

La gestió del contingut en l'escriptura de textos informatius en una aula de primer cicle d'ESO

The Management of Content in the Writing of Informational Texts in a Secondary School Classroom

Aina Reig Gascón

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

ainareig@gmail.com

Resumen: El propòsit d'aquest article és determinar la incidència de les operacions de gestió de la informació, segmentació i connexió en el procés de textualització d'una composició escrita proposada a un grup d'alumnes de 2n d'ESO en el marc d'una seqüència didàctica, amb la voluntat d'assenyalar la repercussió del coneixement gramatical en els fenòmens que basteixen la textualitat.

Paraules clau: adquisició de la llengua escrita, organització textual, connexió, puntuació, reescriptura, reflexió metalingüística.

Abstract: The main purpose of the present paper is to determine the impact of the operations of information management, segmentation and connection in the process of textualization of a composition written proposal to a group of 14-year-old secondary students within the framework of a teaching sequence, in order to indicate the impact of grammatical knowledge which builds up textuality.

Key words: written language acquisition, text organization, conjunction, punctuation, rewriting, metalinguistic reflection.

1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és presentar els resultats més rellevants d'una recerca portada a terme entre els mesos d'octubre de 2013 i febrer de 2014¹. Es tracta d'un estudi de cas d'una pràctica situada d'escriptura de textos informatius en petits grups en una aula de segon d'ESO d'un institut d'educació secundària obligatòria de la ciutat de València. La investigació centra la seua atenció en la incidència del saber gramatical en els processos de composició escrita.

A partir de l'assumpció del pes fonamental de la gramàtica en el treball de la competència textual i discursiva, l'estudi es planteja com a punts de partida l'organització dels temes, la jerarquització dels continguts i la seua disposició lògica i ordenada en la realització d'una tasca concreta de producció escrita d'un gènere amb finalitat informativa. Les implicacions gramaticals són evidents, atès que l'organització del contingut informatiu pot manifestar-se explícitament en les relacions que s'estableixen entre les diferents parts que componen un text, així com en la seva disposició.

La delimitació d'aquest context d'interacció estableix les bases d'un projecte d'escriptura en forma de seqüència didàctica, basat en el model de Camps (1994). És la concepció de la composició textual com a procés complex i recursiu –conceptes en què els models cognitius que descriuen el procés d'escriptura posen un èmfasi especial (Bereiter i Scardamalia, 1983; De Beaugrande, 1982 i 1984; Hayes, 2012; Hayes i Flower, 1980; Martlew, 1983)– allò que ens porta a l'establiment d'una sèrie de fases distribuïdes per sessions de treball i materialitzades en tasques. La SD parteix d'una proposta formal de la investigadora que és adaptada per la docent en portar-la a terme amb els alumnes.

¹ Aquesta investigació està emmarcada en el treball final del Màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura de la UAB, que ha comptat amb la direcció de la professora Marta Milian.

Aquesta recerca se centra en la textualització, procés consistent en la transformació d'idees en paraules (Hayes i Flower, 1980) que necessita d'un conjunt complex d'operacions que menen a la construcció d'una trama textual a través de les unitats lingüístiques (Bronckart, 1985). Dues d'aquestes operacions són la connexió i la segmentació. Per a l'estudi, prenem les coincidències de perspectiva entre la gramàtica textual (Cuenca, 2006; Cuenca, 2008) i la psicologia lingüística per tal de guiar-nos en l'aproximació i l'anàlisi de la realitat sobre la qual treballem. Segons la psicologia lingüística, "en l'operació de textualització les unitats lingüístiques linearitzades han de reflectir les relacions textuais" (Camps, 1994: 72); el seguiment de l'ús d'aquestes unitats permet descobrir quines són les operacions que les regulen (Schneuwly, 1988).

L'elecció de la modalitat de treball en grups de 3 alumnes es basa en la idea de l'aula com a escenari del projecte de treball i, ahora, un taller on col·laboren mestre i alumnes (Camps, 1994). És la mateixa Camps (1994: 121) qui assenyala dues funcions atribuïdes a la interacció oral per a l'aprenentatge de la composició escrita: la primera, relacionada amb el control exterior, social, de la producció escrita, que facilita la transició cap al control independent; la segona, que permet el professor i els companys d'actuar com a audiència real o com a audiència intermèdia dels escrits.

A més, aquest estudi pren com a referència els estudis sobre processos de composició en petit grup (Camps i Milian, 1999; Ribas, Milian, Guasch i Camps, 2002) amb la intenció d'accedir, a través de la verbalització que té lloc durant la interacció, als processos desencadenats durant la realització de la tasca i de poder observar les reflexions sobre llengua i text que s'hi produeixen.

