i també amb l'ús d'una primera persona del plural amb el mateix valor, de manera similar a les explicacions que apareixen en molts

dels llibres de text de ciències de l'observació amb la pretensió d'acostar-se al lector i implicar-lo en el contingut del text. Dos comentaris poden contribuir a explicar aquests usos en el text explicatiu: a) la relació entre emissors i destinataris, a través de la sessió inicial i a través del full de respostes, és tan real al llarg del procés, que el text es converteix en una conversa gairebé "in presentia", fins al punt que en un dels grups s'interpel·la directament els estudiants de 2n; b) la distància entre experts i no experts, en el procés de reelaboració del coneixement temàtic, és tan petita que, en un cert sentit, els enunciadors s'inclouen en el text també com a receptors de l'explicació a partir de l'ús de la 2a persona amb valor general.

Més enllà de les preguntes plantejades per a aquesta situació concreta, la hipòtesi que es planteja, vàlida per a qualsevol activitat d'escriptura emmarcada en una situació discursiva real, és el paper preponderant que aquesta situació discursiva -el context de recepció- té com a motor de l'activitat i com a desencadenant de procediments i estratègies d'adequació a les coordenades d'aquest context, promovent alhora l'acció de control sobre el procés en relació a la representació del text i de la tasca.

Des d'aquesta òptica més general, hem de concloure que el context de recepció i la seva representació per part dels estudiants en l'àmbit de la tasca genera efectivament la posada en marxa de l'activitat de composició escrita d'una manera positiva per a la construcció d'aprenentatges, en el sentit que convoca sabers diversos i estratègies d'actuació orientades a compaginar aquests sabers amb les coordenades específiques de l'activitat. És clara la referència a les condicions que promouen l'activació de la "via alta" en la construcció de coneixements (Bereiter i Scardamalia, 1987), que es concreten, bàsicament, en la presència i en l'exigència d'un determinat context discursiu per a les activitats d'escriptura que es proposen a l'escola. En el model de seqüència didàctica proposat en el marc del DDLL (Camps, 1991, 1994a i b)) es recull aquesta condició com una de les bases fonamentals de la proposta, i es planteja l'assumpció dels paràmetres de la situació discursiva i dels usos lingüístics que comporta des de l'inici de la seqüència, en el moment de la proposta i la negociació per a l'establiment de l'activitat. Les característiques de la situació de recepció s'erigeixen, al mateix temps, en orientacions per a la realització de la tasca i segueixen vigents, per tant, al llarg de tot el procés. En aquest aspecte, l'activitat observada apleix plenament aquest supòsit ja que les coordenades del context de recepció, com hem vist, guien efectivament el procés en tots els grups observats.

11.2.2. Conclusions referides al context de producció o context de la tasca

El context de la tasca reuneix en un mateix espai el context de recepció -que es projecta en diferents moments al llarg de la realització de la tasca- i el context dels escriptors, que intervé activament tant en les representacions de la tasca, del text que s'elabora i del context de recepció, com en les accions i operacions que constitueixen el procés mateix de composició a partir dels coneixements i l'experiència individuals i compartits. Al capítol 4 s'estableixen tres paràmetres que determinen diferents aspectes del context de la tasca: a) el context de la tasca com a context de negociació; b) la mediació en el context de la tasca; i c) el context de la tasca com a context d'aprenentatge.

Aquests aspectes queden recollits en el model de seqüència didàctica: d'una banda, es proposen situacions de treball compartit per afavorir la gestió de la complexitat del procés i l'explicitació dels elements que intervenen en l'activitat; d'altra banda, aquesta mateixa gestió conjunta promou la negociació, no només entre els participants sinó també entre els interlocutors en la comunicació escrita a través de la figura del destinatari intermedi -els mateixos participants a la tasca situats en la posició de lectors. La construcció de coneixements és també a la base del model de seqüència didàctica: a partir tant de la negociació entre participants en unes condicions determinades de motivació i de consciència com a partir de l'activitat mateixa d'escriptura es facilita el procés de descontextualització i recontextualització del llenguatge en nous àmbits i en noves situacions i permet, a partir de la consideració de la llengua com a objecte, la construcció de coneixement sobre la llengua i el seu ús, sobre els continguts que la llengua vehicula i sobre els procediments inherents a l'activitat lingüísticodiscursiva de producció i comprensió.

Tot i que no es pot considerar plenament la situació observada com la realització d'una seqüència didàctica, sinó com un àmbit d'experimentació i anàlisi dels paràmetres bàsics del model de seqüència -objectius discursius, motivació elevada, treball en grup, temps per al procés-, l'observació permet aportar elements que confirmen la realització dels aspectes apuntats, en major o menor mesura en funció de la dinàmica particular de cada un dels grups, tal com s'ha anat recollint a les conclusions parcials. Cal considerar, com diu Flower, que un model és "un mapa del territori, no l'explicació de com s'hi navega" (1994: 54). Cada un dels grups hi ha navegat a la seva manera i en funció dels vents i les onades que s'han presentat en ruta, és a dir, en funció de la incidència desigual dels contextos que influeixen en el context de la tasca durant la tasca. Tanmateix, es poden determinar els següents punts:

1. La negociació comunicativa entre emissors i destinataris -els estudiants de 6è i els estudiants de 2n- es manifesta a tots els grups a través de les al·lusions als destinataris i dels ajustaments constants del text que produeixen al nivell de comprensió i al nivell de coneixement d'aquests destinataris, com ens mostren les reformulacions en els episodis de textualització i de revisió. La presència dels destinataris es fa evident en tots els grups en les diferents operacions al llarg del procés, com s'ha exposat a l'apartat anterior referit al context de recepció.

2. La negociació entre els participants durant l'elaboració del text explicatiu obeeix també a criteris derivats de la situació de treball en grup. Si bé és evident que tots els grups s'impliquen en la tasca a partir de la presència del context de recepció, també és clar que no tots els grups s'hi impliquen de la mateixa manera. Les diferències es mostren en:

- La dedicació diversa als diferents subprocessos del procés de composició. Tot i la coincidència de tots els grups en la importància quantitativa dels episodis dedicats a la textualització, i l'equilibri entre planificació/elaboració i revisió, al capítol 7 hem vist la varietat de distribució en el temps dels episodis de planificació, textualització i revisió entre els grups, i també la diferència entre grups en relació a la implicació i dedicació a cada un dels processos .

- La cohesió interna entre els membres del grup per a la realització de la tasca. Hem pogut observar exemples de negociació conversacional com a intent d'arribar a una confluència de representacions entre els interlocutors, confluència que no sempre s'aconsegueix (capítol 10). Hem vist, d'altra banda, la incidència positiva de les operacions de regulació per a l'establiment de procediments de gestió de la tasca (capítol 7).

- La funció de l'observadora en el desenvolupament de la tasca. La relació que s'estableix entre les diferents observadores i els participants dels grups no és equivalent a cada un dels grups, com hem pogut veure al capítol 9 a partir de l'anàlisi de les referències a la segona persona, que aporta llum sobre les diferents relacions que s'estableixen a l'interior de cada grup. La diversitat d'actuacions de l'observadora va des de la simple presència no implicada o implicada mínimament -tal com preveia el disseny de l'observació-, al paper d'impulsora de les operacions que es porten a terme -també en graus

diversos-, o al paper d'igual, de company dels estudiants en la realització de la tasca.

Les causes d'aquestes diferències constatades s'han de buscar en la confluència dels diferents contextos individuals en el context de la tasca, també en la presència del context escolar com a rerafons de l'activitat, i, sobretot, en la dinàmica que es genera a l'interior de cada grup, és a dir, en el context com a element dinàmic que es va construint a partir de les negociacions entre els participants en la interrelació entre els diferents contextos.

3. La col·laboració entre iguals durant l'elaboració del text explicatiu té el doble paper de mediar entre emissor i destinataris i de contribuir a la gestió del procés. Hem vist com el desdoblament dels emissors en destinataris, assumit en moments diferents per part dels participants a la tasca, incideix en les operacions de planificació, de textualització i de revisió durant el procés; d'altra banda, s'ha fet palès com la gestió conjunta del procés permet de fer atenció a qüestions d'ordre divers, de les més locals i acotades, com l'escriptura ortogràfica d'una determinada paraula, a qüestions més globals relacionades amb l'adequació dels continguts i de l'expressió al nivell de coneixement i comprensió dels destinataris. Exemples d'aquesta doble funció s'han aportat en els capítols dedicats als diferents paràmetres objecte d'anàlisi en aquest treball; són presents a tots els grups, com es mostra de manera global al quadre d'estratègies (capítol 7), i també en l'anàlisi de les reformulacions.

Cal remarcar que la negociació comunicativa entre els estudiants de 6è i els de 2n avança en paral·lel amb la negociació intersubjectiva entre els participants, s'impulsen l'una a l'altra en virtut de l'espai que comparteixen, on conflueixen els diferents contextos. La focalització en tres plans -el de la conversa entre iguals (interactuar: contracte de conversa), el de la conversa entre emissor i destinatari (comunicar: contracte de tasca), el de l'escrit com a canal de comunicació (transformar el coneixement: atenció als usos lingüístics escrits) incideix en proporcions diferents segons els grups i els moments, com es mostra a les conclusions dels capítols dedicats a l'anàlisi.

La diversitat de funcionament dels grups no anul·la la confluència de plantejaments en relació al contracte de tasca -representació del context de recepció, intenció del text explicatiu, adequació de continguts, aspectes textuais de l'escrit que elaboren. L'anàlisi dels protocols mostra clarament aquesta confluència i

assenyala la representació compartida dels paràmetres de la situació discursiva com una de les causes que hi contribueixen, tot i que la influència dels contextos personals és un factor que pot impulsar o inhibir aquesta representació o el fet de compartir-la.

Els factors personals, d'altra banda, es manifesten plenament en relació al contracte de conversa. Hem vist exemples de negociació sociocognitiva entre els participants, i entre els alumnes i l'observadora, que plantegen conflictes o bé ajuden a resoldre'ls en virtut de les representacions individuals que s'aporten a la negociació i de les línies de força que s'estableixen entre els interlocutors, provinents també dels altres contextos presents en la tasca (capítol 10). Si bé la diversitat és un fet natural i esperable en les situacions escolars, des de la recerca en didàctica cal aprofundir en les raons concretes dels punts diferencials o divergents -pes de les relacions interpersonals a l'interior del grup, dificultat d'arribar a un consens per a la representació dels contextos implicats en la tasca, nivell de coneixements temàtics-seguint les línies d'investigació orientades a aquests aspectes (Allal i Rouiller, 1996; Boekaerts, 1998; Salomon i Globerson, 1989, entre altres). En l'anàlisi realitzada, paral·lelament als aspectes compartits per tots els grups, s'aporten alguns elements explicatius del seu funcionament diferencial, atribuïble als factors ja apuntats.

El tercer objecte de focalització present en el context de producció és l'atenció als usos lingüístics escrits. El funcionament dels diferents grups en relació a aquest punt presenta, també, diferències i confluències. Ja he fet referència als elements compartits en relació a les característiques del text explicatiu, del llenguatge adequat als estudiants de 2n i de la manifestació de la relació expert/no expert en el text que produeixen. De l'anàlisi dels protocols també es desprèn una representació compartida de les exigències del codi escrit, que es concreten bàsicament en qüestions de normativa ortogràfica i de gramàtica de la frase.

Aquestes observacions es refereixen, tanmateix, a una perspectiva estàtica de l'atenció als usos lingüístics escrits, a una observació dels resultats: tots els grups descriuen l'objecte; tots els grups, en algun moment, controlen l'ortografia; tots els grups simplifiquen el lèxic; tots els grups tenen l'afany de precisió. Des del punt de vista de la intervenció didàctica el que ofereix més interès, però, és el funcionament dels grups pel que fa als procediments pels quals s'impliquen en aquestes accions i, sobretot, el seu procés d'elaboració de l'escrit i els coneixements que posen en joc.

