

La correcció de l'escrit i el procés de construcció textual: una proposta per a l'avaluació de l'expressió escrita

Joan Peraire
Universitat Jaume I.
Castelló

L'article parteix d'una concepció dinàmica del procés d'escriptura, en què l'actuació de l'ensenyant pren tot el sentit quan s'integra plenament en el procés de redacció que duen a terme els estudiants. És ben sabut que una part important de les estratègies d'escriptura s'adquireixen vinculades a gèneres textuais concrets i que, per tant, aprendre a escriure significa aprendre a produir els gèneres o els tipus de textos que es consideren essencials per a cada etapa i per a cada nivell educatiu. Des del punt de vista metodològic, la proposta de correcció que es presenta assumeix, a més, la importància de la reflexió dels aprenents sobre els seus textos, exigeix el desenvolupament d'una actitud autocrítica que ha de permetre a cada estudiant detectar els problemes que es troba en el procés de textualització i propicia el diàleg entre els estudiants i el professorat durant el procés de construcció textual. La col·laboració que presentem es basa en l'experiència duta a terme durant els darrers anys amb alumnat d'ESO, però també amb estudiants de batxillerat, dels primers cursos d'universitat i amb persones adultes.

Paraules clau: *producció escrita, criteris de correcció, textualització, errades d'escriptura, interacció oral i escriptura.*

Correcting writing and the process of textual construction: a proposal for assessing written expression

This article is based on a dynamic conception of the process of writing, in which teachers' action takes on its full meaning when it is fully integrated in the process of composition undertaken by students. It is well known that a key part of writing strategies is acquired through links to specific text genres, and therefore learning to write means learning to produce the genres or kinds of text seen as essential for each stage and educational level. From a methodological point of view, the correction proposal presented also recognises the importance of learners' reflections on their texts, requires them to develop a self-critical attitude to enable each student to detect the problems found in the process of textualisation, and promotes dialogue between students and teachers during the process of textual construction. The collaboration we present is based on the experience carried out over recent years with secondary, sixth-form and first-year university students and adults.

Keywords: *written production, correction criteria, textualisation, writing mistakes, oral interaction and writing.*

La correcció i l'avaluació de l'escrit ha estat, i continua sent, un autèntic maldecap per al professorat de llengua. En realitat, la problemàtica de la correcció de les produccions escrites dels estudiants està relacionada directament amb la complexitat del procés d'escriptura i

amb les dificultats per desenvolupar estratègies que permetin que el professorat pugui intervenir durant el procés de redacció. Amb aquest article, volem exposar una experiència de correcció i avaluació de l'escrit desenvolupada al llarg dels darrers cursos a partir del treball amb estudiants d'ensenyament secundari i dels primers anys d'universitat, com també amb el professorat que ha participat en els cursos de postgrau de capacitació lingüística en català organitzats per la Universitat Jaume I.

La competència comunicativa i l'aprenentatge de l'escriptura

L'escriptura és un procés complex en què intervenen múltiples factors i es posen en joc competències i estratègies discursives molt diverses. Aquesta idea ha estat recollida en bona part dels treballs que s'han ocupat de l'estudi del procés de composició escrita (Cassany, 1987; Camps, 1994; Bronckart i altres, 1985, i Bronckart, 1996) i està lligada al desenvolupament de diversos models en què la producció escrita es presenta com un procés constituït per una sèrie d'etapes o fases successives interrelacionades de maneres diverses. Entre les diferents propostes que intenten explicar com es produeix l'escrit, cal destacar-ne el model cognitiu de Hayes i Flower (1980)¹ i el model de l'interaccionisme socio-discursiu de Jean-Paul Bronckart i els seus col·laboradors (1985 i 1996)². Malgrat les diferències entre els marcs teòrics, la consideració de les dues propostes ens permet de subratllar algunes idees essencials per explicar com es produeix l'escrit:

- En primer lloc, l'aprenentatge de l'escriptura exigeix l'adquisició d'un conjunt d'habilitats, estratègies i operacions lingüístiques i discursives específiques dels gèneres més emblemàtics en què es concreta la interacció social. En aquest sentit, l'aprenentatge de l'escriptura és inseparable de la comprensió de l'arquitectura interna dels diferents tipus de textos i dels gèneres discursius, que funcionen com a models prototípics de l'activitat lingüística i faciliten la interacció social.
- En segon lloc, la dimensió social de la comunicació escrita ens obliga a considerar l'escriptura com una activitat vinculada directament al context i, per tant, ens aconsella de tenir molt en compte la dimensió pragmàtica de les pràctiques discursives. Els models d'orientació cognitiva i pragmàtica de la producció textual expliquen d'una forma satisfactòria com interactuen les diferents operacions discursives durant el procés de producció textual; per tant, són especialment útils a l'hora de dissenyar seqüències d'aprenentatge de l'escrit i a l'hora d'adoptar estratègies de correcció eficaces.

- En tercer lloc, l'acte de redactar implica un conjunt de processos cognitius que es poden agrupar en una sèrie de fases o etapes successives:
 - La planificació o preescriptura, que inclou la definició dels objectius d'escriptura, la generació d'idees i l'estructuració o organització de la informació.
 - La textualització o construcció de la trama textual a través de la linealització de les unitats lingüístiques, que implica un conjunt d'operacions relacionades amb la selecció lèxica, la construcció de la frase, la connexió i la cohesió textual i la modalització.
 - La revisió o autocorrecció del producte i del procés de producció.
- Finalment, el procés d'escriptura és una activitat que està lligada a les competències i als recursos específics de cada persona i que sovint exigeix un ensenyament individualitzat i una planificació rigorosa. Per això, en l'aprenentatge de l'escrit, són especialment productius, d'una banda, el disseny de seqüències didàctiques que funcionen com a full de ruta del procés d'escriptura i, de l'altra, el paper de la interacció durant el procés de redacció. Aquesta interacció, amb els altres aprenents o amb el docent, pot adoptar formes diferents (conversa individual durant el procés de composició, correcció d'esborranys amb anotacions al marge, treball en parelles o en petit grup...) i confirma el fet que la intervenció durant el procés de redacció és molt més efectiva que la simple correcció del producte final.

Un dels objectius centrals del sistema educatiu és ampliar la competència comunicativa de l'alumnat, per a la qual cosa cal facilitar l'accés dels estudiants als gèneres formals, orals i escrits, que es construeixen sobre la varietat estàndard de l'idioma, una varietat que, fora del marc escolar, l'alumnat de secundària utilitza molt poc. En realitat, actualment, en l'experiència comunicativa de l'alumnat, hi predominen els usos orals de la llengua en el seu registre més col·loquial i els usos escrits informals dels nous gèneres discursius que es transmeten amb el suport de les tecnologies de la informació i la comunicació (missatges SMS, xats, missatgeria instantània...).

En aquest sentit, des de l'experiència quotidiana de les aules de secundària, cada cop és més evident que una part important dels problemes que es detecten en les produccions escrites tenen a veure amb les complexes relacions entre oralitat i escriptura i amb les interferències dels gèneres orals espontanis i de l'escrit informal sobre l'oral for-

mal i sobre els textos escrits. La realitat és que, sovint, els alumnes no són capaços d'utilitzar els models de llengua pertinents, perquè escriuen com si parlaren (o com si redactaren una intervenció per a un xat) o parlen formalment com si participaren en una conversa espontània: no planifiquen, no corregeixen ni revisen les seves produccions i, com que confien sempre en la cooperació del professor, hi introdueixen molts elements sobreentesos. Bona part de les errades que cometien els estudiants es poden explicar, hi insistim, com a marques o interferències de les característiques pragmàtiques i cognitives de l'oralitat o dels gèneres escrits fronterers entre l'oralitat i l'escriptura³.

