

**L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN
L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE
LA COMPOSICIÓ ESCRITA**

**Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en
el procés de composició escrita**

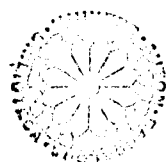
TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Teresa Ribas i Seix

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

Setembre 2000



6. ANÀLISI DE L'AVALUACIÓ FORMATIVA EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP

L'objectiu d'aquest capítol és l'anàlisi de l'ús que fan els alumnes de les pautes d'avaluació del text durant el procés de composició escrita en grup. Entenent l'avaluació formativa com el procés de regulació i d'autoregulació que es desenvolupa en el si del procés d'escriptura, en el nostre estudi l'activitat metalingüística constitueix un procediment per comprendre com es porta a terme aquesta regulació, especialment en relació amb els instruments d'avaluació de la seqüència didàctica. Tal com s'apunta a la primera part del treball, el procés d'avaluació i d'autoavaluació que pretenem d'observar constitueix una interfase entre el procés d'escriptura i el procés de pensar o reflexionar sobre l'activitat d'escriure. El disseny d'aquesta seqüència preveia una activitat d'avaluació formativa en la qual els autors revisessin els seus esborranys guiats la professora. La segona de les dues sessions enregistrades i analitzades (sessió R) estava dedicada a portar a terme aquesta activitat d'avaluació –revisar i jutjar el propi esborrany amb l'ajut d'una pauta– i a efectuar en el text els canvis necessaris que es desprenguessin de l'activitat d'avaluació. L'activitat d'avaluació pretenia, doncs, ajudar els alumnes a establir la connexió entre els continguts d'aprenentatge treballat i els processos de composició escrita.

Precisament l'interès principal d'aquest treball es centra en la descripció i explicació de com porten a terme realment els alumnes el procés d'autoavaluació programat per la professora. Per això, un cop vistes les característiques del procés de composició escrita seguit pels tres grups, en

el capítol que ara s'inicia ens fixarem en l'ús que fan els mateixos grups de la pauta d'avaluació-revisió durant aquest procés. Com expliquem amb més detall a les pàgines que segueixen, aquesta anàlisi es realitzarà seguint els següents passos:

- En primer lloc s'explica el procediment d'anàlisi i es presenten els criteris adoptats per identificar les unitats i les categories utilitzades per classificar-les (apartat 6.1.).

- A continuació es descriuen les característiques dels enunciats de la conversa que es refereixen al text. Amb la finalitat de presentar com són aquests enunciats, l'anàlisi es proposa conèixer els següents aspectes: la seva freqüència i distribució entre els diferents grups, la seva llargada, quants estudiants hi participen, qui els inicia, quines pautes d'interacció es segueixen i com s'integren en el procés de composició escrita (apartat 6.2.1.).

- La relació de les converses dels estudiants amb la pauta d'avaluació és el següent punt que s'estudia. Aquí l'objectiu es centra a comparar els enunciats que es produeixen a la primera sessió (P) i a la segona (R) i a saber l'objecte d'aquests comentaris, tot posant-los en relació amb els ítems de la pauta (apartat 6.2.2.).

- Un altre punt que forma part de l'anàlisi és el metallenguatge utilitzat a les converses per parlar dels diferents aspectes del text (apartat 6.2.3.).

- Finalment es contrasten aquestes dades amb la informació recollida a través d'un qüestionari metacognitiu contestat pels alumnes sobre la seva opinió del text i de la pauta d'avaluació, i amb els comentaris aportats per la professora i per la investigadora al voltant de les seves intencions a l'hora de proporcionar als alumnes aquest instrument d'avaluació concret (apartat 6.2.4.).

Per tal d'analitzar quina repercussió té en el procés de composició de cada grup d'alumnes l'ús d'un instrument dissenyat i planificat per portar a terme una autoavaluació guiada, ens interessa conèixer quins són els aspectes que es plantegen els alumnes a l'hora de revisar el seu text –a la sessió R– i comparar-los amb els que es plantejaven a la sessió P, quan l'escriuen. Necessitem, per tant, un procediment que ens permeti obtenir indicis de l'activitat cognitiva sobre els coneixements discursius, textuals i lingüístics

dels alumnes, tant si és una activitat metalingüística –metadiscursiva o metatextual– explícita, perquè les situacions d'escriptura grupal i el fet de tenir una pauta obliguen a una certa explicitació, com si és una activitat més propera al terreny que Gombert (1990), recollint Culioli, anomena epilingüístic.

Així doncs, per accedir a l'activitat metalingüística –en un sentit ampli– dels alumnes haurem de recórrer als enunciat explícits sobre el text que es produeixen durant el procés d'escriptura a través de la conversa. Però també ens caldrà trobar traces en el seu comportament "escriptor" de l'activitat metalingüística interna de cada alumne que pels motius que sigui no es fa gaire explícita en la conversa. És amb aquesta intenció que l'anàlisi necessitarà establir uns procediments, que són els que s'expliquen en els apartats que segueixen.

6.1. Procediment d'anàlisi: delimitació d'unitats i establiment de categories

En primer lloc, per apreciar l'activitat metalingüística explícita dels alumnes recorrerem a les converses dels grups. Podem considerar que el conjunt dels intercanvis verbals que mantenen els membres del grup mentre escriuen o revisen el text en col·laboració constitueix un metadiscurs, l'objecte del qual és el text. Si observem de què parlen durant les dues sessions de composició escrita, veiem que els alumnes, quan no es refereixen a l'objecte text –i als seus esborranys–, és perquè es plantegen qüestions referides o bé a l'organització de la tasca conjunta, o bé al procés que es segueix per escriure'l o bé al contingut o les idees que s'hi volen expressar. Estem davant d'una conversa el contingut de la qual està sempre relacionat amb el text. Només n'hauríem d'excloure alguns episodis curts en què l'objecte de la conversa es desvia de la tasca encomanada i passa a esdevenir un moment d'esbarjo per als escriptors⁹⁴.

En el cas de la seqüència didàctica que aquí analitzem, l'objectiu d'aprenentatge lingüístic –tal com ja s'ha explicat– estava constituït per les característiques d'un gènere textual argumentatiu: l'article d'opinió. Així

⁹⁴ Recordem els esquemes o mapes del desenvolupament de les sessions presentats al capítol 5.

mateix, l'objectiu principal del treball que ens ocupa consisteix a conèixer com els alumnes fan ús mentre escriuen d'aquests coneixements que la SD pretenia ensenyar i que queden recollits a la pauta d'avaluació. És per això que per a la nostra anàlisi deixarem de banda els enunciats que es refereixen al procés de composició escrita (procedimentals o metaprocedimentals) i els que tenen com a objecte de la conversa el tema sobre el qual s'escriu: la discriminació de la dona. Analitzarem només els torns en què es fa referència explícita a algun aspecte del text que s'està composant, ja sigui del text que ja està escrit (Te) o del text que s'ha proposat oralment però que encara no s'ha escrit (text intentat, Ti, Camps 1994).

Els enunciats que analitzarem, amb formes i funcions molt diverses, podem considerar-los metalingüístics, metatextuals o metadiscursius en el sentit que són manifestacions verbals que tenen com a objecte el mateix llenguatge considerat des d'un punt de vista del codi de la llengua, del text com a unitat o de la relació del text amb el context, i que expressen un cert nivell de reflexió. Per simplificar-ne la denominació, utilitzarem el terme *d'enunciat metalingüístic* en tots tres casos, si bé en l'anàlisi qualitativa de les dades distingirem la perspectiva que adopten els diversos comentaris.

6.1.1. Les seqüències metalingüístiques: caracterització i delimitació de les unitats

Per identificar els enunciats amb funció metalingüística hem considerat la conversa en la seva totalitat així com el context en què s'ha produït. Hem partit de la base que el significat que atribuïm a cada enunciat només pot ser el resultat de considerar aquest enunciat en relació amb els seus elements cotextuals i contextuals. En el nostre cas, a més, com que es tracta de la interacció entre tres membres d'un grup que està portant a terme una feina conjunta, el significat es va construïnt de manera cooperativa amb les intervencions que els tres participants fan al llarg de tota la sessió. És per això que per identificar els enunciats hem hagut d'interpretar-ne el significat que, en alguns casos, no es feia evident fins després d'unes quantes lectures atentes de la totalitat de la conversa i del contrast d'aquesta conversa amb tota la informació sobre els alumnes i el context de la SD.

Així trobem que les referències al text durant la conversa del petit grup poden tenir formes molt diverses i graus d'explicitació diferents. En alguns casos s'utilitza un metallenguatge específic introduït en els anys d'escolarització per referir-se als diferents elements del text o de la situació discursiva, com en el següent, en què sense cap mena de dubte sabem que parlen de la introducció del text:

(3-P) 17 A: =Però això és la introducció, no? =

En d'altres ocasions, però, es tracta d'enunciats incomplets, plens d'implícits, expressats molts cops amb un llenguatge quotidià, que els fa més difícilment identificables, però que si els considerem atentament des d'aquesta perspectiva contextual podem observar com constitueixen una explicitació dels coneixements declaratius de l'alumne sobre el text, com el següent exemple, en què es planteja un problema de repetició d'una part de la frase i per tant de cohesió del text. La Caterina al torn 200 llegeix en veu alta el que creu que ha quedat ja com a text "definitiu" i li sembla que el segment: "*El que volem dir amb això*" apareix dues vegades. L'Helena li fa veure que no ho ha entès bé, que aquest segment només hi és un cop, per introduir la frase que estan formulant, que és: "*El que volem dir amb això és que hi ha algunes capacitats que ja vénen determinades per la natura de cada sexe.*"

(3-P) 200 C: ...*determinades per la natura...* *El que volem dir amb això,*
una altra vegada ho diem?

201 A: Mmmm.

202 H. Noo! *El que volem dir amb això és que...*

203 C: Ah! Vale, és que no ho havia llegit...

Veiem, doncs, que a partir d'un enunciat formulat amb un llenguatge molt comú i amb un nivell baix d'explicitació, podem fer la hipòtesi que la Caterina ha detectat una repetició que els seus coneixements sobre com ha de ser un text li fan valorar negativament: aquests coneixements sobre la cohesió del text es posen de manifest en el dubte que expressa la noia per mitjà de la pregunta "una altra vegada ho diem?", que de fet està indicant "atenció, aquí hem repetit una frase que no permet que el text quedi ben cohesionat".

Definició de les unitats

És per això que d'aquest conjunt tan variat d'enunciats que els i les alumnes pronuncien durant la conversa en diem *enunciats amb funció*

metalingüística, ja que el que fa que els tinguem en compte no són les seves característiques formals ni el metallenguatge que utilitzen, sinó la seva funció com a enunciat que vehiculen un coneixement –més o menys explícit– sobre el text.

Les unitats que ens han servit de base de la nostra anàlisi són les que anomenem *seqüències amb enunciats amb funció metalingüística* (per abreujar, en direm *seqüències metalingüístiques*). Cada una d'aquestes unitats està composta per un conjunt de torns sencers –de nombre variable– en els quals els alumnes produeixen algun comentari sobre un objecte lingüístic, textual o discursiu concret. Cada seqüència inclou tots els torns correlatius al llarg dels quals es produeix aquest comentari. En alguns casos, com a l'exemple que ja hem vist del torn 17 de 3-P, la delimitació no presenta cap ambigüitat perquè l'enunciat metalingüístic és produït per un sol alumne i d'una manera molt explícita. En d'altres ocasions, la seqüència és més llarga i pot ser que els límits en siguin més difusos. Així doncs, s'ha considerat que pertanyien a la mateixa unitat tots aquells torns que hem interpretat que contribuïen a construir el significat del comentari que s'estava fent. Per tant, una seqüència metalingüística pot incloure, a més d'enunciats amb funció metalingüística pròpiament, algun fragment de Ti o d'altres enunciats breus dedicats a la gestió de la tasca o bé al manteniment de la interacció que es produeixen en aquest interval. El que marca l'inici i el final d'una seqüència és el canvi de tema objecte del comentari. Si un membre del grup produeix una interrupció curta, però és abandonada immediatament, la continuació es considera part integrant de la mateixa seqüència.

Estructura de les seqüències metalingüístiques

L'estructura més habitual d'aquestes seqüències consisteix en un primer torn en què es proposa o llegeix un fragment de text o esborrany. A continuació es produeix algun comentari, que pot ser llarg o curt, i la seqüència s'estén fins als breus comentaris d'assentiment o rebuig que solen marcar el final. Si aquest primer torn és tan sols una lectura del text que s'està construint i no genera cap comentari, llavors no es considera com a seqüència metalingüística. Però si, en canvi, consisteix en una lectura de la pauta de revisió del text i s'anomenen diferents conceptes relacionats amb el text, sí que s'hi considera, encara que no provoqui cap més comentari. Quan en una seqüència s'anomenen els termes *tesi*, *argument*,

introducció o conclusió, s'hi inclouen també els torns en què s'enuncien o llegeixen aquestes parts referides del text escrit, encara que no incloguin cap comentari valoratiu, ja que acaben de donar sentit als termes mencionats.

A continuació tenim un exemple d'una seqüència metalingüística que reuneix algunes de les característiques que acabem d'explicar: es llegeix el full de planificació donat a la sessió P i a continuació es formulen propostes del que els alumnes creuen que són els arguments, però que de fet constitueixen la tesi del seu text.

- (1-P) 20 P: (Llegeix del full "Planificació de l'esborrany".) *Elaboreu un llistat d'arguments d'allò que defenseu.*
21 E: Jo defenso... Jo, eh?
22 P: (Rient.) Puedo prometer i prometo...
23 E: ...que..., que les feines de casa no les ha de fer la dona i l'home ha d'ajudar, sinó que és **els dos** han de compartir.
24 R: Tenen l'obligació =de **compartir**!=

Criteris de delimitació

Durant l'establiment de les seqüències que havien de formar part del nostre corpus, ens hem trobat amb fragments de converses que ens han plantejat dubtes i ens han obligat a precisar millor les decisions sobre quines seqüències s'han de constituir en unitats d'anàlisi. D'aquest procés laboriós⁹⁵ n'hem tret uns criteris, complementaris dels que s'acaben de presentar, a partir dels quals s'ha decidit que una seqüència amb enunciats amb funció metalingüística sigui considerada com a tal.

1. Es considerarà que constitueixen unitats per a la nostra anàlisi tots els comentaris sobre el text que els alumnes efectuen al llarg de la conversa, encara que tinguin un grau molt baix d'explicitació.

A continuació posem dos exemples de seqüències metalingüístiques que il·lustren la diversitat que pot existir en el grau d'explicitació. La que ve a continuació serà considerada com una seqüència metalingüística:

- (3-P)117 H: *No estem a favor del masclisme però, ep!, tampoc no som..., tampoc som o tampoc no som partidàries?*
118 C: És que dient *tampoc* ja ho dius..., ja negues.

⁹⁵ Aquests aspectes han estat discutits i contrastats en el si del grup de recerca del departament del qual forma part la investigadora.

ja que conté una verbalització explícita sobre la construcció de la negació, expressada com un dubte en la comparació de solucions al torn 117, i en forma de justificació de la solució –mal trobada– al 118.

El segon exemple està format per la seqüència d'enunciats:

(1-R) 176 R: *Juraria o jurariem?*
177 P i E: *Jurariem.*

en què, a través d'una pregunta i d'una resposta sobre la paraula que R està escrivint, es manifesten i contrasten els coneixements dels tres autors sobre la cohesió del text i el manteniment de la persona enunciadora. Tot i que no hi hagi pròpiament un comentari independent del Ti ni s'aporti cap justificació explícita per a la solució adoptada, pensem que l'alternativa que es presenta al torn 176 i la decisió que es pren en el següent constitueixen indicis evidents de l'activitat metalingüística que desenvolupen els tres interlocutors en el plantejament i solució d'un problema que els presenta el text.

2. Tot i que hem dit que tindrem en compte tots els comentaris que es produeixen sobre el text, no es considerarà una seqüència metalingüística objecte de la nostra anàlisi el comentari que es refereixi al procediment de composició seguit o a la gestió col·lectiva de la tasca. En aquests casos, com ja hem dit, es tracta d'enunciats procedimentals que no són objecte d'aquest treball. Aquí en tenim un exemple:

(3-P) 18 H: Això no ho canviarem, oi?
19 C: No.

on es decideix que la frase que acaben de proposar ja es considera com a definitiva.

De la mateixa manera, el següent fragment tampoc no serà considerat una seqüència metalingüística perquè no conté cap comentari explícit sobre el text, sinó que es tracta d'un enunciat de regulació de la tasca:

(1-P) 868 E: Va! Seguim? Hem de seguir!

en què s'expressa el neguit que té l'Elisabet cap al final de la sessió perquè veu que el seu grup no ha acabat la feina i que el temps ja s'acaba.

3. No es considera tampoc seqüència metalingüística quan es parla del contingut temàtic del text sense anar lligat a una certa estructura textual o

a una formulació concreta per escriure-la. Així, els següents fragments no es consideraran objecte de la nostra anàlisi, ja que en els dos casos es tracta de seqüències en què s'intenten aclarir les idees que es volen expressar en el text, però en un pla encara molt allunyat de la seva concreció textual. En el primer cas, a partir de la proposta que fa l'Helena d'una idea per incloure al text, es desencadena una reflexió sobre aquesta idea, que encara no ha pres "forma" de text.

- (3-P) 125 H: Podem..., posar com a contra que com a dones, o sigui, és més normal que siguem feministes que no masclistes.
 126 C: Sí, bueno, sí. És més normal, però tampoc no és...
 127 H: Ja, no.
 128 C: No és tothom.
 129 H: Hi ha de tot, ja.

En el segon cas, l'Àlícia discuteix una proposta que ha fet anteriorment l'Helena ("Quins avantatges té una dona per fer millor la bugada?"), i aquesta discussió porta les tres autores a deixar per uns moments el text i a discutir sobre els motius que fan que siguin sempre les dones les que fan les feines domèstiques (287 A: ...Per què sempre ho fa ella?).

- (3-P) 285 A: Però per dir què?
 286 H: És per dir que...
 287 A: ...Per què sempre ho fa ella?
 288 H: No! Que, quina és la condició que fa que la faci millor una dona, o sigui que el faci sempre una dona, que és que ho fa millor, ella?
 289 C: Jo crec perquè ja és, ja l'han educat així, =perquè...=
 290 H: =És això!=
 291 C: Sí.
 292 H: Doncs hem de plasmar això: per què ho fa una dona, per què ho fa millor ella? Perquè té més condicions? Noo!
 293 C: Bueno, també perquè és una tradició i això... És que hi ha molts factors que...
 294 H: És això =és que...=

En d'altres casos, però, la conversa sobre el contingut temàtic ha de considerar-se una referència al text, ja que o bé s'està considerant la coherència global de la informació o bé es tracta d'organitzar aquesta informació en una estructura textual adequada: aquests casos sí que han estat considerats seqüències metalingüístiques, ja que el que es pren com a objecte de reflexió és un element constitutiu del text escrit o proposat i no només les idees o opinions desvinculades encara d'aquest text. A continuació en presentem tres exemples. En el primer, el comentari explicita la falta de coherència entre el que acaben d'escriure els tres components del grup, un fragment de l'objecte text, i les idees que ells mateixos

defensen al llarg de tot el text. Quan en Pau diu "ara estem dient" es referix al fragment del text que acaben de fer, el qual sembla que presenta alguna contradicció amb el que s'havia dit abans: que les feines de la casa les comparteixin home i dona.

(1-R) 911 P: =No és això=, perquè... Ara estem dient que s'han de compartir les feines de casa, vale, però ara estem dient com si la dona les fes sola, no es tracta de donar importància a les feines de casa, sinó a que les compartim tots dos, perquè si diem que la dona planxava camises perquè se'n vagi a treballar, no estem dient que les comparteixin els dos.

En el segon, els alumnes detecten que l'última proposta de Ti que han fet per escriure no recull exactament el que s'han proposat de defensar com a tesi, la seva reflexió gira al voltant de la coherència global o macroestructura del text, però partint de l'anàlisi d'un fragment "material" de text que ja ha estat escrit:

(1-R) 953 P: Vale, però és que no estem defensant això, estem...
954 R: Perquè nosaltres estem fent com si..., ara si vigilem..., si no..., si ens descuidem..., lo que farem serà que la dona està a casa i ella es fa totes les feines...
955 P: Exacte! I llavors clar, no es tracta d'això.
956 R: ...i nosaltres lo que volem és que la dona també treballa i fa les feines a la vegada, i lo que volem és que els dos facin la feina.

El tercer exemple pertany a un episodi de planificació en què els autors estan buscant les idees que integraran el seu text. Com que es pot establir una relació molt directa entre la idea que es comenta –la necessitat de compartir les feines de la casa– i l'estructura del text que s'està planificant –en aquest cas es busca la idea central per defensar, la tesi–, considerem que aquest enunciat és metalingüístic o més pròpiament metatextual.

(1-P) 45 E: Què més defensem? Compartir...

4. Finalment, es consideraran també seqüències metalingüístiques els enunciats que es refereixen a tot el text que s'ha escrit o dit (o a una part) amb una valoració global i intuïtiva, encara que no es pugui precisar quin aspecte o pla del text s'està jutjant. A continuació en tenim un exemple en què les tres participants mostren la seva satisfacció pel fragment del text que acaben de proposar ("Que bé, no?" "Vale", "Sí, sí. Va."). Es considera que hi ha activitat metalingüística perquè l'objecte d'aquests comentaris és el text, encara que no puguem precisar-ne quin aspecte concret, ja que es refereixen a l'efecte global que causa la seva lectura.

- (3-P) 28 H: (Amb molt d'èmfasi.) *Tots dos proposen..., i tots dos disposen. Això, sí!* (Riuen.) Que bé, no?
29 C: Vale.
30 A: Sí, sí. Va!

6.1.2. Les seqüències metalingüístiques: categorització

Per trobar criteris per classificar aquestes unitats, hem tingut en compte l'objectiu de la recerca, per una banda, però també la informació que ens aportaven les dades que s'anaven obtenint a través de diverses lectures i anàlisis. L'objectiu d'aquesta categorització és conèixer els aspectes del text que es plantegen explícitament els alumnes en la seva tasca d'escriptura i posar-los en relació amb els continguts treballats a la SD i amb els ítems que recull la pauta d'avaluació-revisió.

Per això, ens interessen unes categories que permetin posar de manifest els problemes que realment es plantegen els alumnes en el moment de fer cada un dels comentaris i el tipus de coneixements sobre el text que mobilitzen. No es tracta de classificar "externament" el tipus d'unitats del text comentades, sinó de comprendre des de quina òptica es plantegen els problemes que els presenta la composició del text i quin significat atorguen a cada comentari. D'aquesta manera, no s'ha fet una classificació automàtica dels comentaris segons quins termes s'utilitzen, sinó que s'ha intentat comprendre, a través del cotext de la conversa i de tota la informació referida als alumnes i a la situació de classe, quin tipus de problema s'estaven plantejant. Així mateix, aquesta anàlisi ens ha portat, en l'últim apartat, a resseguir quina era la terminologia emprada pels diferents grups per referir-se als conceptes gramaticals, discursius i pragmàtics i a descobrir els conceptes vehiculats a través d'aquesta terminologia.