En relació a la manera i al moment en què cada un dels grups fa atenció als punts esmentats, ja hem vist que la distribució dels episodis ens ofereix una visió

dels moments i del grau de dedicació a aquests aspectes, diversos en el context de cada grup. En canvi, el procés que segueixen en la composició, malgrat la no coincidència en el moment temporal ni en l'ordre en què es realitzen les accions, és molt similar. L'observació dels protocols i de les sèries de reformulació ens mostra com, a tots els grups, el text es va construint pas a pas, frase per frase, tot i que la representació de la tasca, dels continguts i dels destinataris sigui un punt de referència assumit pels membres del grup. A les conclusions sobre les reformulacions s'apunta el predomini d'un procés de producció acumulatiu, d'avenç cap a l'esquerra de forma lineal, aparentment en una operació d'anar afegint elements en funció d'un guió establert prèviament en forma de pauta, com passa en algun grup, o en funció d'un guió no escrit, compartit per l'assumpció conjunta dels continguts dels text que es posen en comú en els episodis de planificació i elaboració. Algunes de les sèries de reformulació són exemples clars d'aquesta acumulació, amb afegits que concreten algun dels aspectes ja enunciats, a partir sobretot de l'aparició de l'enllaç "i". L'abast de les reformulacions és un altre criteri que tendeix a corroborar aquesta hipòtesi, ja que la majoria dels canvis sobre el text intentat són canvis limitats al contingut proposicional de la frase.

No obstant això, també hi ha indicis, en les reformulacions, d'accions proactives, de prefiguració del contingut semàntic que s'anticipa. Seria agosarat, per tant, afirmar que el procés de producció d'aquests aprenents d'escriptor és un procés pas a pas, en què els elements de connexió fan una funció de suport durant el procés més que no una funció de connexió textual, tal com apunta Schneuwly (1988b) en el seu estudi sobre l'evolució en la producció d'escrits. Per altra banda, altres paràmetres de l'anàlisi ens mostren la implicació dels escriptors en la tasca, la seva activitat en l'adequació dels continguts i en l'adequació del llenguatge, invalidant la possibilitat d'atribuir el procés seguit pels grups al model de "dir el coneixement", de Bereiter i Scadamalia, com es podria desprendre de l'observació anterior sobre el sentit i l'abast de les reformulacions.

L'evidència de la implicació en la tasca sembla contradir l'aparent manca de visió global en la gestió textual, que es manifesta en aquest avançar pas a pas. Les causes d'aquesta contradicció s'han de buscar en la condició d'aprenent dels escriptors: falta consolidar l'estructura de control del procés, falta establir la relació metatextual amb el text. En la situació observada, efectivament, el control del procés de composició del text està dominat pel context de recepció, que s'erigeix en motor de l'activitat. Però aquest context no ofereix orientacions per al procés; cada grup segueix el seu propi procés amb criteris no explícits, no compartits o bé compartits en la mesura que formen part de l'experiència comuna dels procediments

per als treballs escrits a l'escola, com mostra, per exemple, la discussió entre "text en net" i "text en brut" que és objecte de discussió al grup 1 (386M-406D) i posa en evidència, justament, la seva no pertinència.. És a dir, es fa evident la construcció del context de la tasca en cada un dels grups i per a cada un dels grups. Els factors que dominen les coordenades d'aquest context pertanyen, sobretot, al context de recepció, i en menor mesura però en graus diferents a cada grup, es deixa notar el pes dels contextos personals i del context de l'escola.

La relació amb el text també segueix uns paràmetres orientats a l'acompliment d'unes determinades exigències, que en general no fan referència a la visió global del text sinó o bé als detalls ja assenyalats de precisió i adequació del vocabulari, o d'adequació del saber sobre la reflexió al funcionament del calidoscopi, o bé a qüestions d'ordre lingüístic molt puntuals. Potser contribueix a aquest fet la variabilitat de possibilitats de l'estructura del text explicatiu, que no permet de fixar uns criteris únics sobre l'organització del text i provoca la falta de pautes clares davant de la representació del text com a unitat organitzada i cohesionada. Una altra explicació plausible apunta a la falta de coneixements textuais, referits als mecanismes de cohesió i connexió entre les diferents parts del text, una competència assenyalada per Garcia-Debanco (1988) com a bàsica per a la conducta discursiva d'explicació. En general es manifesta, a la majoria dels grups, poca competència en la gestió dels components del text i en el domini dels elements textuais que els organitzen: puntuació, connectors.

Per aprofundir en aquesta hipòtesi, caldria completar l'anàlisi realitzada amb una anàlisi més detallada dels coneixements que els estudiants posen en joc durant el procés. Els enunciats explícits sobre la llengua i les traces de l'activitat metalingüística en les reformulacions poden oferir més informació sobre la gestió dels coneixements sobre la llengua i sobre el text que incideixen en el procés de composició escrita. La investigació en aquesta via contribuirà, sens dubte, a una intervenció més eficaç en l'ensenyament i aprenentatge de l'escrit.

Podem concloure que les observacions sobre les diferències i semblances en l'actuació dels diferents grups en el context de producció mostren la dinàmica d'aquest context a partir de la influència dels altres contextos, i destaquen la incidència del context de recepció en la representació i en la realització de la tasca. També mostren, per altra banda, la necessitat d'una intervenció didàctica que aporti instruments facilitadors del procés -en el sentit d'una autoregulació per part dels mateixos estudiants- i que aporti mecanismes que facilitin el coneixement i la gestió textual. El model de seqüència didàctica (Camps, 1991, 1994 a i b) integra aquests

elements en el seu disseny, alhora que estableix una relació necessària entre el context de la tasca i el context d'aprenentatge de cada activitat d'escriptura.

11.2.3. Conclusions referides al context escolar com a context d'aprenentatge

La relació entre "fer" i "aprendre de fer" és l'objectiu últim de les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. La situació observada, tot i formar part de les activitats programades per al curs de 6è des de la matèria de ciències de l'observació i de llengua, es contempla com una activitat experimental que permet observar els coneixements i els procediments que es posen en joc, però no s'hi proposen uns objectius d'aprenentatge concrets. En aquest sentit, tal com s'exposa en el disseny de la recerca, no constitueix una aplicació del model de seqüència didàctica sinó només una aplicació de determinats paràmetres d'aquest model; concretament en queden exclosos els objectius d'aprenentatge, que no es plantegen com a objectius ni es fan explícits en el moment de presentació de l'activitat. Si bé els objectius discursius estan ben determinats i, com hem vist en els dos punts anteriors, a compleixen plenament la funció de motivació per a la tasca i de punt de referència per a les accions que els diferents grups porten a terme, erigint-se en criteris que guien l'elaboració dels textos al llarg del procés, també és cert que els estudiants no es plantegen obertament l'activitat d'escriptura com una activitat d'aprenentatge i, per tant, no són prou conscients de la relació entre fer i aprendre de fer. La relació positiva entre els dos contextos, context de la tasca i context d'aprenentatge, exigeix unes determinades condicions que fan referència a la interiorització dels sabers construïts i a la disponibilitat d'aquests sabers i procediments en situacions noves, és a dir a la recontextualització d'aquests coneixements.

Hem vist, en els punts anteriors, com la situació plantejada i la situació de treball en grup promou una presa de consciència sobre les situacions d'escriptura, sobre l'adequació del llenguatge a determinades intencions i condicions i sobre els procediments que permeten la realització de la tasca. Els coneixements que es posen en joc en el context de producció són, en gran part, coneixements ja existents en el saber dels escriptors, que s'actualitzen i s'ajusten, a partir d'un procés de negociació entre els estudiants del grup, a la situació discursiva que es proposa. D'altres coneixements s'elaboren durant el procés amb el concurs de tots, empesos per la necessitat de solucionar les dificultats que sorgeixen, i fan evident el procés de construcció d'aprenentatges durant el procés de composició.

Les dades ens mostren l'activitat dels grups, l'emergència dels problemes que es plantegen i les vies de solució que adopten. En aquest procés d'aportació compartida de propostes i solucions ja es manifesta una reactualització de coneixements, adquirits prèviament i recontextualitzats per a la situació proposada. També es fa evident que aquests coneixements es socialitzen, es fan comuns en el context de la tasca, i es posen en joc en la realització d'aquesta tasca. N'hi ha prou, doncs, de proposar activitats d'escriptura en grup per a contextos discursius diferents i proposar que l'activitat d'escriptura sigui compartida? Diverses experiències mostren que les activitats comunicatives, per elles soles, no fomenten necessàriament la interiorització dels aprenentatges; cal estimular la consciència sobre la pròpia activitat, la regulació sobre el propi aprenentatge a partir de l'activitat metacognitiva.

Per altra banda, la situació de treball en grup es proposa com a facilitadora de la gestió del procés de composició. En l'anàlisi de les reformulacions hem vist com l'aportació dels membres del grup contribueix a les successives formulacions del text fins arribar a una solució última més o menys consensuada, i com l'atenció compartida al text que s'escriu actua de control sobre aquest mateix text d'acord amb els objectius discursius i les exigències del codi escrit. Un element que cal remarcar com a producte del treball en col·laboració -que alhora es pot considerar com a aprenentatge- fa referència a les estratègies de procediment en el procés de composició. Ja hem vist que el funcionament de cada un dels grups és diferent; tanmateix el fet d'escriure conjuntament obliga contínuament a relectures parcials i compartides del text produït fins en aquell moment i comporta revisions constants i re-representacions dels objectius i dels continguts. També cal esmentar una qüestió de procediment generada per la situació d'escriptura en grup que es posa en relleu en l'observació: l'ús d'instruments de regulació del procés, com el guió dels punts que el text ha de tractar en funció dels coneixements dels destinataris, o el guió que organitza els apartats del text a partir dels fragments dels esborranys, per continuar la feina a la segona sessió. Altres qüestions de procediment que sorgeixen en els grups estan més lligades a la situació discursiva proposada: buscar al diccionari equivalents lèxics més adequats al nivell dels destinataris, comprovar la comprensió de determinats termes per part dels destinataris, mantenir les paraules considerades difícils i oferir un glossari explicatiu addicional.

A partir dels punts exposats fins aquí hem pogut observar que, si bé els estudiants manifesten una intensa activitat durant l'elaboració del text i posen en joc coneixements i estratègies per portar a terme la tasca, i es promou la construcció de coneixements a partir de la interrelació entre ells, també manifesten la seva

condició d'aprenents amb una certa desorientació o desconeixement en determinats aspectes. Les condicions del context de l'aula i de les activitats d'escriptura aptes per promoure el pas de la regulació compartida a la regulació intrapsicològica requereixen, d'una banda, l'emergència d'una certa consciència, d'un control sobre l'activitat i, de l'altra, una certa recontextualització dels paràmetres que s'actualitzen en una determinada tasca en noves activitats d'escriptura que els reprenguin i reformulin, en una programació seqüenciada al llarg d'un curs o d'un cicle d'ensenyament. Aquesta programació permet el seguiment de l'activitat dels alumnes i l'observació i control de la consolidació dels aprenentatges a partir de la seva reutilització en les situacions noves.

En relació a l'activació de la consciència que permet la construcció i la gestió dels coneixements, cal posar en relleu que el model de seqüència didàctica fa atenció a la regulació dels aprenentatges amb la proposta del doble objectiu, discursiu i d'aprenentatge en la negociació de la tasca, i estableix també mecanismes de pont entre el context de la tasca i el context d'aprenentatge a través dels instruments d'avaluació formativa durant el procés i després del procés. En la situació observada, com ja s'ha assenyalat repetidament, no es planteja cap objectiu d'aprenentatge ni es promou la consciència sobre el fet d'aprendre des del context d'ensenyament, només es proposa l'activitat atenent sobretot a la situació discursiva i a la relació amb els lectors, és a dir no s'arbitra cap mecanisme d'intervenció dirigit a l'aprenentatge. Els mecanismes de regulació del procés i de l'aprenentatge que es proposen en el model de seqüència didàctica suposen la superació d'aquests punts febles o no resolts en la situació presentada, com s'apunta ja en alguns treballs realitzats (Camps i Ribas, 1996).

11.4. Consideracions finals

La riquesa i la complexitat que aporta l'anàlisi dels processos de composició en els cinc grups observats, tot i que difícilment es pot resumir en poques paraules, es concentra sobretot en dos paràmetres interrelacionats: dinamisme i interacció. El dinamisme s'ha d'entendre en el sentit d'absència de planificació fixada, d'evolució a mercè de factors que emergeixen impensadament, de caos com a sistema obert, en definitiva. Els elements que interactuen i negocien durant el procés són, també, alhora, múltiples i dinàmics. Els que, en major o menor mesura, han estat objecte de consideració en aquest treball s'enumeren a continuació. La via queda, tanmateix, oberta per a noves investigacions necessàries:

- Interacció entre el context d'ús de l'escrit i l'experiència individual.
- Interacció entre l'escriptor/escriptors en el moment d'escriure i l'escriptor/escriptors en el paper de lector
- Interacció entre els participants durant el procés de composició: com a font de diàleg i participació, com a forces en conflicte i també com a exploració de camins no trepitjats.
- Interacció entre el context individual de l'escriptor/escriptors i el context de l'escola.
- Interacció entre la representació de la tasca i les possibilitats de realització de la tasca.
- Interacció entre el context de l'escola com a context de recepció i com a context d'aprenentatge.
- Interacció entre les activitats de fer i les activitats d'aprendre de fer.
- Interacció entre les possibilitats que s'ofereixen per a realització de la tasca (transformar el coneixement/dir el coneixement)
- Interacció entre la llengua transparent (per comunicar) i la llengua opaca (per reflexionar sobre la llengua, per aprendre sobre la llengua).