Per últim, cal no oblidar la noció de gènere discursiu (Bakhtín, 1982), vinculada a la didàctica de la llengua pel fet que situa l'ensenyament en un marc comunicatiu lligat a la realitat social i permet la integració de continguts gramaticals, textuais i discursius en el marc d'un conjunt de pràctiques situades que els donen sentit (Camps 1997; Milian 2012; Zayas, 2012). Les tasques de composició escrita es formulen d'acord amb el treball dels gèneres, se seqüencien

a partir del marc metodològic de les seqüències didàctiques i tenen en compte la foment de la interacció com a promotora de la gestió dels textos i del desenvolupament de les habilitats discursives i metalingüístiques.

2. Justificació metodològica

Els objectius de la recerca són determinar la incidència de les operacions de gestió de la informació, segmentació i connexió en el procés de textualització d'una composició escrita proposada en el marc de la SD, i conèixer com repercuteix en l'activitat d'escriptura el coneixement gramatical dels alumnes relatiu als fenòmens que basteixen la textualitat. Per tal de donar resposta a unes preguntes d'investigació² d'aquests objectius, es recullen dades de naturalesa i procedència diversa.

Per comprendre la procedència de les dades cal dir, en primer lloc, que els informants són 11 alumnes de 2n d'ESO i la seva professora, disposats a col·laborar amb la recerca. Durant les quatre sessions de recollida de dades, que corresponen a les sessions de la SD, els alumnes es divideixen en quatre equips de treball, un d'ells de dos estudiants.

Com ja s'ha dit, la recerca pren com a base el plantejament d'una tasca de composició escrita en petits grups. Amb la intenció d'inserir la tasca en un context real i de trobar un motiu per als textos, es decideix encabir l'activitat d'escriptura en un projecte interdisciplinari de centre que té per objectiu fer present la música en la quotidianitat de l'institut i aprofitar el seu factor motivador entre els adolescents. Per això, en la definició de la tasca final es decideix incloure les produccions dels alumnes en un dels espais del projecte de música de centre d'entre les nombroses activitats que es despleguen.

² En el present article les preguntes s'enuncien en el tercer apartat, en el qual s'exposen de manera resumida els resultats de la recerca.

En la SD cada grup ha de triar una peça musical i escriure'n un text a mode de presentació. La composició sonarà a l'institut durant una setmana per marcar els inicis de cada període o les entrades i sortides al pati i el text de presentació serà exposat en el panell principal del centre.

La inclinació per un gènere discursiu amb finalitat informativa no és casual. La dificultat que li és inherent deriva de la possible manca de familiaritat dels alumnes amb la situació retòrica en què aquests texts s'originen i, per tant, de l'absència de models sobre els quals basar-se a l'hora de compondre el seu text. És per aquest motiu que, en la planificació inicial de la investigació, advertim la importància de facilitar una sèrie de textos que serveixin als alumnes com a models orientatius per als propis i sobre els quals treballar.

Per tal d'evitar transmetre una concepció tancada del gènere discursiu, cal demanar als alumnes una caracterització en gran grup de la situació comunicativa que tenim al davant. Els episodis de discussió entre la professora i la classe suposen moments de reflexió compartida sobre les qüestions discursives, textuais i gramaticals. Així doncs, és la situació sociodiscursiva allò que dóna sentit i defineix el gènere que han de compondre.

La SD s'organitza al voltant de tasques d'escriptura i reescriptura de la presentació informativa, juntament amb altres activitats, en petit grup o col·lectives, orientades al coneixement dels continguts discursius, textuais i gramaticals necessaris per a la composició d'un text d'aquestes característiques. Donada la brevetat de la seqüència, la representació de la recursivitat del procés d'escriptura és menor. Per això, la professora i la investigadora tracten de donar una retroalimentació constant als grups de treball en forma de revisió que porti els grups a introduir petites modificacions durant el procés de redacció de les diferents versions.

A més, s'introdueix una graella d'avaluació com a instrument de revisió de textos entre els grups. Aquesta no només reforça la idea de recursivitat del procés d'escriptura; la seva aparició en l'aula també serveix d'excusa per a la reflexió en petit i en gran grup sobre els continguts relacionats amb el text i el context. Aquesta eina, doncs,

contribueix a la manifestació oral de la reflexió metalingüística i metatextual. Això coincideix amb l'observació de Busquets (2009:79) respecte de la correcció del professor, que en aquesta recerca s'estén també a la correcció entre iguals, cosa que es pot inscriure en la dinàmica de "considerar el text corregit i anotat com l'origen d'una acció de millora i potenciar en l'alumne la reparació i la reescriptura dels seus escrits, tot afavorint la reflexió davant la tasca".