Així doncs, després de diverses anàlisis i assaigs previs, s'han classificat totes les seqüències metalingüístiques en sis grups segons si els comentaris dels alumnes sobre el text versen sobre:

1. Els aspectes discursius (D)
2. La superestructura (SE)
3. El contingut semàntic (S)
4. La gramàtica del text i de la frase (G)
5. Els aspectes gràfics i sonors (GS)
6. El text com a globalitat (GL)

A partir d'aquests sis grans grups, el procediment seguit ha consistit a intentar classificar totes les seqüències metalingüístiques. Al llarg d'aquesta tasca, les diferents categories han anat definint-se amb més claredat a mesura que s'anaven solucionant els problemes que el procés de classificació presentava. La categorització que ara presentem reflecteix el resultat final del llarg procés d'establiment de categories, que més endavant ha donat peu a la consideració d'una classificació encara més afinada⁹⁶.

1. Aspectes discursius (D)

Inclou els comentaris que es fan des d'una perspectiva del discurs, que tenen en compte la relació del text amb el context. Així, dins d'aquest grup, tenim enunciats referits a:

- L'enunciador:
 - El punt de vista que s'adopta ("com a què parlem?") i la legitimació d'aquest punt de vista
 - La puntuació com a expressió de la subjectivitat de l'enunciador
- El destinatari
- La intenció, l'efecte que vol causar al lector:
 - El registre (el to, l'estil)
 - La selecció del lèxic o de la sintaxi amb una funció discursiva (*lèxic marcat*)
 - Les marques gràfiques (majúscules, subratllat...) per connotar paraules
 - La normativa, entesa com un element que forma part d'un registre formal i escrit

⁹⁶ Per tal d'observar amb més detall la relació entre els enunciats metalingüístics dels alumnes i els diferents aspectes que recull la pauta d'avaluació, als apartats 6.2.2. i 6.2.3. es presenta l'anàlisi efectuada a partir d'unes subcategories establertes per a cada un d'aquests sis grans grups.

En aquest exemple, les tres autores del text ja havien decidit que "parlarien com a dones". Quan diuen "lo de les dones ho podríem dir aquí" estan referint-se a incloure una marca de l'enunciador, "com a dones".

(3-P) 78 H: No, és que hi ha algo que...

79 C: Sí, però, lo de les dones ho podríem dir aquí... *És cert, =com a dones...=*

80 H: *=Com a dones...,=* vale

En el següent exemple, les alumnes es qüestionen el registre que volen utilitzar en el seu text, decisió que probablement estarà influïda per la intenció (que convenci), pel destinatari (els seus companys del centre) i pel mitjà on s'ha de publicar (una revista dirigida pels alumnes). En tot cas, prenen una decisió com a resultat d'un plantejament comunicatiu del text.

(3-P) 84 H: (Exagerant molt l'entonació.) *<Ep!>* Ho fem així en plan..., molt directe, no?

85 C: Sí.

2. Superestructura (SE)

Inclou els enunciats en què els alumnes es refereixen a:

– L'estructura de l'article d'opinió tal com s'ha treballat a la SD:

- El tema polèmic i la tesi
- Els arguments, la seva ordenació i la tipologia
- Els contraarguments o els arguments dels contraris
- La pregunta retòrica, l'exemple i la comparació com a recursos argumentatius
- El final
- El títol

– Una superestructura genèrica fruit de treballs escolars anteriors:

- La introducció
- El desenvolupament o nus
- La conclusió o desenllaç

En el primer exemple les alumnes identifiquen el Ti que acaben de proposar amb la introducció del text, encara que no utilitzin cap terme metalingüístic específic per anomenar-la.

(3-P) 10 H: Llavors, això és com si diguéssim..., la....

11 A: ...per entrar. (Riu.)

12 H :...per entrar.

En el segon exemple, els alumnes busquen una introducció per al text ("com comencem") i es plantegen de fer-ho amb una pregunta retòrica que vagi a continuació d'una primera presentació del tema ("o la pregunta després d'haver"), seguida de la resposta ("Doncs no sé què, tal"). Veiem que es plantegen també aspectes referits a la superestructura textual.

(1-R) 134 P: Bueno, va, a veure, com comencem? Escriviu vosaltres o què?

135 E: O amb una pregunta: *Ho faríeu això?* O no, amb una història?

136 P: O la pregunta després d'haver..., per exemple *tal tal, tal, a que no sabeu què és això? Doncs no sé què, tal, o algo així, però per exemple...*

3. Contingut semàntic (S)

Inclou els comentaris en què els alumnes es plantegen la macroestructura o el contingut semàntic del text amb relació a:

- La coherència
- Com s'ajusta a les pròpies idees que es volen defensar o expressar:
selecció lèxica per precisar el que es vol dir
- La no contradicció amb el món referencial que es presenta

Exemple. Les alumnes detecten aquí un problema de coherència entre la frase que l'Helena està proposant a 72 i el món referencial. La detecció d'aquest problema les porta a reformular la frase per tal d'ajustar-se millor al que volen dir, per ser més precises.

(3-P) 72 H: *Però pel que seria lògic..., pel que seria lògic com a dones que som...*

73 C: Però tampoc és molt lògic perquè no totes les dones són..., =feministes.=

74 H: =És veritat,= doncs llavors: *És cert, no estem a favor del masclisme, però...*

4. Gramàtica del text i de la frase (G)

Inclou els enunciat en què es parla de qüestions que pertanyen a:

- La sintaxi de la frase
- La segmentació i connexió (connectors i puntuació)
- La repetició d'unitats gramaticals o lèxiques

Exemple. Les tres noies del grup decideixen canviar l'enllaç "és cert" que han escrit per introduir una frase anterior per "podem dir", per tal de no repetir aquest mateix enllaç en la frase que ara mateix estan proposant.

- (3-P) 141 H: En comptes de posar *És cert*, perquè aquí podríem posar *És cert*, aquí... *És cert...*, *que l'home...*, *que l'home...*, *té*, mm, *unes condici(-)*, bueno, *que està més habilitat per fer unes coses i la dona per unes altres*, però..., *en abs(-)* Llavors..., *doncs...*
- 142 C: Sí, sí.
- 143 A: No, no, ho dic per això de llegir i treure i no treure a ningú el dret...
=XXX=
- 144 H: =Traiem= aquest és cert...
- 145 C: I com començaria?... Llavors comencem aquí o posem una altra cosa que... *És veritat...*, o...
- 146 A: *Podem dir...* (Riu.)
- 147 H: Sí, *podem dir*, vale! (...) Aquest boli va fatal! (Sil·labejant.) <*Po-dem-dir-que*> *com a dones no estem a favor del masclisme...*, queda millor!

5. Aspectes gràfics i sonors (GS)

Inclou enunciats referits a:

- L'ortografia: anomenar en veu alta els signes gràfics que componen una paraula o part d'una paraula
- L'aspecte extern del text, recursos tipogràfics i disposició en l'espai
- La forma sonora de les paraules

Exemples. El problema que s'intenta solucionar –i es soluciona malament– fa referència a les grafies per escriure la paraula *estranyar*.

- (3-P) 233 A: Estranyar va amb essa o amb ics? Estranyar...
- 234 C: Ai! No sé, mira, a mi ja m'han fet un lio...
- 235 H: Ja ho corregirà la Nuri, no?
- 236 C: Em sembla que no.
- 237 H: Va amb ics, és amb ics.

Més endavant les mateixes noies comenten una qüestió de tipografia i presentació. Decideixen escriure en majúscula les paraules que consideren decisives ("VOLEM LA IGUALTAT") com un recurs per ressaltar-les.

- (3-P) 253 A: Això ho poso així també amb majúscules, sí, no?
- 254 H: Sí.
- 255 C: El què?

6. El text com a globalitat (GL)

Inclou enunciats en què es fan:

- Valoracions del text com un tot, des del punt de vista de la impressió que causa en la recepció

Exemples. Amb un comentari molt breu, el Marçal emet un judici sobre les característiques i el valor del seu text, acceptat pel Juan.

(2-R) 888 M: És un text molt..., molt molt abstracte, no? Però és molt, diu molt, eh?

889 J: Sí, eh? (Riu.)

En el següent, al final de l'última sessió de treball, els tres components del grup produeixen aquesta interessant seqüència d'enunciats on contrasten les seves opinions sobre el text que acaben de donar per finalitzat.

(1-R) 1288 P: La tesi està claríssimament i ademés acabem fort, és lo més important de tot, tio. Ens utilitzem d'exemple, jo crec que ha quedat guapo, tio, a mi m'agrada.

1289 R: A mi també.

1290 E: Jo no..., no sé.

1291 P: Però és que tu ets una perfeccionista, noia, i això no es pot..., ja ho perfeccionarem a ordinador, a mi m'agrada tal i com està aquí.

Tal com ja hem avançat, al moment d'aplicar aquesta categorització als enunciats que ens proporcionen les converses, han aparegut un bon nombre de casos que presentaven dificultats per classificar-los. S'ha procedit llavors a complementar les explicacions anteriors amb uns criteris més precisos que ajudessin a realitzar la tasca de classificació de les seqüències. El procés que s'ha seguit ha estat recursiu: a mesura que es trobaven els problemes concrets, es valoraven des d'una òptica global, que incloïa la categorització completa i els objectius del treball. A continuació es prenen algunes decisions en forma de criteris i es procedia a revisar la classificació de totes les unitats, o d'aquelles afectades pel nou criteri adoptat. I així successivament amb cada conflicte que la classificació presentava, sense excloure les consultes a investigadors externs per tal de contrastar opinions i discutir o verificar l'encert de les decisions preses.

Criteris complementaris per a la categorització

A continuació exposem les principals qüestions que han presentat dificultats en la categorització de les seqüències metalingüístiques, així com els criteris i decisions complementaris adoptats per solucionar-les. De tota manera, la preocupació principal que ha presidit tot el procés és com assegurar el màxim grau d'objectivitat en la classificació de les seqüències, que és el mateix que dir que la necessària interpretació que es fa de les

paraules dels alumnes ha de ser uniforme, constant i basada en uns indicis explícits, això és, que s'ha de poder justificar.

1. Una primera constatació és que bona part dels problemes de categorització que presenten moltes seqüències metalingüístiques provenen de la dificultat d'aïllar els diferents plans del text els uns dels altres. Per exemple, la tria d'una determinada estructura sintàctica d'entre diverses possibilitats correspon a la categoria de gramàtica del text i de la frase (G), però a la vegada aquesta tria és possible que tingui com a finalitat fer el text més entenedor o causar un efecte determinat en el lector. Ens trobem, doncs, davant d'una unitat que també podria classificar-se amb els aspectes discursius del text (D).

2. Una segona dificultat que pot presentar la classificació de les seqüències en les sis categories establertes prové de la interpretació que sovint cal fer de les paraules dels alumnes per saber a què es refereixen –en què deuen estar pensant exactament– quan emeten aquell enunciat. El criteri que s'ha seguit ha estat d'adjudicar cada seqüència només a la categoria de la qual tenim algun indici que els alumnes es plantegen. Per decidir que sí que hi ha una mostra explícita –externa i verbal– del pla del text representat per aquella categoria, a vegades hem d'interpretar l'enunciat de l'alumne a partir de la resta de la conversa, del text escrit, del que sabem de l'alumne i del que sabem sobre la situació de la llengua i els problemes que tenen els alumnes. Tots aquests elements moltes vegades són imprescindibles per arribar a entendre què volen dir els nois i noies amb unes intervencions tallades i incompletes, amb moltes referències a la situació material i amb molts implícits. A continuació presentem tres exemples que il·lustren com s'ha procedit, en uns dels casos més problemàtics, a reconstruir el significat dels actors de la conversa.

2.1. El següent fragment pot resultar d'entrada difícil per saber de què parlen realment els alumnes, quin aspecte del text s'estan qüestionant.

(3-R) 212 H: *Tots dos tenen les mateixes capacitats. (...) Tots dos tenen les mateixes capacitats per planxar. A veure si és molt repetitiu això de Tots dos tenen les mateixes capacitats per planxar? Perquè sinó..., capacitats ja hem dit abans que..., anaven diferents. A veure, un moment, eh? A veure, torno. (Llegeix.) Per exemple, planxar, no té per què ser una feina exclusiva de la dona. L'home, si vol, també pot fer-la. Tots dos tenen les mateixes capacitats per planxar.*

Amb una primera lectura podríem dir que es tracta de la repetició d'algun element del text: l'Helena es planteja la repetició massa propera d'una frase ("A veure si és molt repetitiu, això de *Tots dos tenen les mateixes capacitats per planxar*"), per tant aquesta seqüència la classificaríem dins de la categoria de gramàtica del text i de la frase. Però si rellegim el fragment, ens adonem que aquesta noia està posant en joc d'altres coneixements sobre el text a més de la cohesió sintàctica. Quan diu: "perquè sinó..., *capacitats* ja hem dit abans que..., anaven diferents.", es refereix a una frase del text que diu: "*hi ha algunes capacitats que ja vénen determinades per la natura de cada sexe*", la qual expressa una idea que anteriorment ha estat objecte de discussió en el grup: per a algunes coses són més útils els homes i per a d'altres, les dones. Per tant, el fet que l'Helena es qüestionï si pot repetir la paraula *planxar* no és fruit només dels seus coneixements sintàctics, sinó també de la necessitat de precisar les idees per tal d'assegurar la coherència del significat de tot el text. Si abans s'ha dit que hi ha una certa especialització de gènere en algunes de les capacitats humanes, ara no es pot dir que homes i dones tenen les mateixes capacitats, cal precisar que es refereix a les capacitats per planxar: és en aquest cas que no hi hauria especialització. Per tant, en l'explicitació que acompanya la detecció d'un problema –la repetició del mot *planxar*– hi apareixen raonaments referits a les normes sintàctiques i raonaments referits a la coherència semàntica. És per això que aquesta seqüència, considerada des del seu context i el seu cotext, es classificarà a dues categories simultàniament: la categoria 3 del contingut semàntic (S) i la categoria 4 de gramàtica del text i de la frase (G).⁹⁷

2.2. Un segon exemple el constitueixen les seqüències d'enunciats del grup 1 que es refereixen al registre. En aquest grup és sempre en Pau qui fa o qui inicia els comentaris sobre el registre. Les seqüències que reproduïm a continuació són les més explícites, encara que mai no s'utilitza el mot *registre* ni cap altre terme equivalent, sí que fan servir l'expressió "parlem en plan" i "parlem com un grup de nois joves".

(1-R) 398 P: =O de les dones, és igual,= aixins com a la..., aquí ho hem posat..., aixins amb aquest plan. (...) Guapo, aixins, o sigui, sense estar trist, però sense ser molt pessimista, saps? Aixins com volguent dir... A veure què fem , perquè tal ...

⁹⁷ De la doble categorització d'un mateix enunciat en parlarem més endavant, al punt 5 d'aquest mateix apartat.

- (1-R) 561 P: No! No, no, no, no, no. Ja està. L'hem cagada. Hem de parlar com un grup de nois joves, perquè se'n comença a semblar a aquest d'aquí un, això no pot ser. Això no pot ser, eh?
- 562 R: Què dius, XXX?
- 563 P: No, perquè això ja comença a ser massa heavy..., aquí tope la..., aaaa..., comença i llavorens allà..., com el Hitler, allà: (Amb entonació tallada, com autoritària.) <No! Tal, no sé què!> No, =això no pot ser!=

En d'altres casos, en canvi, no és tan evident que els alumnes es refereixin al registre. En els exemples que segueixen podríem pensar que es parla del contingut semàntic, perquè es diu "és pessimista" o "és molt bèstia", referit al text:

- (1-R) 96 P: Saps lo pitjor que és en aquest text? Que és superpessimista i tope allò de no sé què aixins..., i a més no és gaire alegre, i el text ha de ser alegre perquè no sigui avorrit.
- (1-R) 127 P: Ostres, és que això és molt bèstia! No sé, mmm, podríem posar, emm, emmm, a veure: *Futbol en la televisió, una cerveseta i l'home assegut al sofà. Mentrestant, a la cuina es pot veure una ombra que es mou, tal. Això és la casa dels senyors tal, o algo així. Perquè sinó, és que... Va. Que us dicteu.*

Però podem justificar que el Pau no s'està referint al contingut del text, sinó al registre, perquè la proposta alternativa que enuncia al torn 127 té el mateix contingut semàntic que tenia la frase anterior, en canvi el que sí que es modifica és el to i l'estil, molt més propis ara d'un guió televisiu que d'un article d'opinió.

Aquesta dada podem contrastar-la amb una altra. El torn 398, que ja hem vist més amunt, il·lustra molt bé amb quines paraules expressa el Pau la idea del registre que vol aconseguir en el seu text: "en plan guapo", "sense estar trist", "sense ser molt pessimista", paraules que coincideixen amb les d'aquests dos exemples darrers. A més, sempre que aquest noi fa una proposta de Ti perquè es vegi el que vol dir amb aquestes expressions, es tracta de frases en un to molt col·loquial, on s'imita un llenguatge desenfadat i directe, pronunciades amb una entonació molt característica del registre informal oral ("a veure què fem, perquè tal...").

A més a més, encara podem aportar altres informacions que corroboren la nostra interpretació. Si repassem la transcripció de la conversa veiem que al llarg de les dues sessions apareix força vegades l'obsessió del Pau per trobar un registre més directe i col·loquial, que allunyi el text dels exemples formals proporcionats per la professora. I per acabar es podria afegir que

aquest alumne és un alumne brillant, que en l'entrevista final declara que està satisfet del seu text perquè han fet una cosa original, poc fidel als models i als recursos que se'ls havien donat com a pauta.

2.3. Un tercer exemple on la categorització requereix un treball previ d'interpretació és el següent:

(1-R) 335 R: Ara tenim que començar a redactar..., normal.

336 P: *El que volem dir amb això...*, o algo així.

Quan els alumnes utilitzen l'expressió "redactar normal" hem d'entendre que s'estan referint a escriure en una tercera persona no implicada, en estil indirecte, en prosa expositiva. Fins al moment de pronunciar el torn 335, aquest grup havia estat fent una primera part del text que consisteix en un diàleg (vegeu pàg. 195 del capítol 5), en què els personatges parlen directament sense el recurs de cap narrador, simplement amb l'ús de guions. Segurament anomenen "normal" a la forma que prendrà la continuació del text perquè consideren que és el que correspon a un article d'opinió o potser, a més, perquè és el més habitual quan se'ls demana que facin un text a classe. Per justificar aquesta interpretació, podem aportar l'anàlisi de dos torns més. En primer lloc, en un moment anterior de la conversa, aquest mateix grup ha dit:

(1-R) 193 E: I comencem a redactar.

on "redactar" vol dir també un determinat registre i una sintaxi corresponents al text expositiu, oposada a un fragment de diàleg directe que acaben de proposar. Podem observar molt clarament aquest contrast que els alumnes perceben entre el text dialogat que estan proposant i la prosa expositiva pròpia d'un article periodístic, en el següent torn:

(1-R) 87 P: Sí, o i a més... *A veure, nois i noies !*, però no explicat que no sé què tal tal tal, o *vinga tu! Eeeeeeeh!* Tal... Aixins, coses aixins. Perquè sinó queda per...

en què el Pau, aquesta vegada amb el terme "explicat" en lloc de "redactat", fa notar, posant molt d'èmfasi en l'entonació del T_i, la diferència entre la seva proposta i un tipus de text formal, expositiu, associat a una sintaxi i a un registre determinats.

Veiem, doncs, el procediment utilitzat per interpretar el significat dels alumnes en la seqüència metalingüística dels torns 335-336. Un cop sabem

a què es refereixen, cal adjudicar-hi una categoria. En aquest cas l'hem classificada a gramàtica (G) perquè els parlants es refereixen fonamentalment a una manera de construir sintàcticament el text, a un format concret en oposició a un altre. És evident que el format està en funció del discurs, però hem considerat que en aquests torns el comentari dels alumnes només es refereix explícitament al format, no permet saber si en el seu plantejament d'aquesta qüestió hi ha una perspectiva discursiva o no.

3. Pel que fa al tema de la interpretació de les converses o de la reconstrucció del sentit que els seus interlocutors els donen, cal aclarir que s'ha pres el criteri de respectar en tot moment les paraules literals dels alumnes i no anar més enllà del que aquestes paraules permeten. Per exemplificar aquest criteri, presentarem una sèrie de seqüències metalingüístiques que en principi podríem considerar que tracten aspectes de normativa, i justificarem per què unes sí que les hem considerades referides a la normativa i d'altres no.

(1-R) 168 P: Algú o algo?

169 E: Algú, no, perquè algo no no s'ha de dir, és alguna cosa i no queda bé.

(3-P) 276 C: Em sembla que colada no es pot dir, eh?

En aquests dos exemples ens sembla que queda clar que el problema que es plantegen els alumnes fa referència a la normativa del català i en tenim uns indicis ben explícits en les seves pròpies paraules, que expressen prohibició: "algo no s'ha de dir" i "colada no es pot dir". En canvi, en el següent exemple, l'objecte del comentari ja no és tan evident:

(3-R) 126 A: La tarea com es diu en català?

127 C: La tasca.

128 A: ...*la tasca*...

Però donada la situació sociolingüística de Catalunya, en què una de les dificultats amb què es troben els parlants habituals del català és la "contaminació" de mots castellans i el desconeixement dels corresponents catalans, aquest comentari de "com es diu en català" es pot interpretar fàcilment com una voluntat d'ajustar més el text a la normativa –ja que són en una classe de llengua catalana–, i així ho hem classificat.

En el fragment que segueix apareix explícitament un dubte de sintaxi:

- (3-R) 172 C: Doncs *no ha de...*, perquè això..., *no ha de...*
 173 A: És que és això lo que pensava, el té aquest no sé si està bé.
 174 P: (Fluix.) *No té per què...*
 175 A: Em sembla que en aquest cas sí, no?, no té per què, perquè no ha de, perquè això ja ho dona per suposat XXX.
 176 C: No. No, no, sí que està bé, em sembla.

Aquest fragment no s'ha classificat a gramàtica (G), sinó a normativa dins de la categoria d'aspectes discursius (D), perquè en aquests moments la preocupació de les alumnes és trobar una resposta a "no sé si està bé" (torn 173). De fet, aquesta seqüència es podria interpretar dient que confonen la perífrasi d'obligació "tenir que", que saben que no és normativa, amb l'expressió "no té per què" i per això en un primer moment els sembla que la frase que estan construint no és prou correcta. Nosaltres interpretem, per tant, que la raó que mou aquest comentari és ajustar-se a un llenguatge normatiu.

Per acabar aquests exemples, veurem una última seqüència en què el problema que es planteja és dels que habitualment són tractats dins de la normativa de la llengua per la seva diferència amb el castellà, la doble negació:

- (3-P) 117 H: *No estem a favor del masclisme però, ep!, tampoc no som..., tampoc som o tampoc no som partidàries?*
 118 C: És que dient tampoc ja ho dius..., ja negues.

Podríem considerar aquest cas de la mateixa manera que els anteriors, però el fet que les paraules de les alumnes no ens donin cap indicatiu clar –com en els casos anteriors– que elles s'ho plantegen com un problema normatiu, ens ha fet decidir per classificar-la dins de la categoria més neutra de gramàtica del text i de la frase (G). El dubte del torn 117 probablement té un rerefons normatiu, però aquí no en podem tenir l'evidència que ens propocionaven els altres casos per mitjà de les expressions "això no està bé" o "no s'ha de dir".