Malgrat que l'escriptura és, sovint, una tasca individual, en la semiosfera contemporània sovintegen els gèneres que exigeixen l'escriptura col·lectiva i, per tant, la cooperació entre els diversos coautors durant el procés de producció. Ens referim, per exemple, als gèneres periodístics d'informació, a alguns gèneres de l'àmbit acadèmic (particularment, els treballs d'investigació, les exposicions orals o els materials didàctics), a gèneres com ara l'informe o el dossier, omnipresents en tots els àmbits professionals, i als nous gèneres vinculats als discursos audiovisuals i a la multimodalitat (els guions de cinema i de televisió, els documentals o els materials multimèdia), com també al món de la informàtica (pàgines web). Aquests nous productes exigeixen la posada en pràctica d'estratègies noves de producció textual, subratllen la importància de la interacció oral en el procés de redacció i confirmen la idea que l'escriptura és, sovint, una tasca de construcció conjunta del coneixement que exigeix el desenvolupament d'habilitats per gestionar l'activitat verbal d'una forma compartida i, per tant, el desenvolupament d'estratègies que reforcen la complicitat i la cooperació entre les persones implicades en l'activitat comunicativa.

El marc teòric i conceptual

Aquestes reflexions generals condicionen molt directament la nostra idea de l'escriptura i determinen una sèrie de principis metodològics que configuren el marc teòric i conceptual de la proposta que presentem. Abans d'explicar les línies generals del mètode de correcció i d'avaluació de l'escrit que proposem, convé explicitar, ni que sigui breument, algunes d'aquestes idees essencials.

En primer lloc, cal tenir en compte que l'aprenentatge de l'escriptura es produeix lligat a la redacció de textos i documents concrets pertanyents a gèneres discursius específics (Canvat, 2003)⁴. Tot i que és evident que algunes estratègies i alguns recursos lingüístics tenen un caràcter general i són aplicables a qualsevol tipus de text, el procés de redacció de cada gènere exigeix l'aplicació de coneixements i de meca-

nismes discursius propis que no poden generalitzar-se a la producció d'altres gèneres textuais. Aquest fet posa en qüestió la utilitat de les activitats de redacció de tema lliure, que, en alguns moments històrics i en alguns corrents pedagògics, havien estat la columna vertebral de la producció escrita de l'alumnat. Si això és així, és imprescindible que l'alumnat tingui la informació necessària sobre el tipus de text que ha d'escriure, que tingui accés a models textuais similars produïts per escriptors competents o per aprenents i que sigui capaç d'identificar les característiques discursives i lingüístiques del gènere proposat.

En segon lloc, cada cop és més evident que la intervenció del professor és molt més efectiva si es produeix durant el procés de redacció del text que no pas si es limita a corregir i avaluar el producte final (Cassany, 1989, p. 39). La intervenció durant el procés permet, d'una banda, que l'alumne incorpori els suggeriments i les propostes de correcció del professor a la redacció del producte final i, de l'altra, que els estudiants desenvolupin una capacitat d'autocrítica que els ha de resultar d'una importància vital per millorar la seva competència com a escriptors.

A més, per afavorir aquest procés d'autoreflexió i d'anàlisi, és important que el professorat moduli el grau d'explicitació de les dificultats observades, per tal d'adaptar-les a les possibilitats de comprensió de cada estudiant. Les indicacions del professor han de ser sempre un estímul per a l'aprenent i un repte assumible, i no pas un mur infranquejable que bloquegi l'aprenentatge o un laberint incompreensible del qual li resulti impossible sortir-se'n. En aquest sentit, proposem l'ús de codis (simbòlics o cromàtics i numèrics) per ajudar els estudiants a identificar determinats tipus d'errades en els punts concrets del text on s'han detectat, però, en els casos en què la identificació del problema exigeix l'aplicació de coneixements que l'estudiant encara no ha adquirit, sempre és més productiu i més eficaç que el professor faciliti la correcció directament.

El procés de construcció textual exigeix, des d'aquesta perspectiva, un exercici constant de diàleg a l'aula, diàleg entre l'estudiant i el professor sobre els problemes específics de cada text i diàleg entre iguals per cercar la cooperació en el procés d'investigació sobre les estratègies d'escriptura i els recursos discursius de cada aprenent.

Des del punt de vista teòric, la proposta que presentem s'emmarca en una concepció discursiva o textual dels aprenentatges lingüístics. Les aportacions de la lingüística textual i l'anàlisi del discurs resulten fonamentals per entendre què és un text i com s'articulen els diversos constituents a l'hora d'assignar sentit a aquests dispositius comunicatius⁵. Segons Josep Maria Castellà, que recull una definició anterior

d'Enrique Bernárdez (1982), el text és «una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix un caràcter social; es caracteritza per l'adequació al context, la coherència informativa i la cohesió lineal» (Castellà, 1992, p. 50). Es tracta, per tant, d'una unitat lingüística que posseeix tres nivells complementaris (pragmàtic, sintàctic i semàntic) i integra les dimensions cognitiva, ideològica, històrica i sociocultural de la interacció comunicativa.

Aquest marc lingüístic es completa amb les aportacions de la psicologia de Vigotski, que planteja la necessitat de partir dels coneixements previs de l'alumnat i de situar els aprenentatges en la zona de desenvolupament pròxim (Vila, 1987), de la psicologia cognitiva i de les investigacions sobre el procés de redacció (Camps, 1994; Cassany, 1987) i sobre la correcció de l'escrit (Cassany, 1993). Els estudis realitzats des d'aquestes perspectives confirmen la idea de Vigotski, segons la qual «el pensament i el llenguatge són la clau per comprendre la naturalesa de la consciència humana» (1988, p. 237).

Finalment, a l'hora de plantejar les propostes d'escriptura, és imprescindible entendre la construcció de l'escrit com un projecte de treball en què, per assolir un resultat final satisfactori, cal seguir amb rigor i amb coherència una sèrie de fases o d'etapes ben definides. Entès d'aquesta forma, l'aprenentatge de l'escriptura es concreta en cada curs o en cada nivell educatiu en una sèrie de projectes d'escriptura o pràctiques de producció escrita (individuals, en parelles o en petit grup) que, des del punt de vista didàctic, adopten la forma de seqüències didàctiques⁶. Aquesta concepció de l'escrit ens permet proposar als estudiants, almenys en els nivells avançats, un exercici d'autoreflexió sobre el procés d'escriptura i sobre les diferents etapes del projecte de redacció, i en el model que presentem es concreta en la redacció d'una memòria de la pràctica que els estudiants han de lliurar per tancar el procés de producció.