El contingut de la graella reflecteix allò pactat per la professora i els alumnes durant una de les primeres sessions de treball, quan aquesta els proposa la reflexió al voltant de les exigències a què ha de respondre la presentació per escrit de la cançó i les característiques vinculades al text. Durant la discussió sobre els ítems de la futura graella, la professora segueix un esquema proporcionat per la investigadora, que està inspirat al seu temps en la taula de continguts relacionats amb la redacció de textos presentada per Bain i Canelas-Trevisi (2004).

Així, en el nostre esquema fem una distinció entre el contingut discursiu i el textual. En el discursiu s'inclou allò referit a la interacció social i al gènere textual. En el textual, es distingeix l'organització temàtica, la planificació del text, la segmentació i la connexió. A més, la graella també incorpora continguts suggerits pels alumnes, com per exemple qüestions d'adequació a la normativa, l'observació sobre l'originalitat del tractament dels temes i l'interès de la cançó escollida per a la comunitat educativa.

El contingut de la graella, resultat del consens entre professora i alumnes, es disposa ordenadament en les caselles de la columna de l'esquerra, mentre que l'altra columna, la de la dreta, es deixa en blanc. A l'hora de portar la revisió a la pràctica, es demana als alumnes revisadors que, a partir del contingut de les caselles de l'esquerra, indiquen en les caselles corresponents de la columna de la dreta quines característiques compleix el text que han de revisar i quines no. Cada grup, doncs, ha de treballar en la revisió del text d'un altre grup. Per fer-ho, alguns grups fan servir els adverbis "sí" i "no" i altres els símbols ✓ i ✗. A més a més, durant l'activitat d'avaluació, es convida els grups a què escriguin en el full de la graella

observacions que ajudin el grup escriptor a interpretar les correccions fetes sobre el seu text.

En síntesi, per a la realització d'aquest treball es disposa de les dades de naturalesa escrita i de naturalesa oral detallades. Les escrites provenen del treball sobre els textos model, les graelles de revisió o avaluació i les successives versions dels propis, mentre que les dades de naturalesa oral s'obtenen de l'enregistrament de les sessions de la SD. En el tractament de les gravacions es distingeixen els moments de treball en gran grup i els de treball en petit grup per tal de delimitar els fragments relacionats amb els temes de la recerca.

3. Resultats

Abans de començar convé fer esment de la forta relació entre els tres tipus d'operacions estudiades, relacionades amb el desenvolupament del procés de textualització en la composició dels textos, cosa que fa difícil abordar-les de manera aïllada. Per això, per poder tenir un major coneixement de cadascuna d'elles, tractem d'estudiar el procés centrant l'atenció en cada operació –la gestió, la segmentació i la cohesió- de manera diferenciada.

Val a dir, però, que fins i tot en centrar el focus en una de les operacions, n'apareixen les altres, cosa que evidencia la interrelació entre elles. La gestió de la informació és un element clau en el procés de textualització, i el seu domini resulta determinant per portar a terme les altres dues operacions estudiades: la segmentació i la cohesió.

3.1. Operacions de gestió de la informació

En aquesta subsecció es dona resposta a les dues primeres preguntes de recerca, la formulació de les quals correspon a les operacions de gestió informativa. Aquestes preguntes són: 1. Quins són els principals entrebancs que experimenten els alumnes en les operacions de gestió de la informació? 2. Quines en són les causes?

Al llarg de la SD es troben mostres de les dificultats dels alumnes en el tractament informatiu, entrebancs que es fan evidents en

les diferents activitats portades a terme en la SD. Dos dels entrebancs principals que s'identifiquen són la dificultat en l'abstracció, d'una banda, i la dificultat en l'ordenació i l'estructuració de les dades, de l'altra.

En primer lloc, allò que més crida l'atenció és la incapacitat de molts dels alumnes per relacionar una dada concreta amb un nom que essencialitzi el seu contingut informatiu. En altres paraules, d'assignar-li un hiperònim. Aquesta operació, necessària en el maneig de continguts diversos, suposa un pas previ per a la textualització perquè demana la identificació de les dades a tractar i en permet la seva agrupació i estructuració en seqüències informatives que conformen un text.