4. Els comentaris fets en diferents torns sobre un mateix tipus d'unitat del text –una grafia, un signe de puntuació, una paraula, una frase, etc.– poden correspondre a diferents categories segons l'abast o el context en què es formuli el comentari. En aquest sentit, els nombrosos comentaris que realitzen dos dels grups sobre la puntuació constitueixen un exemple del que estem dient.

Si observem conjuntament les seqüències d'enunciats en què s'explicita algun aspecte de puntuació, veiem que l'única cosa que tenen en comú totes aquestes seqüències és que hi apareixen anomenats diferents signes de puntuació: punt, coma, punt i a part, interrogació, punts suspensius, guionet, etc. En canvi, si intentem descobrir quin problema, de tots els que el text planteja als alumnes, hi ha darrere de cada comentari, obtenim una visió més variada d'aquest mateix conjunt de seqüències. Després de diversos assajos, hem arribat a concloure que els comentaris sobre puntuació poden ser un reflex de l'actualització dels coneixements dels alumnes sobre dos tipus de qüestions diferents: (a) la segmentació i connexió d'elements dins del text i (b) la modalització de la frase o expressió de la subjectivitat de l'enunciador.

a) Segmentació i connexió d'elements dins del text. Dins d'aquest grup hi trobem enunciats que, amb la menció d'un signe de puntuació, expressen la idea de final d'una frase, d'una part de la frase o bé d'un paràgraf, i d'enllaç amb el següent element del text. En el següent exemple:

(1-R) 855 P: *Amitjanar, tas tas tas, i punt. I ara diem: La feina que fem els dos l'hem de solucionar entre els dos. Oooo...*

en Pau repeteix de forma ràpida la frase que s'acaba de proposar amb l'expressió "Amitjanar, tas tas tas", que en realitat vol dir "el verb amitjanar seguit d'una sèrie de sinònims d'aquest mateix verb". A continuació, amb "i punt" està indicant la manera d'enllaçar aquesta frase que dona per acabada amb la següent, que comença per "La feina que fem els dos". Amb aquest enunciat, podem veure com l'alumne està utilitzant uns coneixements sobre la segmentació i la connexió per construir el seu text.

En alguns casos, el fet d'anomenar la puntuació serveix també per indicar la superestructura del text i l'enllaç entre les diferents parts d'aquesta estructura, com a l'exemple:

(1-R) 1053 E: *Per la igualtat. Conclusió. Punt i a part. Conclusió.*
1054 P: *Conclusió, vinga. (...) Així doncs...*

que ha estat classificat com a comentari sobre la superestructura (SE) i sobre la gramàtica del text i de la frase (G).

Amb l'enunciat "Punt i a part" l'Elisabeth està expressant que aquí s'acaba una part del text i que a continuació en comença una de nova, la conclusió, que el seu company Pau ja comença a proposar. Mostra, per

tant, la utilització d'un coneixement declaratiu sobre la superestructura textual.

b) Expressió de la subjectivitat de l'enunciador. En aquest grup hi trobem els enunciats en què la referència a la puntuació serveix per expressar la modalitat enunciativa de la frase. En el següent exemple, P indica que la frase que vol dir a continuació ("*s'ha de compartir*") és la idea principal del text i per tant vol marcar-la amb uns signes d'admiració que reflecteixin l'entonació emfàtica que hi posa quan la proposa:

(1-R) 749 P: (Dictant.) <*Que..., vols que t'ajudi?*> I ara posem, amb, amb signes d'admiració. Em...

Tant en el primer grup com en el segon, els enunciats poden contenir des d'un grau mínim d'explicitació, en què només s'anomenen els signes de puntuació dins de l'enunciació de la frase que es proposa o del dictat, fins a una justificació més explícita del signe de puntuació proposat.

5. En alguna ocasió, com a l'exemple analitzat a 2.1.⁹⁸, trobem seqüències que, considerades dins de la globalitat de la conversa, mostren indicis que ens obliguen a classificar-les a més d'una categoria a la vegada. En aquests casos –13 en total– s'han adjudicat dues categories simultàniament a una mateixa seqüència metalingüística, per poder respectar els criteris que les seqüències inclouen torns sencers i que conserven una certa unitat de significat (vegeu pàg. 264 i seg.), i no haver de dividir-les vulnerant aquests criteris. Ens ha semblat necessari procedir d'aquesta manera perquè l'interès del treball està posat a descobrir de què parlen els alumnes quan escriuen el text, i si haguéssim decidit de triar en aquests casos un aspecte preferent, no obtindríem el "retrat" que busquem.

En el fragment de conversa que ve a continuació, la qüestió plantejada per les alumnes és la inclusió d'un element de la superestructura, els exemples (torn 256), però a la vegada es té en compte també el text com a unitat comunicativa (torn 257) que ha de convèncer.

(3-P) 256 H: Posem exemples...
257 C: Ah! Sí, sí, perquè es vegi..., contundent...
258 H: Podem posar... (Posant veu rara.) ...*per exemple*...

⁹⁸ Vegeu pàgs. 277-278.

En aquest cas, doncs, estaríem davant d'una seqüència metalingüística classificada simultàniament referida a aspectes discursius (D) i a la superestructura (SE).

De tota manera, hi ha ocasions en què apareixen a la conversa enunciats que ens podrien fer pensar en una doble categorització, però si analitzem bé el sentit del que diuen les alumnes, veiem que només s'estan plantejant una de les dues qüestions, com al següent exemple on, encara que discuteixin sobre la marca de l'enunciador "com a dones", el problema que es plantegen en aquest passatge és una qüestió de cohesió del text, de repetició de paraules, i no discursiva.

- (3-P) 222 H: En cada frase posem *com a dones*...
223 A: Com a dones, com a dones...!! (Riuen.)

6. La categoria dels comentaris que es refereixen al text com a globalitat (GL) també cal comentar-la perquè no és fàcil marcar-ne els límits. En principi recull les expressions molt vagues sobre el text com a producte, de l'estil "que bé", "no m'agrada", "ens ha quedat xulo", etc., en les quals no es pot distingir cap pla del text específic, es tracta del text considerat globalment. Però hi ha alguns casos que presenten dubtes perquè de fet el que els alumnes consideren com a factor més rellevant en el text és el contingut semàntic. En algunes seqüències, pel que diuen: "cómo os estáis pasando" o "què bèstia", pel que han dit abans (han formulat una proposta de text concreta, una frase, que correspon a una idea considerada "que no toca" o "radical") i pel que sabem del grup (què pensen sobre el tema polèmic i què pensen que cal dir) podem afirmar que aquest comentari no és sobre el text com a globalitat (GL) sinó sobre el contingut semàntic (S).

Per acabar aquest apartat, en què hem presentat el procediment d'anàlisi de l'activitat metalingüística explícita, hem de dir que també forma part del nostre interès conèixer si aquestes seqüències metalingüístiques utilitzen algun metallenguatge específic. Amb aquesta finalitat, a l'apartat 6.2.3. es farà una revisió dels termes i expressions utilitzats pels alumnes per referir-se als diferents continguts d'aprenentatge de la SD i s'analitzaran des d'una triple perspectiva. Primer s'observarà si hi ha o no presència de termes metalingüístics específics per referir-se als conceptes lingüístics i textuais. En cas que n'hi hagi, es detectarà si es tracta de la terminologia introduïda o emprada a la SD, o bé si forma part d'un vocabulari comú per referir-se al

llenguatge. I finalment es comprovarà si l'ús d'un determinat terme metalingüístic és apropiat al concepte referit.

6.2. Anàlisi de les seqüències metalingüístiques

En aquest apartat ens disposem a iniciar l'anàlisi de les dades que ens ha de permetre aportar respostes a la pregunta fonamental que motiva aquest treball: quin ús fan els alumnes de la pauta d'avaluació-revisió? Per això ens fixarem en les unitats que hem anomenat seqüències metalingüístiques, ja que ens permeten observar l'activitat metalingüística d'aquests alumnes a través de les traces que deixa en les converses per escriure. L'observació aprofundida dels comentaris dels alumnes ens ha de permetre comprendre quin és el paper que juga la pauta d'avaluació en la gestió dels coneixements lingüístics i textuais durant el seu procés de redacció.

L'anàlisi d'aquestes seqüències i la interpretació dels seus resultats s'orienta en dues línies diferents, encara que complementàries: d'una banda, busca saber quins són els moments del procés de composició escrita en què s'explicita el coneixement metalingüístic i quines característiques tenen aquests enunciats. De l'altra, es proposa trobar traces de la influència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita, tot posant en relació les seqüències metalingüístiques amb els ítems de la pauta. L'anàlisi seguirà, doncs, aquestes dues orientacions, que ens portaran a presentar les dades en dos apartats diferenciats: en el primer (6.2.1.) descriurem les seqüències metalingüístiques que apareixen en el procés de composició escrita dels grups, i en el segon (6.2.2.) ens centrarem en el que constitueix l'objectiu principal d'aquest treball: l'ús de la pauta de revisió del text.

Respecte a les dades, ens interessarà fixar-nos en les diferències que es manifesten entre els diversos grups i entre les sessions P i R, però al mateix temps també constituïran una font important d'informació aquelles dades que permeten establir una certa regularitat entre grups i entre sessions. És per això que per a cada un dels aspectes observats presentarem primer els resultats globals dels tres grups considerats conjuntament, per donar després lloc als resultats individualitzats de cada grup i sessió, de manera que sigui possible establir comparacions entre ells.

6.2.1. Descripció de les seqüències metalingüístiques

En aquest primer bloc de resultats ens interessa aportar tota aquella informació, ja sigui basada en la quantificació numèrica d'alguns paràmetres, ja sigui en apreciacions únicament qualitatives, que permeti descriure i explicar com són les seqüències metalingüístiques que produeixen els alumnes durant el procés de composició escrita. Els paràmetres que es presentaran són els que s'anuncien a continuació, en el mateix ordre: (1) quantitat i distribució de seqüències metalingüístiques per grups i sessions; (2) llargada de les seqüències; (3) nombre d'alumnes que intervenen en les seqüències, membre del grup que les inicia i patrons d'interacció que es segueixen, i (4) tipus d'episodis en què apareixen aquestes unitats i integració de les seqüències en les operacions cognitives del procés de composició escrita.

6.2.1.1. Quantitat i distribució de seqüències metalingüístiques per grups i sessions

Ja hem vist en parlar del procediment d'anàlisi que per a l'activitat metalingüística ens basarem en una unitat que hem anomenat *seqüència metalingüística*⁹⁹. La primera pregunta que se'ns planteja és la següent: es produeixen moltes seqüències d'aquest tipus a les converses que tenen lloc durant la redacció en petit grup? I a continuació voldrem saber una segona qüestió: com es distribueixen aquestes seqüències metalingüístiques entre els diferents grups i entre les dues sessions?

Podem donar resposta a aquestes preguntes a partir de la quantificació de les seqüències metalingüístiques que apareixen a les converses de cada grup i de cada sessió. Les similituds o diferències que obtinguem entre els tres grups ens permetran pensar que l'aparició d'activitat metalingüística en els enunciats dels alumnes pot ser conseqüència d'una proposta didàctica determinada plantejada de la mateixa manera per a tots els grups, o bé que es tracta d'un fenomen relacionat amb les diferents característiques del procés de redacció que segueix cada grup i els seus patrons d'interacció específics.

La taula que ve a continuació recull, a la primera fila horitzontal, la llargada de les converses expressades en nombre de torns de paraula (total de

⁹⁹ Vegeu la pàg. 264.

torns). Les quantitats que hi figuren són, per a cada grup, la suma dels torns produïts a la sessió P i els de la sessió R. A la segona fila hi trobem el nombre total de seqüències metalingüístiques produïdes per cada un dels grups. De la divisió d'aquestes dues quantitats s'ha obtingut un índex que expressa la relació entre la llargada de la conversa i el nombre de seqüències metalingüístiques, indicada a la tercera i última fila.

Quadre 60: Relació entre la quantitat de seqüències metalingüístiques i la llargada de les converses de cada grup

	<i>G-1</i>	<i>G-2</i>	<i>G-3</i>
Total torns	2245	1658	880
Total seq. Metalingüístiques	179	46	67
Relació	0,079	0,027	0,76

La primera constatació és que tots els grups produeixen un nombre considerable de seqüències metalingüístiques. Podem fer la hipòtesi que la situació d'escriure cooperativament porta a explicitar l'activitat metalingüística, encara que només sigui per posar a l'abast dels altres companys el procés que cada un dels interlocutors du a terme internament. Però podem suposar, a més, que la interacció que es produeix en una situació d'escriptura cooperativa, en què els escriptors estan compromesos en una tasca comuna, és de tal naturalesa que genera una intensa activitat metalingüística, ja que el comentari d'un interlocutor produeix un efecte multiplicador en trobar la resposta dels altres dos, i així successivament.

Ara bé, encara que a tots els grups trobem seqüències metalingüístiques, les diferències entre els tres grups són també considerables. Si ens fixem en el total de seqüències metalingüístiques produïdes per cada grup, el grup 1 gairebé triplica el nombre de seqüències del 3 i gairebé quadruplica les seqüències del grup 2. Si matisem aquestes dades posant-les en relació amb la llargada de les converses que mantenen els alumnes mentre escriuen, obtenim que el grup 2 ha produït, propocionalment al nombre total de torns, només al voltant d'una tercera part dels produïts pels altres dos grups. Els grups 1 i 3, per la seva banda, obtenen una proporció relativa de seqüències metalingüístiques molt similar entre ells.

Les dades numèriques que acabem de veure ens porten a formular-nos una pregunta, que intentarem respondre amb l'anàlisi que es presentarà a les properes pàgines: quines són les característiques dels grups 1 i 3, per una

banda, i del grup 2 per l'altra, que poden explicar aquesta diferència tan gran en el nombre relatiu total de seqüències metalingüístiques? O dit d'una altra manera, podríem explicar aquesta diferència a partir de les característiques específiques dels membres que formen els grups i del desenvolupament del procés de composició escrita específic de cada grup?

Després de la descripció presentada al capítol anterior, podem apuntar una primera explicació: el grup 2 produeix un nombre molt més baix de seqüències metalingüístiques que els altres dos grups perquè l'atenció principal d'aquest grup està centrada en la discussió de les idees, en l'elaboració i defensa de la pròpia opinió davant de la resta de la classe. Els dos "textos" que aquest grup lliura en acabar cada una de les sessions no són més que notes o idees apuntades en forma de llista o de punts. I com que aquest grup de fet no produeix un text acabat, la conversa recull comparativament poques seqüències en què es parli del text o bé en què es reformuli, ja que la formulació lingüística precisa no és la principal preocupació d'aquests tres nois que formen el grup 2.

Un cop comentades les dades que ens informen numèricament de la producció de seqüències metalingüístiques, i deixant apuntades algunes interpretacions a les quals caldrà tornar més endavant, ens disposem a avançar els resultats obtinguts a partir d'altres paràmetres que ens permetran continuar amb la descripció de les seqüències metalingüístiques i trobar algunes explicacions per a aquestes preguntes. Deixem per a l'apartat 6.2.2.1. la comparació entre les seqüències obtingudes a les sessions P i a les sessions R, ja que aquests resultats podran aportar informació sobre la relació entre l'activitat metalingüística explicitada a la conversa i la pauta de revisió del text emprada a la sessió R.

6.2.1.2. Llargada de les seqüències metalingüístiques

Per tal de completar la informació anterior, convé saber si les seqüències de les quals coneixem les freqüències absolutes i relatives per cada grup tenen totes la mateixa llargada aproximada o bé si s'hi observen diferències entre els grups. Per això hem recollit en aquesta taula el nombre de seqüències de cada sessió i grup, classificades per ordre decreixent segons la quantitat de torns que té cada una.

Quadre 61: Nombre de torns per seqüència metalingüística

Torns/seq.	1-P	1-R	2-P	2-R	3-P	3-R
23		1				
22						
21						
20						
19						
18	1			1		1
17		1				
16						
15						
14		2				
13				1		1
12				1	1	
11		3				
10	1	1				1
9	3	4		1	1	1
8	4	2		1	1	
7	1	5	3		3	2
6	1	3	1	1	1	5
5	3	4		2	4	3
4	6	9		5	3	6
3	5	13		8	6	3
2	12	26	1	7	17	5
1	20	48	1	12	15	7
Mitjana	3,4	3,36	5	3,6	3,8	4,5

Les dades que aquí es presenten ens permeten veure que la mitjana de torns per seqüència metalingüística es situa entre els 3,4 torns de la sessió P del grup 1 i els 5 torns de la sessió també P del grup 2. De tota manera, resulta més interessant destacar que tres quarts parts de totes les seqüències que es produeixen contenen entre 1 i 4 torns. Això significa que les reflexions explícites sobre el text consisteixen moltes vegades en el comentari d'un alumne sol, que no és continuat per ningú, o bé si ho és, només durant un breu instant. Podem afirmar, per tant, que les seqüències en què els alumnes parlen del text són en general curtes. Aquesta afirmació la podem completar en el mateix sentit dient que, a més, els torns que les componen són també curts.

Efectivament, pel que fa a la llargada dels torns que integren les seqüències, hem de dir que amb una observació ocular podem constatar que la immensa majoria tenen entre una i tres ratlles, que és el mateix que dir entre una i 30 paraules aproximadament. En alguns casos, però, un torn pot arribar a estendre's fins a 100 paraules. Repassant aquests torns més

llargs, observem que contenen alguna de les següents activitats, en ordre decreixent de freqüència: la lectura d'algun text o fragment, ja sigui d'un document de consulta o bé del text que estan escrivint; la intervenció d'una professora; l'explicitació per part d'un component del grup dels passos a seguir en l'organització de la feina, i, finalment, en molt pocs casos, la justificació d'alguna proposta o idea que el parlant vol incloure al text.

De tots els paràmetres observats des d'un punt de vista quantitatiu en relació amb les característiques de les seqüències metalingüístiques, el que es refereix a la seva llargada és l'únic, com veurem, que no presenta cap resultat diferenciador entre grups ni entre sessions. Com ens mostra el quadre 61, tots els grups obtenen un nombre similar de torns que formen aquestes seqüències i tampoc no s'observa cap diferència entre les sessions P i les sessions R. Això ens fa pensar que, tot i que es tracta de grups amb dinàmiques i resultats molt diferents pel que fa al procés de composició escrita, i amb comportaments també diferents respecte a la producció d'enunciats amb funció metalingüística, els comentaris metalingüístics que sorgeixen dins de la conversa en el procés de composició tenen algunes característiques que podrien ser pròpies del context de la tasca i de l'edat dels participants. Per exemple, el fet que aquests comentaris siguin majoritàriament curts coincideix amb els resultats d'altres treballs¹⁰⁰ i podria atribuir-se a la manca d'hàbit d'argumentació gramatical que tenen els alumnes, fruit de les seves pràctiques escolars anteriors. En alguns casos també podria explicar-se perquè la situació d'escriptura compartida implica de tal manera els participants que no veuen necessari explicitar més els seus comentaris, ja que la comprensió entre ells es realitza amb molt poques paraules.

En el següent apartat, el 6.2.1.3, intentarem aportar més llum sobre com es manifesta l'activitat metalingüística durant el procés de composició en grup, tot completant les dades que acabem de veure amb una descripció sobre el patró d'interacció que segueixen les seqüències metalingüístiques.

¹⁰⁰ Aquesta característica ha estat ressaltada pels treballs Garcia-Debanco (1995), Camps i Ribas (2000) i Camps, Ribas, Guasch i Milian (1997), entre d'altres.

6.2.1.3. Participació dels alumnes en les seqüències metalingüístiques i pautes d'interacció que es segueixen

Per poder comprendre com sorgeixen aquestes seqüències en el si de la interacció i quina presència hi tenen els diversos participants, ens interessa també posar en relació l'activitat metalingüística explícita amb la situació d'escriptura cooperativa. Per això analitzarem quin lloc ocupen les seqüències metalingüístiques en la interacció que es produeix entre els tres membres del grup i què les desencadena.

En primer lloc, del total de seqüències de cada sessió mirarem quines són produïdes per només un participant –és a dir, que només tenen un torn–, en quines intervenen dos alumnes i en quines tots tres, per detectar així si és tot el grup que participa en aquests comentaris metalingüístics, o bé és una tasca especialitzada d'alguns dels seus membres.

Quadre 62: Nombre d'alumnes que participen en les seqüències metalingüístiques

<i>Participants</i>	<i>1-P</i>	<i>1-R</i>	<i>2-P</i>	<i>2-R</i>	<i>3-P</i>	<i>3-R</i>
Un	20 (35%)	48 (39%)	2 (33%)	13 (32%)	5 (16%)	7 (20%)
Dos	22 (39%)	41 (34%)	2 (33%)	47 (42%)	11 (34%)	8 (23%)
Tres	15 (26%)	33 (27%)	2 (33%)	10 (25%)	16 (50%)	20 (57%)

Observem en aquesta taula que tant el grup 1 com el 2 tenen una proporció bastant semblant de seqüències en què participen una, dues o tres persones, amb una lleugera disminució d'aquestes últimes. En canvi, al grup 3 hi ha el doble de seqüències amb tres alumnes de les que són produïdes per només una o dues d'elles.

Si volem trobar una explicació a aquests resultats, el primer que constatem és que estan en consonància amb el que s'ha dit pel que fa a la llargada de les seqüències. A unes seqüències majoritàriament curtes, en què moltes només tenen un o dos torns, els correspon un nombre també elevat de seqüències en què només participen un o dos membres del grup. Però el que ens interessa ressaltar és la diferència que ja hem vist que s'establia (quadre 62) en la proporció de seqüències de cada tipus entre els grups 1 i 2 per una banda i el 3 per una altra. Que el grup 3 tingui una proporció més elevada de seqüències amb participació verbal dels tres membres del grup ens podria fer pensar que és un grup més col·laboratiu, en què realment els tres membres participen més. I és cert que, pel que hem vist al capítol 5, aquest grup té una dinàmica molt col·laborativa. Però el que no pensem

que es pugui afirmar és que els grups 1 i 2 tenen per un igual un funcionament menys col·laboratiu. La lectura atenta de les converses ens permet afirmar que el grup 2 no arriba realment a posar en marxa un procés cooperatiu de composició escrita perquè la seva tasca queda de fet encallada en un estadi previ: negociar l'adopció d'una posició davant del tema polèmic i establir una tesi per defensar en el seu text. En canvi, el grup 1 sí que escriu el seu text a partir d'una acceptació comuna de les idees que els seus membres individualment van emetent, la qual cosa permet una col·laboració estreta en la producció del text.

Així doncs, caldria fer notar que la presència important de seqüències d'un sol participant no mostra necessàriament que no hi hagi col·laboració en el grup: l'acceptació per part dels altres membres pot no tenir una manifestació verbal i, per tant, no ocupar cap torn. El mateix pot succeir amb les seqüències de dos participants: la poca controvèrsia o contrast d'opinions que provoca una intervenció no té per què representar una falta d'entesa i col·laboració, pot significar, precisament, que hi ha una total acceptació o un acord tàcit entre els dos interlocutors i que no es veu la necessitat de més explicitació complementària. I, en el sentit contrari però seguint la mateixa lògica, les seqüències metalingüístiques amb tres participants indiquen només que hi ha una interacció amb marques verbals explícites, que la cooperació es produeix acompanyada de paraules.

Podem completar la informació sobre la participació dels alumnes en les seqüències metalingüístiques amb el càlcul de quins són els alumnes responsables d'iniciar-les.