S'ha de considerar aquest llistat alhora com una justificació i un repte. Una justificació perquè ofereix evidències de la multiplicitat d'accions que es desenvolupen en paral·lel durant el procés i s'interpenetren, tal com es postula en el model d'interacció de contextos. Un repte perquè manté molts interrogants plantejats des de la didàctica de la composició escrita que esperen ser resolts.

.....

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AAVV (1976). *Cinc mil refranys catalans*. Barcelona: Millà.
- ABOUT WRITING (1985). *The SCDC National Writing Project Newsletter Project*. Núm. 1. London.
- ACKERMAN, J.M. (1992). Finding the niche: Three views of reading to write within a social context. Paper presented at the *Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Ca.*
- ADAM, J.-M. (1985). Quels types de textes? *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J.-M. (1987a). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
- ADAM, J.-M. (1987b). Textualité et séquentialité: l'exemple de la description. *Langue française*, 74, 51-72.
- ADAM, J.-M. (1989). Pour une pragmatique linguistique et textuelle. A REICHLER, C. (ed): *L'interprétation des textes*. Paris: Minuit, pp.57-69.
- ADAM, J.-M. (1990a). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1990b). Points de vue...Questions de la rédaction à... *Recherches*, 13, 5-20.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M.; REVAZ, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue Française*, 81, 59-98.
- ADAM, J.-M.; REVAZ, F. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos*, 10, 9-32.
- ALARCOS LLORACH, E. (1983). *Estudis de lingüística catalana*. Barcelona: Ariel.
- ALCOVERRO, C. i al. (eds.) (1988). *Literatura i creació als ensenyaments secundaris*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ALLAL, L. (1993). Self-regulation in classroom writing activities. Comunicació presentada al *Congrés de l'EARLI. Aix-en-Provence, 1993*.

- ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (eds.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L.; ROUILLER, Y. (1996). Peer interaction in narrative text revision. *1996 European Writing Conferences. SIG Writing EARLI, Barcelona*. Barcelona: UB/UAB (CD-ROM).
- ALONSO TAPIA, J. (1992). *Leer, comprender y pensar*. Madrid: CIDE.
- ANTOS, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- APPLEBEE, A. (1981). *Writing in the secondary school: English and the content areas*. Urbana, Il.: NCTE.
- APPLEBEE, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596.
- ARTIGAS, R. (1986). Els enllaços com a elements de cohesió textual. *COM ensenyar català als adults*, 10, 4-9.
- ARTIGAS, R. i al. (1995). *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- ATLAS, M. (1979). Addressing an audience: A study of expert-novice differences in writing. *Technical Report*, 3. Pittsburgh, Pa: Carnegie Mellon University.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, Ma: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982).
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1987). L'auto-représentation opacifiante du dire dans certaines formes de couplages. *DRLAV*, 36-37.
- AZNAR, E.; CROS, A.; QUINTANA, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE UB / Horsori.
- BACH, C. (1997). Coherencia tipològica en los conectores reformulativos del catalán. *I Simposio Internacional Análisis del Discurso*. Madrid.
- BADIA, A. M. (1962). *Gramàtica catalana*. 2 vols. Madrid: Gredos.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana
- BAIN, D. (1987). D'une typologie à une didactique du texte. *Enjeux*, 11, 49-68.
- BAIN, D. (1994). Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia. *Comunicación, lenguaje y educación*, 22, 91-115.
- BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le Français Aujourd'hui*, 79, 13-24.
- BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. (1994). Mecanismes de regulació de les activitats textuais. *Articles*, 2, 87-104.
- BAKHTINE, M.; VOLOSHINOV, V.N. (1977) *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit. (Versió original, 1929).

- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- BALLY, Ch. (1932, 2a ed. 1944) *Linguistique générale et linguistique française*. Paris: Ernest Leroux.
- BANGE, P. (1987). Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français. *Réseau Européen Acquisition des Langues. Aix-en Provence*.
- BARNES, D. (1975). *From communication to curriculum*. Harmondsworth. Middlesex, Eng.: Penguin Books. (Trad. cast.: *De la comunicación al currículo*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1994).
- BARNES, D.; BRITTON, J.; ROSEN, H. (1969). *Language, the learner and the school*. London: Penguin.
- BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- BARTHOLOMAE, D. (1985). Inventing the University. A ROSE, M. (ed.): *When a Writer Can't Write: Studies in Writer's Block and Other Composing-Process Problems*, pp. 134-165. New York: Guildford Press.
- BARTLETT, E.J. (1982). Learning to revise: some component processes. A NYSTRAND, M. (ed.): *What writers know*. New York: Academic Press, pp. 345-363.
- BASSOLS, M. (1990). *Anàlisi pragmàtica de les endevinalles catalanes*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. (1996). *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: Eumo.
- BAUDRIT, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 31-39.
- BAWP (Bay Area Writing Project Newsletter) (1994). *A Model That Works: An Interview with Jim Gray*, 2-8.
- BAZERMAN, Ch. (1984). The writing of scientific non-fiction: contexts, choices, constraints. *Pre/text*, 5-1. (Reproduit a VITANZA, V. (ed.) (1993): *The First Decade*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 181-216).
- BAZERMAN, C. (1986). Physicists reading physics: schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2, 3-23.
- BEACCO, J.-C.; MOIRAND, S. (1995). Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, 117, 32-53.
- BEACH, R.; BRIDWELL, L. (eds.) (1984). *New Directions in Composition Research*. New York: Guildford Press.
- BEAUGRANDE, R. de (1980). *Text, discourse and process: Towards a multidisciplinary science of texts*. Norwood: Ablex.
- BEAUGRANDE, R. de (1984). *Text Production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- BELLEMIN-NOËL, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*. Paris: Larousse.

- BENNETT, N.; DUNNE, E. (1991). The nature and quality of talk in co-operative classroom groups. *Learning and Instruction*, 1, 103-118.
- BENVENISTE, E. (1966, 1974) *Problèmes de linguistique générale I, II.* (Trad. cast. *Problemas de lingüística general.* Madrid: Siglo XXI, 1971 i 1977).
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- BERKENKOTTER, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College, Composition and Communication*, 32, 388-399.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T.; ACKERMAN, J. (1987). Conventions, conversations, and the writer: Case study of a student in a rhetoric Ph.D. program. *Research in the Teaching of English*, 22, 9-44.
- BERLIN, J. (1982). Contemporary composition: The major pedagogical theories. *College English*, 44, 765-777.
- BERLIN, J. (1987). *Rhetoric and Reality: Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- BERLIN, J. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50, 477-494.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid: Espasa Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (1991). Lingüística del texto y composición. A *Actas del XII Congreso de AEDEAN*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 51-67.
- BERNÁRDEZ, E. (1995a). La coherència del text com a fenomen d'autoregulació. A ARTIGAS, R. i al.: *El significat textual.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. de Cultura, pp. 21-28.
- BERNÁRDEZ, E. (1995b). *Teoría y epistemología del texto.* Madrid: Cátedra.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control.* London: Routledge and Kegan Paul.
- BERSET FOUGERAND, B. (1993). Écrire...à haute voix: intégration de l'orthographe dans la production écrite. A ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, Ph. (dir.): *Évaluation formative et didactique du français.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 171-196.
- BESSON, M.-J. (1993). Les valeurs du présent dans le discours expositif. *Langue française*, 97, 43-59.
- BESSONAT, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, 57, 81-105.
- BIGAS, M.; CLARIANA, M.; GUASCH, O.; LUNA, X.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (1994). La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los ocho años. *Infancia y Aprendizaje*, 65, 79-101.
- BIZZELL, P. (1982). Cognition, context and certainty: What we need to know about writing. *Pretext*, 3, 213-224. (Reproduit a VITANZA, V.(ed) : *The First Decade.* Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press, pp.65-92, 1993).

- BIZZELL, P. (1986). What happens when basic writers come to college?. *College Composition and Communication*, 37, 294-301.
- BIZZELL, P. (1986). Composing Processes: An Overview. A PETROVSKY, A. R.; BARTHOLOMAE, D. (eds.): *The Teaching of Writing: The eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Il.: University of Chicago Press, pp.49-70.
- BLACK, K. (1989). Audience Analysis and Persuasive Writing at the College Level. *Research in the Teaching of English*, 23, 231-253.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl. (1990). *Le français parlé: études grammaticales*. Paris: CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl.; JEANJEAN, C. (1986). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: CNRS.
- BOEKAERTS, M. (1998) Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 13-22.
- BORDONS, G.; CASTELLÀ, J.M.; MONNÉ, P. (1988). *Trèvol 1*. Barcelona: Empúries.
- BOREL, M.-J. (1981). L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue Française*, 50, 20-38.
- BOSCOLO, P. (1991). Contexts for writing, writing in context. *European Journal of Psychology of Education*, VI-2, 167-174.
- BOSREDON, B. (1987). Si dire c'est faire, reprendre c'est faire quoi? *Langue française*, 73, 76-90.
- BOUCHARD, R. (1988). Lire pour réécrire (des discours mathématiques en classe). Reformulation et énonciation. *Études de Linguistique Appliquée*, 71, 34-50.
- BOUCHARD, R. (1991a). Interactions exolingues et production écrite: "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles. A RUSSIER, C.; STOFFEL, H.; VÉRONIQUE, D. (eds.): *Interaction en langue étrangère. Actes du VIIème Colloque du GRAL. Aix-en-Provence, 1989*. Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 11-20.
- BOUCHARD, R. (1991b). Quand dire, c'est faire...écrire. *Repères*, 3, 67-86.
- BOUCHARD, R. (1993). Interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite. Une étude de pragmatique impliquée. A HALTÉ, J.-F.: *Inter-Actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz, pp.137-199.
- BOUCHARD, R. (1995). Des praxéogrammes aux discours écrits: analyse des interactions, analyse de discours et pertinence. *Cahiers de linguistique française*, 16 (monographique: *Les différents plans d'organisation du dialogue et leurs interrelations. Actes du VIème colloque de pragmatique de Genève*), 9-51.
- BOUCHARD, R. (1996). Dialogue, co-action et construction des contextes en situation de travail: L'écriture (collective) comme artisanat. A CMERJRKOVA, S.; HOFFMANOVA et al. (eds.): *Dialoganalyse VI, referate der 6. Arbeitstatgung. Prag, 1996*. Tübingen: Niemeyer.
- BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, 17-34.

- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- BRADDOCK, R.; LLOYD-JONES, R.; SCHOER, L. (1963). *Research in Written Composition*. Champaign, Il.: NCTE.
- BRANDT, D. (1986). Toward an understanding of context in composition. *Written Communication*, 3/2, 139-157.
- BRANDT, D. (1992). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written Communication*, 9, 315-355.
- BRASSART, D. G.; DELCAMBRE, I. (1988). Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif. *Pratiques*, 58, 43-73.
- BRASSART, D. G. (1990). Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de travail. *Recherches*, 13, 21-60.
- BRASSART, D.; GARCIA-DEBANC, C.; HALTÉ, J.-F.; LEBRUN, M.; PETITJEAN, A. (1990). *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy: Didactique et pédagogie du français. Recherches actuelles*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- BRIDWELL, L. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 3, 197-222.
- BRITTON, J. (1970). *Language and Learning*. Harmondsworth, Middlesex, Eng.: Penguin Books.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; McLEOD, A.; ROSEN, H. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. London: Macmillan Education.
- BRODKEY, L. (1987). *Academic writing as social practice*. Philadelphia: Temple University Press.
- BRONCKART, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. (1981). Papel regulador del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, M-1, 115-131.
- BRONCKART, J.-P. (1985a). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?*. Genève: UNESCO / Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1985b) Vygotsky, une oeuvre en devenir. A SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. (dirs.): *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 7-22.
- BRONCKART, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue Française*, 74: *La typologie des discours*, 29-49.
- BRONCKART, J.-P. (1991). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *Études de linguistique appliquée*, 83, 63-74.
- BRONCKART, J.-P. (1992). Théories de l'action, langage, langues naturelles et discours. *1st Conference for Socio-cultural Research*. Madrid, 1992. 16 pp.