La dificultat per passar del plànol particular de les informacions concretes d'un text al general es manifesta en l'al·lusió persistent dels estudiants a les dades explícites i en la tendència al recurs de la paràfrasi en comptes de l'assignació d'un hiperònim que reculli un contingut temàtic. Així doncs, després de l'audició de la primera peça musical introductòria de la SD, la professora demana als alumnes que llegeixin el primer text model, que parla sobre la peça, i que en grups anotin en un full el tipus d'informació que aporta cada paràgraf del text que presenta la cançó. Com els explica, les categories que hi trobaran els guiaran a l'hora de compondre el seu text, que haurà de contenir aquests tipus d'informació.

A més de la detecció dels indicis identificats, esmentats en el paràgraf anterior, l'observació crítica de les activitats desplegades durant la SD permet constatar la importància del metallenguatge en l'aula de llengua. El fet que es facin servir mots d'ús comú, com "dades" i "informació", per referir-se al contingut informatiu literal, i sintagmes que continguin aquestes paraules –"tipus d'informació" o "tipus de dades"– per al·ludir les categories que emanen del contingut explícit del text no ajuda a resoldre la confusió dels alumnes. De fet, a la dificultat dels alumnes per a l'abstracció s'hi afegeix l'ambigüitat, a ulls dels alumnes, entre l'ús d'un i d'altre terme i per tant en l'operació necessària per passar del plànol particular al general. La necessitat d'una concreció terminològica es veu reflectida en les

confusions i, d'una manera més manifesta, en les demandes freqüents d'alguns alumnes.

La dificultat d'abstracció informativa presentada deriva en una segona, que es manifesta fonamentalment en els processos de composició textual. Aquest segon entrebanc té a veure amb la identificació i agrupació de les dades en seqüències relacionades que permetin l'establiment de la progressió temàtica. Com sabem, el procés de textualització consisteix en la linealització d'unitats lingüístiques que conformen grups semàntics amb sentit, els quals s'ordenen d'acord amb una lògica temàtica. L'agrupació d'aquestes unitats en blocs d'oracions dona lloc als paràgrafs.

Per abordar aquest bloc de preguntes i diferenciar-lo del següent, sobre les operacions de segmentació, es fa atenció en allò que ocorre a dintre del paràgraf en relació amb la informació continguda, i a la informació que conté un paràgraf en relació a la resta d'informacions vehiculades pel text. L'anàlisi de les diverses versions dels textos dels alumnes posa de relleu que els problemes d'ordenació i estructuració informativa hi romanen malgrat l'existència d'un acord unànim sobre el contingut temàtic del text que s'ha d'escriure. Sense una caracterització prèvia de les dades, la seva agrupació i seqüenciació lògica i estructurada no és possible. El resultat de textualització, si no s'ha atès a les lleis de la lògica informativa temàtica, pot donar lloc a problemes de coherència.

A més de les repercussions en la dimensió informativa del text, com és el cas del trencament del tòpic discursiu, en els textos dels alumnes trobem també d'altres manifestades en la dimensió més física del text, com és l'ordre sintàctic i la manca de concordança. El tractament de les interaccions entre els grups un cop completades les graelles descobreix la incapacitat d'alguns equips no només per percebre els problemes evidents de trencament temàtic en els seus textos, sinó també la dificultat d'advertir la manca de concordança sintàctica a l'interior d'alguns paràgrafs concrets analitzats. D'altra banda, hi ha alumnes que com a correctors demostren advertir l'existència de problemes a nivell informatiu en els textos dels

companys, però no són capaços de donar pistes sobre els errors en el nivell sintàctic, probablement perquè tampoc no els perceben.

Com es pot observar, l'exposició d'aquest apartat assenyala la dificultat d'abstracció com a causa principal i intrínseca dels problemes de gestió informativa pels motius recollits. No obstant això, en l'anàlisi del treball dels grups es descobreix l'existència de dues estratègies de reordenació de la informació per resoldre aquests tipus de problemes. La primera es desprèn de la idea de paràgraf que tenen adquirida. La segona, en canvi, es basa en una activació conscient de la categorització de les dades, cosa que requereix una reflexió i una anàlisi crítica sobre la informació vehiculada.

Una estratègia que permet els alumnes visibilitzar possibles problemes de tipus informatiu està lligada a la definició de paràgraf. L'extensió desigual dels paràgrafs d'un text els fa valorar que alguns són massa breus en relació amb els altres. Aquestes intuïcions es basen en les hipòtesis i sabers construïts en base a l'experiència empírica, això és, a partir del contacte amb un gran nombre de textos reals en les pràctiques escolars. Encara que, en el transcurs de la SD, els alumnes no sempre demostren poder detectar problemes d'incoherència a l'interior del paràgraf, aquests són capaços d'identificar alguns indicis externs, com és el cas de l'extensió d'un paràgraf en relació amb la llargària dels altres.