Quadre 63: Alumnes responsables de l'inici de les seqüències metalingüístiques

<i>Grup 1</i>	<i>1-P</i>	<i>1-R</i>
Iniciades per P	26 (46%)	64 (52%)
Iniciades per E	26 (46%)	39 (32%)
Iniciades per R	4 (7%)	19 (16%)
Iniciades per una professora	1 (2%)	-

<i>Grup 2</i>	<i>2-P</i>	<i>2-R</i>
Iniciades per M	2 (33%)	18 (45%)
Iniciades per J	2 (33%)	13 (32%)
Iniciades per MA	2 (33%)	7 (17%)
Iniciades per una professora	-	2 (5%)

<i>Grup 3</i>	<i>3-P</i>	<i>3-R</i>
Iniciades per H	15 (46%)	11 (31%)
Iniciades per C	7 (22%)	7 (20%)
Iniciades per A	9 (20%)	17 (48%)
Iniciades per una professora	-	-

A partir d'aquestes taules podem apuntar les següents constatacions:

- No tots els alumnes mantenen un índex aproximat d'iniciadors de seqüències a les dues sessions. Per exemple, l'Alícia del grup 3 té un 20% de seqüències metalingüístiques iniciades a P i un 48% a R, és a dir que el percentatge es duplica.
- No tothom manté, en una i altra sessió, la seva situació com a persona més iniciadora o menys de seqüències metalingüístiques. Per exemple, l'Helena i l'Alícia del grup 3 intercanvien els seus rols.
- No tothom manté el mateix patró d'augmentar o disminuir les seqüències en una sessió i una altra, a vegades de P a R es disminueix i a vegades s'augmenta. Tenim com a exemple el cas del Pau i l'Elisabeth del grup 1.
- En un mateix grup hi ha persones que inicien les seqüències gairebé tres vegades més que altres. Això és el que passa amb el Marçal i el Marc Albert a la sessió 2-R i amb el Pau i la Remei a la sessió 1-P.

Podem concloure que a cap grup no hi ha cap alumne exclòs de l'inici de seqüències metalingüístiques ni tampoc cap alumne especialitzat en aquesta funció. De tota manera, hem vist que hi ha diferències notables en les freqüències amb què els diferents membres de cada grup inicien les seqüències metalingüístiques, i fins i tot entre una sessió i l'altra. Com que no hem pogut trobar que aquestes diferències responguin a un patró definit, això ens fa pensar que poden estar relacionades amb les característiques personals de cada alumne i amb el rol específic que cada un desenvolupa en la dinàmica de redacció del seu grup, descrits al capítol anterior. Així, al grup 1, el Pau és qui més vegades inicia les seqüències metalingüístiques. Aquesta dada es correspon amb el fet que el Pau és un noi molt extrovertit, convençut de la seva elevada competència en l'expressió escrita, que reconeix que li agrada escriure i de qui les altres dues companyes accepten el paper de líder i animador del grup. L'Elisabeth, que també inicia un nombre prou elevat de seqüències, és una noia molt responsable de les seves tasques escolars, que compleix la

funció de recordar als membres del grup que cal continuar treballant i no perdre el temps per tal d'acabar la feina. Intervé moltes vegades per organitzar la feina i és també qui escriu durant una part de les sessions: això li fa preguntar i oralitzar el text en diverses ocasions. La Remei, en canvi, inicia poques seqüències però és també una noia que intervé poc a la conversa: només participa verbalment amb propostes molt precises o valoracions sovint crítiques, que els altres dos membres respecten especialment.

Al grup 2, l'alumne que inicia més vegades les seqüències metalingüístiques és el Marçal, que es caracteritza perquè el preocupa molt no fer la feina i no aprovar l'assignatura. És segurament per això que és ell qui s'ocupa en molts casos d'organitzar materialment la feina de redacció i és també qui proposa la major part del text que s'escriu. Els altres dos companys estan molt més desanimats, especialment el Marc Albert, i no saben com sortir-se'n, de la seva incapacitat per fer el text encomanat. Aquesta situació pot ser la responsable que no portin la iniciativa dels comentaris metalingüístics.

Al grup 3, l'Helena és qui inicia més seqüències potser perquè és una noia que se sent molt bé parlant: li agrada fer teatre, s'escolta i és escoltada per les altres dues companyes. A la segona sessió, però, l'Alícia supera les seqüències iniciades per l'Helena. Aquest fet es pot explicar per una situació molt específica: tal com ella mateixa verbalitza, l'Alícia a la sessió P està molt encostipada i comenta que no està en bones condicions, això la fa mantenir-se en un segon pla. En canvi, a R, ja recuperada, el seu comportament en la interacció va completament en sentit contrari.

Les professores tenen un paper molt insignificant en el desencadenament de les seqüències metalingüístiques. Aquest fet pot explicar-se perquè els tres grups que estem analitzant no treballaven a l'aula habitual de classe sinó en un despatx o una aula a part, i només tenien ocasió de parlar amb alguna de les professores quan una d'aquestes anava a demanar-los com els anava la feina o bé si els alumnes l'anaven a buscar per fer-li alguna consulta, cosa que només va passar una vegada en el cas del grup 2, a la sessió R.

Pautes d'interacció de les seqüències metalingüístiques

Com que la informació que ens aporten les dades numèriques sobre la participació dels alumnes en les seqüències metalingüístiques no ens ofereix cap explicació per distingir el comportament dels diferents grups, pensem que és imprescindible fer-ne una anàlisi qualitativa més detallada que ens permeti comprendre com sorgeixen i es desenvolupen aquestes seqüències metalingüístiques, és a dir, conèixer quins són els patrons d'interacció que mantenen els diferents participants en els fragments de conversa dedicats a parlar explícitament del text que elaboren. Hem observat, en cada seqüència metalingüística, quin tipus d'intervenció és la desencadenant i quines respostes es produeixen. Hem pogut distingir tres tipus de situacions diferents que desencadenen les seqüències metalingüístiques¹⁰¹: (1) les que tenen com a participants els tres alumnes components del grup, (2) les que es produeixen en moments en què hi ha evidències que els tres alumnes estan, a més, utilitzant una pauta d'avaluació, i (3) les poques ocasions en què una professora s'afegeix a la conversa del petit grup.

1. Situacions en què interaccionen els tres alumnes del grup

Dins d'aquest primer bloc, hem trobat que les seqüències metalingüístiques sorgeixen de tres maneres diferents:

- a) dins d'una mateixa intervenció, del mateix autor de la proposta;
- b) amb un canvi d'intervenció, a partir de la proposta d'un altre interlocutor;
- c) després d'una pausa, reprenent la tasca.

A continuació s'exemplifiquen i analitzen aquestes tres modalitats en què pot sorgir l'enunciat metalingüístic.¹⁰²

a) El comentari sorgeix del mateix autor que fa una proposta, en la mateixa intervenció

¹⁰¹ Els tres tipus de situacions són excloents.

¹⁰² Tots els exemples s'han tret del grup 1 perquè és el que té un nombre més elevat de seqüències metalingüístiques i ha servit per establir en un primer moment les diferents situacions que es presenten. Les seqüències dels altres grups s'ha comprovat posteriorment que quedessin incloses en aquesta mateixa descripció.

En aquests casos, el comentari metalingüístic pot complir quatre funcions diferents: acompanyar una proposta de text, anticipar els criteris que han de servir per formular la proposta, refusar el Ti enunciat o plantejar una pregunta als interlocutors.

– ACOMPANYAR amb una explicació el Ti que es proposa, com en aquest exemple en què l'Elisabeth aclareix que el text que acaba de formular a 183 recull la veu directa d'un membre del grup de joves enunciadors del text, per això avisa que és "com un diàleg".

(1-R, 27, D)¹⁰³

- 183 E: ...i aleshores, no, un altre que diria: *No, no pot ser, sinó sempre estarem igual, i ara hem canviat*. O algo així. Com si fos també com un diàleg, però...
- 184 P: Ah, o sigui, com si, com si ho expliqués..., com si estiguéssim començant a argumentar per..., aviam hòstia! Jo diria, jo diria que això...
- 185 E: *No, no, que ara el món ha canviat, eh?*
- 186 P: ... i l'altre diu..., però què dius, tio, com vols que sigui així? Si el món ha canviat!!

Aquests comentaris d'acompanyament moltes vegades serveixen per ressaltar aspectes que l'oralització del Ti no mostra, com per exemple la puntuació i disposició gràfica:

(1-R, 29, D)

- 204 E: *No. Juraria que és una dona*. Afirmar. Exclamació. I l'altre diu. Tot en punts suspensius.
- 205 P: Pues que digui, que digui: *Ep! Jo juraria que és una dona*. I l'altre diu: *Què dius, home!*
- 206 R: Amb diàleg?
- 207 P: O és igual, o seguit.
- 208 E: No, amb punts suspensius, tot el rato amb punts suspensius, val?
- 209 P: Vale. (...) Què posa?

– ANTICIPAR les característiques que ha de tenir el Ti: a diferència dels casos que acabem de veure, aquí el comentari no acompanya el Ti perquè es produeix abans de proposar-lo, com una anticipació dels criteris que han de guiar la formulació del text.

¹⁰³ Aquest codi correspon a la identificació de la seqüència metalingüística d'on s'ha tret aquest fragment i conté la següent informació: el primer número es refereix al grup i la inicial que segueix separada per un guió a la primera sessió transcrita (P) o a la segona (R). La segona xifra separada per una coma correspon a la numeració cronològica de les seqüències metalingüístiques de cada grup (es poden trobar a la pàg. 275 dels annexos). La darrera inicial indica en quina categoria ha estat classificada aquesta seqüència, en aquest cas al primer grup, el dels comentaris referits a aspectes discursius.

(1-R, 52, D)

396 E: Aviam. Posem, posem...Clar, aleshores ara podríem parlar com: o nosaltres els joves o nosaltres les dones.

397 R: =Nosaltres les dones i els joves...=

– REFUSAR el que un mateix està proposant, *on line*:

(1-P, 22, D)

432 P: *El ressorgir de la dona. (...) La nos(-)... Ep! Però la nostra vida no! Que jo sóc un home! Home, la nostra vida no! (Fent comèdia.) Per favor!*

En Pau s'adona en el mateix moment de produir el Ti que la formulació que ha dit no és acceptable, que cal modificar-la.

– PREGUNTAR als companys, esperant una resposta per continuar proposant text,

(1-P, 41, D)

650 E: Se(-)... ah! *Següentment* o... Com es diu?

651 P: *Següentment*

o bé per continuar escrivint-lo:

(1-R, 21, GV)

145 R: Amb què va cerveseta?

146 P: Eh? Cerveseta, cer-ve-se-ta.

147 E: se..., seta.

148 P: Val. Ja està bé. Segueix, bé, uve, no, ja està.

149 E: No! Ara, ara.

150 R: Així?

151 P: Va així, cerveseta.

152 E: Així, segur? No va amb zeta?

153 P: No, amb zeta no.

A vegades la pregunta desencadena una seqüència metalingüística, com acabem de veure a l'últim exemple sobre la normativa ortogràfica.

b) *El comentari sorgeix a partir de la intervenció o proposta d'un altre interlocutor, amb un canvi d'intervenció*

En aquests casos, l'enunciat metalingüístic pot expressar-se en una gradació que va des de tan sols una valoració de la proposta feta per l'altre interlocutor fins a una valoració justificada que inclou una contraproposta, passant per la possibilitat intermèdia de valorar de manera justificada la proposta sense fer-ne cap.

- VALORACIÓ SIMPLE

Positiva, i per tant, d'acceptació implícita del Ti, que en aquest cas la Remei repeteix a 495,

(1-P, 29, GV)

495 R: *Com-par-tir!* Tres síl·labes. És guai.

496 E: Tres síl·labes, com ha dit la Remei. XXX (Riu.)

o bé negativa, de refús, on es repeteix el Ti que es valora i s'hi afegeix un comentari que el considera poc adequat:

(1-R, 77, GL)

794 P: *Som-hi nois*, no m'agrada, perquè hem de dir lo de la dona
s'incorpora al món...

795 E: Ah!

A vegades, el que es valora no és una proposta d'un altre interlocutor, sinó el Ti que s'està proposant d'una manera col·lectiva, com al torn 911 del següent exemple, en què el Pau també ha col·laborat en la producció del Ti que ara jutja:

(1-R) 904 E: Jo, jo... (Riu.) Espera, he posat. (...) Per exemple..., que parli un home i una dona..., en el mateix text. =*Jo, no planxo...*=

905 P: =O, *nosaltres com a= matrimoni...*

906 E: Espera! *Jo no faig el dinar?! Doncs que ell...* No. (...) *Quan jo faig el...* Aviam.

907 P: *Jo no faig el dinar, però rento plats...*

908 E: Sí, ja ho entenc. =Espera, espera, espera!=

909 P: =...*Al meu matrimoni tot funciona perfectament.*=

910 E: *Si ell no mengés..., creieu que tindria ganes de fer comptes? No senyor!* És a dir, falta =plantejar-ho.=

911 P: =No és això=, perquè... Ara estem dient que s'han de compartir les feines de casa, vale, però ara estem dient com si la dona la fes sola, no es tracta de donar importància a les feines de casa, sinó a que les compartim tots dos, perquè si diem que la dona planxava camises perquè se'n vagi a treballar, no estem dient que les comparteixin els dos.

- VALORACIÓ AMB JUSTIFICACIÓ

El comentari sovint es dedica a explicar el que s'ha escrit fins al moment, amb una valoració més o menys implícita de rebuig o d'acceptació, com en el cas d'aquest exemple:

(1-R, 43, D)

342 P: Ara hem introduït, més que introduir el tema, lo que hem fet és donar-li curiositat perquè segueixi, perquè el tema en sí, aquest de compartir, encara no..., l'hem tocat.

343 E: No.

- VALORACIÓ, JUSTIFICACIÓ I PROPOSTA

Es valora d'una manera implícita el Ti que s'acaba de proposar, tot plantejant una modificació, com en el següent torn,

(1-R, 37, D)

305 E: Jo això ho deixaria obert, amb punts suspensius.

o bé es modifica *on line*, en el moment de repetir el Ti que acaba de proposar un interlocutor:

(1-P, 21, S)

422 P: ...però ara..., *revivim... Revivim* no, perquè no s'ha viscut mai, o sigui que..., *revivim* no, deus voler dir *comença a néixer*, tu, la dona sempre està embarassada. (Rient.)

A més d'explicar, en aquests comentaris hi ha un component important de justificació, d'argumentació de la proposta que, quan no s'accepta la de l'altre interlocutor, sol conduir a una contraproposta o modificació i, molts cops, a l'argumentació d'aquesta alternativa, com aquí:

(1-R, 81, G)

827 E: Amb punt i a part.

828 P: Coma. *Es tracta d'això*. No, no cal punt i a part, sinó fotrem vuit paràgrafs, aquí. *Es tracta d'això...*

c) La seqüència metalingüística apareix després d'una pausa, a vegades iniciant un episodi, de manera que el grup reprèn l'atenció en el text que s'està composant.

Sol tenir forma de:

- PROPOSTA per començar o reprendre la feina. Normalment es busca la manera d'implicar i trobar el consens dels altres interlocutors, a vegades per mitjà de la utilització d'una primera persona del plural en forma de pregunta,

(1-R, 14, D)

105 P: Mmmmm. Què comencem? Comencem ràpid, comencem lent, com podem començar? A veure...

a vegades amb la fórmula interrogativa *eh?* al final de la proposta:

(1-P, 13, SE)

294 E: Val, val, és igual. El torno a XXX..., va, comencem la introducció,
eh?

295 P: Comencem la introducció.

Hem vist fins aquí com sorgeixen les seqüències metalingüístiques en el si de la interacció entre els tres alumnes. Presentem a continuació un quadre resum de les diferents situacions que hem exposat.

Quadre 64: Resum de la varietat de seqüències metalingüístiques que sorgeixen en la interacció entre els tres alumnes.

<i>Modalitats en què sorgeix</i>	<i>Funcions</i>
a) Dins d'una mateixa intervenció en què es fa una proposta per al text.	Acompanyar el Ti que es proposa amb una explicació aclaridora. Anticipar criteris per al Ti abans de formular-lo. Refusar el que un mateix acaba de proposar. Preguntar als companys.
b) A partir de la intervenció d'un altre.	Valoració simple del Ti que un altre proposa. Valoració amb una justificació explícita. Valoració, justificació i proposta de canvi.
c) Després d'una pausa.	Proposta per començar o reprendre la feina.

Pel que fa a les respostes dels components del grup davant l'inici d'un enunciat metalingüístic, sigui quina sigui la seva modalitat, podem trobar els següents comportaments, que ja s'han pogut observar en els exemples presentats:

- Sense resposta verbal, però amb una acceptació tàcita que podem deduir a través de les intervencions posteriors. En aquests casos, sembla realment que el parlant no esperi resposta, com si només volgués posar a l'abast dels altres membres del grup una tasca que es vol compartir, o bé volgués ajudar-se a regular la pròpia acció.
- Una resposta breu d'acceptació ("sí", "vale", repetició d'una paraula...).
- Una resposta mostrant entusiasme ("sí, sí!!", "vale, vale, això, això!!").
- Una resposta breu de refús, sense justificar ("no").
- Una resposta repetint l'opció desitjada, sense cap més comentari.

- Una resposta justificant la preferència per una de les opcions plantejades.
- Un intercanvi fluid en la mateixa direcció que s'ha plantejat, com si fos una mateixa veu, i entre tots amplien, concreten o reformulen la proposta inicial o el comentari.
- Es respon amb una altra opinió i es genera una certa discussió argumentant punts de vista relativament diferents .
- Poca resposta explícita dels interlocutors que provoca la insistència de qui ha fet la proposta, que la justifica i argumenta perquè veu poc entusiasme i vol convèncer més.
- No hi ha resposta verbal, sembla com si la proposta no es recollís de cap manera.

2. Situacions en què els alumnes es refereixen a la pauta d'avaluació

Dins d'aquest segon bloc, hem trobat dues formes amb què s'inicien les seqüències metalingüístiques:

a) Un alumne llegeix una pregunta o punt de la pauta i els altres busquen la millor manera de contestar-la, en el cas que sigui una pauta que demani respostes¹⁰⁴, o bé continuen amb la tasca de planificació, textualització o revisió del text, influïts pel que acaben de llegir. Aquí en tenim un exemple del primer cas:

(1-P, 1, SE)

20 P: (Llegeix del full "Planificació de l'esborrany".) *Elaboreu un llistat d'arguments d'allò que defenseu.*

21 E: Jo defenso... Jo, eh?

22 P: (Rient.) Puedo prometer i prometo...

23 E: ...que..., que les feines de casa no les ha de fer la dona i l'home ha d'ajudar, sinó que és **els dos** han de compartir.

24 R: Tenen l'obligació =de **compartir**!=

i aquí un altre amb una pauta que no proposa accions específiques, però de la qual se'n llegeixen i mencionen fragments textuais¹⁰⁵:

(2-R, 6, D+SE)

39 MA: I ens hem..., i ens hem, ei!, i ens he(-)..., i ens hem deixat el destinatari, ens hem deixat alguns recursos d'argumentació eficaç... Bueno, no hem posat quasi res.

¹⁰⁴ Recordem que a la sessió P tots els grups utilitzen el mateix "Full de planificació". A la sessió R, en canvi, el grup 1 té una pauta de revisió en forma de preguntes que cal contestar per escrit, i els grups 2 i 3 R, una pauta en forma de llista.

¹⁰⁵ Podem veure la pauta a la pàg. 65 dels annexos.

- 40 J: Bueno, no, és que després hem d'agafar més...
 41 MA: No hem ficat molt arguments, com aquí posa.
 42 J: Ja hem ficat allò que les dones no els hi agrada la ciència i...?
 43 MA: No hem ficat lèxic marcat, és a dir, és..., eeh, com aquí posa un exemple *tradició, és..., és un meravellós espectacle*, no hem ficat..., lèxic marcat, la utilització de preguntes retòriques...

b) Un alumne fa una reflexió o proposta a partir d'algun aspecte que la pauta recull explícitament, però sense llegir-la literalment, normalment a través d'una parafrasi. Aquesta reflexió que podem pensar que ha estat generada a partir de la pauta que els alumnes tenen, normalment pren la forma d'una valoració, a vegades acompanyada de proposta, com les que hem comentat en el bloc anterior. En l'exemple que segueix, el mateix grup d'alumnes que acabem de veure però uns quants torns més endavant, continua referint-se a l'ítem de la pauta llegit al torn 20, però aquesta vegada sense anomenar-lo literalment:

(1-P, 2, SE)

45 E: Què més defensem? Compartir...

3. Situacions dels tres alumnes amb una professora

Els enunciats metalingüístics generats en aquestes situacions són escassos, probablement perquè hi ha pocs moments en què les professores parlin amb els grups que estan redactant, ja que no treballaven al mateix espai de l'aula sinó a altres despatxos o a altres aules. Però volem deixar constància que quan apareixen poden prendre les següents formes:

a) La professora pregunta alguna cosa o fa alguna recomanació i algun alumne respon.

b) Un alumne pregunta a la professora o li comenta alguna cosa i aquesta respon, algunes vegades llargament. A continuació en tenim un exemple, on N és la professora:

(1-P, 27, D)

470 P: És que saps lo que posen? Diuen: *La nostra, la nostra mirada de les dones, i tal*, i jo sóc un home, i jo, iiii...

471 N: No, doncs...

472 P: No, però, no hi ha cap problema, eh?, no, no hi ha cap problema. Jo, ja he anat fent el meu article...

473 N: Sí, aviam, dues dones i un home XXX, no sé! No sé!

En la microanàlisi de les seqüències metalingüístiques presentada fins aquí s'ha posat de relleu que les seqüències responen a uns patrons interactius

basats en l'intercanvi: les propostes i comentaris que es produeixen sobre el text conviden la major part de les vegades a la interacció, tant perquè la mateixa situació material de treballar conjuntament ho afavoreix com perquè els enunciat de la conversa inviten els altres interlocutors a sumar-se als comentaris. De tota manera, com hem vist al capítol 5, els tres grups no es serveixen de la mateixa manera d'aquesta interacció. El grup 2 no desenvolupa un procés que desembocchi en una cooperació reeixida: hi ha traspàs d'informació seguint el format de la conversa, però sembla que no es donen les condicions perquè aquest intercanvi conflueixi en una mateixa direcció i aconseguir així fer avançar la tasca de redacció.

6.2.1.4. Integració de les seqüències metalingüístiques en el procés de composició escrita

Per tancar aquest apartat sobre la caracterització de les seqüències metalingüístiques, ens cal considerar la informació recollida sobre el desenvolupament del procés de composició escrita dels grups i el lloc que hi ocupa l'AM. Es tracta de les dades que fan referència al tipus d'episodis¹⁰⁶ en què apareixen les seqüències metalingüístiques. Si fem un recompte de cada una de les sessions per separat i de la suma de totes elles, tenim la taula següent, en què les quantitats s'expressen primer en nombres absoluts i després en percentatges sobre el total de seqüències de la sessió (o de la suma de totes les sessions) a l'última fila:

Quadre 65: Tipus d'episodis en què apareixen les seqüències metalingüístiques

	<i>O</i>	<i>C</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>R</i>	<i>D</i>	<i>Total</i>
1-P	1 (2%)	3 (5%)	12 (21%)	30 (53%)	11 (19%)	-	57 (100%)
1-R	-	-	12 (10%)	85 (70%)	25 (20%)	-	122 (100%)
2-P	-	-	3 (50%)	3 (50%)	-	-	6 (100%)
2-R	4 (10%)	2 (5%)	7 (17%)	19 (48%)	8 (20%)	-	40 (100%)
3-P	-	-	5 (16%)	24 (73%)	3 (9%)	-	32 (100%)
3-R	-	-	-	-	35 (100%)	-	35 (100%)
Suma	5 (2%)	5 (2%)	39 (13%)	161 (55%)	82 (28%)	-	292 (100%)

O: organització de la feina; C: elaboració del contingut; P: planificació del text; T: textualització; R: revisió; D: digressions.