- BRONCKART, J.-P. (1994a). Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. A REUTER, Y. (ed.): *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*. Lille, nov. 1993. Berne: Peter Lang, pp. 371-404.
- BRONCKART, J.-P. (1994b). Pròleg. A CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-23.
- BRONCKART, J.-P. (1994c). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 7-64.
- BRONCKART, J.-P. i al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BROWN, G.; YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18/1, 32-42.
- BRUFFEE, K.A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: a bibliographical essay. *College English*, 48, 773-790.
- BULLOCK, A. (1975). *Report of the committee of enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science: A language for Life*. London: HMSO.
- BURTON, D.L. (1973). Research in the Teaching of English: The troubled dream. *Research in the Teaching of English*, 7, 160-189.
- C.A.D. (Cercle d'Anàlisi del Discurs) (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma Barcelona / Publicacions de la Universitat Jaume I / Universitat de València.
- CABRÉ, M.T. (1995). Les relations parafràstiques. A ARTIGAS, R. et al.: *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, pp. 73-81.
- CALFEE, R. C.; PERFUMO, P. (1993). Student Portfolios and Teacher Logs: Blueprint for a Revolution in Assessment. *Technical Report*, 65, 87-96.
- CALKINS, L. (1979). Andrea learns to make writing hard. *Language Arts*, 56, 569-576.
- CALKINS, L. (1980). Children learn the writer's craft. *Language Arts*, 57, 207-213.
- CALKINS, L.; JOHN, V.; HYMES, D. (eds.) (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- CALSAMIGLIA, H. (1993). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. A LOMAS, C.; OSORO, A. (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp.181-197.
- CAMBRA, M. (1992). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- CAMBRA, M. (1993). Les observacions de classe al servei de la didàctica de les llengües estrangeres. *Temps d'educació*, 8, 209-230.
- CAMPS, A. (coord) (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.

- CAMPS, A. (1990a). Models del procés i ensenyament de la redacció. A CAMPS, A. (coord): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 11-29.
- CAMPS, A. (1990b). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1991). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- CAMPS, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A. (1993a). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- CAMPS, A. (1993b). La didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- CAMPS, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994b). Contextos per aprendre a escriure. A CAMPS, A. (coord): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-29.
- CAMPS, A. (1994c). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20 (Trad. cast.: Proyectos de Lengua entre la teoría y la pràctica, *Cultura y Educación*, 2, 43-57, 1996).
- CAMPS, A. (1997). *El professorat agent de la investigació en didàctica de la llengua. I Congrés Internacional del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 12pp. Universitat de València, nov. 1997.
- CAMPS, A. (1998a). Ensenyar a escriure a l'educació secundària. A CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB/Horsori, pp. 69-84.
- CAMPS, A. (1998b). Els objectius i els continguts de llengua i literatura a l'educació secundària. A CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB / Horsori, pp.15-33.
- CAMPS, A. (1998c). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. A MENDOZA, A. (coord): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE UB / SEDLL / Horsori, pp. 33-47.
- CAMPS, A. (1999). Motius per escriure. *Guix*, 251, 5-10.
- CAMPS, A. (coord) et al. (1994). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A.; CAMPS, M.; COLOMER, T.; MILIAN, M. (1994). *Ull de bou. Llengua 1. Cicle Superior. Educació Primària*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso de composición escrita. A MONEREO, C.; SOLÉ, I. (eds.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp.321-342.

- CAMPS, A.; COLOMER, T. (coord). (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB / Horsori.
- CAMPS, A.; DOLZ, J. (1996). Enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M. (1989). Cal la gramàtica per escriure bé?. *Perspectiva Escolar*, 140, 18-22.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. A SIGUAN, M. (coord): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE UB/Horsori, pp.13-22.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. (1996). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles*, 11, 13-28.
- CAMPS, A.; PALOU, J.; RAMÍREZ, R.M. (1998). Anàlisi de pràctiques d'ensenyament de la composició escrita: experiència i innovació com a fonts de la renovació en l'ensenyament de la llengua. A CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: SEDLL / UB, pp. 1069-1075.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1996). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; FARRERA, N. (1996). Influence of revision sheets in the writers's awareness of their own text. *1996 European Writing Conferences. EARLI, Barcelona*. Barcelona: UB/UAB (CD Rom).
- CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- CASSANY, D. (1993a). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1993b). *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: ICE UB / Graó.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J.M. (1991). Els connectors. *COM ensenyar català als adults, suplement núm. 8*, 54-65.
- CASTELLÀ, J. M. (1992a). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÀ, J.M. (1992b). La tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos*, 10, 23-31.
- CASTELLÀ, J.M. (1994). Les tipologies textuales. A CUENCA, M.-J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, pp. 109-124.
- CASTELLÓ, M. (1993). *Les estratègies d'aprenentatge i la composició escrita: una proposta d'ensenyament-aprenentatge del text argumentatiu*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

- CASTELLÓ, M. (1996). Changes in students' representation of the writing activity: Tools to regulate the cognitive process of composition. *1996 European Writing Conferences. EARLI, Barcelona*. Barcelona: UB/UAB (CD Rom).
- CASTELLÓ, M. (1998). Students' knowledge on writing. *EARLI-SIG Writing 98. "Writing and Learning to write at the dawn of the 21st. century" University of Poitiers, 1998*.
- CASTELLÓ, M.; MILIAN, M. (1997). Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita. A PÉREZ-CABANÍ, M.L. (coord.): *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Girona: UdG/Horsori, pp. 117-136.
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje, 74*, 39-75.
- CAZDEN, C. (1986). Classroom discourse. A WITTROCK, M.C. (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, pp.432-463.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CAZDEN, C.; JOHN, V.; HYMES, D. (eds.) (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. (1984). *Une théorie des sujets du langage. Langage et société*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- CHARAUDEAU, P. (dir.) (1991). *La télévision. Les débats culturels. Apostrophes*. Paris: Didier.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française, 38*, 7-41.
- CHAROLLES, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels. Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques, 49: Les activités rédactionnelles*, 3-21.
- CHAROLLES, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles linguistiques, X, 2*, 45-66.
- CHAROLLES, M. (1990). Points de vue... *Recherches, 13: Expliquer*, 5-20.
- CHAROLLES, M. (1994). Les plans d'organisation du discours et leurs interactions. A MOIRAND, S. i al. (coord.): *Parcours linguistiques de discours spécialisés. Colloque Sorbonne, 1992*. Berne: Peter Lang, pp.301-314.
- CHAROLLES, M.; COLTIER, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *Pratiques, 49*, 51-66.
- CHIN, E. (1994). Redefining "context" in research on writing. *Written Communication, 11/4*, 445-482.

- CHISS, J.-L (1987a). Charles Bally: qu'est-ce qu'une "théorie de l'énonciation"? A CHISS, J.-L.; PUECH, Ch.: *Fondations d'histoire de la linguistique. Études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: DeBoeck, pp. 207-217.
- CHISS, J.-L (1987b). Malaise dans la classification. *Langue Française, 74: La typologie des discours*, 10-27.
- CHISS, J.-L (1995). Contextes et tâches de la didactique du français. *Le Français Aujourd'hui, 109*, 14-23.
- CHISS, J.-L. et al. (dir.) (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: DeBoeck.
- CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris: Nathan.
- CHISS, J.-L.; PUECH, Ch. (1987). *Fondations d'histoire de la linguistique. Études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: DeBoeck.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje, 27-28*, 119-138.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Dept. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J; ROCHERA, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de información educativa. *Infancia y Aprendizaje 50-60*, 189-232.
- COLL, C.; MARTÍN, E. (1997). Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas. Apuntes para una valoración. *Signos, 22*, 14-23.
- COLECTIVO GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- COLLINS, A.; GENTNER, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. A GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 51-72.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosà Sensat /ed. 62.
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; GUASCH, O.; RIBAS, T.; CAMPS, A. (1998). L'heroï medieval: un projecte de literatura europea. *Articles, 14*, 47-60.
- COLOMER, T.; RIBAS, T.; UTSET, M. (1993). La escritura por proyectos: "Tu eres el autor". *Aula, 14*, 23-28.
- COLTIER, D. (1986). Approches du texte explicatif. *Pratiques, 51*, 3-21.
- COLTIER, D. (1988). Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. *Pratiques, 58*, 23-42.
- COLTIER, D., GENTILHOMME, F. (1989). Repérage des genres de l'explicatif et production d'explications. *Repères, 77*, 53-75.
- COM ensenyar català als adults (1991). *A l'entorn de la gramàtica textual*. Num.8 (suplement).

- COMBETTES, B. (1977). Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. *Pratiques*, 13, 91-101.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles: DeBoeck / Duculot.
- COMBETTES, B. (1986). Le texte explicatif: aspects linguistiques. *Pratiques*, 51.
- COMBETTES, B. (1987). Types de texte et faits de langue. *Pratiques*, 56, 5-17.
- COMBETTES, B. (1990). Points de vue... Questions de la rédaction à... *Recherches*, 13, 5-20.
- COMBETTES, B. (1995). Tendances actuelles dans l'enseignement du français langue maternelle. A HUOT, H.; PORTINE, H. (eds.): *La linguistique appliquée aujourd'hui. Problèmes et méthodes* Amsterdam: AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée). Éditions "De Werelt", pp. 89-95.
- COMBETTES, B.; TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif*. Bruxelles: De Boeck
- COMES, P.; VILÀ, M. (1994). Projecte interdisciplinar de Llengua i Ciències Socials: Viatge a la carta. *Articles*, 2, 73-86.
- COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: Government Printing Office.
- COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1985). *Contributions à la pédagogie du texte I. Cahier núm. 40*. Genève: Université de Genève, FPSE.
- COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II. Cahier núm. 52*. Genève: Université de Genève, FPSE.
- CONTE, M.E. (1988). Coesione testuale: recenti ricerche italiane. A CONTE, E. (ed.): *La linguistica testuale*. Milano: Faltrinelli (1a. ed. 1977).
- COOK-GUMPERZ, J. (1986). Literacy and schooling: An unchanging equation?. A COOK-GUMPERZ, J. (ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-44.
- COOPER, C.R. & MATSUHASHI, A. (1983). A theory of the writing process. A MARTLEW, M. (ed.): *The psychology of written language*. London: John Wiley & Sons, pp. 3-39.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- COSNIER, J. (1988). Grands tours et petit tours. A COSNIER, J.; GELAS, N.; KERBRAT-ORECCHIONNI, C. (eds.): *Échanges sur la conversation*. Paris: CNRS, pp. 175-184.
- COTS, J.M.; NUSSBAUM, L.; PAYRATÓ, LI.; TUSÓN, A. (1990). Conversa(r). *Caplletra*, 7: (monogràfic: Anàlisi del discurs), 51-72.
- COULTHARD, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- CROWHURST, M. & PICHÉ, G. L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. *Research in the Teaching of English*, 13, 101-109.

- CUENCA, M.J. (1990). La connexió textual: l'adversitat en el nivell textual. *Caplletra*, 7, (monogràfic: Anàlisi del discurs), 93-116.
- CUENCA, M.J. (1996). *Comentari de texts*. València: Edicions del Bullent.
- CULIOLI, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20, 83-91.
- CULIOLI, A. (1974). À propos des énoncés exclamatifs. *Langue Française*, 22, 6-15.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. 2 vols. Paris: Ophrys.
- CULTURA Y EDUCACIÓN (1996). *Enseñar a escribir*. Num.2.
- CUMMING, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7-4, 482-511.
- CURRÍCULUM EDUCACIÓ PRIMÀRIA (1992). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: DeBoeck.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4: *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, 9-22.
- DAIUTE, C. (1989). Play as Thought: Thinking Strategies of Young Writers. *Harvard Educational Review*, 59, 1-23.
- DAIUTE, C.; DALTON, B. (1988). Let's Brighten It Up a Bit. Collaboration and Cognition in Writing. A RAFOTH, B.A.; RUBIN, D.L.: *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- DARRAS, F.; DELCAMBRE, I. (1989). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent: analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de 2ème. *Recherches*, 11, 13-52.
- DAVID, J.; JAFFRÉ, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, 26, 155-168.
- De GAULMYN, M-M. de (1986). Reformulation métadiscursive et genèse du discours. *Études de linguistique appliquée*, 62, 98-117.
- De GAULMYN, M-M. de (1994). La rédaction conversationnelle: parler pour écrire. *Le français aujourd'hui*, 108, 73-81.
- De GUERRERO, M.C.M.; VILLAMIL, O. S. (1994). Social Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78-4, 484-496.
- De PIETRO, J.-F. (1988). Conversation exolingue. Une approche linguistique, des interactions interculturelles. A COSNIER, J.; GELAS, N.; KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *Échanges sur la conversation*. Paris: CNRS.
- De PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M.; PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines, pp. 99-124.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1994). Métacommuniquer pour réécrire: une activité étayante? *Repères*, 9, 163-176.

- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois...* Lille: Presses Universitaires Lille.
- DILLON, G. (1981). *Constructing Texts*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- DiPARDO, A.; FREEDMAN, S.W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119-149.
- DISSENY CURRICULAR de LENGÜES E.S.O. (1990). València: Generalitat Valenciana. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
- DIXON, J. (1967). *Growth through English*,. London: OUP.
- DJEBBOUR, S.; LARTIGUE, R. (1989). Des écrits prescriptifs en classe: les projets d'enseignement du maître. *Repères*, 78, 31-50.
- DOLZ, J. (1989). Aspectes didàctics: l'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text. *Support per a l'ensenyament del valencià*, 3. València: Generalitat Valenciana.
- DOLZ, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir relatos históricos?. *Aula de Innovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Étude des effets d'un enseignement intensif et systématique du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-168.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?. *Études de linguistique appliquée*, 101, 72-85.
- DOLZ, J.; MORO, Ch. (1997) L'interview radiofonic. *Articles*, 12, 35-52.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- DUBOIS, J. (1978). Présentation de "Analyse linguistique du discours jaurésien". *Langages*, 52, 3-4.
- DUCROT, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- DURST, R. (1990). The Mongoose and the Rat in Composition Research: Insights from the RTE Annotated Bibliography. *College Composition and Communication*, 41-4, 393-408.
- DURST, R. (1992). Promising Research: A Historical Analysis of Award-Winning Inquiry, 1970-1989. *Research in the Teaching of English*, 26-1, 41-67.
- DYSON, A.H. (1982). The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing. *Visible Language*, 6 (4), 360-381.

- DYSON, A.H. (1983). The role of oral language in early writing processes. *Research in the Teaching of English*, 17, 1-30.
- DYSON, A.H. (1984). Learning to write/learning to do school: Emergent writers' interpretation of school literacy tasks. *Research in the Teaching of English*, 18, 233-264.
- DYSON, A.H. (1985). Second graders sharing writing: The multiple social realities of a literacy event. *Written Communication*, 2, 189-215.
- DYSON, A.H. (1986). Transitions and Tensions: Interrelationships between the Drawing, Talking and Dictating of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 20, 379-409.
- DYSON, A.H. (1987). Individual differences in beginning composing: an orchestral vision of learning to compose. *Written Communication*, 4, 411-442.
- DYSON, A.H. (1988). Negotiating among Multiple Worlds: The Space-Time Dimensions of Young Children's Composing. *Research in the Teaching of English*, 22, 355-390.
- DYSON, A.H. (1989). *Multiple worlds of child writers: Friends learning to write*. New York: Teachers College Press.
- DYSON, A.H. (1993). *Social Worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- DYSON, A.H.; FREEDMAN, S.W. (1991). Critical Challenges for Research on Writing and Literacy: 1990-1995. *Technical Report I-B*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- EBEL, M (1981). L'explication: acte de langage et légitimité du discours. *Revue européenne des sciences sociales. Cahiers Vilfredo Pareto, Tome XIX, n° 56*.
- EDE, L.; LUNDSFORD, A. (1984). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. *College Composition and Communication*, 35, 178-194.
- EMIG, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, Il.: NCTE.
- ENOS, T. (1990). 'An Eternal Golden Braid': Rhetor as Audience, Audience as Rhetor. A KIRŞCH, G.; ROEN, D.H.: *A Sense of Audience in Written Communication*. Newbury Park, Ca: Sage, pp. 99-114.
- ESPÉRET, E. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. A MOSCATO, M.; PIERAUT-LE-BONNIEC, G. (eds): *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: P.U.R.
- ESPÉRET, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. A NETCHINE-GRYNBERG, G. (dir.): *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. Paris: PUF, pp. 136-151.
- ESPINAL, M.T. (1980). Tu rai! Observacions sobre un mot-frase anafòric. *Els Marges*, 18-19, 102-108.
- FABRE, C. (1987). La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, 68, 15-39.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel/L'Atelier du texte.

- FABRE, C. (1991). La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères*, 4 (*Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*), 49-58.
- FARR, M. (1993). Essayist literacy and other verbal performances. *Written Communication*, 8(1), 4-38.
- FARRERA, N. (1995). Escribiendo críticas teatrales. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 35-38.
- FAYOL, M. (1984). Pour une didactique de la rédaction: faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction. *Repères*, 63, 65-69.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M.; GAONAC'H, D.; MOUCHON, S. (1994). Connecteurs et ponctuation: comparaison production-compréhension. A REUTER, Y. (ed.): *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)* . Berne: Peter Lang, pp. 133-153.
- FAYOL, M.; GOMBERT, É.; ABDI, H.; ZAGAR, D.(eds.) (1991). *La production d'écrits de l'école maternelle au collège*. Dijon: C.R.D.P.
- FERNÁNDEZ BERNÁRDEZ, C. (1994-1995). Marcadores textuales de "ejemplificación" textual. *E.L.U.A.*, 10, 103-144. Alacant.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986). *Gramática Española, 4: El verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. (1991). Tipologies textuales. *COM ensenyar català als adults, suplement núm. 8*, 26-31.
- FERRATER, G. (1981). *Sobre el llenguatge*. Barcelona: Quaderns Crema.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979). *El sistema de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERRER, M.; ESCRIVÀ, R.; LLUCH, G. (1994a). *Per a narrar. 1r Educació Secundària Obligatòria*. València: Tàndem/Tabarca.
- FERRER, M.; ESCRIVÀ, R.; LLUCH, G. (1994b). *Per a informar-se. 2n Educació Secundària Obligatòria*. València: Tàndem/Tabarca.
- FERRER, M.; ESCRIVÀ, R.; LLUCH, G. (1994c). *Per a convèncer. 3r Educació Secundària Obligatòria*. València: Tàndem/Tabarca.
- FERRER, M.; ZAYAS, F. (1998). Connectors i textos expositius. *Articles*, 14, 105-118.
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FISH, S. (1970). Literature in the reader: Affective stylistics. *New Literary History*, 2, 123-162.
- FISH, S. (1976). Interpreting the Variorum. *Critical Inquiry*, 2, 465-485.
- FISH, S. (1980). Is there a text in this class?. A FISH, S.: *The authority of interpretive communities* .Cambridge, MA: Harvard University Press, pp.303-321.

- FISHMAN, A. (1990). Becoming literate: A lesson from the Amish. A LUNDSFORD, A.; MOGLE, H; SLEVIN, J. (eds.): *The right to literacy*. New York: The Modern Language Association, pp. 29-38.
- FLORIO, S.; CLARK, C.M. (1982). The Functions of Writing in an Elementary Classroom. *Research in the Teaching of English*, 16/2, 115-130.
- FLOWER, L (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-36.
- FLOWER, L. (1980). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- FLOWER, L. (1987). Interpretive acts: cognition and the construction of discourse. *Poetics*, 16, 109-130 (Trad. cat.: Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles*, 5, 81-101, 1995).
- FLOWER, L (1989). Cognition, context and theory building. *College Composition and Communication*, 40, 282-311.
- FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- FORMAN, E.A.; CAZDEN, C.B. (1984). Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157.
- FORT, R.; RIBAS, T. (1995). L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles*, 4, 104-114.
- FRANÇOIS, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. A FRANÇOIS, F. (ed.): *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 33-112.
- FRANÇOIS, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements. Propositions de recherche, pp.55-80. A WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. (eds.): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F. (1996). Métalangage et/ou circulation discursive. *AILE*, 8 (*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*), 153-168.
- FREEDMAN, A. (1990). Reconceiving Genre. *Text* 8/9, 279-292.
- FREEDMAN, A.; ADAM, Ch.; SMART, G. (1994). Wearing suits to class. Simulating genres and simulation as genre. *Written Communication*, 11/2, 193-226.
- FREEDMAN, A.; MEDWAY, P (eds.) (1994). *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook.
- FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (1994). New views of genre and their implications for education. A FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.): *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Heinemann /Boynton-Cook, pp. 1-22.
- FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (eds.) (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman.

- FREEDMAN, S.W. (1987a). *The Acquisition of Written Composition: Response and Revision*. Norwood, NJ: Ablex.
- FREEDMAN, S.W. (1987b). Peer response groups in two ninth-grade classrooms. *Technical Report, 12*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- FREEDMAN, S.W. (1994a). *Exchanging Writing, Exchanging Cultures. Lessons in school reform from the United States and Great Britain*. Cambridge, Ma: NCTE/Harvard University Press.
- FREEDMAN, S.W. (1994b). L'escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes. A CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona. Barcanova, pp. 31-50.
- FREEDMAN, S.W.; BENNET, J. (1987). Peer groups at work in two writing classrooms. Final Report to the Office of Educational Research and Improvement. Department of Education/CSW. OERI-G008690004.
- FREEDMAN, S.W.; DYSON, A.H.; FLOWER, L.; CHAFE, W. (1987). Research in Writing: Past, Present and Future. *Technical Report 1*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- FREEDMAN, S.W., DYSON, A.H. (1990). On Teaching Writing: A Review of the Literature. *Occasional Paper, 20*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- FREEDMAN, S.W.; FLOWER, L.; HULL, G.; HAYES, J.R. (1995). Ten Years of Research: Achievements of the National Center for the Study of Writing and Literacy. *Technical Report I-C*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- FREEDMAN, S.W.; KATZ, A. (1987). Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference. A MATSUHASHI, A. (ed.): *Writing in real time. Modelling production processes*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 58-80.
- FREEDMAN, S.W.; SPERLING, M. (1985). Teacher-student interaction in the writing conference: Response and Teaching. A FREEDMAN, S.W. (ed.): *The Acquisition of written language: Response and revision*. Norwood, NJ: Ablex.
- FREINET, C. (1960). *Le texte libre*. Cannes: Coopérative de l'Enseignement Laïque. (Trad. catalana: *El text lliure*. Barcelona: Laia, 1972).
- FREIRE, P. (1970). Adult literacy processes as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review, 40*, 205-225.
- FUCHS, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: PUF.
- FUCHS, C. (ed) (1985). *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne: Peter Lang.
- FULKERSON, R. (1990). Composition Theory in the Eighties: Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity. *College Composition and Communication, 41/4*, 409-429.
- GALÍ, A. (1931, 1978). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Ed. del Mall/ Grup Promotor.
- GARCÍA, C. R.; FERNÁNDEZ, C.; LÓPEZ, M. (1985). *La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*. Madrid: Narcea / IEPS.
- GARCIA-DEBANC, C. (1983). Aujourd'hui, on travaille en groupes. *Pratiques, 40*, 77-94.

- GARCIA-DEBANC, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44, 21-52.
- GARCIA-DEBANC, C. (1985). Évaluer les écrits: des outils et des procédures pour nos classes. *Repères*, 66, 1-10.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-50.
- GARCIA-DEBANC, C. (1988). *Propositions pour une didactique du texte explicatif*. Aster, 6, (monographique: Les élèves et l'écriture en sciences), 129-163.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- GARCIA-DEBANC, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, 77, 3-23.
- GARCIA-DEBANC, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995a) La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui. *Études de linguistique appliquée*, 99, 56-73.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995b). Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères*, 12, 79-103.
- GARCIA-DEBANC, C., ROGER, Ch. (1986). Apprendre à rédiger des textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 55-76.
- GARDIN, B. (1987). Les enjeux sociaux des reformulations. *Études de Linguistique Appliquée*, 68, 95-110.
- GERE, A.R. (1988). Talking in Writing Groups. A HYNDS, S.; RUBIN, D.L. (eds.): *Perspectives on Talk and Learning*, pp. 115-128. Urbana, Il.: NCTE.
- GERE, A.R.; ABBOTT, R.D. (1985). Talking about writing: the language of writing groups. *Research in the Teaching of English*, 19/4, 362-385.
- GERE, A.R.; STEVENS, R. (1985). The language of writing groups: How oral response shapes revision. A FREEDMAN, S.W. (ed.): *The acquisition of written language: Response and revision*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 85-105.
- GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) (1982). *Agir ensemble à l'école*. Tournai: Casterman.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- GIL ESCUDERO, G. (1984). La psicología de la escritura: una visión general. *Estudios de Psicología*, 19-20, 77-86.
- GIL ESCUDERO, G.; SANTANA ROSALES, B. (1984). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 87-101.
- GOFFMAN, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- GOLDENSTEIN, J.-P.; PETITJEAN, A. (1986). Pratiques d'écriture. A PETITJEAN, A.; ROMIAN, H. (eds.): *Enseigner le français*. Bruxelles: DeBoeck/Duculot, pp.23-29.