La segona estratègia, com s'ha dit, basada en l'activació conscient de la categorització de les dades, els permet posar en ordre les informacions del text. Així, després d'haver identificat l'existència de paràgrafs massa breus –sense cap intervenció de la professora ni de la investigadora–, un dels grups de la classe inicia una operació de reorganització paragràfica. Els alumnes del grup esmentat arriben a reagrupar les dades mitjançant una estratègia d'identificació dels paràgrafs d'acord amb hiperònims. La identificació de l'hiperònim, que durant el treball oral en gran grup és categoritzada com a dificultat, es converteix llavors, *a posteriori*, en estratègia. Malgrat aquesta estratègia, i com es recordarà en els resultats sobre la segmentació, la coherència al nivell intern, a dins del paràgraf, no arriba a assolir-se en els textos analitzats.

3.2. Operacions de segmentació

En aquesta segona subsecció s'aborden les preguntes relacionades amb les operacions de segmentació, que són: 3. Quins coneixements tenen els alumnes sobre la segmentació paragràfica i l'oracional? 4. Quins són els principals trets que caracteritzen les operacions de segmentació que desenvolupen en l'escriptura del text? 5. A què són deguts?

Com ja s'ha dit, els vincles entre aquest apartat i l'anterior són més que evidents, i per això tractem d'establir uns límits que permeten centrar el focus en qüestions diverses. Si abans ens fixàvem en els problemes de gestió informativa i en les seves repercussions en les dimensions semàntica i gramatical de dins i fora del paràgraf, ara s'atén a la incidència de la idea de paràgraf en el procés de textualització.

En la presa de decisions sobre l'organització textual els alumnes es guien per la idea que cada paràgraf ha de contenir una informació diferent. José Besa Camprubí³ situa la font d'aquesta idea en les ensenyances relatives als nivells previs a l'universitari, i l'estableix com a una de les causes de la dificultat a l'hora d'efectuar agrupacions temàtiques en l'escriptura dels textos.

En efecte, una lectura atenta dels textos model i de les produccions dels alumnes permet advertir que aquesta idea no s'ajusta a la realitat. Com s'ha apuntat en donar resposta a les tres primeres preguntes de recerca, un paràgraf resulta de l'agrupació de diferents unitats de significat. Això significa que més que una "idea" o una "informació" o "dada" diferent, mots molt ambigus en aquest cas, el que cada paràgraf conté és un grup d'idees o informacions relacionades i ordenades en forma de seqüència. En una de les sessions de la SD, un dels alumnes percep el matís entre una i altra qüestió en atribuir l'ús del punt i seguit a la separació d'oracions que, en les seves paraules, "tracten del mateix". És per això que es fa

³ Agraïm a Josep Besa Camprubí aquesta informació.

necessari subratllar la problemàtica derivada de la definició tradicional de paràgraf, que ben a sovint s'importa a l'aula.

Si és ben cert que els alumnes són capaços d'identificar les diferents unitats de significat d'un text i separar-les amb un signe de puntuació, a l'aula trobem el cas d'un grup que, malgrat conèixer l'ús teòric del punt i seguit, no l'aplica, sinó que se serveix de la coma per connectar les oracions a l'interior del paràgraf. Aquesta coma, que hauria de marcar límits únicament sintàctics, s'utilitza com a punt i seguit i esdevé una marca del procés de linearització del text, en el cas concret de l'equip esmentat.

Els canvis que ocorren a nivell de contingut són reflectits per la coma, que esdevé un rastre visible d'unes operacions de planificació a nivell informatiu molt simples que s'han limitat a la disposició de les idees i la seva transcripció al paper. L'ús d'aquesta coma equival al valor més primerenc de la conjunció "i" quan es limita a empaquetar de manera additiva clàusules de les quals l'escriptor no és capaç de precisar les relacions semàntiques compartides (Schneuwly, 1988).

En la subsecció anterior s'ha posat de relleu la incapacitat dels alumnes per gestionar de manera efectiva la informació del text, malgrat les estratègies que s'hi puguin desenvolupar. Llavors s'ha atès a la progressió temàtica d'un text, que s'ha exemplificat amb l'al·lusió a la materialització de l'ordre en paràgrafs. En aquest bloc de preguntes insistim que la manca d'habilitat dels alumnes no només es manifesta en la dificultat per organitzar els paràgrafs de manera ordenada, sinó també en l'absència d'estructuració a dintre de cadascun d'ells, fins i tot un cop elaborada una segona versió del text.