Com ja podríem imaginar, no apareix cap seqüència metalingüística en el moment en què els alumnes parlen d'altres coses que no sigui de la tasca de

¹⁰⁶ Cal recordar que els episodis, unitats descrites al capítol 5, estan formats per grups correlatius de torns de paraula en cada un dels quals podem dir que apareix una de les activitats lligades a la composició del text de manera dominant.

composició. En dos casos i només amb un 2% del total, n'apareixen dins d'episodis dedicats bé a organitzar la feina d'escriptura dins del grup, bé a generar idees per al contingut semàntic del text. En canvi, el 83% de totes les seqüències metalingüístiques produïdes per tots els grups es concentren sobretot en episodis de textualització (55%) o de revisió del text (28%), i en menys mesura (13%) també en episodis de planificació.

En observar aquests mateixos paràmetres referits individualment a cada grup i sessió, veiem que, si fem excepció de la sessió 2-P, en què el baixíssim nombre total de seqüències convergeix en poc il·lustrativa qualsevol distribució, es constata la mateixa tendència: cap seqüència en els episodis de digressions; molt poques o cap seqüència en els episodis d'organització de la feina i d'elaboració del contingut; per sota d'una quarta part del total de cada sessió en episodis dedicats a la planificació; i finalment, entre el 70 i el 100% de totes les seqüències produïdes a cada sessió apareixen repartides entre episodis de textualització i de revisió.

Aquests resultats ens mostren que, en general, les seqüències metalingüístiques explícites van lligades a les operacions més estretament relacionades amb el text com a objecte lingüístic: ens referim a la planificació, però sobretot a la textualització i a la revisió. Pensem que aquests resultats són d'esperar, ja que si bé les operacions de textualització i de revisió es relacionen molt estretament amb l'objecte material del text, la planificació pot estar més vinculada amb el pla del contingut, de les idees que s'hi volen vehicular. La conversa sobre un objecte que només existeix encara en les representacions dels interlocutors planteja serioses dificultats. Veiem que els alumnes necessiten l'esborrany escrit davant dels ulls o bé els fragments orals de Ti a la memòria per poder emetre un comentari sobre el text, són poc prolixos en seqüències metalingüístiques en els moments de planificació del text.

Ens fixarem ara en el comportament de cada grup respecte a la distribució de les seves seqüències metalingüístiques produïdes en episodis de textualització i de revisió entre la primera sessió, P, i la segona, R. El grup 1 produeix la meitat de les seqüències de la sessió P i un 70% de les de la sessió R en episodis de textualització, això vol dir que els comentaris explícits d'aquest grup sorgeixen preferentment en el moment de proposar i escriure fragments del nou text. En canvi al grup 2, deixant de banda la sessió P perquè només conté 6 seqüències metalingüístiques, més de la

meitat de les seqüències de la sessió R tenen lloc en moments en què es revisa el text ja escrit. Finalment, el grup 3 distingeix clarament entre la sessió P, on concentra la major part dels comentaris explícits sobre el text en episodis de textualització, i la sessió R, en la qual totes les seqüències es produeixen exclusivament en episodis de revisió.

Hem vist, doncs, que tot i que els tres grups coincideixen a concentrar les seqüències metalingüístiques en episodis de textualització i de revisió, les distribueixen de manera molt diferent en les diferents sessions. Aquests resultats creiem que es poden interpretar si els posem en relació amb la descripció del desenvolupament de cada una de les sessions¹⁰⁷. En el cas del grup 3, la sessió R obté el 100% de seqüències produïdes en episodis de revisió, però és que aquest grup dedica la sessió R només a revisar el text escrit a la sessió anterior i a introduir-hi uns petits canvis. És en aquests moments de revisió quan produeix tots els comentaris metalingüístics sobre el text. En canvi, el grup 1 obté en aquesta mateixa sessió només un 20% de seqüències metalingüístiques en episodis de revisió i, en canvi, un 70% en episodis de textualització. Però aquest grup no empra la sessió R per revisar l'esborrany del dia anterior, sinó que després d'uns primers comentaris valoratius sobre aquest esborrany, el grup decideix desestimar-lo gairebé per complet i es posa a escriure un nou text: per això apareixen tants comentaris en episodis de textualització en el moment en què el redacten de nou. Finalment el grup 2 no permet fer aquesta comparació, ja que a la sessió P es produeix un nombre molt baix de seqüències. De tota manera és interessant observar que a P no hi ha cap seqüència en l'únic episodi de revisió (el 12): realment aquest grup a la sessió P no escriu un esborrany sinó només un guió de treball que consta de punts¹⁰⁸, per tant té menys sentit emprendre'n la revisió com a producte final. En canvi, a R sí que obtenim unes xifres semblants a les del grup 1: un percentatge alt (48%) de seqüències en episodis dedicats a textualitzar i un nombre més baix (20%) en episodis de revisió, explicables perquè aquest grup, igual que l'1, dedica la sessió R a escriure un nou text i no només a revisar el del primer dia.

Veiem, doncs, que les seqüències metalingüístiques apareixen sobretot en els moments de composició material i concreta del text: quan es proposa

¹⁰⁷ Es poden veure els mapes de cada una de les sessions al capítol 5.

¹⁰⁸ Es pot veure a la pàg. 73 dels annexos (la transcripció és a la pàg. 213 d'aquest mateix volum).

una formulació lingüística per escriure, quan s'escriu o bé quan es considera i es valora la proposta o el Ti que s'està escrivint. La distribució de les seqüències en episodis de textualització o de revisió –que són les més nombroses– troba una correspondència lògica amb la tasca prioritzada per part de cada grup a cada una de les sessions.

Relació de les seqüències metalingüístiques amb les operacions del procés de composició escrita

A part de constatar en quins episodis apareixen aquestes seqüències, és interessant analitzar amb més detall quina relació tenen amb les operacions del procés de composició escrita que porten a terme els membres de cada grup cooperativament. Després d'una anàlisi qualitativa de totes les seqüències metalingüístiques produïdes, podem classificar-les en tres grans blocs:

- a) Les que apareixen en moments de planificació del text, de previsió o anticipació del que s'hi vol posar, abans de ser enunciat el text.
- b) Les que tenen lloc durant l'operació de textualització, *on line*.
- c) Les que apareixen en moments de revisió o valoració del text ja produït, *a posteriori*.

En les situacions de composició cooperativa que hem estudiat nosaltres, l'aparició de seqüències metalingüístiques es dona d'una manera molt interrelacionada amb el procés de producció, la imbricació entre enunciat metalingüístic i enunciat de producció de text és total. Naturalment, la conversa es caracteritza per la linealització en un eix temporal, que obliga a parlar d'una cosa darrere de l'altra, la simultaneïtat absoluta no hi pot aparèixer, però en la majoria de casos no trobem una separació clara entre aquests dos tipus d'enunciats.

A continuació, presentem una descripció més detallada de les seqüències metalingüístiques de cada un dels tres blocs presentats, ressaltant com es combinen les operacions de composició que hi tenen lloc.

- a) Dins del ***primer bloc***, en què s'anticipa el text, trobem seqüències metalingüístiques que es situen en torns en què els interlocutors:

- avancen com ho farien, en condicional perquè encara no és una proposta en ferm, explicant el procediment a seguir per escriure o les característiques que hauria de tenir el text, però sense enunciar-lo encara;
- busquen una manera de començar o continuar el text, anticipant diferents possibilitats i a vegades demanant de prendre una decisió;
- avancen el Ti que volen posar, amb una formulació precisa o bé d'una manera aproximada, acompanyant el Ti d'algun comentari metalingüístic.

Un exemple d'aquestes seqüències proactives, que anticipen algun aspecte del text, el tenim a continuació, en què en Pau proposa d'escriure aquest fragment del text que és l'inicial, amb una sintaxi tallada a l'estil dels guions cinematogràfics, cosa que ell expressa amb les paraules "Fem-ho amb punts".

(1-R, 20, G)

141 P: Fem-ho amb punts, fem-ho amb punts. *Un home assegut al sofà.*

Punt...

142 E: No!

143 P: Sí, sí!! Queda de puta mare.

144 E: Ah, amb punts? Ah, em pensava que deies amb guions, no.

b) En el *segon bloc* les seqüències metalingüístiques apareixen *on line* en torns com els següents:

- un altre interlocutor interromp el Ti o el comenta tot just acabat d'enunciar;
- el mateix interlocutor que enuncia el Ti o rellegeix el text, s'interromp per fer algun comentari;
- a mig enunciar Ti, el mateix alumne fa una pregunta als altres membres del grup sobre el que està proposant;
- en dictar el text, es menciona de manera intercalada la puntuació, l'ortografia, la tipografia o la intenció que es busca;
- enmig de la producció de Ti o just en una petita pausa, es fa un comentari procedimental o sobre la gestió de la feina;

– es rellegeix un fragment que no convenç i s'avança com es milloraria o es fa una contraproposta.

Un exemple d'aquest segon bloc el tenim a continuació, en què l'Helena fa una proposta de Ti que ella mateixa escriu, que en certa manera reformula el que havia dit just abans l'Alícia: "*Per què la bugada sempre la fa una dona?*" Com que l'Helena ha canviat "una dona" per "ella", es veu amb la necessitat de justificar-ho davant les altres dues companyes. Així és com sorgeix l'enunciat metalingüístic íntimament imbricat amb la formulació de Ti i en aquest cas també de Te.

(3-P, 27, S)

298 H: *Que és que la fa millor ella?* Per exemple. Vale.(Escrivint.) *Per què la bugada...* No diem *una dona*, *ho fa la mare* perquè és l'excusa de la generació d'abans, ara nosaltres..., ja no és tant així.

299. A: Val.

300. C: Ah, bueno!

c) En el *tercer bloc* trobem seqüències metalingüístiques associades a la revisió en torns que poden tenir les següents característiques:

– en un moment d'incertesa o d'haver acabat un tros de Te, es formula una pregunta demanant una valoració;

– es fa un judici sobre el que s'ha escrit fins al moment, com una certa recapitulació de tot o d'una part;

– la lectura de la pauta, directa o indirecta, provoca una valoració o comprovació de certes característiques del text, que en alguns casos porta també a fer noves propostes o a anticipar.

La següent seqüència pot servir per exemplificar un enunciat sobre el text que sorgeix en un moment de revisió del Ti que ha proposat el Marçal anteriorment i que repeteix a 396, que ni el Juan ni el Marc Albert veuen clar. Aquí sí que s'ha produït clarament una interrupció en l'anticipació o producció del text, que és la que permet discutir si aquest fragment cal canviar-lo o bé es deixa.

(2-R, 17, S)

395 J: Ei! Això de l'enfermetat és un..., tope fort, eh?

396 M: Mm..., *pateix estrès, enfermetats mamàries...*

397 MA: Hala! No et passis tampoc, tio! Enfermetats mamàries per la, pel món laboral.

És interessant remarcar que, encara que no s'hagi fet una classificació i quantificació de les seqüències a partir d'aquests paràmetres exposats, amb l'anàlisi qualitativa que s'ha dut a terme s'ha pogut observar una diferència gran entre les seqüències produïdes pel grup 2 i les produïdes pels grups 1 i 3. Aquestes diferències es poden sintetitzar en els següents punts:

- Els grups 1 i 3 produeixen seqüències metalingüístiques corresponents a cada un dels tres blocs que hem establert, és a dir, que apareixen dins d'enunciats que anticipen el text, *on line* dins d'episodis de textualització o bé en moments de revisió del text a posteriori. El grup 2, en canvi, produeix poquíssimes seqüències metalingüístiques *on line* mentre genera text. La majoria de seqüències d'aquest grup apareix en enunciats que anticipen el que han de fer o el que caldria que fessin (a vegades sense saber ben bé com) o en enunciats en què valoren d'una manera molt global tot el text que ja tenen escrit fins al moment.
- Els grups 1 i 3 alternen seqüències metalingüístiques referides a una unitat precisa de Ti o de Te amb d'altres que no tenen com a objecte cap segment de text, sinó més aviat una idea general o una característica. El grup 2, en canvi, gairebé mai no es refereix a formulacions precises de text. Els seus comentaris fan sobretot referència al contingut semàntic –com l'últim exemple que acabem de veure–, a la intenció o a l'efecte global que pot causar en els lectors (o més aviat les lectores) i que provoca en els mateixos autors.

La possible causa del diferent comportament del grup 2 podem trobar-la en el fet que aquest grup passa poca estona de la conversa dedicat a textualitzar, és a dir a produir text, tant en la forma de Ti com de Te. Com ja s'ha explicat, bona part dels comentaris es refereixen al contingut que ha de vehicular el text, no pas a la seva construcció lingüísticodiscursiva. Aquest fet descarta que es puguin produir gaires enunciats metalingüístics *on line*. En canvi, la seva autoimatge negativa porta els components a fer propostes d'acció –encara que poc concretes i poc operatives– o a parlar del que haurien de fer o a valorar el que ja tenen escrit, perquè els preocupa que el resultat no "agradi" a la professora.

Per concloure aquest apartat dedicat a la relació de les seqüències metalingüístiques amb les operacions del procés de composició escrita, podem apuntar que:

- Les seqüències metalingüístiques apareixen sobretot quan es produeix "materialment" el text, és a dir, en episodis de textualització i revisió.
- Els episodis de planificació contenen moltes menys seqüències metalingüístiques que els de textualització i revisió, segurament per la dificultat d'emetre comentaris sobre la representació del text que encara no s'ha produït.
- Els episodis en què es concentra el major nombre de seqüències metalingüístiques es poden relacionar fàcilment amb les operacions prioritzades per cada grup i a cada sessió.
- Les seqüències metalingüístiques apareixen molt interrelacionades amb l'operació de textualització. De tota manera, podem distingir-les segons el tipus de torns en què es produeixen:
 - S'anticipa el text que es vol escriure o les seves característiques.
 - Es produeix text amb comentaris *on line*.
 - Es revisa o valora el text ja proposat o escrit.
- El grup 2 obté un nombre molt baix de seqüències metalingüístiques produïdes *on line*, segurament perquè es dedica molt menys que els altres dos grups a compondre text a través de la conversa.

6.2.2. Relació de les seqüències metalingüístiques amb la pauta d'avaluació

Aquest capítol està dedicat a posar de manifest la relació que hi pugui haver entre les seqüències metalingüístiques i les pautes d'avaluació del text¹⁰⁹ que es van proporcionar als alumnes durant el desenvolupament de la SD. En aquest treball es fa la hipòtesi que les pautes d'avaluació proporcionades durant el procés de composició constitueixen instruments que poden promoure la regulació cognitiva i metacognitiva en els

¹⁰⁹ Com que els continguts recollits a la pauta de revisió del text i expressats en els seus ítems coincideixen amb els continguts treballats a la SD, sempre que ens referim als continguts de la pauta ens estem referint també a la SD. Per això el disseny de la SD també forma part de les dades que es tenen en compte per a l'anàlisi.

aprenents escriptors. En les situacions d'escriptura cooperativa, com ja s'ha apuntat, aquesta intensa activitat metacognitiva i metalingüística deixa traces en les converses entre els membres dels grups, a la vegada que la poden desencadenar, en part, aquests intercanvis orals. És per això que els resultats esperats de l'anàlisi que es presenta a continuació consisteixen en els següents punts:

- A la sessió P els alumnes disposen només del dossier d'exercicis fets a classe i del full de planificació de l'esborrany¹¹⁰, en el qual se'ls dona indicacions de tipus procedimental que remeten a algunes característiques del text que han d'escriure. A la sessió R es reparteix una pauta d'avaluació del text molt completa, que recull tots els continguts d'aprenentatge sobre l'article d'opinió exercitats a la SD, i es dedica una estona específica a llegir-la perquè l'utilitzin de guia per revisar l'esborrany. S'espera, doncs, que a les converses de la sessió R els alumnes hagin produït quantitativament més seqüències metalingüístiques que a P, ja que es fa la hipòtesi que l'ús d'aquesta pauta de revisió desencadenarà una important activitat metalingüística que s'explicitarà en part a través de les converses.
- També es fa la hipòtesi que l'objecte de les seqüències metalingüístiques tindrà relació amb els ítems de la pauta i amb els aspectes treballats durant la SD. La previsió és que els alumnes es plantegin explícitament i discuteixin aquelles qüestions que han constituït el focus de les classes i que tenen també recollides a la pauta de revisió.
- La pauta de revisió recull tots els continguts d'aprenentatge que es proposava de treballar la SD; es tracta, per tant, d'un document extens i complet. La nostra hipòtesi és que, de tots els continguts, els alumnes probablement en prioritzaran alguns a les seves converses. Els motius d'aquesta priorització pensem que poden ser diversos: bé els que els presentin més problemes a l'hora de donar forma al seu text; bé els que hagin estat més ben compresos i per tant hi hagi la possibilitat de transferir-los a la nova realitat que s'està jutjant, o, finalment, els que d'una manera o altra la professora va ressaltar més a les sessions de classe.

¹¹⁰ Es pot veure a la pàg. 59 dels annexos.

Per treballar en aquesta línia disposem de tres tipus diferenciats de dades: en primer lloc, uns resultats numèrics obtinguts després de classificar i comptabilitzar les seqüències de cada sessió i de cada grup segons l'objecte que tracten; en segon lloc, les mateixes seqüències metalingüístiques sotmeses a una microanàlisi per esbrinar amb més detall quins conceptes s'expliciten i amb quin metallenguatge s'expressen, i en tercer lloc, i amb un nivell d'utilització molt diferent dels dos tipus anteriors, tota la documentació relativa a la SD, des dels objectius i continguts que la professora diu que es proposa treballar fins al diari efectuat per la investigadora al llarg de cada sessió, passant per tots els documents utilitzats a les classes i el registre de les estones de treball col·lectiu.

Dins dels resultats numèrics sobre les seqüències metalingüístiques, disposem de dos tipus de dades que poden posar-se en relació amb la possible influència de la pauta d'avaluació. Són les dades que fan referència a: 1) la distribució del nombre total de seqüències metalingüístiques entre les sessions P i R, i 2) la classificació del nombre total de seqüències metalingüístiques segons quin sigui l'objecte dels comentaris que es fan.

6.2.2.1. Distribució del nombre total de seqüències metalingüístiques entre les sessions P i R

Per comparar les seqüències metalingüístiques de la sessió P amb les de la sessió R de cada grup, a la taula que segueix figuren els resultats de buscar la relació entre el total de torns de cada sessió i el nombre de seqüències metalingüístiques que s'hi han produït.

Quadre 66: Distribució de les seqüències metalingüístiques entre les sessions P i R

	<i>1-P</i>	<i>1-R</i>	<i>2-P</i>	<i>2-R</i>	<i>3-P</i>	<i>3-R</i>
Total torns	952	1293	674	984	409	471
Total seq. metalingüístiques	57	122	6	40	32	35
Relació	0,05	0,09	0,008	0,04	0,07	0,07

Observem que el grup 3 manté una proporció molt equilibrada de seqüències entre les dues sessions. Pel que fa als grups 1 i 2, la sessió P és relativament menys productiva en nombre de seqüències metalingüístiques que la sessió R, molt especialment en el cas del grup 2.

Podem dir, doncs, que la tendència de la sessió R de tots els grups és mantenir o augmentar el nombre relatiu de seqüències metalingüístiques produïdes a la sessió P. Aquest fet podria fer pensar que la pauta d'avaluació pot haver tingut alguna influència en el desencadenament de l'activitat metalingüística explícita¹¹¹. Però els resultats que ens acabaran d'informar sobre aquest aspecte són els que es refereixen a l'objecte de les seqüències: saber de què parlen en concret quan els alumnes fan aquests comentaris metalingüístics ens permetrà establir algunes hipòtesis sobre la relació entre l'activitat metalingüística explícita i la pauta d'avaluació.

De tota manera, com veiem al quadre 66, aquesta tendència general a mantenir o augmentar l'activitat metalingüística a la sessió R presenta diferències importants segons el grup, ja que el nombre relatiu de seqüències metalingüístiques de la sessió P del grup 2 es multiplica per 5 a la sessió R, amb prou feines es duplica al grup 1 i es manté al 3. Així, a més d'observar que el grup 2 destaca per la seva baixa quantitat de nombre total de seqüències, veiem també comportaments molt diferenciats en la relació que mantenen els grups entre les seqüències de la sessió P i la sessió R. Mentre que els grups 1 i 2 augmenten el seu nombre relatiu de seqüències a R, el grup 3 el manté.

Aquestes dades ens porten a formular algunes preguntes: Podríem explicar la diferència que s'observa a cada grup entre les seqüències produïdes a P i les produïdes a R a partir només de la dinàmica específica dels grups en el procés de composició? O és que l'ús que fa cada grup de la pauta de revisió del text és diferent i té una influència també diferent en la generació d'activitat metalingüística?

Per poder explicar la influència de la pauta d'avaluació en la producció de seqüències metalingüístiques, hem mirat en primer lloc quines d'aquestes seqüències són resultat directe d'interactuar amb la pauta de revisió a la sessió R o amb el full de planificació de l'esborrany a la sessió P. Considerarem que són resultat directe de la pauta quan en algun enunciat de la seqüència apareix: o bé la lectura d'un fragment, o bé una referència

¹¹¹ Cal dir que de les dues pautes, la de P és molt curta i molt restringida a unes qüestions concretes. La de R és més completa i recull tots els continguts de la SD. És per això que la pauta de P gairebé no es té en compte, perquè només ajuda en alguna cosa molt acotada. Es poden veure a les pàg. 59 i 61 dels annexos.

explícita a la pauta encara que no sigui literal, o bé una resposta directa a una pregunta que apareix formulada a la pauta ¹¹².

Quadre 67. Nombre de seqüències metalingüístiques que són resultat directe de les pautes d'avaluació i percentatge sobre el total de seqüències de cada sessió*

	<i>Grup 1</i>		<i>Grup 2</i>		<i>Grup 3</i>	
P	6	11%	-		-	
R	13	11%	2	5%	1	3%

* Recordem que a la sessió P la pauta que els alumnes tenen és el full de planificació de l'esborrany i a la sessió R és la pauta de revisió del text (vegeu pàg. 59 i 61 dels annexos)

En el grup 1 trobem que 6 de les 57 seqüències metalingüístiques de la sessió P responen a aquests requisits, un 11%. I 13 de la sessió R que representa també un 11%. En el cas del grup 2 només hi ha 2 seqüències a la sessió R que mostrin una referència explícita a la pauta, és a dir un 5%. I al grup 3 només 1, també a la sessió R, que representa el 3%.