- GONZÁLEZ LAS, C. (1998). Descripción y análisis del material curricular para la enseñanza de la composición escrita. *Lenguaje y Textos*, 11-12, 63-84.
- GOODWIN, Ch. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. A PSATHAS, G. (ed.): *Everyday language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington Publishers, 97-121.
- GOODWIN, Ch.; DURANTI, A. (1992). Rethinking context: an introduction. A GOODWIN, Ch.; DURANTI, A. (eds.): *Rethinking Context. Language as Interactive Phenomenon*. Cambridge, Ma: CUP, pp. 1-42.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: C.U.P.
- GRANDATY, M.; LE CUNFF, C. (1994). Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayage. *Repères*, 9, 145-161.
- GRAVES, D. (1975). An examination of the writing processes of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, 227-241.
- GRAVES, D. (1978). *Balance the basics: Let's them write*. New York: Ford Foundation.
- GRAVES, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann. (Trad. cast.: *Didáctica de la escritura*. Madrid: M.E.C./Morata, 1991).
- GRAVES, D. (1989). *Investigate Non-Fiction*. Portsmouth, NH: Heinemann. (Trad. cast.: *Exploraciones en clase: los discursos de la "no-ficción"*. Buenos Aires, Aique, 1992.)
- GREENLEAF, C. (1990). *Computers in context: An ethnographic view of changing writing practices in a low-tracked, ninth-grade English class*. Tesis doctoral no publicada. University of California. Berkeley, Ca.
- GREIMAS, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- GRÉSSILLON, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. A COLE, P.; MORGAN, J.L. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press. (Trad. cast.: VALDÉS VILLANUEVA, M.L. (ed.): *La búsqueda del significado. Lecturas de la filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.)
- GRIZE, J.B. (1981). Logique naturelle et explication. *Revue européenne des sciences sociales*, XIX, n°56.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- GROSSMANN, F. (1998). Métalangue, manipulations, reformulation: trois outils pour réfléchir sur la langue. A DOLZ, J; MEYER, J.-C. (dir.): *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne: Peter Lang, pp. 91-116.
- GROUPE EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- GROUPE EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.
- GUERRERO, M.C.M.; VILLAMIL, O. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in Second Language Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78, 34-61.

- GUESPIN, L. (1976). Types de discours, ou fonctionnements discursifs?. *Langages*, 41: *Typologie du discours politique*, 3-11.
- GUIRAUD, P. (1969). *Essais de stylistique*. Paris: Klincksieck.
- GÜLICH, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement. *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- GÜLICH, E. (1993). Procédés de formulation et "travail conversationnel": éléments d'une théorie des processus de la production discursive. *XXe. Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Tome II. Section II- Analyse de la conversation. Université de Zürich, 1992*. Tübingen: Francke Verlag.
- GÜLICH, E.; KOTSCHI, Th. (1983). Les marqueurs de la réformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- GUMPERZ, J. (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HALL, N. (1997). The Development of young children as authors. A EDWARDS, V. (ed.): *The Encyclopedia of Language and Education..* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1980). *Text and context: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Tokio: Sophia University Press.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1985). *Language, Context and Text: a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HALTÉ, J.-F. (1982). Travailler en projet. *Pratiques*, 36, 38-77.
- HALTÉ, J.-F. (1987). Les conditions de production de l'écrit scolaire. A CHISS, J.-L. i al. (eds.): *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits..* Bruxelles: De Boeck, pp.35-44.
- HALTÉ, J.-F. (1988a). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
- HALTÉ, J.-F. (1988b). Trois points de vue pour enseigner les discours l'explicatifs. *Pratiques*, 58, 3-10.
- HALTÉ, J.-F. (1989a). Savoir écrire, savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-28.
- HALTÉ, J.-F. (1989b). Discours explicatif: état et perspectives de la recherche. *Repères*, 77, 95-109.
- HALTÉ, J.-F. (1990a). L'élaboration du texte d'apprenant. *LIDIL*, 3, 97-123.

- HALTÉ, J.-F. (1990b). Didactique et enseignement du français. A BRASSART, D. i al.: *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy* . Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp. 11-40.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- HALTÉ, J.-F. (1993). L'enjeu didactique de l'interactionisme. A HALTÉ, J.-F.: *L'Interaction: actualité de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp.7-21.
- HALTÉ, J.-F. (1994). Interaction et apprentissage. *Cahiers pédagogiques*, 326, 19-22.
- HALTÉ, J.F. (1996). Peut-on écrire à 9 ans? *Jornades de Didàctica de la Llengua i la Literatura: La narració. Universitat Autònoma de Barcelona*. (Trad. cat.: Es poden escriure relats als nou anys? *Articles 17*, 7-19, 1999)
- HARRIS, Z. S.(1951). *Methods in Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- HARRIS, J. (1986). Organization in children's writing (non-fictional). A HARRIS, J.; WILKINSON, J. (eds.): *Reading Children's Writing. A linguistic view*. London: Allen & Unwin, pp. 46-73.
- HARRIS, J. (1997). *A Teaching Subject. Composition Since 1966*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- HARRIS, J.; WILKINSON, J. (eds.) (1986). *Reading Children's Writing*. London: Allen & Unwin.
- HAYES, J.; FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. A GREGG, L. W.; STEINBERG, E.R. (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: CUP.
- HEATH, S.B.; MANGIOLA, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington: NEA /CSWL /AERA.
- HERRINGTON, A. (1989). The First Twenty Years of Research in the Teaching of English and the Growth of a Research Community in Composition Studies. *Research in the Teaching of English*, 23-2, 117-138.
- HILLOCKS, G., Jr. (1986). *Research on written composition: New Directions for Teaching*. Urbana, Il.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- HILLOCKS, G., Jr. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- HINCHLEY, J.; ANN LEVY, B. (1988). Developmental and individual differences in reading. *Comprehension, Cognition and Instruction*, 5, 3-47.
- HUDSON, S.A. (1988). Children's Perceptions of Classroom Writing: Ownership Within a Continuum of Control. A RAFOTH, B.A.; RUBIN, D.L. (eds.): *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 37-69.
- HULL, G. (1987). The editing process in writing: A performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 21-1, 8-29.

- HUNT, R. (1994). Speech Genres, Writing Genres, School Genres, and Computer Genres. A FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook- Heinemann, pp. 243-262.
- IZQUIERDO, M.; SANMARTÍ, N. (1998). Ensenyar a llegir i escriure textos de ciències de la naturalesa. A JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre*. Bellaterra: ICE-UAB.
- JACOBI, D. (1984). Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la Science. *Langue Française*, 64, 38-52.
- JACQUES, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: PUF.
- JAKOBSON, R. (1960). Concluding Statement: Linguistics and Poetics. A SEBEEK, T.A. (ed.): *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, pp. 350-377. (Trad. cast.: JAKOBSON, R.: *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra, 1981).
- JOLIBERT, J. (1995). Formar niños lectores/ productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Textos*, 5, 81-92.
- JOLIBERT, J. (coord.) i Groupe de recherche d'Écouen (1988) *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette. (Versió/Adaptació catalana: CAMPS, M.; FABRÉS, N.: *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994). *Les interactions verbales, I, II, III*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- KINTSCH, W.; DIJK, T. VAN (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KIRSCH, G.; ROEN, D. H. (eds) (1990). *A Sense of Audience in Written Communication*. Newbury Park, Ca: Sage.
- KJOLSETH, R. (1971). Making sense: Natural language and shared knowledge in understanding. A FISHMAN, J.A. (ed.): *Advances in the sociology of language (vol. II)*. The Hague: Mouton, pp.50-76.
- KNOBLAUCH, C.H. (1988). Rhetorical Considerations: Dialogue and commitment. *College English*, 50, 125-140.
- KNOBLAUCH, C.H.; BRANNON, L. (1984). *Rhetorical Traditions and the teaching of writing*. Upper Montclair, NJ: Boynton-Cook.
- KOTSCHI, Th. (1986). Procédés d'évaluation et de commentaire metadiscursifs comme stratégies interactives. *Cahiers de linguistique française*, 7, 207-230.
- KOTSCHI, Th. (1993). Production discursive et structure informationnelle. *XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Tome II, Section II: Analyse de la Conversation*. Tübingen: Francke Verlag, pp. 153-166.
- KRAFFT, V.; DAUSENDSCHÖN-GAY, V. (1993). La coordination des activités conversationnelles: types de contract. *XXe Congrès International de Linguistique et*

Philologie Romanes, Tome II, Section II: Analyse de la Conversation. Tübingen: Francke Verlag, pp.95-108.

- KRESS, G. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: OUP.
- KRISTEVA, J. (1970). Prefaci a la traducció francesa de Bakhtine, *La poétique de Dostoievski*. Paris: Seuil, pp. 5-21.
- KROLL, B. (1978). Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. *Research in the Teaching of English*, 12, 269-281.
- KROLL, B. (1984). Writing for readers: three perspectives on audience. *College Composition and Communication*, 35-2, 172-185.
- KROLL, B. (1985). Rewriting a complex story for a young reader: The development of audience-adapted writing skills. *Research in the Teaching of English*, 19, 120-139.
- KROLL, B.M.; VANN, R.J. (eds.) (1981). *Exploring Speaking-Writing Relationships: Connections and Contrasts*. Urbana, IL: NCTE
- KUHN, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. (Versió original: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965).
- LABOV, W. (1969). The logic of nonstandard English. A KEDDIE, N. (ed.): *Tinker, tailor...The Myth of Cultural Deprivation*. London: Penguin, 1973.
- LAFORST, M. (1993). Fragments de discours dialogal monologique: le cas de la complétion. *XXe. Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Tome II. Section II-Analyse de la Conversation*. Université de Zürich, 1992. Tübingen: Francke Verlag, pp. 109-122.
- LAPARRA, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs. *Pratiques*, 51, 77-85.
- LAPARRA, M. (1993). Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège. *Pratiques*, 77, 111-125.
- LATOURET, B. (1987). *Science in Action*. Buckingham: Open University Press.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: CUP.
- LAUER, J.; MONTAGUE, G.; LUNDSFORD, A.; EMIG, J. (1981). *Four Worlds of Writing*. New York: Harper & Row.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (1986). Quelques réflexions sur l'explication. note de lecture. *Pratiques*, 51, 112-115.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (1988). "Élémentaire, mon cher Watson!" Explicatif et narratif dans le roman policier. *Pratiques*, 58, 11-22.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (1990). Explication et récit dans les textes de fiction. *Pratiques*, 67, 15-34.
- LEGRAND-GELBER, R. (1986). Gestion du dit et du dire dans des cas d'interlocution entre enfants de 10-11 ans. *Études de linguistique appliquée*, 62, 80-97.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: CUP.

- LINO BARRIO, J. et al. (1997). La DLL: Un área de conocimiento en desarrollo. Análisis de las aportaciones a los Congresos de la Sociedad. A CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL/ Universidad de Barcelona, pp.459-463.
- LLOBERA, M. i al. (1995). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- LOMAS, C. (coord) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori / ICE.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos*, 7, 26-53.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARIN, C.; ABRIL, G. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- LÜDI, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre suisses romands et alémaniques. A KRÉMER, D. (ed.): *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Trier, 1986)*. Tome VII. Tübingen: Niemeyer, pp.405-424.
- LUNA, X. (1990). La coherència i la cohesió del text. A CAMPS, A. i al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 49-74.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles: Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Bordas. (Adaptació cat.: MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem, 1995).
- MALINOWSKY, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. A OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. (eds.): *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc., pp. 296-336.
- MARCELLESI, J.-B. (ed.) (1971). *Langue Française, 9: Linguistique et société*.
- MARTIN, J.R. (1985, 1989). *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTIN, J.R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. A HALLIDAY, M.A.K.; MARTIN, J.R. (eds.): *Writing Science, Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 77-87.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C.; ZAYAS, F. (1990). *Para narrar. Manual 1º E.S.O.* València: Tàndem/Tabarca.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C.; ZAYAS, F. (1990). *Para informar(se). Manual 2º E.S.O.* València: Tàndem/Tabarca.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C.; ZAYAS, F. (1990). *Para convencer. Manual 3º E.S.O.* València: Tàndem/Tabarca.

- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. A MARTLEW, M. (ed.): *The Psychology of Written Composition*. New York: John Wiley & Sons, pp. 295-333.
- MARTY, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs. *Études de linguistique appliquée*, 81, 57-70.
- MAS, M. (1991). Savoir écrire: c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire. *Repères*, 4 (monographe: *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*), 23-34.
- MAS, M. (1992). La quadrature du cycle? Des modules pour la production d'écrits à l'école". *Repères*, 5, 43-62.
- MASSERON, C. (1987). Le rappel d'un texte explicatif. Analyse de production d'élèves. *Repères*, 72, 69-80.
- MATSUHASHI, A. (1982). Explorations in the real-time production of written discourse. A NYSTRAND, M. (ed.): *What Writers Know*. New York: Academic Press, pp. 262-290.
- MATSUHASHI, A. (1987). *Writing in real time*. Norwood, NJ: Ablex.
- MATSUHASHI, A.; GORDON, E. (1985, 1989). Revision, Addition, and the Power of the Unseen Text. A FREEDMAN, S.W.: *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 226-249.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.
- MEDEROS, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual..* Sta. Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- MEDWAY, P. (1986). What gets written about. A WILKINSON, A. (ed.): *The Writing of Writing*. Open University Press, pp. 22-39.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A.; MARTOS NÚÑEZ, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MEY, J. (1985). *Whose Language: A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- MEYER, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. A BRITTON, B.; BLACK, J. (eds.): *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MICHAELS, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. A COOK-GUMPERZ, J. (ed.): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/M.E.C, pp. 109-136, 1988 (Original en anglès: *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: CUP, 1986).
- MICHAELS, S.; COOK-GUMPERZ, J. (1979). A study of sharing time with first grade students: Discourse narratives in the classroom. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, Ca.
- MILIAN, M. (1990). Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament. A CAMPS, A. i al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 75-93.

- MILIAN, M. (1993). Un projecte d'escriptura amb molta "reflexió": el calidoscopi. *XVII Seminari Llengua i Educació: L'ensenyament per tasques de la llengua..* Sitges, 1993.
- MILIAN, M. (1994). La incidència del destinatari en el text. A CAMPS, A. (coord.) et al.: *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp.51-68.
- MILIAN, M.; GUASCH, O.; CAMPS, A. (1990). Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. A CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, pp. 161-173.
- MILNER, J.; MILNER, J.-C. (1975). Interrogations, reprises, dialogue. A KRISTEVA, J.; MILNER, J.-C.; RUWET, N. (dir.): *Langue, Discours, Société. Pour Émile Benveniste*. Paris: Seuil, pp. 122-148.
- MILNER, J.-C. (1978). *L'amour de la langue*. Paris: Seuil.
- MIRET, I. (1991). La propuesta curricular de lengua y literatura. A SIGUAN, M. (coord.): *La enseñanza de la lengua* Barcelona: ICE UB / Horsori, pp. 37-43.
- MIRET, I. (1993). La enseñanza de la lengua en la educación primaria. Notas para la reflexión. *Signos*, 8/9, 54-61.
- MOFFETT, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton & Mifflin.
- MOIRAND, S. (1988). *Une histoire de discours*. Paris: Hachette.
- MOIRAND, S. (1989). Le discursif et le conversationnel. *Le Français dans le monde*, 229, 45-53.
- MOIRAND, S. (1990). *Une grammaire des textes et des discours*. Paris: Hachette.
- MOIRAND, S. (1994). Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?. A COSTE, D. (ed.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Crédif/Hatier/Didier, pp. 24-41.
- MOLINO, J. (1990). Thèses sur le langage, le discours, la littérature et le symbolisme. A HEMPFER, K.W.; BLUMENTAL, P. (eds.): *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, pp.123-139.
- MONEREO, C. i al. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y su aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONNÉ, P. (1998). La escritura y su aprendizaje. A MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: ICE UB/SEDLL/Horsori, pp.155-168.
- MYERS, G. (1985). The social construction of two biologists' proposals. *Written Communication*, 2, 219-245.
- MYERS, G. (1990). *Writing biology: Texts in the social construction of knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- NELSON, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.
- NEWKIRK, Th. (1987). The Non-Narrative Writing of Young Children. *Research in the Teaching of English*, 21, 121-145.

- NOGUEROL, A. (1991). Els textos explicatius i argumentatius a la classe. *Perspectiva Escolar*, 153, 7-13.
- NOGUEROL, A. (1992). La lectura de textos expositius en les diferents àrees del currículum. A COLOMER, T. (coord.): *Ajudar a llegir*. Barcelona: Barcanova, pp. 51-86.
- NOGUEROL, A. (1995). *Bases psicolingüístiques i lingüístiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a Catalunya*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- NOGUEROL, A. (1998). Investigación y Didáctica de la Lengua y la Literatura. A MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL ICE UB / Horsori, pp. 61-74.
- NOGUEROL, A.; PRAT, A.; VILÀ, N. (1991). Tipología y modelos textuales en la escuela. A MARCO, A.; RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (eds.): *Actas do I Simpósio Internacional de Didáctica da língua ee a Literatura (A Coruña, 1989)* Santiago: Universitat de Santiago de Compostela.
- NONNON, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant? Interaction maître-élèves en S.E.S. A FRANÇOIS, F. (ed.): *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp.147-212.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: C.U.P.
- NUSSBAUM, L. (1991). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. *Signos*, 2, 60-67.
- NYSTRAND, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando: Academic Press.
- NYSTRAND, M. (1987). The Role of Context in Written Communication. A HOROWITZ, R.; SAMUELS, S.J. (eds.): *Comprehending Oral and Written Language*. Orlando, Fl.: Academic Press, pp. 19-214.
- NYSTRAND, M. (1989). A Social-Interactive Model of Writing. *Written Communication*, 6, 66-85.
- NYSTRAND, M. (1990). Sharing Words. The Effects of Readers on Developing Writers. *Written Communication*, 7/1, 3-24.
- NYSTRAND, M., GREENE, S.; WIEMELT, J. (1993). Where Did Composition Studies Come From? An Intellectual History. *Written Communication*, 10/3, 267-333.
- O'CONNOR, M.C. (1996). Managing the intermental: classroom group discussion and the social context of learning. A SLOBIN, D. I.; GERHARDT, J.; KYRANTZIS, A.; GUO, J. (eds.): *Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in honor of Susan Erwin-Tripp*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 495-507.
- O'KEEFE, B.J.; DELIA, J. G. (1988). Communicative Tasks and Communicative Practices: The Development of Audience-Centered Message Production. A RAFOTH, B.A.; RUBIN, D. (eds.): *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 70-98.
- OLSON, D.R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

- OLSON, D.R. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. A OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (eds.): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-357.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: FCE.
- ORIOLE-BOYER, C. (1984a). Écrire en atelier I. *Texte en main*, 1, 5-18.
- ORIOLE-BOYER, C. (1984b). Écrire en atelier II. *Texte en main*, 2, 97-116.
- ORIOLE-BOYER, C. (1984-85c). Écrire en atelier III: Écrire avec Roussel. *Texte en main*, 3/4, 143-150.
- OULIPO (1973). *La littérature potentielle*. Paris: Gallimard.
- PARK, D. (1982). The Meanings of Audience. *College English*, 44, 247-257.
- PARK, D. (1986). Analyzing Audiences. *College Composition and Communication*, 37, 478-488.
- PASTIAUX-THIRIAT, G. (1995). Didactique du français langue maternelle. Problèmes et tendances. *Le Français Aujourd'hui*, 109, 6-13.
- PAYRATÓ, LI. (1985). *La interferència lingüística*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PÊCHEUX, M. (ed.) (1975). *Langages*, 37: *Analyse du discours. Langue et idéologies*.
- PERERA, K. (1984). *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. London: Basil Blackwell.
- PERKINS, D.N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 57-71.
- PERL, S. (1979). The composing process of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- PETITJEAN, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de linguistique appliquée*, 59, 88-101.
- PETITJEAN, A. (1986). Des récits étiologiques: les mythes d'origine du monde. *Pratiques*, 51, 86-111.
- PETITJEAN, A. (1987a). Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle. *Langue Française*, 74: *La typologie des discours*, 73-96.
- PETITJEAN, A. (1987b). Exercices, analyses et production de textes descriptifs. *Pratiques*, 56: *Les types de textes*, 80-99.
- PETITJEAN, A. (1988). Pratiques de l'écriture et théories du texte. *Le Français dans le monde*, 215, 53-58.
- PETITJEAN, A. (1995). Variations historiques: l'exemple de la "rédaction". A CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. (eds.): *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris: Nathan, pp. 175-195.
- PETITJEAN, A.; ROMIAN, H. (dir.) (1986). *Enseigner le français*. Bruxelles: DeBoeck / Duculot.

- PHELPS, L. W. (1990). Audience and Authorship: The Disappearing Boundary. A KIRSCH, A G.; ROEN, D.H.: *A Sense of Audience in Written Communication*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 153-174.
- PHILLIPS, D.B.; GREENBERG, R.; GIBSON, S. (1993). College Composition and Communication: Chronicling a Discipline's Genesis. *College Composition and Communication*, 44/4, 443-465.
- PIANKO, S. (1979). A description of the composing process of college freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 5-22.
- PIAZZA, C. L. (1987). Identifying context variables in research on writing. *Written Communication*, 4 /2, 107-137.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. A *Acquisition d'une langue étrangère III*. Neuchâtel: Centre de Linguistique Appliquée, pp. 17-47.
- PRAT, A. (1998). Habilitats cognitivolingüístiques i tipologia textual. A JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, A. (eds.): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE UAB, pp. 59-84.
- PRATIQUES (1982). *Pédagogie du projet*, núm 36.
- PRATIQUES (1985). *Écrits non fictionnels*, núm.48.
- PRATIQUES (1986). *Les paralittératures*, núm. 50.
- PRATIQUES (1987). *Mauvais genres*, núm. 54.
- PRATIQUES (1987). *Les types de textes*, núm. 56.
- PRIVAT, J.-M. (1987). Les petites annonces matrimoniales, ou la rhétorique des descriptions argumentatives. *Pratiques*, 56 (monogràfic: *Les types de textes*), 101-119.
- PROVOST-CHAVEAU, G. (1971). Problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. *Langue Française*, 9, 6-21.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- PY, B. (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE*, 2, 9-24.
- QUENEAU, R. (1947). *Exercices de style*. Paris: Gallimard. (Trad. cat.: *Exercicis d'estil*. Barcelona: Quaderns Crema, 1989).
- RAFOTH, B.A. (1985). Audience adaptation in the essays of proficient and non-proficient freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 19, 237-253.
- RAFOTH, B.A. (1988). Discourse Community: Where Writers, Readers and Texts Come Together. A RAFOTH, B.; RUBIN, D. (eds.): *The Social Construction of Written Communication*. Norwood: Ablex, pp. 131-146.
- RAMÍREZ, J.-D.; CALA, M. (1996). Rhetoric as the interface between orality and literacy. *1996 European Writing Conferences. EARLI, Barcelona*. Barcelona: UB/UAB (CD Rom).
- RECHERCHES (1985, 1986). *Lire/Écrire en projet*, núm.3 i 4.

- RECHERCHES (1989). *Du brouillon au texte*, núm. 11.
- RECHERCHES (1995). *Écrire d'abord*, núm. 23.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- REPÈRES (1984). *Ils écrivent... Comment évaluer?*, núm.63.
- REPÈRES (1985). *Des outils et des procédures pour évaluer les écrits*, núm. 66.
- REPÈRES (1991). *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*, núm.4.
- RESNICK, L.B. (1983). Toward a Cognitive Theory of Instruction. A PARIS, S.G.; OLSON, G.M.; STEVENSON, H.W. (eds.): *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.5-35.
- REUTER, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
- REUTER, Y. (ed) (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, 1993*. Berne: Peter Lang.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- REYES, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- RIBAS, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- RIBAS, T.; FORT, R. (1995). La evaluación formativa en un proyecto sobre la narración. A SIGUAN, M. (coord): *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: ICE UB/Horsori, pp. 221-232.
- RICARDOU, J. (1982). L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique. A HALTÉ, J.-F.; PETITJEAN, A. (eds.): *Pour un nouvel enseignement du français*. Bruxelles: DeBoeck/Duculot, pp.96-129.
- RICHARDSON, P. (1991). Language as Personal Resource and as Social Construct: Competing views of literacy pedagogy in Australia. *Educational Review*, 43-2, 171-189.
- RICHGELS, D. i al. (1987). Awareness of four text structures: effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, XXII-2, 177-197.
- RIEGEL, M.; TAMBA, I. (1987). La reformulation du sens dans le discours. Présentation. *Langue Française*, 73, 3-4.
- RIGAU, G. (1981). *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIGAU, G. (1986). Elements connectors: conjuncions. *COM ensenyar català als adults*, 10, 31-32.
- RINCÓN, F.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1982). *El taller de la novela*. Barcelona: ICE UAB.
- RINCÓN, F.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1983). *El alfar de poesía*. Barcelona.: ICE UAB.
- RINCÓN, F.; SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Laia.