La qüestió a la qual ens referim s'explica a partir de l'exemple exposat en l'apartat anterior. Com s'ha vist, un dels grups detecta un problema d'índole informativa a partir d'un indicador extern: l'extensió desigual dels paràgrafs. Arran d'aquest fet, els alumnes inicien una reorganització dels paràgrafs del text mitjançant l'assignació d'hiperònims. Una vegada relacionats els continguts temàtics, pas previ per a l'escriptura de la versió reestructurada del text, els alumnes es limiten a annexionar els paràgrafs més breus a

aquells amb els quals comparteixen l'hiperònim. Tot i així, el grup no reestructura el contingut que resulta de la unió del paràgraf breu al llarg sinó que l'enganxa al darrere.

En darrer lloc, convé esmentar la vinculació de la puntuació a l'ortografia durant les discussions en gran grup sobre el gènere, en el transcurs de la SD. Aquesta qüestió es tradueix en una igualació, en la concepció dels alumnes, de l'ús dels signes de puntuació a l'adequació a la norma, fet que explica la confusió d'aquests signes amb altres signes gràfics lligats a un altre tipus de fenòmens. Així, un dels grups atribueix una "falta", concretament la manca d'un accent gràfic en una paraula, a una errada de puntuació. Això posa al descobert la manca de consciència que els alumnes tenen sobre aquests processos, fet que dóna compte de l'absència de control de les operacions de segmentació, que és producte d'un ensenyament excessivament basat en el codi que no dóna prioritat al tractament dels continguts del text com a espai semiòtic.

3.3. Operacions de connexió

El desenvolupament d'aquesta darrera subsecció s'articula d'acord amb la resposta a les tres preguntes relatives a les operacions de connexió, que són: 6. Quins coneixements tenen els alumnes sobre la connexió oracional i textual? 7. Quins són els principals trets que caracteritzen les operacions de connexió que desenvolupen en l'escriptura del text? 8. A què són deguts?

L'anàlisi de les intervencions orals en els moments de treball en gran grup demostra que, si bé els alumnes coneixen els llistats de connectors oracionals i textuais lligats a les relacions semàntiques que expressen, no acostumen a fer-los servir. Si ho fan, com és el cas d'aquesta SD, és en haver d'incorporar, en la darrera versió del text, les modificacions corresponents assenyalades en la graella d'avaluació. Així doncs, els alumnes fan servir els connectors textuais com a mera resposta al requeriment escolar sense fer-ne un ús crític.

A aquest coneixement teòric en forma de llista, purament memorístic i rarament posat en pràctica, cal afegir una certa intuïció

sobre els processos relacionats amb les propietats del text, en especial la coherència i la cohesió. Aquesta intuïció prové de la seva experiència com a escriptors i lectors, usuaris de la llengua, ja que es guia pel criteri d'acceptació d'una opció en funció de si "sona bé", i fa evident la manca d'un coneixement reflexiu dels diferents processos que basteixen la textura. Això explica que els alumnes confonguin dues propietats textuais, com són la coherència i la cohesió, i consideren, de manera gairebé unànime, ben connectats textos que, si bé en sentit global respecten les lleis del sentit, no contenen cap element que marqui les relacions semàntiques entre les diferents parts d'un text.

D'altra banda, trobem casos sobre la confusió entre la connexió i la referencialitat, dos mecanismes cohesius que posen en contacte elements d'un text. L'un, marcant el sentit semàntic entre les unitats que el componen, oracions o paràgrafs. L'altre, relacionant un element del text amb el seu antecedent. Vist d'aquesta manera, les dues operacions tenen en comú la "connexió" entre les parts o elements d'un text, i per aquest motiu, és la intuïció i un coneixement general, massa poc precís, sobre el funcionament del text, allò que els porta a realitzar aquestes consideracions.

Per concloure, cal tenir en compte un darrer cas sobre la manca d'hàbit en l'ús dels connectors. Així, els estudiants afirmen trobar irrellevant l'ús dels connectors en els textos produïts perquè els consideren massa breus als seus ulls i per l'escassa informació que, al seu parer, vehiculen. Fins i tot consideren que determinats tipus de connectors, com els de contrast, no encaixen amb el gènere discursiu que tenim a les mans.

4. Consideracions finals

Per iniciar les reflexions finals cal subratllar que la font dels sabers didàctics d'aquesta investigació, emmarcada en l'àmbit de la didàctica de la llengua, és allò que ocorre a l'aula en el transcurs de la SD, que és observat, recollit en forma de dades i analitzat críticament

en el camp dels coneixements teòrics per tal d'oferir vies per a una possible intervenció i millora de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge (Camps, 2011; Milian, 2002).