Veiem, per tant, que la lectura directa de les pautes provoca segurament la producció d'unes quantes seqüències metalingüístiques que sense la pauta segurament no es produirien, o no es produirien d'aquesta manera. Però són relativament poques, entre l'11 i el 3%. El grup 1, que és el que en té més, és el grup que ha utilitzat la pauta-qüestionari a R: moltes d'aquestes seqüències consisteixen a llegir la pregunta i discutir una resposta per escriure. Però com que a P aquest grup també és qui produeix més seqüències d'aquest tipus, això ens fa pensar que segurament també hem de tenir en compte l'estratègia que segueix aquest grup, a diferència dels altres dos, de llegir les pautes que se'ls donen, tant a P –que té forma de llista d'instruccions– com a R –que té forma de qüestionari.

Però constatem que per avançar en aquestes observacions hem de saber també quin ús han fet de la pauta de revisió els diferents grups. Si revisem les converses dels alumnes, observem que el comportament que tenen els grups amb la pauta de revisió del text no és el mateix en tots els casos i s'allunya molt del que havien previst la professora i la investigadora quan planificaven la SD.¹¹³ Tal com hem pogut veure al capítol anterior, la pauta de revisió ha estat "físicament" present mentre s'escrivia el text a les sessions R dels grups 1 i 2: es llegeix en part, s'hi fa alguna referència i s'hi

¹¹² Aquesta última possibilitat només pot donar-se al grup 1, ja que és el que té una pauta en forma de qüestionari.

¹¹³ Vegeu pàg. 153 de la presentació de la SD, apartat 4.2..

escriu en el cas del grup 1. En canvi, pel que fa al grup 3, després d'haver-la llegida individualment durant els primers minuts de la sessió, només tenim evidència que la tenen en compte d'una manera directa quan l'Alícia, per salvar una situació en què no saben com avançar, diu:

(3-R) 302 A: Què fem? Ens tornem a llegir el guió aquest (es refereix a la pauta) i mirem si falta alguna cosa més?

Però aquesta proposta no és recollida, en part perquè entra una professora a donar-los una informació i la conversa queda tallada. Quan la professora marxa, es produeix l'única seqüència metalingüística de 3-R que té la pauta com a desencadenant directe: l'Alícia es refereix a una modificació que ha marcat durant la primera estona de la sessió treballant individualment i la Caterina continua en el mateix sentit.

(3-R) 319 A: Bueno, jo havia apuntat posar més exemples, que ja, bueno, no sé, que ja queden més... I més arguments, potser, no?
320 C: Sí, jo també ho havia posat. Aquí...

Així doncs, si tenim com a referència les descripcions de les sessions presentades al capítol 5, veiem que els grups 1 i 2, que augmenten les seves seqüències metalingüístiques a la sessió R, són els que durant aquesta sessió han fet un ús evident i amb marques explícites de la pauta de revisió. El grup 3, en canvi, que es manté igual a les dues sessions, és el que no ha tingut la pauta al davant i gairebé no s'hi ha referit en tota la conversa. Si això és així, podríem apuntar una hipòtesi: el fet de disposar materialment de la pauta de revisió induïx els alumnes a produir més seqüències metalingüístiques, però no només amb referències directes a aquest instrument, sinó sobretot comentaris sobre els conceptes que recull la pauta, encara que deslligats materialment del seu ús.

Fins aquí hem observat que els resultats obtinguts ens fan pensar que l'ús d'una pauta de revisió del text pot haver tingut influència en l'aparició de seqüències metalingüístiques. Però per aprofundir en aquesta línia, ens interessa saber ara si els aspectes del text que focalitzen aquests pautes són els que després, d'una manera no guiada directament per la pauta, apareixen a la resta dels comentaris. És a dir, volem saber quines són les qüestions que es plantegen explícitament els alumnes escriptors: quins continguts són els que tracten preferentment les seqüències metalingüístiques? Per què comenten més uns aspectes que altres? És

perquè la pauta els ha induït a fer-ho? És una qüestió de preferències de cada grup d'alumnes? Es tracta d'un assumpte lligat a les operacions del procés de composició? Es tracta dels aspectes que s'han treballat més al llarg de la SD? Amb les dades que es presentaran i explicaran en els següents apartats, esperem poder aportar informacions pertinents per abordar la resposta d'aquestes preguntes.

6.2.2.2. Objecte dels comentaris que es fan a les seqüències metalingüístiques

La nostra anàlisi es planteja a partir d'aquí un dels aspectes fonamentals de les seqüències metalingüístiques: de què parlen els alumnes quan comenten qüestions que fan referència al text que estan escrivint. Per fer aquesta anàlisi hem partit de les sis categories establertes, tal com s'ha explicat a l'apartat anterior¹¹⁴: aspectes discursius (D), superestructura (SE), contingut semàntic (S), gramàtica del text i de la frase (G), aspectes gràfics i sonors (GS) i el text com a globalitat (GL). En el quadre següent, els resultats de la classificació de les seqüències s'expressen a la primera columna en nombres absoluts i a la segona en percentatges sobre el total de seqüències produïdes per aquell grup¹¹⁵.

Quadre 68: Classificació de les seqüències metalingüístiques segons el seu objecte

	<i>Grup 1</i>		<i>Grup 2</i>		<i>Grup 3</i>		<i>Grups 1+2+3</i>	
		%		%		%		%
D	49	27	14	30	13	19	76	25
SE	56	31	19	41	12	18	87	29
S	16	9	7	15	12	18	35	12
G	41	23	3	7	17	25	61	20
GS	14	8	-	-	9	13	23	8
GL	11	6	6	13	9	13	26	9

Si observem l'última columna amb la suma de les seqüències dels tres grups, veiem que la categoria amb més ocurrencies és SE, seguida de D, de manera que podem dir que més de la meitat dels comentaris que els alumnes fan sobre el text plantegen aspectes de la superestructura o bé discursius. Una mica inferior és el nombre de seqüències sobre aspectes gramaticals (G),

¹¹⁴ Veure apartat 6.1.2., pàg. 271.

¹¹⁵ Tal com s'ha explicat a la pàg. 284, les seqüències es poden classificar a més d'una categoria simultàniament. Per tant, la suma de tots els percentatges pot superar en alguns casos la xifra de 100. A la pàg. 275 dels annexos hi ha les seqüències metalingüístiques classificades.

encara que continua essent una part important del total (un 20%). Les altres categories es situen clarament amb un nombre molt inferior: menys de la meitat que a SE per a les seqüències sobre aspectes del significat (S) i menys d'un terç per als comentaris sobre la globalitat del text (GL) i sobre els aspectes gràfics i sonors (GS).

Ara bé, si ens detenim a observar aquestes mateixes dades, però diferenciades per grups, les constatacions que podem fer no són les mateixes per als tres grups. En el cas del grup 1 les dades confirmen aproximadament el que acabem de dir per a la suma total: el 81% de les seqüències es concentren a les categories de SE, D i G. Cal recordar que aquest grup produeix, en nombres absoluts, una quantitat molt superior de seqüències que cada un dels altres dos grups: el triple respecte del grup 3 i més del quàdruple que el 2.

Pel que fa al grup 2, aquesta concentració es dona també d'una manera clara, però tan sols en dues categories: la superestructura (SE) i els aspectes discursius (D), que reuneixen el 71% de totes les seqüències metalingüístiques produïdes per aquest grup. Les altres categories ja es situen entre la meitat del nombre que obtenen aquestes dues, la semàntica (S), i cap ocurrència, com els aspectes gràfics i sonors (GS).

El grup 3, en canvi, presenta un repartiment molt equilibrat de seqüències entre les sis categories establertes: destaquen una mica per damunt dels altres els comentaris sobre gramàtica (G), amb un 25% dels totals, i queden en darrer lloc els que es refereixen als aspectes gràfics i sonors (GS) i al text globalment (GL), amb un 13%.

Els resultats dels grups 1 i 2 ens permeten confirmar una de les hipòtesis inicials: els aspectes treballats a classe amb prioritat i recollits a la pauta, els que es refereixen als aspectes discursius i a la superestructura, són els que obtenen més comentaris explícits durant la composició del text. Però en el grup 3 els resultats ens mostren una altra situació. Una explicació per a aquesta diferència podria basar-se en el fet que aquest grup és l'únic que no té al davant, a la sessió R, la pauta d'avaluació. A continuació observarem amb més detall el contingut dels comentaris metalingüístics per poder establir de manera més fonamentada la relació entre aquests comentaris i la pauta d'avaluació. Aquesta nova anàlisi s'efectuarà a partir de l'observació de dos paràmetres: en primer lloc, es desglossaran les dades

comentades de l'últim quadre 68 entre les que pertanyen a la sessió P i a la sessió R. Després, per afinar més en l'anàlisi es tornaran a classificar les seqüències metalingüístiques de cada categoria en unes subcategories més acotades que permetran posar en relació els comentaris dels alumnes amb cada un dels ítems de la pauta d'avaluació.

Objecte de les seqüències metalingüístiques i distinció entre la sessió P i la sessió R

Com que a les dues sessions es van donar instruccions diferents i es van proporcionar instruments també diversos, i com que un dels nostres interessos principals és analitzar el paper de les pautes d'avaluació del text durant el procés de composició escrita, presentem a continuació i comentem les taules que hem confeccionat per a cada grup, en què distingim els resultats numèrics obtinguts a la sessió P dels obtinguts a la sessió R.

Quadre 69: Objecte de les seqüències metalingüístiques del grup 1

	<i>Sessió P</i>		<i>Sessió R</i>		<i>Total</i>	
		%		%		%
D	5	9	44	36	49	27
SE	26	46	30	25	56	31
S	5	9	11	9	16	9
G	13	29	28	23	41	23
GS	8	14	6	5	14	8
GL	1	2	10	8	11	6
Total	57		122		179	

D: aspectes discursius; SE: superestructura; S: contingut semàntic;
G: gramàtica del text i de la frase; GS: aspectes gràfics i sonors;
GL: el text com a globalitat.

Observant el quadre 69 del grup 1 obtenim informacions interessants per complementar la descripció de com es produeix la conversa metalingüística i metadiscursiva dels alumnes mentre componen el text. Ens fixarem, en primer lloc, en les categories que han obtingut més quantitat de seqüències en el total d'aquest grup. El nombre de seqüències sobre la superestructura (SE) –que és el més elevat en aquest grup i també en el 2– s'ha produït d'una manera molt repartida entre la sessió P i la R, encara que en el cas de P representi el 46% de totes les seqüències degut al nombre total més baix. El mateix passa amb les seqüències sobre gramàtica (G), que provenen equilibradament de les dues sessions, encara que n'hi ha més a R que a P. En canvi, les seqüències sobre el discurs, que són un 27% del total, s'han

produït gairebé totes a la sessió R. També augmenten d'una manera espectacular de la sessió P a la R els comentaris globals sobre el text (GL), encara que representin un percentatge petit del total.

Podem concloure dient que les categories que obtenen unes freqüències més elevades en el grup 1 no sempre són el resultat d'una producció equivalent a les dues sessions: en els casos de la superestructura i la gramàtica sí que és així, però en el cas del discurs les seqüències s'han produït quasi totes a la sessió R. Aquest mateix fenomen podem observarlo en les categories que han obtingut menys seqüències en total: unes es mantenen força equilibrades en les dues sessions (S i GS), en canvi GL passa de 1 a 10 seqüències. Això ens fa pensar que aquest grup, a més de prioritzar el seu interès en uns aspectes del text per sobre dels altres, també s'especialitza en algunes qüestions a la sessió P i en d'altres a la R.

Podem avançar alguna explicació a aquests resultats del grup 1. Els comentaris sobre els aspectes discursius del text que augmenten tant a la sessió R poden molt bé estar motivats per una pauta de revisió que planteja sobretot aquestes qüestions. Per altra banda, l'estructura textual, que apareix comentada tant a P com a R, és present al full de planificació repartit a P i també a la pauta de revisió de R. Podria ser, doncs, que el fet de tenir una pauta hagués orientat els aspectes del text que es plantegen de manera explícita en el grup. Pel que fa a l'augment molt notable dels comentaris globals sobre el text a R, pensem que l'explicació està relacionada amb les característiques de la tasca: a la sessió P calia només presentar un esborrany, que se sabia que no era definitiu. En canvi, a R és molt lògic que es prengui més vegades el text com a producte i s'avalui globalment: se n'haurà de presentar una versió acabada.

Passem ara a observar el quadre corresponent al grup 2.

Quadre 70: Objecte de les seqüències metalingüístiques del grup 2

	<i>Sessió P</i>		<i>Sessió R</i>		<i>Total</i>	
		%		%		%
D	2	33	12	30	14	30
SE	3	50	16	40	19	41
S	-	-	7	18	7	15
G	2	33	1	3	3	7
GS	-	-	-	-	-	-
GL	-	-	6	15	6	13
Total	6		40		46	

En aquest grup es fa més difícil comparar les dues sessions pel nombre tan reduït de seqüències produïdes a P. Lògicament les diferents categories obtenen la majoria de seqüències a la sessió R. Això és el que passa amb les dues categories que tenen una freqüència més gran, la superestructura (SE) i el discurs (D), que són sobretot resultat de la sessió R. Una altra dada a ressaltar en aquest grup és que no es produeix cap enunciat sobre els aspectes gràfics i sonors del text (GS), ni a P ni a R.

En resum, podem dir que en el grup 2 les seqüències de totes les categories han augmentat de P a R, però les que ho han fet més són les dedicades a parlar de la superestructura i dels aspectes discursius, que són les més nombroses en el total del grup i que ja hem vist que poden estar influenciades per l'ús de la pauta de revisió. També cal assenyalar que, com a característica només d'aquest grup, tres categories no obtenen cap seqüència a la sessió P i una d'elles (GS) tampoc n'obté cap a la sessió R.

Pel que fa al grup 3, el quadre de les dades és el següent:

Quadre 71: Objecte de les seqüències metalingüístiques del grup 3

	<i>Sessió P</i>		<i>Sessió R</i>		<i>Total</i>	
		%		%		%
D	5	16	8	23	13	19
SE	8	25	4	11	12	18
S	6	19	6	17	12	18
G	7	22	10	29	17	25
GS	2	6	7	20	9	13
GL	4	13	5	14	9	13
Total	32		35		67	

A diferència dels altres dos, ja hem vist que aquest grup produeix un nombre semblant de seqüències a totes dues sessions. A més de no poder distingir cap categoria amb un nombre molt diferenciat de seqüències, també es pot observar que, per categories, entre les quantitats de la sessió P i les de la sessió R hi ha petites oscil·lacions, que a vegades augmenten i a vegades disminueixen, però no hi ha cap modificació important. Això vol dir que aquest grup produeix a cada una de les dues sessions un nombre aproximat de comentaris sobre el text i a totes dues sessions parla de tots els aspectes del text observats. No hi ha cap especialització en cap sentit, aquestes tres noies es plantegen la feina de la mateixa manera tant a P com a R, malgrat que les instruccions didàctiques siguin diferents en un i altre cas. Seguint la lògica del que hem apuntat per als dos altres grups, sembla

que ni el treball desenvolupat durant les sessions de la SD ni la pauta de revisió hagin condicionat de manera especial la feina d'aquest grup. De tota manera, hem vist abans com aquest grup no té materialment present la pauta de revisió durant la sessió R. Si, a més, recordem la descripció del procés de composició feta al capítol 5, aquest grup es planteja la tasca d'una manera molt escolar: es tracta de complir amb l'encàrrec de tenir enllestit un text, però hi ha molt poques referències a la situació retòrica i a la funció que ha de complir. De fet, dels tres és l'únic grup que acaba la feina molt abans que acabi la classe.

Recollint tot el que acabem de dir sobre la variació de l'objecte de les seqüències metalingüístiques entre la sessió P i la sessió R, de les dades que hem obtingut destaquem els següents aspectes i apuntem també algunes consideracions, que caldrà contrastar més endavant:

- El grup 1 i en certa manera també el 2¹¹⁶ especialitzen les seves seqüències metalingüístiques en unes qüestions a P i en unes altres no sempre coincidents a R. En canvi, al grup 3 no hi ha cap diferència important entre els resultats obtinguts a P i a R.
- Sembla que el fet de tenir davant una pauta d'avaluació a la sessió R fa augmentar les seqüències metalingüístiques que es produeixen a les converses. Els dos grups que tenen la pauta a les mans durant la sessió R, l'1 i el 2, augmenten d'una manera important el nombre de seqüències a R. En canvi, el grup 3, del qual no tenim cap indici que utilitzi la pauta, produeix el mateix nombre de seqüències a les dues sessions.
- Els continguts treballats a la SD i recollits a la pauta de revisió –els referits a la superestructura (SE) i a la situació retòrica (D)– estan presents d'una manera molt més destacada a les seqüències metalingüístiques que produeixen els grups 1 i 2 que no pas a les del grup 3. Altra vegada sembla que aquest grup, que només ha llegit en silenci la pauta però que després no s'hi ha referit més, no es dedica de manera preferent a comentar els aspectes lligats amb els continguts de la pauta i de la SD, sinó que les seves seqüències metalingüístiques es

¹¹⁶ Ja hem explicat que el grup 2 a la sessió P només produeix 6 seqüències metalingüístiques. Aquesta xifra tan baixa no ens permet de comparar-la amb altres resultats, ja que els percentatges que poguéssim buscar serien ben poc representatius del que volem conèixer.

distribueixen d'una manera força equilibrada entre les diferents categories establertes.

– El fet que la categoria de gramàtica (G) obtingui un nombre també destacable de seqüències (el 20% del total) pot tenir una explicació relacionada amb el desenvolupament del procés de composició escrita i la tasca material de textualització. Les regles morfosintàctiques, els signes de puntuació per enllaçar frases, l'ordre dels elements de la frase, la cohesió textual són aspectes que, encara que no s'hagin treballat específicament en aquesta SD, apareixen de manera també important a les converses, segurament perquè aquest tipus de decisions són necessàries per a la textualització.

Objecte de les seqüències metalingüístiques: nova classificació en subcategories

Per avançar en la línia de les observacions que acabem d'apuntar, hem cregut convenient considerar unes noves dades més detallades sobre l'objecte de les seqüències. És per això que, com ja s'ha anunciat, s'ha procedit a classificar de nou les seqüències incloses a cada categoria en unes subcategories establertes a partir d'un doble procediment: a partir dels ítems de la pauta, sobretot pel que fa a les dues primeres categories (discursius i superestructura), i a partir també de la lectura i relectura de les seqüències metalingüístiques dels alumnes. D'aquesta manera han sorgit uns criteris de subclassificació, que són els que es presenten en el quadre que ve a continuació. Passem a completar, doncs, els resultats presentats fins ara per a cada grup amb l'ajuda de la informació que ens aporta la nova classificació en subcategories.

Quadre 72: Classificació de les seqüències metalingüístiques en categories i subcategories segons l'objecte dels comentaris

1. ASPECTES DISCURSIUS	1-P	1-R	2-P	2-R	3-P	3-R	Total
Enunciador	3	21	1	2	1	-	28
Destinatari	-	5	-	2	-	-	7
Intenció	1	3	1	8	1	1	15
Registre	-	9	-	-	1	1	11
Normativa	1	1	-	-	1	2	5
Modalitat	-	7	-	1	1	4	13
Lèxic marcat	-	2	-	1	-	-	3
2. SUPERES- TRUCTURA							
Esquema textual	2	-	-	-	-	-	2
Tema polèmic i tesi	2	1	2	11	1	-	17
Tesi oposada	-	1	-	1	-	-	2
Arguments	6	4	-	1	-	1	12
Contraarguments o arguments dels contraris	5	2	-	-	-	-	7
Pregunta retòrica	2	3	-	1	1	-	7
Exemple	4	3	-	-	1	2	10
Títol	-	2	1	-	2	-	5
Introducció	5	10	-	6	3	1	25
Desenvolupament	1	3	-	-	-	-	4
Conclusió/final	2	7	-	1	-	1	11
3. CONTINGUT SEMÀNTIC							
Coherència referent	2	2	-	-	1	1	6
Coherència interna	-	7	-	-	-	3	10
Precisió significat	3	2	-	2	4	3	14
Valoració contingut	-	-	-	5	1	-	6
4. GRAMÀTICA							
Connexió/segmentació	7	17	2	-	1	4	31
Cohesió	3	5	-	-	4	3	15
Construcció sintàctica	3	5	-	1	2	4	15
5. ASPECTES GRÀFICS I SONORS							
Ortografia	6	2	-	-	1	-	9
Forma sonora	1	2	-	-	-	-	3
Tipografia	1	1	-	-	1	5	8
Llargada	-	1	-	-	-	2	3

En aquest quadre podem observar amb facilitat quin són els aspectes, dins de cada categoria, en què s'han concentrat les seqüències metalingüístiques dels alumnes. Veiem a l'última columna que, dins dels comentaris sobre els

aspectes discursius, destaquen els que es refereixen a l'enunciador. A l'apartat sobre la superestructura, els que parlen de la introducció, i a l'apartat de gramàtica, els referits a aspectes de connexió/segmentació. Així mateix, observem com hi ha alguns altres aspectes que també han estat repetidament tractats pels alumnes: dins de discursius, els comentaris sobre la intenció, el registre i la modalitat; dins de la superestructura, els comentaris referits a la tesi, als arguments, als exemples o a la conclusió; dins de semàntica, els enunciatats sobre la coherència interna i la precisió del significat, i dins de la gramàtica, els comentaris sobre cohesió i sobre la construcció sintàctica.

De tota manera, en aquest quadre es pot observar també com les diferències entre els grups són molt notables. La subcategoria de connexió/segmentació de l'apartat de gramàtica, que és la que ha obtingut més seqüències metalingüístiques en total, presenta uns resultats molt diferenciats si ho mirem per grups: mentre que el grup 1 en produeix 24, el 2 només n'obté 2 i el 3, només 5. Aquest fet ens obliga a repassar els resultats d'aquesta taula considerant separatament per als diferents grups aquelles categories en què s'han obtingut més seqüències metalingüístiques en cada cas.

Anàlisi detallada de l'objecte de les seqüències del grup 1

Hem vist amb els quadres anteriors que els resultats del grup 1 ens fan pensar que la pauta de revisió pot haver estat decisiva perquè uns alumnes que a la sessió P no es plantejaven pràcticament gens els aspectes discursius del text, després de llegir la pauta en què es posa èmfasi en aquestes qüestions, els tinguin molt presents a la sessió R. El mateix podem dir per a la categoria de la superestructura: totes dues pautes fan referència a aquests conceptes, que són objecte de molts comentaris a les dues sessions. A continuació farem una anàlisi més detallada, a través del que hem anomenat subcategories, en què mirarem amb més deteniment de què parlen els alumnes dins de cada categoria per poder oferir amb més coneixement una explicació de com han utilitzat els alumnes d'aquest grup les pautes d'avaluació i els continguts d'aprenentatge treballats a la SD.

Observem, doncs, les tres categories amb un nombre més gran de seqüències metalingüístiques: les referides als aspectes discursius (D), les

que versen sobre la superestructura (SE) i les que giren al voltant de la gramàtica del text i de la frase (G).