Críteris d'avaluació i de correcció de l'escrit

Intervenció del professor durant el procés d'escriptura

La intervenció del professor es pot produir en moments diferents del procés d'escriptura, pot utilitzar estratègies diverses i pot produir, en cada cas, efectes diferents sobre el producte final i sobre la formació de l'aprenent com a escriptor:

- En primer lloc, per tal de facilitar el procés de redacció, és imprescindible que el professor transmeti als estudiants, d'una forma clara i explícita, la informació essencial sobre el tipus de producte textual que es proposa, sobre el procés de redacció i

sobre les formes d'intervenció del professorat al llarg del procés. Aquesta intervenció inicial, que forma part del procés de planificació, es concreta, en la nostra proposta, en la presentació d'un dossier de preparació de la pràctica, que conté la informació necessària per dur a terme el projecte d'escriptura corresponent. En aquest dossier, la informació s'hi presenta agrupada en una sèrie d'apartats o de fitxes específiques que contenen, respectivament, els aspectes essencials de la planificació (títol, descripció, objectius, materials i recursos, metodologia, temporització, avaluació i observacions), el contingut i l'estructura de la pràctica, alguns exemples o models textuais similars al text que es proposa, els criteris de correcció i les orientacions necessàries per redactar la memòria. Tot i que la informació es presenta per escrit, és important que, abans d'iniciar cada projecte d'escriptura, el professorat promogui la discussió oral a l'aula, per tal d'aclarir els dubtes i les dificultats inicials que els estudiants intueixen abans de començar. Els estudiants han d'entendre la filosofia que hi ha darrere del mètode d'escriptura i del sistema de correcció i avaluació de l'escrit, i han d'assumir el nivell d'implicació personal i de cooperació que exigeix.

- En segon lloc, la interacció entre el professor i els aprenents es pot produir durant les fases inicials del procés de redacció. En aquest cas, les formes d'intervenció depenen del tipus de text, del nivell de formació inicial dels alumnes, de l'edat i de la resta de factors que formen part del context en què es produeix l'escriptura. Així, per exemple, en el cas d'un treball d'investigació, el professorat haurà d'intervenir en la revisió de l'índex inicial de continguts, haurà de verificar la relació de fonts d'informació i haurà de comprovar, posteriorment, si els estudiants disposen de prou informació per iniciar el procés d'escriptura. També hi pot intervenir per corregir la distribució de la informació en paràgrafs o la inserció de notes a peu de pàgina i per verificar l'ús de les convencions habituals a l'hora de citar fragments de textos reproduïts en estil directe. L'actuació del professor en aquesta fase del treball pot requerir la presentació de materials per part de l'estudiant, materials encara molt provisionals i en procés d'elaboració, i es pot dur a terme a partir de la interacció oral amb els estudiants, que prenen notes i fan modificacions d'acord amb les indicacions del professor.
- Finalment, la intervenció del professor pot produir-se també durant el procés de textualització. En aquest moment, els estudiants ja han elaborat els esborranys de l'escrit, que constitueixen el

material a partir del qual es produeix la interacció (escrita i oral) entre l'ensenyant i els alumnes. I aquest és el moment que ens interessa ara per continuar la nostra exposició.

En resum, durant el procés de redacció, es produeix una interacció constant entre el professor i els estudiants, de vegades a nivell col·lectiu, però sovint de forma individual, amb suport de material escrit o simplement a nivell oral. I aquesta interacció és una part central del sistema de correcció i d'avaluació de l'escrit que utilitzem.

Criteris d'avaluació: de l'esborrany al producte final

Des de la perspectiva adoptada, l'esborrany és una proposta provisional d'escriptura a partir de la qual es pot produir la intervenció del professor sobre el procés de textualització. És, per tant, un pont entre les idees inicials i el producte final, i constitueix un indret privilegiat per desenvolupar una activitat dialogal complexa: entre el professor i l'alumne, d'una banda, i entre l'autor i el text, de l'altra. Aquest diàleg ha de permetre a l'estudiant reflexionar sobre l'adequació del producte que està en procés d'elaboració a les convencions i les exigències del gènere, observar els desajustaments que han tingut lloc entre el producte que està elaborant i les previsions inicials, detectar-ne les mancances o els problemes més significatius i introduir les modificacions pertinents en la redacció definitiva del text.

En la nostra proposta, la correcció dels esborranys que presenten els estudiants es du a terme utilitzant una sèrie de convencions simbòliques o cromàtiques⁷ que el professor situa als marges del text, per facilitar als estudiants la identificació del problema i per simplificar, així, la recerca de la solució més adient en cada cas. El sistema que utilitzem té en compte vint tipus d'errades o problemes de redacció que afecten les quatre dimensions especificades en el quadre 1:

- a) El contingut de l'escrit i la coherència discursiva.
- b) La cohesió textual.
- c) Els aspectes d'adequació del text al context que tenen a veure amb els recursos pragmàtics i enunciatius.
- d) La normativa gramatical i ortogràfica⁸.

Aquest sistema de correcció, que ha adoptat diferents variants al llarg dels anys, presenta l'avantatge que permet identificar els principals problemes d'escriptura que té cada estudiant en relació amb cada tipus de text (i facilita, per tant, el procés d'autoaprenentatge) i permet, alho-

ra, detectar les dificultats compartides per grups d'estudiants més o menys nombrosos (i fa possible, per tant, la planificació d'activitats col·lectives per corregir les mancances més generalitzades)⁹.

És evident que la tipificació de les errades té una utilitat essencialment didàctica i que, de vegades, l'assignació d'un codi o d'un altre és una mica arbitrària, ja que algunes dificultats de redacció tenen a veure amb problemes diferents que afecten dues dimensions del quadre o més. El sistema que utilitzem habitualment consisteix a assignar una valoració màxima de cent punts a cada pràctica i a distribuir aquesta puntuació

Quadre 1. Problemes d'escriptura

<p>(A) Contingut i coherència discursiva <i>cursiva</i></p>	<p>(B) Cohesió textual negreta</p>
<p>?</p> <p>1. Selecció de la informació: informació suficient, no redundant, exacta i pertinent.</p> <p>2. Organització de la informació: esquema global del text i progressió temàtica.</p> <p>3. Distribució del contingut en paràgrafs al llarg del text: simetria i equilibri.</p> <p>4. Arquitectura de la frase: mecanismes per aclarir la informació i ampliar-la.</p> <p>☐ 5. Selecció lèxica (precisió lèxica, fraseologia, interferències...), expressivitat i estil.</p>	<p>→</p> <p>6. Mecanismes de referència lèxica: sinonímia, camps semàntics...</p> <p>7. Procediments de cohesió gramatical: el·lipsi, pronominalització, demostratius i possessius.</p> <p>8. Connexió intraoracional: la composició oracional.</p> <p>9. Connectors textuais: connectors paren-tètics o organitzadors discursius.</p> <p>10. Signes de puntuació.</p>
<p>(C) Adequació (1): Aspectes pragmàtics <i>VERSALETA</i></p>	<p>(D) Adequació (2): Normativa gramatical <u>subratllat</u></p>
<p>✱</p> <p>11. Varietats lingüístiques utilitzades.</p> <p>12. Polifonia discursiva: formes i usos convencionals del discurs reportat.</p> <p>13. Elements d'íctics i mecanismes de modalització o d'impersonalització.</p> <p>14. Marcadors discursius o connectors pragmàtics.</p> <p>15. Aspectes convencionals de l'escrit: tipografia, majúscules, espais en blanc...</p>	<p>=</p> <p>▲</p> <p>○</p> <p>16. Morfologia nominal: determinants, noms i adjectius, concordança... =</p> <p>17. Morfologia verbal: formes no personals, verbs irregulars, perífrasis verbals...</p> <p>18. Adverbis i preposicions.</p> <p>19. Vocalisme: ortografia dels sons vocàlics, accentuació, apòstrofs i contraccions, dígrafs, dièresis i ús del guionet.</p> <p>20. Consonantisme: ortografia dels sons consonàntics.</p>

equitativament entre els quatre grans apartats (per tant, cada aspecte o dimensió té assignada inicialment una valoració de vint-i-cinc punts) i reduir o descomptar, d'aquesta puntuació inicial, la xifra corresponent, en funció de les errades comeses o dels problemes detectats en cada apartat¹⁰.