Una vegada dit això, fem esment novament de la forta relació entre els tres tipus d'operacions estudiades en l'estudi del desenvolupament del procés de textualització, fet que impedeix l'anàlisi dels processos de manera aïllada.

De l'observació de les sessions de la SD es pot concloure que, malgrat la proximitat entre aquests tres processos, el seu tractament acostuma a diferenciar-se. Podem afirmar que la presència de les qüestions sobre contingut informatiu en aquesta SD és molt major a la de la segmentació i la puntuació, però la incidència en el treball amb els alumnes es limita a la reflexió sobre els continguts concrets que han de vehicular els textos, que no arriba a ser del tot efectiva.

A la dificultat dels alumnes amb el maneig de la informació, a causa de la falta d'hàbit contribueix l'absència d'un metallenguatge per referir-se a qüestions de caràcter lingüístic i textual. Així, la referència als diferents elements i processos relacionats amb la composició del gènere no és tan freqüent com es desitjaria. Per tindre presents aquestes qüestions caldria saber referir-s'hi, de la mateixa manera que també seria necessari conèixer-les per poder tindre-les present durant el desenvolupament de la tasca.

En la secció anterior s'ha dit que els alumnes demostren posar en pràctica una sèrie d'estratègies inferides per factors ben diversos, com són per exemple la intuïció com a usuaris de la llengua, la transferència de sabers adquirits al llarg de la seva trajectòria com a escriptors, les hipòtesis formulades arran de la seva relació amb els textos i els valors i creences, més o menys vàlides, inculcades a l'escola.

En primer lloc, i pel que fa als processos de gestió de la informació, crida l'atenció com, malgrat les dificultats inicials per categoritzar les informacions mitjançant l'assignació d'un hiperònim, hi ha alumnes que més tard opten per reorganitzar el seu text a partir de la relació de la informació de cada paràgraf amb una paraula que resumeix el contingut. En segon lloc i pel que fa als sabers o creences

adquirits pels alumnes de manera empírica, hi ha l'atribució d'un possible problema de tipus organitzatiu a l'extensió desigual dels paràgrafs d'un text. No obstant això, a l'aula es poden descobrir també, a sovint, algunes regles difoses des de les aules basades en unes creences poc fonamentades que cal detectar i qüestionar.

Pel que fa a la segmentació i la puntuació, cal fer esment de l'escassa dedicació a aquests assumptes en el marc de la SD, tant en la presentació com en l'elaboració de la graella de revisió. Els alumnes demostren tenir un coneixement teòric a mode de llista que no els permet posar-lo en pràctica en l'escriptura del text. Es considera que als alumnes els manca informació a l'hora de referir-se a les dues operacions, com també recursos per poder-se referir als fenòmens lingüístics que identifiquen en els textos. A més, hi ha la manca d'hàbit i experiència a l'hora de treballar sobre aquestes qüestions. Per això, els resultats que aquesta investigació trau a la llum no resulten gens sorprenents en un context escolar com l'actual, marcat per la supeditació del treball a l'aprenentatge teòric i merament memorístic.

Durant la SD que observem, la docent no insisteix en excés en aquests temes. Fa escassos mesos que coneix el grup i el breu espai de temps que ofereix la SD no és suficient per modificar els hàbits dels alumnes. No obstant això, aquest apropament a l'aula permet conèixer, a la investigadora i a la professora, quin és el bagatge que els alumnes arrosseguen del seu pas per l'escola i el primer any de l'institut i quins són els sabers adquirits i perpetuats de manera acrítica que cal replantejar-se per millorar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge.

D'altra banda hi ha la intuïció gramatical dels alumnes, que en ocasions els porta a confondre fenòmens de naturalesa distinta. Alguns estan estrictament relacionats amb la cohesió, i per tant és fàcil caure en la confusió. Altres, però, com és el cas de la coherència temàtica d'un text, presenta uns límits més clars amb la connexió, però són també confosos a sovint. Els dubtes als quals ens referim no sorgeixen d'una exposició teòrica i magistral, sinó durant d'una discussió sobre un text concret, real, que els alumnes han produït. Com es veu, es tracta d'un fet importantíssim perquè posa de relleu la necessitat de

treballar aquests conceptes a l'aula, vinculats a productes discursius reals i en el marc d'unes pràctiques situades que els donin sentit. Això que diem té unes reminiscències ben evidents amb el model de SD per aprendre a escriure presentades a la introducció a l'article. En aquestes pràctiques, el treball dels gèneres discursius es realitza en un context d'interacció en què es proposa una tasca global que integra aprenentatges lingüístics i discursius, i proposa una reflexió sobre la gramàtica i el discurs basada en l'ús.