Quadre 73: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre aspectes discursius del grup 1

<i>ASPECTES DISCURSIUS</i>	<i>I-P</i>	<i>I-R</i>
Enunciador	3	21
Destinatari	-	5
Intenció	1	3
Registre	-	9
Normativa	1	1
Modalitat	-	7
Lèxic marcat	-	2

Pel que fa als aspectes discursius del text, les qüestions que es plantegen aquests tres alumnes, molt per damunt de les altres, són les que fan referència a l'enunciador. Com ja s'ha explicat, aquest grup té molt present al llarg de les dues sessions que vol fer un text adequat al mitjà on s'ha de publicar i al públic lector. Això es tradueix en un esforç constant per trobar un estil col·loquial i directe que els permeti ser més convinents, ja que s'adrecen a companys de l'institut. Potser el fet que aquest aspecte estigui recollit en el segon ítem de la pauta de revisió pot haver estat un dels motius que han fet que els alumnes el consideressin. Cal afegir, a més, que el fet de ser un grup mixt pel que fa al sexe dels components, planteja en algun moment problemes respecte a quina serà la veu que parlarà en el text. I finalment, el fet d'introduir diferents enunciadors dins d'un mateix text complicarà molt la feina d'aquest grup i els portarà a plantejar-se constantment, d'una manera explícita, qüestions relacionades amb l'enunciador.

En un segon nivell, molt per sota de l'anterior, trobem una preocupació important pel registre i també pel destinatari i la intenció del text. Aquestes seqüències quedarien justificades de la mateixa manera: aquest grup es preocupa molt per fer un text que convenci, dirigit a uns destinataris determinats i publicat en un mitjà –una revista de joves– que es caracteritza pel seu contrast amb el tipus de textos que se solen demanar a les classes de llengua. De tota manera, les preocupacions que es plantegen els alumnes d'aquest grup serien difícilment explicables si no es donessin les característiques que ja hem comentat d'aquest grup: la seva implicació en la feina "real" de compondre un article d'opinió i el seu compromís en una tasca que va més enllà de l'exercici purament escolar.

Les 7 seqüències referides a la modalitat de la frase necessiten una explicació a part. Totes contenen comentaris sobre la puntuació que serveix per marcar l'actitud de l'enunciador: punts suspensius, interrogant, exclamació, un punt per posar-hi un èmfasi especial, etc. Aquestes seqüències apareixen sempre lligades al dictat de frases o a la revisió del que ja s'ha escrit.

Quadre 74: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre la superestructura del grup 1

SUPERESTRUCTURA	I-P	I-R
Esquema textual	2	-
Tema polèmic i tesi	2	1
Tesi oposada	-	1
Arguments	6	4
Contraarguments o arguments dels contraris	5	2
Pregunta retòrica	2	3
Exemple	4	3
Títol	-	2
Introducció	5	10
Desenvolupament	1	3
Conclusió/final	2	7

Dins de la categoria de la superestructura hi trobem una dispersió més gran respecte al contingut objecte dels enuncisats metalingüístics. Es parla de tots els conceptes que apareixen a les dues pautes utilitzades i que han estat treballats a classe, amb una freqüència més alta quan es tracta dels arguments, dels contraarguments, de les preguntes retòriques i dels exemples. Però és interessant constatar com l'ítem més anomenat és la introducció, i el desenvolupament i la conclusió o final també han estat força vegades objecte de comentari explícit. Aquests tres conceptes que apareixen en els tres últims llocs del quadre no han estat objecte d'aprenentatge de la SD, no han aparegut en els exercicis de classe ni a les pautes, excepte la idea d'"un bon final", que apareix amb aquestes mateixes paraules a la pauta de revisió. Podem dir, per tant, que són uns conceptes sobre la superestructura del text que els alumnes tenen molt arrelats¹¹⁷ i que els fan operatius en el moment de posar-se a redactar qualsevol tipus de text.

¹¹⁷ Podem explicar l'ús d'aquests conceptes per la seva relació amb l'estructura de la narració, que és l'única estructura textual que es sol treballar de manera explícita i intencionada a Primària.

Quadre 75: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre gramàtica del grup 1

GRAMÀTICA	I-P	I-R
Connexió/segmentació	7	17
Cohesió	3	5
Construcció sintàctica	3	5

Pel que fa a la gramàtica, destaquen el nombre de seqüències dirigides a parlar de problemes de connexió i segmentació. Aquí hem de ressaltar que es tracta sobretot de l'oralització o del dictat d'algun signe de puntuació, a vegades acompanyat d'alguna justificació o mostra de dubte, però la majoria de vegades és només la menció del signe de puntuació.

Anàlisi detallada de l'objecte de les seqüències del grup 2

Les seqüències dedicades als aspectes discursius i a la superestructura ja hem vist que augmenten en aquest grup a la sessió R. Aquí tenim el detall dels aspectes que es plantegen:

Quadre 76: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre els aspectes discursius del grup 2

ASPECTES DISCURSIUS	2-P	2-R
Enunciador	1	2
Destinatari	-	2
Intenció	1	8
Registre	-	-
Normativa	-	-
Modalitat	-	1
Lèxic marcat	-	1

D'aquest quadre crida l'atenció l'augment tan espectacular dels enunciat referits a la intenció del text. Es pot explicar de dues maneres. En primer lloc, la pauta que els alumnes han obtingut al principi d'aquesta sessió explicita una sèrie de característiques de la situació argumentativa i, encara que no dedica un apartat específic a parlar de la intenció del text, aquesta idea és present en diferents epígrafs com el següent: "Tema polèmic: Per poder argumentar amb voluntat de convèncer, cal partir d'un tema controvertit (...)". Cal tenir en compte, a més, que a les classes anteriors la professora i els exercicis havien posat èmfasi en la idea de text argumentatiu com aquell que pretén convèncer. Però tenim, a més, una altra explicació: aquest grup tan poc cohesionat té molts problemes per iniciar la

seva tasca d'escriptura conjunta i aquesta dificultat es manifesta en els llargs intercanvis inicials sobre què han de fer i com ha de ser allò que han de fer, intercanvis que "omplen" la conversa mentre els tres nois no troben la manera d'organitzar-se i començar a escriure el text. És així que pensem que aquest alt nombre d'enunciats sobre els elements generals i constitutius del text respon a una dificultat per avançar cooperativament en un pla més concret d'elaboració del text

Quadre 77: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre la superestructura del grup 2

<i>SUPERESTRUCTURA</i>	<i>2-P</i>	<i>2-R</i>
Esquema textual	-	-
Tema polèmic i tesi	2	11
Tesi oposada	-	1
Arguments	-	1
Contraarguments o arguments dels contraris	-	-
Pregunta retòrica	-	1
Exemple	-	-
Títol	1	-
Introducció	-	6
Desenvolupament	-	-
Conclusió/final	-	1

És interessant comentar com les seqüències sobre la superestructura es concentren en dos ítems: la tesi i la introducció. Respecte de la tesi, aquest grup no aconsegueix un consens sobre la tesi que volen defensar: per una banda, no hi ha acord entre els tres membres del grup sobre com veuen la problemàtica de la discriminació de la dona; per una altra, el que el Marçal vol defensar entra en contradicció amb el que senten majoritàriament els companys i sobretot companyes de la classe i també de la professora. Segurament és per això que tantes vegades fan comentaris dirigits a aclarir què és el que volen defensar en el seu text: realment, aquest és el principal problema que té aquest grup i el que el bloqueja i li impedeix acabar escrivint un text amb la col·laboració de tots. Però a la vegada pensem que aquests comentaris responen també al que acabem de comentar per al quadre immediatament anterior: la repetició constant d'enunciats del tipus "Però què volem defensar, nosaltres?" constitueix un recurs per tractar de centrar-se en la tasca, encara que els porta a una discussió de les idees i els impedeix situar-se en el pla lingüístic.

Respecte a la introducció, ens trobem amb el mateix fenomen que al grup 1: apareix d'una manera consistent una terminologia i un concepte que no ha estat tractat a cap classe ni a cap exercici de la SD.

Quadre 78: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre gramàtica del grup 2

GRAMÀTICA	2-P	2-R
Connexió/segmentació	2	-
Cohesió	-	-
Construcció sintàctica	-	1

També volem apuntar que el fet que les seqüències sobre gramàtica –el mateix podríem dir de les seqüències sobre aspectes gràfics i sonors– no tinguin gairebé cap presència, ni a P ni a R, té una possible explicació: són les que podrien estar més lligades a la textualització, a trobar una solució ortogràfica, a resoldre un aspecte tipogràfic o bé a decidir els elements i l'estructura concreta de les frases. Aquest grup dedica molt poques estones a la textualització i, quan ho fa, és d'una manera molt poc col·laborativa, que no queda reflectida en la conversa. Per tant, podria ser que per aquest motiu produís tan pocs enunciat metalingüístics lligats als aspectes lingüístics i als elements més materials de la textualització. El que sí que discuteix molt aquest grup són les idees, però les idees abans de ser convertides en una proposta de text, per això aquests comentaris no queden tampoc recollits en cap tipus de seqüència metalingüística.

Anàlisi detallada de l'objecte de les seqüències del grup 3

Dels resultats detallats d'aquest grup destaca el fet que, una vegada més, no hi ha cap aspecte que les alumnes comentin més que els altres, ni tampoc que a R augmenti considerablement.

Quadre 79: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre ls aspectes discursius del grup 3

ASPECTES DISCURSIUS	3-P	3-R
Enunciador	1	-
Destinatari	-	-
Intenció	1	1
Registre	1	1
Normativa	1	2
Modalitat	1	4
Lèxic marcat	-	-

A les seqüències sobre aspectes discursius (D), l'enunciador és un concepte que només apareix un cop. Tot i que forma part dels continguts centrals de la SD i que està recollit a la pauta d'avaluació, aquestes noies no en parlen segurament perquè es plantegen la tasca d'escriptura com un exercici escolar, sense tenir tampoc presents cap dels condicionants de la situació discursiva en què s'insereix el text que se'ls ha demanat de fer. Observem que l'aspecte que apareix més vegades comentat és el de la modalitat: amb aquesta dada podem afirmar que aquestes tres noies sí que busquen una manera de fer un text expressiu, que arribi bé al lector, que causi un cert impacte, però d'una manera que en podríem dir genèrica, sense entrar a plantejar-se explícitament quina és la intenció del text concret que estan elaborant, sense fer-se càrrec de quin és el mitjà en què s'ha de publicar ni quin és el públic que el llegirà.

Quadre 80: Objecte de les seqüències metalingüístiques sobre gramàtica del grup 3

GRAMÀTICA	3-P	3-R
Connexió/ segmentació	1	4
Cohesió	4	3
Construcció sintàctica	2	4

Dels comentaris sobre gramàtica, que són els que aquest grup formula en primer lloc, no en podem destacar cap subcategoria: tots apareixen d'una manera molt equilibrada.

Per concloure aquest apartat, podem resumir tot el que s'ha dit en els següents punts:

- La influència de la pauta en l'activitat metalingüística dels diferents grups no es produeix d'una manera automàtica ni uniforme. Les dades presentades ens permeten apuntar que la influència de la pauta està matisada per diferents factors. Un d'aquests factors és el fet de tenir a les mans la pauta d'avaluació. Així, els grups 1 i 2, que durant la sessió R "manipulen" la pauta de revisió, en aquesta mateixa sessió augmenten considerablement el nombre de seqüències metalingüístiques, mentre que el grup 3, que no la utilitza, continua amb el mateix nombre que tenia a P.
- Així mateix s'ha constatat que el procés de composició escrita seguit té relació amb l'ús de la pauta. El grup 3, que a la sessió R no utilitza la pauta,

porta a terme una revisió del text molt superficial que el porta tan sols a introduir petits canvis al text original del dia abans. En canvi, els dos altres grups, que fan ús de la pauta, decideixen de canviar a fons l'esborrany. El que no podem saber és si el fet d'utilitzar una pauta és el que porta aquests alumnes a plantejar-se a fons la revisió del text, o si una determinada manera d'enfocar la tasca que se'ls proposa i una certa representació mental del procés escriptor és el que els predispone diferentment a utilitzar una pauta que s'ha presentat de la mateixa manera a tots els grups.

- Tots els objectes de la conversa que prioritzen els grups 1 i 2 es corresponen amb ítems de la pauta, concretament amb els aspectes discursius i de la superestructura del text. Al grup 3, però, no destaca cap aspecte per damunt dels altres.

- Els ítems de la pauta que cada grup prioritza tenen relació amb les característiques dels grups i amb la manera com es plantegen la feina. Així, al grup 1 destaquen els comentaris sobre l'enunciador, i sabem que aquest grup es planteja l'escriptura de l'article d'opinió com una tasca "real" que va molt més enllà del pur exercici escolar, amb una implicació molt gran i tenint en compte els paràmetres de la situació discursiva "real".

- Els patrons d'interacció seguits pels grups també tenen un efecte sobre els ítems de la pauta que es prioritzen. Així, el grup 2, que no aconsegueix pactar un procediment operatiu de treball i en el qual no hi ha ningú que adopti el paper de dirigir la tasca, discuteix durant molta estona sobre quina ha de ser la intenció del text i quina la tesi defensada, aspectes globals i previs que tracten perquè no saben com iniciar la textualització del text.

- Els comentaris sobre gramàtica apareixen en aquells dos grups que dediquen més part de la seva activitat a textualitzar i a revisar *on line*. Tot i que no apareixen destacats a la pauta de revisió, podríem dir que es tornen necessaris en el mateix procés de textualització, encara que es tracti d'enunciats molt curts i poc explícits.

6.2.3. Metallenguatge utilitzat a les seqüències metalingüístiques

Al llarg d'aquest apartat ja hem pogut observar les característiques d'aquestes unitats que anomenem seqüències metalingüístiques per descriure-les des de diferents paràmetres: la freqüència d'aparició a les

converses i la seva llargada, les pautes interactives seguides, la relació amb el procés de composició escrita i el contingut que és objecte del comentari. A l'apartat que ara comença presentem una anàlisi detallada dels enunciats produïts dins de cada subcategoria que focalitza els següents aspectes: com es plantegen els alumnes cada un dels continguts comentat, amb quina terminologia se'n parla i quin grau de comprensió dels conceptes es mostra.

L'objectiu, per tant, consisteix a fer una descripció exhaustiva del tractament que fan els alumnes dels diferents grups dels conceptes apareguts a les converses. Quan hi hagi coincidències entre els grups, se'n deixarà constància. Així mateix, si es descobreix alguna diferència notable entre el que ocorre a la sessió P i a la R, es posarà de manifest.

6.2.3.1. Sobre els aspectes discursius

Els ítems que tractarem dins d'aquesta categoria són: a) Enunciador; b) Destinatarí; c) Intenció; d) Registre; e) Normativa; f) Modalitat, i g) Lèxic marcat (o connotació).

a) Enunciador

Els alumnes no es refereixen mai a l'enunciador amb aquest terme, a no ser que llegeixin la pauta. A la sessió P, el grup 1 es planteja la qüestió de la persona enunciadora proposant fer el text "amb una mica de toc feminista", que nosaltres hem interpretat com "parlant des del punt de vista d'una dona que reivindica els seus drets".

També observem que aquest grup té en compte qui és l'enunciador del seu text a partir del conflicte que sorgeix quan l'únic component masculí del grup s'adona que estan parlant com a dones i que ell és un home. Després de fer broma, recorden i expliciten uns coneixements treballats a la classe de literatura castellana que els permeten entendre el que estan comentant: "al realisme o al naturalisme hi ha homes que es posen en el lloc de la dona".

A la sessió R, aquest mateix grup comença llegint i contestant els primers ítems de la pauta, on es planteja qui és la persona enunciadora. Això els porta a assegurar-se que "l'enunciador és qui parla i no a qui va referit". Al cap d'uns 50 torns (al 79) a una alumna se li acut fer que en el text "parlin"

homes i dones, que es reculli el punt de vista de les dones i el dels homes, inspirant-se en el caràcter mixt del seu grup ("com nosaltres"). Aquesta mateixa alumna creu que tant uns com altres han de parlar directament al lector, com en un diàleg (més endavant, a la seqüència 27, torn 183, s'explicitarà la idea de diàleg). A partir d'aquí, la majoria de seqüències d'aquesta subcategoria apareixen en el moment mateix de la textualització o bé en les operacions immediatament prèvies, en què es proposa el Ti. A part dels torns en què es plantegen explícitament el problema de l'enunciador: "com a què parlem", "podríem parlar com nosaltres les dones i els joves", "parlar des del punt de vista de les dones", "com si fos un diàleg", tot al llarg de la textualització la manera més habitual de parlar-ne és posant en boca dels diferents enunciadors les propostes de Ti citant-los ("i ara que parli un home", "això que ho digui una dona", "i ara un home diu").

Podríem dir que aquest recurs dialògic, de canvi d'interlocutors, sorgeix en els moments de proposar Ti d'una manera gairebé automàtica, amb poc control, un cop s'ha pres la decisió de "parlar des del punt de vista dels dos" i "de nois a nois i de noies a nois i tot així" (1-R, torn 86). Així, trobem moltes referències a les diferents veus que intervenen en el text, però per als alumnes sembla com si es tractés més de personatges físicament presents, que prenen la paraula directament com si es tractés d'una obra teatral o d'una escena televisiva, que no pas d'un plantejament d'ancoratge del text que suposa la necessitat d'unes marques enunciatives que aquests alumnes obliden¹¹⁸.

En canvi, quan sí que podem detectar que s'usa un coneixement una mica més reflexiu sobre l'enunciació és quan es revisa i es detecten explícitament problemes en aquest sentit: a la seqüència 105 una noia veu una incoherència entre l'enunciador, que ella creu que és "un grup de joves" (no ha entrat en la lògica que els joves es desdoblen en els nois, les noies o tots junts), per tant masculí, i "*hem estat marginades, olvidades*", que és femení. A la seqüència 112 una altra alumna es queixa que "no es veu en el text la diferenciació" dels diversos enunciadors, no hi ha cap paraula ni marca que indiqui que es parla en boca d'un altre.

Pel que fa a la pauta, entenen què vol dir "la persona enunciadora", però no gaire "recurs de legitimació de l'enunciador". Quan arriben a aquesta

¹¹⁸ El text sencer escrit a la sessió 1-R es pot llegir a la pàg. 70 dels annexos (la versió transcrita és a la pàg. 195 d'aquest mateix volum).

pregunta de la pauta, eviten el problema i responen dient qui és l'enunciador: "un grup de joves que representen el futur d'aquest país", però de fet aquest "grup de joves" no es presenta mai en el text ni queda clar que els alumnes entenguin què vol dir legitimar, ni apareix en el text ni diuen res que faci pensar que entenen aquesta idea.

El altres dos grups parlen molt poc de l'enunciador. A 2-P apareix un problema, molt poc i confusament explicitat, quan no saben com incloure en el seu text l'opinió d'un director d'empresa que han vist citada en un article. Es tracta d'un problema d'enunciació, plantejat sense cap mena de consciència i sense cap oportunitat per poder-lo solucionar: decideixen posar aquesta frase entre parèntesi¹¹⁹.

A 2-R, les dues seqüències en què es parla de l'enunciador són molt paradigmàtiques de la manera com fa servir la pauta aquest grup¹²⁰. Amb una lectura indirecta de la pauta, un noi fa un repàs de tots els ítems per indicar que en el seu text tot allò "no hi és", o no ho han tingut en compte. Però no se'n desprèn cap conclusió en el sentit de refer o millorar cap part concreta del text, o en cap altre sentit. A més, fa la impressió com si el Marc Albert no entengués gaire bé els conceptes que hi ha al darrere de la terminologia que fa servir per influència de la pauta: són paraules buides, segurament, la majoria d'elles; per això no mobilitzen cap resposta concreta.

A 3-P només hi ha una seqüència sobre l'enunciador, que ens fa pensar que potser han parlat de la pauta amb la gravadora desconnectada. Es refereixen a "lo de les dones" com a una realitat ja compartida, que es concreta en el fragment del text amb la formulació "*com a dones*" per indicar com a què parlen en el seu text¹²¹.

b) Destinatari

Només en parlen dos grups en dues sessions: 1-R i 2-R. Aquest fet es pot entendre si recordem que la seqüència didàctica no concreta gaire la figura del destinatari, més aviat es tracta d'una assumpció compartida respecte de qui han de ser els futurs lectors del text¹²².

¹¹⁹ Finalment no la hi posen. Vegeu el fragment (2) del text de la pàg. 213.

¹²⁰ És la pauta explicativa, en forma de llista.

¹²¹ El text de la sessió 3-P es pot trobar a la pàg. 213.

¹²² Es tracta de publicar els textos en una revista extraescolar del Centre, que tots ja coneixen.

A 1-R apareix amb aquestes denominacions literals quan llegeixen i contesten la pauta: "a qui va dirigit el text" i "destinatari", però no entenen què vol dir "hi ha alguna marca lingüística que mostri qui és el destinatari?" (seqüència 5), ja que contesten amb una desorientació total. També parlen del destinatari quan expliquen la forma dialògica del text, en què la situació enunciativa es descriu "com de nosaltres cap als nois i les noies indiferentment" (1-R, torn 108). I finalment, quan detecten una falta de coherència veiem que són conscients de les característiques enunciatives del text (seqüència 70: "no pots dir incorporeu-vos perquè estàs parlant a les dones, i ens dirigim a tota la societat"). En resum, fan uns usos del concepte de destinatari absolutament paral·lels amb els d'enunciador.

A 2-R les referències al destinatari són exactament iguals que les que s'han fet per a l'enunciador, llegint la pauta de manera indirecta.

c) Intenció

Els comentaris que tenen per objecte la intenció del text es refereixen també, la majoria de les vegades, al destinatari. Aquesta relació queda molt manifesta en els exemples que presentem a continuació.

El grup 1 considera que el final ha de ser impactant i que la introducció és només per "donar-li curiositat", se suposa que al lector. En aquest grup hi ha una representació poc explicitada, però sembla que molt present, dels destinataris del text. Molt sovint es fan comentaris per adequar millor el text als futurs lectors¹²³. Finalment, quan valoren globalment l'esborrany, ho fan en termes de si convenç o no; la intenció de convèncer és per a ells una de les característiques definitòries del text.

El grup 2 es planteja a l'inici de P com ha de ser el text, el qual es defineix per la intenció: ha de convèncer, "has de criticar lo que tu no opines". A la sessió R, com que aquests nois veuen que tenen opinions que no seran ben rebudes per les companyes de la classe, potser per justificar-se decideixen que amb aquest text volen posar-les nervioses (2-R, torn 374). A partir d'aquí vénen 7 seqüències més en què s'explicita aquesta idea de voler crear polèmica, de provocar, en la qual també intervé la professora T, animant-los a fer-ho. En aquesta mateixa sessió hi ha hagut comentaris d'un dels alumnes en el sentit que s'estan passant molt amb el que diuen i

¹²³ Aquest aspecte es podrà veure encara millor a l'apartat del registre, pàg. 237.

que ell no hi està d'acord. Per altra banda, es fa present en els comentaris una certa por per una situació que podria deixar els homes sense un paper prou definit. Tot aquest malestar també explica la reacció tan decidida d'"anem a provocar", que sembla més una manera de salvar la situació que un plantejament explícit de fixar-se una intenció retòrica per al text.