- RÍO, Pablo del (1982). Cuando los árboles no dejan ver el bosque. *Cuadernos de Pedagogía*, 96, 8-13.
- RIVIÈRE, A. (1984). La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 7-86.
- ROBIN, R. (1973). *Histoire et linguistique*. Paris: Armand Colin.
- ROCA PONS, J. (1971). Introducció a l'estudi de la llengua catalana. Barcelona: Vergara.
- RODARI, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torí: Einaudi. (Trad. cast.: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la escuela, 1979).
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: OUP.
- ROGOFF, B.; LAVE, J. (eds.) (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROMERO, A. (1989). *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica*. Granada: Universidad de Granada.
- ROPÉ, F. (1990). Les recherches en DFLM à travers les revues françaises spécialisées de 1974 à 1988. A BRASSART, D. i al. (eds.): *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy*. Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, pp.129-155.
- ROPÉ, F. (1994). Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. A REUTER, Y. (ed.) *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel. Lille 1993*. Berne: Peter Lang, pp.191-218.
- RORTY, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- ROSAT, M.-C. (1993). Réfléchir pour la classe sur la diversité des oraux. *Le français aujourd'hui*, 101, 70-76.
- ROSAT, M.-C. (1995). *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6ème année scolaire*. Thèse de Doctorat (miméo). FPSE. Université de Genève.
- ROSE, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitive analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31, 389-401.
- ROTH, R. (1987). The Evolving Audience: Alternatives to Audience Accomodation. *College Composition and Communication*, 38, 107-128.
- ROUILLER, Y.; ALLAL, L. (1996). Peer Interaction in Narrative Text Revision. *European Writing Conferences. Barcelona, Spain, October 1996*, 12pp.
- ROULET, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique française*, 8, 111-140.
- ROULET, E. (1994). Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?. A COSTE, D. (ed.): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Crédif/Hatier/Didier, pp.13-23.

- ROULET, E. i al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- ROULET, E. i al. (1991). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- RUBIN, D.L. (1988). Introduction: Four Dimensions of Social Construction in Written Communication. A RAFOTH, B. A.; RUBIN, D.L. (eds.): *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, NJ: Ablex, pp.1-36.
- RUBIN, D.L.; PICHÉ, G. (1979). Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication. *Research in the Teaching of English*, 13, 293-316.
- RUSSELL, D. (1991). *Writing in the academic disciplines*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu.L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SALOMON, G. (1998). Novel constructivist learning environments and novel technologies: some issues to be concerned with. *Research Dialogue in Learning & Instruction*, 1-1, 3-12.
- SALOMON, G.; GLOBERSON, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13-1, 89-98.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1987). *Estructuras textuales y estrategias de comprensión. Un programa para instruir en la comprensión de textos*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993a). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI / Santillana.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993b). Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular. *Signos*, 10, 14-29.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996). El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua. *Textos*, 8, 67-75.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). L'avaluació formativa de la comprensió lectora. A RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pp. 83-108.
- SANTAMARÍA, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir textos argumentativos. Una secuencia didáctica. *Aula*, 2, 33-40.
- SANTANA ROSALES, B.; GIL ESCUDERO, G. (1984) La evaluación en la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 103-113.
- SAUNDERS, W.M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13-1, 101-112.
- SAUSSURE, F. (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot Edic. (Trad. cast.: *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial, 1983).

- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; GOELMAN, H. (1982). The role of production factors in writing ability. A NYSTRAND, M. (ed.): *What Writers Know*. New York: Academic Press, pp. 173-210.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.; McDONALD, J. (1977). *Role taking in written communication investigated by manipulating anticipatory knowledge*. (ERIC No ED 151 792).
- SCHEGLOFF, E.A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of uh huh and other things that come between sentences. A TANNEN, D.(ed.): *Analyzing Discourse: Text and Talk. Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics, 1981*. Washington: Georgetown Univ. Press, pp. 71-93.
- SCHEGLOFF, E.A. (1992). In another context. En DURANTI & GOODWIN (eds.): *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: C.U.P., pp. 191-227.
- SCHLIEMANN, A.D. (1998). Logic of meanings and situated cognition. *Learning and Instruction, 8/6*, 549-560.
- SCHNEUWLY, B. (1985a). Le texte intermédiaire: un espace qui éclate. A BRONCKART, J.-P. i al.: *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, pp. 101-144. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1985b). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. A SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. (dirs.): *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp. 169-201.
- SCHNEUWLY, B. (1988a). La conception vygotkienne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée, 73*, 107-117.
- SCHNEUWLY, B. (1988b). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (dir.) (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IVe colloque international de DFLM*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1991). Différences entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. *Repères, 3*, 45-65.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. A REUTER, Y. (ed.): *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, 1993*. Berne: Peter Lang, pp.155-173.
- SCHNEUWLY, B. (1995). Diversificació i programació a DFLM: L'aportació de tipologies. *Articles, 4*, 7-16.
- SCHNEUWLY, B.; DePIETRO, J-F.; DOLZ, J.; DUFOUR, J.; ERARD, S.; ALLER, S.; KANEMAN, M.; MORO, Ch.; ZAHND, G. (1997). L'"oral" s'ensenyà! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral. *Articles, 12*, 9-18.
- SCHNEUWLY, B.; ROSAT, M.-C.; DOLZ, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types d'écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française, 81*, 40-58.
- SCHRIVER, K. (1992). Teaching writers to anticipate reader's needs: A classroom evaluated pedagogy. *Written Communication, 9-2*, 179-208.

- SCRIBNER, S.; COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: CUP.
- SEMPERE, J. V. (1999). Una seqüència didàctica per ensenyar a redactar textos. *Articles*, 17, 43-50.
- SERAFINI, M.T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós. (Original italià: *Come si fa un tema in classe*. Milan: Bompiani, 1985).
- SHAUGHNESSY, M.P. (1977). *Errors and Expectations*. New York. Oxford University Press.
- SHOR, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. New York: South End Press.
- SLATKA, D. (1971). Esquisse d'une théorie lexico-sémantique. Pour une analyse d'un texte politique. *Langages*, 23, 87-105.
- SLATKA, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- SOLÉ, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE UB / Graó.
- SOMMERS, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- SPERBER, D.; WILSON, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Relevancia. Comunicación y procesos cognoscitivos*. Madrid: Visor, 1994).
- SPERLING, M. (1990). I want to talk to each of you: Collaboration and the teacher-student writing conference. *Research in the Teaching of English*, 24 (3), 279-321.
- SPERLING, M. (1996). Revisiting the Writing-Speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 66(1), 53-86.
- SPERLING, M.; FREEDMAN, S.W. (1987). A good girl writes like a good girl: Written response and clues to the teaching/learning process. *Written Communication*, 4, 343-369.
- SQUIRE, J.; APPLEBEE, A. (1966). *A study of English programs in selected high schools which consistently educate outstanding students in English*. Urbana, Il.: University of Illinois.
- SQUIRE, J., APPLEBEE, A. (1968). *A Study of the teaching of English in selected British secondary schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- STATON, J.; SHUY, R.; PEYTON, J.; REED, L. (1988). *Dialogue Journal Communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- STUBBS, M. (1976). *Language, schools and classrooms*. London: Methuen. (Trad. cat. *El llenguatge i l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/ed. 62, 1982).
- SUMPF, J. ; DUBOIS, J. (1969). Problèmes de l'analyse du discours. *Langages*, 13: *L'analyse de discours*, 3-7.

- SUNYOL, V. (1994). Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària). *Articles*, 1, 69-74.
- SUTTON, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science: une vue personnelle d'outre-manche. *Repères*, 12, 37-52.
- TEBEROSKY, A. (1982). La construcción de escrituras a través de la interacción grupal. A FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (eds): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- TEBEROSKY, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (coord.) (1988). *Psicopedagogia del llenguatge escrit. Documents de classe*. Barcelona: Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- TEXTOS (1995). Usos lingüísticos y diversidad sociocultural, núm.6.
- TEXTOS (1995). La lengua escrita en el aula, núm.5.
- TEXTOS (1996). La lengua como instrumento de aprendizaje, núm.8.
- TIRRELL, M.K.; PRADL, G.; WARNOCK, J.; BRITTON, J. (1990). Re-Presenting James Britton: A Symposium. *College Composition and Communication*, 41-2. 166-186.
- TODOROV, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8, 125-151.
- TODOROV, T. (1970). Problèmes de l'énonciation. *Langages*, 17, 3-11.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. (1998). Primeros pasos en la redacción de textos expositivos. *Textos*, 17, 45-54.
- TOMASSONE, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave
- TRENCHS, M. (1998). *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Pagès editors.
- TUSÓN, A. (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. A LOMAS, C.; OSORO, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp.55-68.
- TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- VAN DIJK, T. (1973). Grammaires textuelles et structures narratives. A CHABROL, C. et al. (ed.) *Sémiotique narrative et textuelle*. Paris: Larousse.
- VAN DIJK, T. (1978). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Amsterdam: Het Spectrum. (Trad. cast.: *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983).
- VAN DIJK, T. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VAN OERS, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and instruction*, 8/6, 473-488.

- VÉRIN, A. (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères*, 12, 21-36.
- VIDAL-ABARCA, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de las ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- VIGNER, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé.
- VIGOTSKY, L.S. (1934, 1962) *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press/Wiley (resum de l'original, Moscou/Leningrad, 1934. Versió íntegra en alemany: *Deuken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1969. Versió resumida en català: *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo /Diputació Barcelona, 1988)
- VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).
- VILA, I. (1987). *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment..* Vic: Eumo Editorial.
- VILÀ, N. (1993). Consideracions sobre el text expositiu 1 i 2. *Escola Catalana*, 297-298, 10-14.
- VOLOSHINOV, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge. MA: Harvard University Press. (Original rus, publicat al 1929. Trad. cast. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad, 1992).
- VOLOSHINOV, V.N. (1993). La construcción de la enunciación. A SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, pp. 245-276.
- WECK, G. de (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- WEINREICH, U. (1963). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton. (1a. ed. 1953). (Trad. cast. *Lenguas en contacto*. Venezuela, Universidad Central de Venezuela, 1974; Trad. cat.: *Llengües en contacte*. Alzira: Bromera, 1996).
- WEINRICH, H. (1973). *Le Temps*. Paris: Seuil. (1a. ed.1964).
- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WELLS, G. (1988). La experiencia del lenguaje de niños de cinco años en casa y en la escuela. A COOK-GUMPERZ, J. (ed.): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/M.E.C, pp.85-108. (Original en anglès: *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: CUP, 1986).
- WELLS, G.; CHANG, G.L. (1986). From Speech to Writing: Some evidence on the relationship between oracy and literacy. A WILKINSON, A. (ed.): *The Writing of Writing*. Open University Press, pp. 109-131.
- WERLICH, E. (1975). Typologie der Texte. *Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988).

- WERTSCH, J. ; Del RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: CUP.
- WHITE, E.M. (1990). Language and reality in writing assessment. *College, Composition and Communication*, 41/2, 187-200.
- WHITE, J. (1991). *Changing Practice: a History of the National Writing Project (1985-88)*. School Curriculum Development Committee: Slough, NFER.
- WITTE, S.P. (1992). Context, Text, Intertext. Toward a Constructivist Semiotic of Writing. *Written Communication*, 9/2, 237-308.
- WITTE, S.P.; FAIGLEY, L. (1983). *Evaluating college writing programs*. Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.
- YAPELSKI, R.P. (1995). The Role of Classroom Context in the Revision Strategies of Student Writers. *Research in the Teaching of English*, 29-2, 216-238.