Casos com l'estudiat en aquesta investigació destaquen la importància d'incloure elements de reflexió sobre el text i la seva planificació en la graella de revisió. Això proposat no està en contra d'un plantejament escolar que ofereixi eines per a la planificació, ni tampoc és incompatible amb el plantejament de la necessitat d'una planificació mínima abans de posar-se a escriure. Una major presència de la revisió a l'aula incideix en la idea recursiva del procés de composició i, a més, ofereix espais per l'avaluació del propi text i, per tant, per a la reflexió sobre l'estructuració de la informació, la segmentació i la connexió de les diferents unitats que componen el text.

Per això, s'ha d'afirmar que, encara que en la SD observada els alumnes completen d'una manera més o menys compromesa la graella d'avaluació, no tots arriben a efectuar la revisió d'una manera adequada. Això ens porta a afirmar que per revisar un text cal tenir informació sobre els aspectes a examinar: cal conèixer quins són els elements que componen el gènere, quins són els seus noms, quines les funcions i en quins plànols se situen. L'anàlisi de les interaccions d'aula confirma que fins i tot els alumnes que tenen unes memoritzacions sobre els conceptes treballats en cursos anteriors, es mostren incapaçs de resoldre d'una manera plenament satisfactòria les problemàtiques que la graella de revisió fa visibles.

Així, es pot afirmar que hom no pot avaluar o revisar correctament unes qüestions concretes, ja siguin relatives al context discursiu, el textual o el gramatical, si no té coneixements sobre els processos o els elements a tenir en compte. Els coneixements gramaticals i discursius són imprescindibles per reflexionar sobre la

lògica de la llengua i del discurs i, per tant, també ho són per revisar un text. Si no hi ha comprensió, no es pot posar el pràctica la reflexió sobre la llengua, amb independència de si es posseeixen o no memoritzacions sobre conceptes o processos.

Per concloure, podem afirmar que un tractament aïllat de les qüestions estudiades buida de significació els processos i limita l'actuació dels escriptors. Per això, volem posar de manifest una vegada més la proximitat entre les operacions de segmentació i connexió, qüestions que mai no es tracten de manera conjunta a l'escola i que són a sota del paraigua de la gestió informativa. Si, d'una banda, el tractament de la connexió es vinculés a les unitats semàntiques, i de l'altra, la puntuació no només s'associés a l'ortografia, l'oralitat i les lleis gramaticals, sinó que es tractés conjuntament amb la gestió informativa, els resultats podrien resultar molt més satisfactoris.

Referències bibliogràfiques

Bain, D. i S. Canelas-Trevisi (2004). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, 26 au 28 août 2004.

Bakhtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Mèxic D.F.: Siglo XXI.

Beaugrande, R. de. (1982). Psychology and Composition: Past, Present and Future. En M. Nystrand (ed.). *What Writers Know* (pp. 211-267). Nova York: Academic Press.

Beaugrande, R. de. (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood, Nova Jersey: Ablex.

Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En A. Freedman; I. Pringle i J. Yalden (eds.). *Learning to Write: First Language/ Second Language* (pp. 20-33). Londres: Longman.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé, 1985.

Busquets, J. (2009). La puntuació als textos dels alumnes de secundària. Una intervenció didàctica. *Articles de Didàctica de la LLengua i la Literatura*, 48, 78-95.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 49, 3-19.

Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.

Camps, A. (2011). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. En J. Vallès; D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 115-123). Girona: Documenta Universitària.

Camps, A. i M. Milian (1999). Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. En *Lengua, Discurso, Texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso)* (pp. 2751-2765). Madrid: Visor.

Cuenca, M. J. (2006). *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo Editorial.

Cuenca, M. J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.

Hayes, J. R. i L. Flower (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. En L. W. Gregg i E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication. Annenberg School for Communication and Journalism*, 29(3) 369-388. Obtenido de doi: 10.1177/074108831245126

Martlew, M. (ed.) (1983). *The Psychology of Written Language: A Developmental Approach*. Chichester: John Wiley and Sons.

Milian, M. (2002). Contextes e interacción dans la construction d'une démarche de recherche. En F. Leutenegger i M. Saada-Robert (eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 205-225). Brussel·les: De Boeck.

Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model de seqüència vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de la Llengua i la Literatura*, 57, 8-21.

Ribas, T.; Milian, M.; Guasch, O. i A. Camps (2002). La composició escrita como objeto de reflexió. En J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexió sobre la lengua y la comunicació en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-184). Lleida: Milenio.

Schneuwly, B. (1998). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. París: Delachaux & Niestlé S.A.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. Obtingut de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>