D'aquesta forma, quan els esborranys són retornats a l'autor o als autors, tenen assignada una valoració global provisional (de 0 a 100 o de 0 a 10) i una valoració de cadascun dels quatre apartats (que, per fer més transparent, sovint presentem també en una escala de 0 a 10). A més, facilitem als estudiants un conjunt d'anotacions personalitzades en què el professor comenta la impressió global que produeix el text i suggereix algunes idees per millorar la darrera versió de la pràctica. En la part final de l'article, s'hi poden observar alguns exemples concrets d'aquestes estratègies de correcció.

Durant el procés de correcció de l'esborrany, el professor anota, al marge del text, els símbols corresponents als problemes detectats en cada línia i, si la dificultat afecta diverses línies o un paràgraf sencer, ho indica amb una línia vertical. Quan és previsible que l'estudiant tindrà dificultats a l'hora d'identificar el problema que li volem assenyalar, convé anotar, al marge del text o en el punt exacte que cal corregir, el número corresponent a la dificultat observada i, fins i tot, en alguns casos especials, és aconsellable facilitar directament la proposta de correcció.

Un cop retornat l'esborrany, l'estudiant ha d'iniciar un procés d'investigació sobre el seu propi text a partir de les anotacions realitzades pel professor. Durant el procés de revisió de l'esborrany, que ha de culminar amb la redacció del producte final, l'alumne disposa d'un ventall ampli d'estratègies i recursos que ha d'aprendre a utilitzar d'una forma eficaç, des dels coneixements propis, fins al diàleg amb el professor o amb altres companys de classe, passant pels materials en format tradicional (diccionaris, gramàtiques, apunts de classe o llibres de text) i els recursos electrònics en línia. És important que el professor posi a l'abast dels estudiants els materials que consideri més útils per a cada tipus d'aprenent i per a cada pràctica d'escriptura i que propiciï la interacció oral amb els estudiants durant la revisió de l'esborrany i durant el procés de textualització de la versió final de l'escrit.

En els nivells avançats, la versió definitiva del text ha d'anar acompanyada d'una breu memòria de la pràctica (quadre 2). D'aquesta forma, els estudiants tanquen el procés de redacció amb una valoració sistemàtica del procés que han dut a terme, analitzen els diferents aspectes implicats i prenen consciència de la complexitat de l'escriptura. Al mateix temps, les reflexions dels estudiants són d'una gran utilitat per al professorat, ja que ofereixen una perspectiva complementària sobre l'activitat duta a terme i contenen sovint elements imprescindibles per introduir modificacions que millorin la pràctica o que simplifiquin el procés d'elaboració.

Quadre 2. Guia per a la redacció de la memòria**IDENTIFICACIÓ**

Nom i cognoms, curs i grup, pràctica i data.

ANÀLISI DEL PROCÉS D'ELABORACIÓ**Quadre general**

	Fases					Valors globals
	A	B	C	D	E	
1. Ha estat una tasca fàcil de fer, per a tu?						
2. T'ha resultat interessant o útil per a la teua formació?						
3. Has après continguts i estratègies nous?						
4. Estàs satisfet/a amb el resultat?						
5. Estàs satisfet/a amb la nota obtinguda en l'esborrany?						
6. Penses que la qualificació es correspon amb l'esforç?						
7. Penses que hi has dedicat prou temps i prou esforç?						
8. Els materials facilitats pel professor, han estat útils?						
9. Has adoptat l'actitud adequada en cada moment?						
10. El professor, t'ha ajudat prou al llarg del procés?						

Fases: A. Planificació; B. Organització i estructura de la informació; C. Redacció; D. Presentació; E. Correcció de l'esborrany i elaboració de la memòria.

1. Valoreu cada aspecte amb la puntuació que considereu més adequada d'acord amb l'escala següent:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Sempre Molt		Sovint Prou		De vegades Una mica		Alguna vegada Poc		Quasi mai Molt poc		Mai Gens

2. Si voleu introduir les valoracions directament en el full de càlcul, feu un doble clic sobre la icona de Microsoft Excel (el programa calcularà les mitjanes directament). En acabar, podeu seleccionar el full i copiar-lo en el document de Word de la memòria.

Observacions

Després de fer una anàlisi quantitativa (numèrica) del procés de producció de l'escrit, els estudiants poden introduir algunes observacions sobre el procés d'escriptura i sobre la tècnica de correcció utilitzada.

ANÀLISI DEL PRODUCTE

Es demana que l'aprenent reflexioni sobre la qualitat del seu esborrany, que valori el tipus d'errades comeses i que analitzi els problemes principals de redacció identificats. Aquesta anàlisi es pot fer d'una forma lineal o d'acord amb la proposta de tipificació de les errades que presenta el quadre 1.

VALORACIÓ GENERAL

L'alumne ha de redactar una valoració sintètica de la pràctica en unes línies.

PROPOSTES I SUGGERIMENTS

L'estudiant presenta les propostes i els suggeriments que considera importants per millorar el dossier de planificació i per fer més efectiu el diàleg que s'estableix, a partir de les propostes de correcció de l'esborrany, entre els aprenents i el professorat.

De la teoria a la pràctica

Aquest sistema de correcció, que, òbviament, no té cap validesa universal ni és una recepta miraculosa per millorar la competència comunicativa dels estudiants, s'ha anat adaptant al llarg dels anys a les necessitats de cada moment. Fins ara, hem presentat el marc teòric de la proposta, el mapa que ens permet moure'ns pel complex territori de l'aprenentatge de l'escriptura. A continuació, oferim, per acabar, unes reflexions breus sobre les característiques més generals dels esborranys que presenten els estudiants i facilitem alguns exemples de les anotacions i de les propostes de correcció utilitzades pel professor.

L'arquitectura discursiva i el procés de redacció

Les anotacions del professor sobre els esborranys dels estudiants constitueixen un mecanisme fonamental per oferir el punt de vista del docent sobre l'escrit de l'alumne. Aquestes observacions es refereixen, de vegades, a les habilitats comunicatives que deixa entreveure el text i a aspectes generals de l'escrit (com es pot veure en l'exemple que reproduïm en el quadre 3), però poden utilitzar-se també per transmetre a l'estudiant orientacions concretes que li han de permetre millorar la redacció d'un paràgraf o d'un fragment del text (com es pot observar en el segon exemple del quadre 3 i en els quadres següents).

El contingut textual i l'organització de la informació

La primera exigència d'un bon escrit és que contingui la informació suficient, exacta i pertinent, que no s'hi observi un nivell de redundància excessiu (tot i que cada gènere conté les seves pròpies convencions), que s'utilitzi un esquema global del text adient i que l'organització de la informació en faciliti la lectura. També és molt important que la distribució del contingut en paràgrafs sigui adequada, que els paràgrafs mantinguin un cert equilibri i una disposició simètrica. De vegades, els estudiants utilitzen el punt i a part d'una forma arbitrària, oblidant que el paràgraf és una unitat de

Quadre 3. Observacions del professor

Pràctica 5

Redacció d'una crítica bibliogràfica

A	B	C	D
0,7	1,0	1,5	0,8

4,0

- Vegeu el document *Criteris de correcció de l'escrit*, que trobareu a l'Aula Virtual.
- Cada apartat (A, B, C i D) té assignada una puntuació màxima de 2,5 punts.
- La pràctica està bé, tot i que és millorable. Ara hauries de corregir les errades assenyalades en colors diferents [amb tipus de lletra diferents] sobre el text de l'esborrany. Quan en presentes la versió definitiva, intenta reduir la separació entre paràgrafs i l'espai de separació entre columnes (amb 0,5 cm n'hi ha prou i de sobres). Com que bona part de les errades són de redacció i estan relacionades amb l'ús dels connectors (i de les comes), i amb l'ordenació de les idees a l'interior del paràgraf, potser seria útil que quedàrem un dia per parlar-ne en una tutoria. Així et serà molt més senzill analitzar les dificultats i trobar les solucions més adequades per a cada cas.

El seu llibre d'estil narratiu comença amb una experiència personal intensa quan a l'acabar una conferència va sentir la decepció del fracàs. JA que el missatge que havia volgut transmetre no havia arribat als assistents d'aquella sala de conferències. A aquesta conferència hi havia assistit un vell professor seu EL QUAL li va respondre amb sinceritat que el seu missatge no havia penetrat *ben bé* en els assistents, *és per tant que aquest li diu que se'n vaja al refugi que té a Menorca per tal de reflexionar sobre: que havia ocasionat que fracassés?* [Aquesta frase és molt estranya. El problema (o part del problema) està provocat per l'ús de la coma i d'un connector consecutiu inapropiat (*per tant*). Per què no proves d'unir les dues idees amb una senzilla conjunció copulativa?]

Una vegada allí, va fer un recorregut pels fars de l'illa. [Aquesta frase és molt simple per construir tota sola un paràgraf independent.]

sentit i que l'organització del text en paràgrafs és un aspecte fonamental de la presentació de l'escrit. Un paràgraf massa llarg, amb moltes idees juxtaposades, produeix la sensació de caos i desorganització, però un paràgraf excessivament breu (com es pot veure en l'exemple que hem reproduït en el quadre 3) transmet una impressió de fragmentarisme i de desconexió que pot resultar igualment contraproduent. És important, per tant, dedicar un temps a reflexionar sobre aquesta qüestió, per tal de construir escrits coherents i ben organitzats.

A més dels aspectes relacionats amb la selecció i l'organització de la informació, la coherència de l'escrit exigeix un bon domini de l'arquitectura de la frase, és a dir, dels mecanismes que permeten aclarir la informació i ampliar-la (com ara les aposicions, les exemplificacions, les notes a peu de pàgina o les oracions de relatiu), i una competència lèxica suficient per utilitzar el vocabulari amb precisió, per emprar les expressions fraseològiques genuïnes amb propietat i per evitar les interferències interlingüístiques innecessàries (els tradicionals barbarismes). En el quadre 4, s'hi poden observar alguns problemes de redacció relacionats amb els aspectes que acabem de comentar i amb les estratègies de correcció utilitzades.

Quadre 4. Contingut de l'escrit i coherència discursiva

Consta de 112 pàgines, a més del pròleg i l'epíleg, és un llibre molt estructurat, ja que es divideix en cinc parts escrites cadascuna d'elles pels diferents autors que hi col·laboren, que comporta un fil, que enllaça cadascuna de les seves parts, es a dir, que fan seguir cada una de les explicacions dels escriptors del llibre, sense pèrdua. Tot i això, cal dir, que es tracta d'un llibre amb caràcter instructiu, que fa dirigir-se a un públic interessat en aquest tema, ja que d'altra manera, el lector el trobaria, doncs, massa informatiu.

[La primera clàusula del paràgraf és un despropòsit de redacció. Si en la segona línia introdueixes el subjecte («un llibre»), hauria estat molt més natural i més pràctic començar el paràgraf amb una expressió com ara «El llibre, que inclou un pròleg..., té 112 pàgines i es presenta molt ben estructurat, ja que...». L'oració de relatiu que pretens inserir amb el «que» és també molt estranya. Millor, punt i un connector additiu, com ara «a més» o una construcció coordinada amb «i» (sense coma i sense «que»), tot i que aquesta darrera opció t'obligarà a refer la redacció de la frase. Finalment, les altres expressions marcades en blau presenten errades de precisió lèxica.]

Els mecanismes de cohesió

Una part important dels problemes de redacció detectats en els escrits dels estudiants tenen a veure directament amb els procediments de cohesió, particularment amb l'ús dels connectors i dels signes de puntuació. L'experiència amb l'alumnat dels primers cursos d'ensenyament universitari i dels cursos de formació del professorat confirma, reiteradament, que l'ensenyament secundari (i, en molts casos, la formació universitària) no ofereix, en general, un coneixement suficient de la normativa que regula l'ús dels signes de puntuació per fer-ne un ús coherent i sistemàtic. Sovint, els estudiants tenen la impressió, per exemple, que els usos de la coma o dels dos punts són més o menys lliures i que depenen de preferències estilístiques no regulades per la normativa. I ja sabem que això no és exactament així. O que és cert amb matisos, amb matisos que els estudiants han de conèixer i aplicar amb rigor a les seves produccions escrites. En el quadre 5, s'hi poden observar alguns usos que contravenen la normativa.

Pel que fa als connectors, la impressió general és que sovint s'utilitzen poc o que no se situen en el lloc més adequat de la frase, especialment els connectors textuals o parentètics, que tenen una funció decisiva en l'organització del discurs (vegeu, per exemple, els fragments que hem re-produït en els quadres 5 i 6).

Quadre 5. Usos no normatius dels signes de puntuació

*Crec que els **espectadors, som** d'alguna manera, «influenciats» pels **mitjans. De fet, ells son** els que decideixen que **notícies** es donen i quines no. Cal pensar, *si ells son suficient per a decidir de que devem tenir coneixement.**

[Les tres oracions poden integrar-se en una de sola, si utilitzes els connectors adequats. Sembla que entre les dues primeres hi ha una relació de causalitat i entre les dues primeres i la tercera, de contrast (adversativitat o concessivitat). També hauries d'evitar la referència a la primera persona: és evident que, sense emprar el verb «crec» (que, a més, transmet innecessàriament un matis d'inseguretat), pots introduir la teva opinió. Comprova també l'ús de les comes i la redacció de l'última frase.]

Quadre 6. Problemes amb els connectors

La *tecnologia* de memòria flaix aplicada als discs durs, *tenen* com a principal avantatge, la capacitat d'emmagatzematge sense necessitat de tensió elèctrica. *Altres d'aquests avantatges són, inferior* un consum inferior i més velocitat, **Tot i això**, la nova tecnologia no es tradueix en una bona acceptació per part del mercat. Els fabricants d'aquests nous dispositius, implementats sobre tot a equips portàtils, es troben amb la devolució d'un nombre d'unitats 20 vegades superior que *en els ordinadors amb discs durs mecànics*. **Per una banda** els problemes tècnics, que suposadament es solucionaran amb la millora dels processos de fabricació **i per una altra** el descontent per la manca de prestacions esperades, són *els dos motius principals de les devolucions*. **A més**, No són tant ràpids, sobre tot en aplicacions en temps real, i la seva capacitat *dista molt* està molt lluny dels discos *convencionals*. *Si s'afegeix a aquests problemes un preu superior*, serà necessari que els fabricants aportin solucions per que la tecnologia amb memòria SD avanci.

El contingut de les dues activitats és acceptable, tot i que en l'activitat 3 hauria estat bé d'acabar amb una frase de tancament encapçalada per un connector com ara *per tant o així, doncs*. Pel que fa a la forma, hauries d'evitar algunes errades de normativa (en vermell) i hauries de treballar molt especialment els aspectes de coherència (en blau) i l'organització del paràgraf amb l'ús adequat dels connectors. En el resum, per exemple, les dues primeres frases es poden integrar amb facilitat, perquè l'objectiu és exposar els avantatges de les memòries flaix, i es poden lligar amb la tercera amb un concessiu (*tot i això*, posem per cas). La frase següent («Els fabricants [...] durs mecànics.») és una reformulació amplificadora de la informació de l'oració anterior. A partir d'aquest punt, intentes explicar les causes dels problemes que presenta encara aquest dispositiu. La solució que proposes (amb els connectors «per una banda» i «per una altra») té el problema que no deixes clar fins al final de la frase de què vols parlar. Millor, per tant, si comences així: «Aquesta situació ha estat provocada, d'una banda, per... i, de l'altra, per...». Tot seguit, com que continues parlant de problemes, podries utilitzar un connector additiu (per exemple, *a més o a més a més*). Finalment, la primera part de l'última frase, que la fas condicional, podria integrar-se en l'anterior, on estaves afegint més problemes, perquè, tal com ho plantejges, sembla que la conclusió depengui només de l'acompliment de la condicional. Amb la solució que et proposo, podries acabar amb una frase de tancament que fos la conclusió de tot el text.

Pasem ARA al fet de les notícies falses, *pense*, que en moltes ocasions, els mitjans es precipiten, **o més** bé, els periodistes es precipiten, *alhora* de donar una notícia. **Realment**, no esperen a tindre-la verificada pel **protagonista**, **pareix** que el que importa hui dia és donar la notícia en primer lloc.

[La fórmula que has utilitzat per introduir un tema nou («Pasem ara al fet de les notícies falses») és molt estranya i poc natural. A més, com que això és una oració completa, no pots tancar-la amb una coma i seguir amb una altra oració independent sense cap relació sintàctica entre les dues. El millor és emprar un connector especialitzat a marcar canvi de tema o introducció de tema nou (*per/que fa a, quant a o en relació amb*). Com que hi ha moltes errades, el millor seria canviar totalment la redacció.]

Finalment, també cal prestar una atenció especial en les correccions dels estudiants a l'ús dels diferents mecanismes de referència, lèxica i gramatical, perquè sovint es tracta d'aspectes de l'escriptura que els estudiants no tenen ben assolits i que milloren la redacció d'una forma substancial (observeu, per exemple, els textos dels quadres 6 i 7).

Quadre 7. Mecanismes de referència i construcció de la cohesió

Una important referència semàntica que ajuda a entendre l'**espot** i, a més, contribueix a determinar l'evolució d'**aquest** és l'aparició del metrònom, un **índex** símbol present visualment al principi i al final de l'**espot però que** acompanya i «marca el ritme» d'**aquest en format audio** («tic-tac») al llarg dels 46 segons que dura l'anunci.

[Per evitar la repetició de la paraula *espot*, has emprat la forma pronominal *aquest* dues vegades. Aquesta alternativa, en català, és molt estranya i hauries de buscar-hi solucions més genuïnes; per exemple: el pronom *en* o l'el·lipsi. També és una mica estrany l'ús del connector de contrast *però* acompanyat del relatiu *que*. Aquí la millor opció seria emprar un connector concessiu (*encara que* o *tot i que*) o suprimir el connector i emprar-hi només el relatiu.]

Les marques enunciatives i l'adequació de l'escrit al context

Un bon escrit ha de contenir bones idees, ben organitzades i ben lligades les unes amb les altres, però ha de respectar també una sèrie de convencions relacionades amb aspectes pragmàtics i enunciatius que depenen directament de la situació de comunicació en què s'ha d'inserir. Així, per exemple, si es demana que els estudiants redactin una notícia de premsa, s'espera que utilitzin la varietat estàndard, que construeixin un text impersonal i que siguin capaços d'emprar adequadament les formes i els usos convencionals del discurs reportat. En canvi, si han d'escriure una carta al director o un article d'opinió, podran emprar una varietat més informal (podran introduir-hi, per exemple, algunes expressions dialectals o algunes formes lingüístiques pròpies dels registres col·loquials) i s'espera que utilitzin un to més personal (amb un grau de modalització superior) i que facin servir amb profusió unitats lingüístiques amb funció dística (pronoms personals, verbs, adverbis de lloc i de temps...). I, en els dos casos, cal que, en els escrits resultants, es faci un ús adequat dels marcadors discursius o connectors pragmàtics i que es respectin els usos convencionals de l'escrit (per exemple, tot allò que fa referència a les majúscules, als espais en blanc,

Quadre 8. Marques enunciatives inadequades

En referent a aquest tema HE DE dir que ESTIC d'acord amb JOSEP MARIA al no posicionar-ME en cap dels dos grups que ell assenjala (totalment a favor de restringir al màxim la informació o defensar que el públic sempre té interès a estar informat). Es clar, que deven estar informats de tot el que passa al nostre voltant, però també PENSE que açò deuria ser fins a cert punt. Està bé conèixer la notícia, que ens conten el que ha passat, però és inacceptable introduir alguns detalls morbosos, utilitzats, en certs casos, només per a atraure més a l'audiència.

[En aquest gènere discursiu no és acceptable l'ús de la primera persona del singular. Com a alternativa, hauries d'utilitzar construccions impersonals (cal dir, és fàcil compartir la posició de...). I també és impropedent que et refereixis a un dels autors amb el nom de pila, com si el coneguessis de tota la vida.]

a l'organització del text en columnes o a la tipografia), tant si tenen un abast general com si són específics d'un gènere textual concret.

Els escrits dels estudiants reflecteixen sovint una formació teòrica deficient i un desconeixement de termes i conceptes imprescindibles per construir un text adequat a les exigències del context comunicatiu. I, de vegades, aquesta manca de formació teòrica va acompanyada d'uns hàbits de redacció que presten molt poca atenció a la presència o a l'absència de marques de l'emissor i del receptor en el text, a les varietats lingüístiques o als aspectes convencionals de l'escrit. El resultat són escrits poc acurats i formalment estranys, que transmeten una imatge poc adient de l'autor i que resultarien poc eficaços en una situació comunicativa real (vegeu els exemples del quadre 8).

Problemes de normativa ortogràfica i gramatical

Els problemes de normativa ortogràfica i gramatical són, sovint, conseqüència d'una manca de rigor, ja que, habitualment, els estudiants coneixen el codi lingüístic, a nivell teòric, però són incapaços d'aplicar els coneixements teòrics a les seves produccions escrites. En aquest sentit, és molt important que els estudiants desenvolupin una actitud de rigor en la revisió sistemàtica dels seus escrits, per tal de produir textos adequats i correctes des del punt de vista normatiu. Cal prendre consciència que les regles ortogràfiques i gramaticals només tenen sentit si s'apliquen a l'ús lingüístic, és a dir, si s'empren per produir textos normativament correctes i perden tot el valor si s'entenen com a teoria lingüística, com a coneixements teòrics sobre el sistema de la llengua. En realitat, la normativa és l'altra cara del fenomen de l'adequació del text al context. Produir un text adequat implica, habitualment, produir un text correcte des del punt de vista normatiu.

L'ensenyament de l'ortografia i la gramàtica en els plans d'estudis vigents té un caràcter cíclic i excessivament descontextualitzat, i aquesta orientació metodològica transmet als estudiants, segurament d'una manera involuntària i implícita (que ens remet a allò del currículum ocult), la idea que la normativa és un àmbit lingüístic deslligat de l'ús. Si hi afegim que en moltes aules de secundària els estudiants no escriuen textos reals o versemblants i que la seva experiència com a escriptors es limita a contestar preguntes més o menys obertes sobre textos escrits, a completar frases, a emplenar quadres i graelles o a resoldre exercicis de resposta breu, el panorama no és gaire esperançador. I el resultat és previsible: molts alumnes d'ESO abandonen l'ensenyament obligatori i no saben escriure (o no poden escriure) els textos més habi-

Quadre 9. Un exemple de caos ortogràfic i gramatical

Es per això també que alguns que no hi estan d'acord en que la societat evolucione afirmen que «els joves parlen malament i els periodistes escriuen malament». Això és el resultat de la evolució, que és llei de vida. Les llengües mai seràn iguals, han d'evolucionar. Hi ha també mites tan innocents com «la meua llengua és la més fàcil de totes». Tots hem dit o hem escoltat alguna vegada que la nostra llengua és la més fàcil de totes o que és la millor. Coneixem per casualitat totes les llengües del mòn per fer aquesta afirmació? *La resposta és no, i aquells que insinuen tal afirmació no saben el que diuen.*

[El paràgraf resulta més clar si canviem l'ordre d'aquesta primera frase: «D'altres mites no són, però, tan inofensius. Així, Tuson comenta que...».]

tuals de la vida quotidiana o de l'àmbit professional en què es desenvolupa la seva vida laboral (informes, pressupostos, memòries, invitacions, cartes o notes de premsa).

De la base de dades elaborada a partir de les produccions dels estudiants, en podríem treure centenars de fragments que, d'una banda, reflecteixen una competència ortogràfica i gramatical dels autors francament insuficient, i, de l'altra, posen en qüestió l'eficàcia d'un sistema educatiu que permet que alguns estudiants accedeixin a la universitat amb un coneixement tan precari del codi ortogràfic i gramatical. Ens limitem a reproduir un petit fragment d'un text escollit a l'atzar en el quadre 9.

Conclusions

Escriure és, des de la nostra perspectiva, apropiat-se de determinades maneres de dir, de determinades maneres de fer, que faciliten la interacció social i permeten desenvolupar el pensament. L'aprenentatge de l'escriptura és, en aquest sentit, una forma d'aprendre a actuar, d'aprendre a interrelacionar-se socialment i, alhora, una forma d'aprendre a articular les idees i a modelar el pensament. L'aprenentatge de l'escriptura és, en definitiva, un procés complex que s'estén més enllà de l'ensenyament obligatori i que ens ocuparà tota la vida. Construir l'escriptura és construir el pensament. Aprendre a escriure és una forma d'aprendre a pensar i, alhora, d'aprendre a desenvolupar les estratègies necessàries per adequar l'activitat lingüística a les convencions associades als gèneres prototípics de les formacions discursives dominants en cada moment històric. L'escriptura és, per tant, una pràctica que condiona directament les formes d'interacció social i, al mateix temps, dibuixa d'una forma decisiva els perfils de la personalitat i del caràcter dels individus, de la imatge que transmeten a través de la comunicació escrita.

La correcció de l'escrit és una activitat complexa, tan complexa com el procés d'escriptura, que permet establir un diàleg altament fructífer entre el professor i els estudiants, entre els mateixos estudiants i entre els textos i els seus autors. El model de correcció que pro-

posem parteix de la idea que la correcció no és el punt final d'un procés (un seguit de marques en vermell del professor sobre el text presentat per l'alumne, acompanyades, de vegades, d'una valoració, quantitativa o qualitativa), sinó una etapa intermèdia en què el professor analitza els esborranys presentats pels aprenents i suggereix els aspectes en què l'estudiant ha d'incidir per tal d'obtenir un producte final adequat a les exigències del gènere i del model textual proposat.

L'ús d'un sistema de símbols per ajudar els alumnes a identificar els aspectes problemàtics dels seus esborranys és una forma molt efectiva d'obligar-los a reflexionar críticament sobre les seves produccions escrites i una estratègia didàctica que exigeix un canvi d'actitud per part dels estudiants sobre les correccions efectuades pel professor en els seus escrits.

Notes

1. Els models cognitius intenten explicar els processos que l'escriptor du a terme durant la producció de l'escrit i centren l'atenció «en les estratègies i els coneixements que l'escriptor posa en funcionament per escriure i en la manera com interactuen durant el procés» (Camps, 1994, p. 34-35). El model de Hayes i Flower és el més desenvolupat i, sens dubte, el que ha fet més fortuna entre els investigadors que s'han ocupat de l'aprenentatge de l'escrit en l'àmbit català. Els treballs de Daniel Cassany (1987 i 1993) i d'Anna Camps (1994) en presenten una síntesi i n'expliquen el funcionament.
2. El model de l'interaccionisme sociodiscursiu parteix de la idea que les activitats col·lectives mediatitzades per les pràctiques lingüístiques són elements determinants en la construcció del coneixement i en l'emergència del pensament conscient, que es presenta com un producte de l'acció i del llenguatge (Bronckart, 1996, p. 109).
3. Amparo Tuson (1991), des d'aquesta mateixa perspectiva, presenta un inventari força complet dels problemes d'escriptura més habituals en els estudiants de secundària.
4. Els gèneres són formes relativament estables dels textos, una mena de matrius o siluetes textuales en les quals encaixa un conjunt més o menys extens de textos d'un àmbit d'ús o d'una formació discursiva determinada. Segons Bakhtin (1982, p. 248), «cada esfera de l'ús de la llengua elabora els seus tipus relativament estables d'enunciats, els quals anomenem *gèneres discursius*». El mateix autor destaca que «el caràcter i les formes d'ús [de la llengua] són tan multiformes com les esferes de l'activitat humana» i apunta tres factors essencials per identificar els gèneres: el contingut temàtic, l'estil i la composició. En una terminologia més actual, aquests tres constituents correspondrien, respectivament, al contingut o al tipus d'informació pertinent, als mecanismes relacionats amb la textualització (o l'arquitectura interna de les pràctiques discursives) i a l'organització de la informació o estructura textual (que inclouria, òbviament, la forma global o superestructura textual, però també les formes diverses relacionades amb l'organització de la informació en paràgrafs). D'una manera o altra, es tracta, com es pot observar, d'aspectes relacionats amb

la semàntica, la pragmàtica i la sintaxi textual. Els gèneres discursius «no són categories intemporals, sinó realitats històriques inseparables de les societats en les quals emergeixen» (Maingueneau, 1991, p. 178), realitats que, com tot acte de llenguatge, impliquen una sèrie de condicions o factors d'èxit de tipus circumstancial i estatutari. La riquesa i la diversitat, l'heterogeneïtat i la dialèctica entre continuïtat o tradició i innovació o subversió de les normes establertes en són constituents essencials.

5. Les investigacions sobre la lingüística del text i l'anàlisi del discurs han experimentat un avenç espectacular durant els darrers vint-i-cinc anys i ens han ajudat a comprendre molt millor els elements lingüístics que superen la frontera de la frase (especialment els connectors i els mecanismes de referència) i els mecanismes enunciatius que permeten inserir els factors contextuals en el text, com ara els recursos de modalització, la polifonia discursiva, la dixi o la intertextualitat. Els treballs de Bronckart (1996), Maingueneau (1996 i 1998), Charaudeau i Maingueneau (2002), Ríos i Salvador (2008) i Cuenca (2006 i 2009) permeten fer-se una idea de l'estat actual de la investigació i presenten, d'una forma sistemàtica, els conceptes bàsics que es manegen des d'aquest paradigma metodològic.

6. El treball per projectes, que ocupa un lloc important en l'àmbit de la didàctica de la producció escrita, constitueix la columna vertebral dels treballs de Camps i Vilà (1994), Björk i Blomstrand (2000) i Camps (2006).

7. Per tal de visualitzar les marques cromàtiques que apareixen en els quadres, en aquest article hem substituït el text marcat amb blau per cursiva, el groc per negra, el verd per versaleta i el vermell per subratllat.

8. Tot i que, durant anys, hem fet les correccions sobre els esborranys en paper, la generalització de les noves tecnologies ha introduït, recentment, la necessitat de començar a corregir esborranys en format electrònic. Aquest tipus de correcció té unes exigències una mica diferents i aconsella que es combinin marcadors cromàtics (amb l'ús de colors diferents per identificar la dimensió afectada per l'errada o el problema d'escriptura) i marques simbòliques o numèriques (per concretar, si convé, el problema detectat, especialment en els casos que poden resultar més difícils d'identificar per part de l'estudiant).

9. És important adequar la denominació de les quatre dimensions i dels fenòmens inclosos en cadascuna a la competència dels alumnes. Isabel Ríos i Vicent Salvador (2008, p. 124-125), des d'una perspectiva teòrica i metodològica molt propera, presenten un inventari similar dels llocs d'intervenció didàctica en les produccions escrites dels estudiants, agrupats, en aquest cas, en els tres nivells clàssics dels estudis de tradició semiòtica –pragmàtic, semàntic i morfosintàctic– i en un quart nivell, que anomenen «aspecte material de l'escriptura». En cada nivell inclouen un conjunt de recursos o conceptes relacionats amb l'escriptura susceptibles d'intervenció i els presenten agrupats en tres apartats o àmbits diferents (text, relacions interoracionals i oració), que en defineixen, d'una forma o altra, l'abast.

10. En els darrers cursos d'educació secundària, en l'ensenyament universitari i en els cursos de formació adreçats a persones amb titulació universitària, cada errada implica una reducció sobre la puntuació assignada a cada apartat de dos punts. No obstant això, cal tenir en compte que alguns problemes especialment greus poden descomptar fins a cinc punts i que les errades repetides només es comptabilitzen com una única errada. Per tal de garantir l'equitat d'aquests criteris de correcció, si el text té una extensió superior o inferior a l'estàndard, s'aplica una fórmula correctora.

Referències
bibliogràfiques

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Paris. Nathan.
- BAJTIN, M. (1982): «El problema de los géneros discursivos», a *Estética de la creación verbal*. Mèxic. Siglo XXI, p. 248-293.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- BJÖRK, L.; BLOMSTRAND, I. (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Graó.
- BOTTERO, J. i altres (1995): *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona. Gedisa.
- BRONCKART, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausana-París. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. i altres (1985): *Le fonctionnement des discours*. Lausana-París. Delachaux et Niestlé.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- (comp.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A. i altres (1988): *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A.; VILÀ, M. (coord.) (1994): *Projectes per aprendre llengua*. Barcelona. Serveis Pedagògics.
- CANVAT, K. (2003): «L'écriture et son apprentissage: une question de genres? État des lieux et perspectives». *Pratiques*, núm. 117-118, p. 171-180.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure: Com s'aprèn a escriure*. Barcelona. Empúries.
- (1989): *La correcció del treball escrit*. Vic. Eumo.
- (1990-1991): «Tècniques de correcció de l'escrit». *Escola Catalana*, núm. 275-279.
- (1993a): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.
- (1993b): *Reparar l'escriptura: Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona. Graó. ICE de la Universitat de Barcelona.
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text: Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. París. Seuil.
- CODINA, F.; FARGAS, A. (1988): *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. Eumo.
- CUENCA, M. J. (1999): «La connexió i la construcció del text». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 17, p. 77-89.
- (2006): *La connexió i els connectors: perspectiva oracional i textual*. Vic. Eumo.
- (2009): *Gramàtica del discurs*. Alzira. Bromera.
- DELCAMBRE, I.; REUTER, Y. (ed.) (2002): *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. Metz. Crefesf.
- ENKVIST, N. E. (1987): «Estilística, lingüística del texto y composición», a BERNÁRDEZ, E. (ed.): *Lingüística del texto*. Madrid. Arco Libros, p. 131-150.

- GARCIA-DEBANC, C.; FAYOL, M. (2002): «Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite». *Pratiques*, núm. 115-116, p. 35-70.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. (1980): «Identifying the organization of writing process», a GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (ed.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale-Nova York. Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- KOHAN, S. A. (2004): *Taller de escritura: el método*. Barcelona. Alba.
- MAINGUENEAU, D. (1991): *L'Analyse du Discourse: introduction aux lectures de l'archive*. Paris. Hachette.
- (1996): *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris. Seuil.
- (1998): *Analyser les textes de communication*. Paris. Dunot.
- MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València. Tàndem.
- MAS, V. (1996): *Com escriure un text*. València. Tàndem.
- PETITJEAN, A. (ed.) (2002): *L'écriture et son apprentissage*. Metz. Cresef.
- RÍOS, I.; SALVADOR, V. (2008): *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira. Bromera.
- ROVIRA, M. (2008): «Com corregim els textos escrits. La correcció com a matèria de reflexió». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 45, p. 77-90.
- SCHNEUWLY, B. (2002): «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse». *Pratiques*, núm. 115-116, p. 237-246.
- TORRANCE, M. (2006): *Writing and Cognition: Research and Applications*. Amsterdam. Elsevier.
- TUSON, A. (1991): «Las marcas de la oralidad en la escritura». *Signos*, núm. 3, p. 14-19.
- VIGOTSKI, L. S. (1988): *Pensament i llenguatge*. Vic. Eumo.
- VILA, I. (1987): *Vigotski: la meditació semiòtica de la ment*. Vic. Eumo.

Referències de l'autor

Joan Peraire

Professor de llengua catalana de l'IES Francesc Ribalta, de Castelló de la Plana, i professor del Departament de Filologia i Cultures Europees, de la Universitat Jaume I. Castelló.

peraire@fil.uji.es

Línies de recerca: anàlisi crítica del discurs dels mitjans de comunicació i didàctica de la llengua.

Aquest article fou sol·licitat per *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* el mes de maig de 2008 i acceptat per ser publicat el mes d'octubre de 2008.