Al grup 3 només es fa referència a la intenció del text en parlar de la puntuació final d'un paràgraf, en què es justifiquen uns punts suspensius "perquè pensin": aquest exemple ens indica també que hi ha una representació del lector, o millor de l'existència d'algun lector genèric, mentre l'estan produint. Pensen què volen transmetre-li i com ho han d'indicar perquè aquest lector ho interpreti. Tenim, per tant, un altre exemple en què una decisió sobre la intenció ("provocar que pensin") apareix associada a la consciència del destinatari ("el lector és qui haurà de pensar").

d) Registre

El grup 1 només parla del registre a la sessió R. Hi ha una voluntat repetida de fer un text molt en consonància amb el públic receptor i el mitjà on s'ha de publicar (i, per tant, molt diferent de tots els models d'articles d'opinió que s'havien vist a classe, que eren molt formals). Aquest fet, lligat a la idea del diàleg, en què les veus parlen directament en el text i en un to de molta col·loquialitat, fa que es reclami constantment un estil dinàmic, informal, directe, que interpel·li directament sense cap intermediari. De la prosa expositiva, en 3^a persona, en què la presència de l'enunciador i del destinatari és més amagada, ells en diuen "redactat" en contraposició a l'estil directe dialogat amb què decideixen de fer bona part del seu text.

A 1-R hi ha 9 seqüències en què els alumnes es plantegen trobar –i a vegades els costa– un registre directe i col·loquial, propi dels joves quan parlen entre ells, que anomenen amb els següents termes i expressions: "dinàmic", contrari de "light"¹²⁴, "en aquest plan: *Ep, vinga, nois, tu, que ja estem a l'edat moderna i no cal...*, etc"¹²⁵, contrari de "superpessimista", "alegre", contrari d'"avorrit", "en plan guapo", "sense estar trist", "sense ser

¹²⁴ *Light* és usat per aquest grup 1 amb el sentit de "amb poca força", "que no capta l'atenció del lector". Té, per tant, una connotació negativa.

¹²⁵ En aquest cas l'entonació desenfadada i col·loquial, pròpia del parlar informal dels joves entre ells, juga un paper molt important per caracteritzar aquest registre.

molt pessimista", contrari de "molt bèstia"¹²⁶, contrari de "massa heavy", que no s'assembli a "aquest d'aquí" (un text del dossier), "no hem de començar ordenant-lis coses, a saco, massa autoritari", "text tope catxondo". No utilitzen, per tant, cap vegada la paraula *registre* ni *estil* per parlar-ne, ni tampoc els adjectius *directe*, *col·loquial*, *informal*, etc., que són els que s'haurien fet servir a classe si s'hagués parlat de registres. És interessant, però, veure el lèxic utilitzat i com és conseqüent amb una certa manera d'entendre la vida i de pensar en la persuasió, que és el que al capdavant volen: que els alumnes-lectors no es desanimin i llegeixin el text i es deixin convèncer.

El grup 3 es planteja explícitament a P si fa el text "en plan molt directe", i l'exemple que il·lustra el que vol dir, com al grup 1, és una interpel·lació: "Ep!". És interessant ressaltar que aquest grup, encara que en menys ocasions que el grup 1, també es planteja la qüestió del registre informal, tot i que a classe no es va tractar. El text comença també amb un diàleg directe entre dues persones, que aconsegueix d'allunyar-lo de la prosa expositiva pròpia dels articles analitzats a classe i donar-li aquesta vivacitat i estil directe que tots dos grups reclamen.

El grup 2 no té cap seqüència dedicada al registre, com tampoc no en té cap dedicada a la normativa, segurament perquè, com ja hem dit, la textualització ocupa un espai molt petit de la seva activitat i perquè no tenim cap indici que es plantegi els problemes retòrics del text com a tal.

e) Normativa

Com un aspecte dins del registre, en el sentit d'adequar el text al context, podem considerar les qüestions que es plantegen els alumnes referides a la normativa de la llengua. Val a dir que en són molt poques i que es concentren als grups 1 i 3. Es tracta de dubtes sobre termes lèxics, si algun mot "es diu" o no així (vol dir si s'escriu tal com en el llenguatge oral s'acostuma a dir o si per escriure-ho en el context escolar no és correcte) o directament del desconeixement de l'equivalent en català de paraules castellanques o percebudes com a castellanismes. Hi ha un cas interessant (3-

¹²⁶ Aquest comentari apareix quan es proposa començar el text metafòricament amb una història transcendent d'una dona que es mor. Aquest "molt bèstia" podria referir-se a "massa transcendent" o "massa seriós".

R, seqüència 12) en què la norma apresada sobre les perífrasis d'obligació en català els fa dubtar de la correcció de la construcció "no té perquè"¹²⁷.

f) Modalitat

Sobre la modalitat hi ha seqüències als grups 1 i 3. Fonamentalment es tracta de mencions de la puntuació que serveixen per expressar en l'escrit la subjectivitat de l'enunciador, és a dir, la modalitat. Es tracta sempre d'una menció que sorgeix tot proposant Ti o bé dictant-lo. En algun cas hi pot haver alguna explicació complementària, però sobretot és important l'èmfasi que es posa en l'entonació en dir el Ti que acompanya aquestes mencions de la puntuació, sempre en la línia de reproduir d'una manera més directa la presència d'aquests interlocutors "imaginariis" que es volen fer aparèixer a la conversa.

g) Lèxic marcat (o connotació)

Hi ha només dues seqüències al grup 1 i una al 2. Una de cada grup té lloc en llegir la pauta, però és interessant la seqüència 33 de 1-R, en què a una noia se li acut que el recurs de buscar una paraula connotada li pot servir per la frase que està proposant. Busca en els apunts i exercicis per veure si troba el que ella no sap com anomenar i només li ve al cap "paraules que remarquin" i l'exemple que van posar a classe.

6.2.3.2. Sobre la superestructura

Els ítems que es tractaran en aquesta categoria són: a) Estructura textual; b) Tema polèmic i tesi; c) Tesi oposada; d) Arguments; e) Contraarguments o arguments dels contraris; f) Pregunta retòrica; g) Exemple; h) Títol; i) Introducció; j) Desenvolupament; k) Conclusió.

a) Estructura textual

El grup 1 explicita en dues ocasions la idea d'una certa superestructura del text que tindria un criteri seqüencial i espacial: "primer posem això, després allò altre", "passem a un altre punt", "aquest punt el desenvollem més i

¹²⁷ Aquest exemple es pot trobar a l'inici de la pàg. 282.

després..." En els altres dos grups no queda tan clara aquesta idea del text que en alguns moments és com un mapa, un espai pla on les relacions entre les diferents peces sembla que només s'estableixen a nivell de la superfície. De tota manera, en el grup 2-R també apareix al torn 47 una certa concepció espacial del text, en què es diu "primer allò, després allò altre, etc." Segurament aquest concepte de l'estructura textual com una construcció sense profunditat enllaça amb la utilització freqüent dels termes d'introducció, desenvolupament i conclusió, que pensem que indiquen sobretot la posició relativa de les diferents parts del text en un eix cronològic¹²⁸.

b) Tema polèmic i tesi

El grup 1 parla molt poc de la tesi, només en dues ocasions a la sessió P, arran d'haver llegit el full de planificació de l'esborrany. Curiosament en aquest full no es parla de la tesi, només es recomana de fer una llista d'arguments a favor del que defensen. Sembla que es detecta una certa confusió entre tesi i arguments, ja que es parla de tesi en plural, tant aquest grup com els altres dos, i s'insisteix en "què més defensem?", tot relacionant-ho amb "hem de buscar més elements de defensa" –per anomenar els arguments–, però sense distingir-los de la tesi. Els alumnes del grup 1 no utilitzen la terminologia *tesi*, sinó que sempre s'hi refereixen amb expressions com "què defensem".

Aquest mateix grup és l'únic que parla de "tema polèmic" quan a la sessió R llegeix la pauta ("El tema polèmic és compartir les feines de la casa"). Pel tipus de resposta que donen els alumnes, segurament confonen el tema polèmic amb la posició adoptada en el seu text, amb la tesi.

El grup 2 a la sessió P també té dues seqüències referides a la tesi. S'hi refereixen amb les mateixes expressions que els del grup 1: "Què és lo que volem defensar?" (2-P, torn 170). Aquest grup deixa clara la seva poca comprensió de la idea d'argument i menys encara del concepte de legitimació quan discuteixen si poden defensar les idees expressades per una altra persona: segurament es confonen amb els arguments d'autoritat, en què es cita una altra font per legitimar les pròpies opinions.

¹²⁸ Aquesta qüestió es tracta als punts i), j) i k) d'aquest mateix apartat, pàgs. 344 i 345.

A la sessió 2-R és on tenen més presència els comentaris sobre la tesi. L'anomenen sobretot "tesi defensada", que és tal com apareix a la pauta que tenen davant. En una ocasió en parlen en plural, "les tesis" (2-R, torn 9), cosa que fa pensar una vegada més en una confusió amb els arguments. Algunes de les seqüències estan dedicades a discutir si l'opinió "del director aquest" pot ser presentada com a tesi, perquè "això no és ben bé nostre, és d'un tio" (2-R, torn 37), i a la pauta diu que la tesi és l'opinió que l'enunciador "propaga amb el seu text". Creiem que els alumnes entenen que la tesi és la seva opinió, no hi ha distinció entre les persones físiques i les persones de l'enunciació. Per altra banda, al torn 23 es deixa molt clara quina és la tesi que defensen en el seu text, tot i que és molt esquemàtica i deixa moltes qüestions implícites. També apareix més endavant i en més d'una ocasió l'expressió: "Què volem defensar?" (2-R, torn 137) o "què estem defensant?", que s'intercala amb la de "la tesi defensada".

El grup 3 només es refereix una vegada a la tesi amb el terme "la nostra opinió".

c) Tesi oposada

La tesi oposada només l'anomena el grup 1 quan llegeix la pauta i el grup 2 quan amb la pauta davant fa una certa valoració o comentari superficial del text. Aquest concepte no apareix mai en una conversa deslligada de la pauta ni com a contingut realment assimilat pels alumnes.

d) Arguments

El full de planificació de l'esborrany parla sobretot d'arguments. El grup 1 comença la sessió P llegint aquest full i anomenant, per tant, uns quants cops la paraula "arguments". A la seqüència 3 es parla d'"elements de defensa", pensem que referint-se als arguments, i a la seqüència 9 es busca "gent important que defensi la nostra tesi", una clara al·lusió als arguments d'autoritat. El mateix que a la seqüència 43, els alumnes busquen la legitimació a través de "dir algun nom almenys que la gent ens pugui fer cas". De fet en parlen, però no queda mai clar si entenen què vol dir argument. Diuen que n'haurien de posar, que els haurien d'ordenar, etc..., però després els textos finals no estan gaire bé en aquest sentit. La idea que sembla que sí que els ha quedat clara és que si aporten dades de gent important, això reforça la seva argumentació. Però no saben com han

d'aportar aquestes dades, la prova és els problemes que té el grup 2 per trobar la manera d'introduir l'opinió d'un "director d'empresa".

A 1-R queda bastant clar que el concepte d'argument és molt vague, tot i que usen aquest terme, i que es confon bastant amb el de tesi: a la seqüència 1, amb la pauta a la mà, anomenen els arguments que han posat i diuen "compartir", que no és un argument sinó que és la tesi del seu text, explicitada clarament en més d'una ocasió ("que les feines de la casa s'han de compartir"). En tornen a parlar a les seqüències 116 i 121, mentre llegeixen i contesten la pauta. I a la seqüència 44, on influïts per la pauta diuen "fem els arguments", encara que després no es tradueix en cap concreció a l'hora de posar-se a redactar.

En resum, el grup 1 és qui parla més dels arguments, però sembla que no té molt clar què vol dir d'una manera operativa, quina forma té un argument per poder manejar-lo a l'hora de fer el text. De tota manera, tant a P com a R tenen pautes que en parlen i que d'una manera indirecta indueixen els alumnes a anomenar-los. A 2-R i a 3-R també se'n parla directament influenciats per la pauta: al grup 2 quan fan una repassada de tots els ítems de la pauta indicant que no els han posat, i al grup 3 quan s'expliquen què havien modificat en el seu esborrany en la primera estona de treball individual.

e) Contraarguments o arguments dels contraris

Pel que fa als contraarguments, només són presents a les converses del grup 1. A la sessió P, aquests comentaris es produeixen sempre a partir del full de planificació, on es diu que busquin "arguments de persones que puguin estar en contra del que vosaltres defenseu (per tal de poder rebatre'ls)" i es dóna una llista de "fórmules" per "respondre l'argumentació contrària": a vegades llegeixen aquest full directament, d'altres gestionen la tasca de buscar contraarguments. La terminologia que fan servir quan no llegeixen la pauta és la de "punts de vista contraris" i "opinions contràries".

A la sessió R, es parla d'"idees contraposades" per explicar el que s'està fent: proposant un fragment de text que consisteix en un contraargument (seqüència 60).

Els alumnes del grup 1 parlen menys de contraarguments que d'arguments, però en canvi, quan ho fan, queda clar que ho entenen. De tota manera

només en un cas es tracta d'una intervenció deslligada de la pauta, tal com passava en parlar dels arguments, que també anava molt lligat a la pauta.

f) Pregunta retòrica (interrogació retòrica)

El grup 1 és qui en parla més vegades, tant a P, on proposen d'incloure una pregunta retòrica al seu text perquè a una alumna li agrada molt (torn 459), com a R, on proposen text "amb una pregunta" (torn 135) o "com fent una pregunta directament" (174), a més del final, quan llegeixen la pauta.

En els altres dos grups, el 2 anomena les preguntes retòriques quan repassa tots els ítems de la pauta que no han posat. El 3, a P fa una proposta de text en què una noia diu (torn 296): "podem preguntar-ho i després dir: perquè hi ha..., perquè és eeeh, és a la tradició, però és que la tradició és falsa, o sigui, no és..."

En resum, aquest concepte apareix dues vegades quan llegeixen la pauta (grups 1 i 2) i 5 vegades quan redacten, lligat a l'operació de textualització.

g) Exemple

El grup 1 anomena els exemples a P en el moment de textualitzar (624: "Ara posaré un exemple"), referint-se a idees que han comentat i que volen posar. De tota manera, a vegades no es tracta d'un exemple, sinó d'un argument o d'un contraargument, com en el cas de la gent gran: els avis i les àvies no han estat educats per a la igualtat de les dones i per això es comporten així. Sembla que aquests alumnes consideren exemple sempre que es parla d'algú que té unes característiques específiques respecte al tema que estan considerant (els vells, les cangurs, ...), encara que no sigui presentat com a exemple sinó com a argument directament. Hi ha, per tant, una certa confusió entre argument i exemple, segurament induïda pels exercicis que es van proposar a la SD. De tota manera, a la seqüència 72 de 2-R parlen d'exemple en el seu sentit genuí ("*D'ajudar la dona..., com molts homes li diuen: Vols que t'ajudi? En què vols que t'ajudi? Sí, posem un exemple, un petit exemple, encara que sigui.*")

El grup 3 comença també parlant d'exemples associats a la textualització (256: "Posem exemples"). A 3-R en parlen per millorar o augmentar els que ja tenen. Es tracta de referències a activitats concretes, més que exemples són concrecions.

h) Títol

Tots els grups en parlen. El grup 1, cap al final de la sessió R, s'adona que encara no ha decidit el títol i en busca un amb impaciència. El grup 2, a P, decideix el títol molt al principi de la sessió, cosa que deixa molt contents els seus participants. El grup 3, al torn 107 de P, parla de posar un títol, però no el troba i fins al final de la sessió (torn 405) no es soluciona. Sembla que tots els alumnes observats tenen molt interioritzat l'hàbit de posar un títol a totes les feines escolars.

i) Introducció

El grup 1 parla de la introducció quan, a P, es posen a redactar el text pels seus propis mitjans, després d'abandonar la lectura del full de planificació i de deixar de buscar arguments i contraarguments, tal com indicava aquest full (294: "Vale, va... (...) Comencem la introducció"). El terme que utilitzen la majoria de vegades és "introducció", o bé una perífrasi com aquestes: "com comencem el text?", "per introduir el tema". A I-R continuen parlant de la introducció de la mateixa manera. Les seqüències 43 i 45 mostren la idea que ells tenen de la introducció i de la seva funció en el text.

El grup 2 només parla de la introducció a la sessió R, que és la sessió en què aquests tres alumnes escriuen un text¹²⁹. Comencen a parlar-ne a la seqüència 8, quan abandonen la pauta i s'organitzen la feina per escriure. Cal notar un detall interessant que es produeix en aquest grup: quan al torn 162 el Juan diu "Primer la introducció, la tesi defensada", sembla com si volgués trobar una equivalència entre la paraula que li serveix per organitzar-se la feina de la redacció (aquí "introducció") i el terme que vehicula la pauta i que per tant és el que pensa que hauria de saber (aquí "tesi defensada"). El terme que usa aquest grup és fonamentalment "introducció", però també la perífrasi "la frase per començar el text" (torn 884).

El grup 3, tant a P com a R, es refereix a la introducció en les mateixes ocasions que els altres grups i utilitza els termes: "introducció" o bé "per entrar" i "la cosa aquesta del principi" (referint-se al petit diàleg que han escrit com a introducció).

¹²⁹ A la sessió P, com hem vist, aquest grup només escriu un guió per al text, en forma de punts aïllats.

En resum, podem dir que en els tres grups, encara que en diferent quantitat, les referències a la introducció (i el mateix passarà amb el "desarrollo" i la conclusió) apareixen quan es deixa de banda la pauta, o el full de planificació, i es passa al terreny concret, bé d'organitzar-se la feina i de planificar el text ("primer fem la introducció", "tu vés fent la introducció", "això ja ho posarem a la conclusió", "li faltaria una mica més de desarrollo i conclusió"), bé de revisar i valorar aquestes parts o d'identificar-les sobre l'esborrany.

j) Desenvolupament

Succeeix el mateix que amb el concepte d'introducció, però el grup 1, que és l'únic que en parla, l'anomena "desarrollo" o "desenrotllament". Aquest fet podria ser indicatiu, ja que els tres alumnes són perfectament catalanoparlants, que s'hagués treballat recentment aquesta nomenclatura a classe de castellà.

k) Conclusió

És un concepte paral·lel als dos últims. El grup 1 l'anomena "conclusió" i "final", el 2 "conclusió" i el 3 diu "que es veu que s'està acabant el text" (442).

El que hi fa més referències és el grup 1, així com al desenvolupament i a la introducció. D'aquí es pot pensar que aquest grup tenen molt present la representació global del text, s'imaginen el text tot sencer, com una entitat física, amb unes parts gairebé localitzades en el paper. I per anomenar aquesta planificació global del text no els serveixen els elements de la superestructura treballada: primer perquè potser no els han acabat d'entendre i després perquè no tenen un lloc marcat en una seqüència temporal o lineal com el text (la tesi o els arguments poden col·locar-se en moltes posicions del text). Per aquesta funció d'ubicació en la linealitat del text els serveixen uns coneixements també escolars i molt lligats a la redacció, encara que en aquesta seqüència no se n'havia parlat.

6.2.3.3. Sobre el contingut semàntic

En aquesta categoria, els ítems que es consideren són: a) Coherència amb el referent; b) Coherència interna; c) Precisió del significat; d) Valoració del contingut semàntic.

a) Coherència amb el referent

Només el grup 1 i el 3 fan comentaris en què busquin explícitament que el que diuen no es contradigui amb el món de la realitat. Es tracta de comentaris sobre el Tí que porten a modificar aquest text perquè el que es diu "és mentida" (1-P, torn 905) o "tampoc és veritat" (1-R, torns 991, 1012). Per exemple, quan proposen una llista d'adjectius per a les dones entre els quals hi ha "cansades" (seqüència 17) decideixen treure "cansades" perquè "els homes també van cansats"; es tracta d'un coneixement del món el que fa modificar un fragment del text.

El mateix passa al grup 3, però amb menys freqüència. Un exemple en seria el de la seqüència 8 de P, en què modifiquen una paraula del Tí que estan proposant a partir d'uns coneixements que els fan veure que la relació que havien establert en el text és falsa (3-P, torn 73): "però tampoc és molt lògic perquè no totes les dones són feministes."

En cap cas s'utilitza cap terme específic per parlar d'aquest concepte, s'utilitza una argumentació molt sintètica i amb un llenguatge ordinari.

b) Coherència interna

Aquests comentaris apareixen sobretot a 1-R i també, però menys, a 3-R. Segurament a 2 no poden aparèixer perquè aquests alumnes no arriben a construir un text cohesionat i acabat.

El grup 1 fa 7 comentaris d'aquest tipus quan detecten, o els sembla que pot haver-hi, alguna idea que estan proposant que no és prou coherent amb una altra que ja han escrit o han dit anteriorment (seqüències 59, 89, 92, 108). Aquests comentaris tenen com a característica que, en fer-los, els alumnes tenen present el text en la seva globalitat, com a mínim el que tenen escrit fins al moment. Per exemple, a la seqüència 35 de 1-R es fa una proposta nova de text "perquè sinó no ho hem dit en tota l'estona"; o bé en una altra ocasió detecten que es parla d'una cosa que no encaixa amb el

que s'està dient en aquell fragment (seqüència 50); o també es constata que hi ha un salt massa brusc entre dues oracions i caldria una transició d'un tema a l'altre (seqüència 55).

El grup 3 fa comentaris del mateix estil, però podem ressaltar una seqüència una mica diferent en què el que es comenta és la incoherència del títol amb el text que tenen escrit, ja que el títol responia al tema que en principi havien dit que tractarien. Això els porta a canviar el títol (3-R, seqüència 35).

No hi ha cap nomenclatura específica per parlar d'aquest concepte, es tracta sempre de comentaris lligats a cada fragment del text. L'única expressió que coincideix una vegada a cada grup és "ens estem contradient".

c) Precisió del significat

El grup 1, en la majoria dels casos, busca una paraula precisa que expressi el que vol dir (i a vegades no la troba, com a les seqüències 46 i 47 de 1-P). En algun cas hi ha una modificació d'una paraula perquè algú detecta poca fidelitat al que realment volen expressar: per exemple, a la seqüència 21 de 1-P ("*Revivim* no, perquè no s'ha viscut mai, o sigui que..., *revivim* no. ").

A 1-R hi ha dues seqüències interessants. En una (1-R, seqüència 38) es rellegeix un fragment i es detecta "Hi ha alguna cosa que no sona bé", però queda aclarida quan l'Elisabeth torna a llegir el fragment amb una entonació més exagerada i llavors ja es descobreix quin és el seu significat. Per tant, aquí es troba la precisió del significat que es vol transmetre a través d'una bona entonació. No cal, per tant, fer-hi cap canvi. L'altra (1-R, seqüència 95) expressa la preocupació perquè es detecta que no s'està defensant el que en un principi s'havia dit, diríem que s'han desviat de la idea que volien defensar i ara cal reformular el text.

A 2-R hi ha només una sola seqüència en el mateix sentit que aquesta darrera: es detecta que el que han escrit o proposat últimament no reflecteix la idea que s'havien proposat, i en aquest cas és més greu perquè estan dient una cosa amb la qual no estan gens d'acord: "perquè la dona pugui fer lo mateix que l'home més o menys, els homes tenim de quedar-nos a casa" (2-R, torn 246).

El grup 3 dedica la majoria de les seves seqüències sobre el contingut semàntic a la precisió de significat, en particular a buscar una paraula o conjunt de paraules que expressi millor el que volen dir. En el raonament que utilitzen per comentar-ho es té en compte, en alguns casos, la manera com ho entendrà el lector (3-P, torn 208: "És que a lo millor diuen *la natura* i s'imaginem la flora..."); en d'altres casos el raonament fa només referència a les idees estrictament.

d) Valoració del contingut semàntic

Les seqüències d'aquest tipus es troben totes al grup 2-R, excepte una a 3-P. Les hem considerades a part perquè de fet es tracta d'una valoració del significat que vehicula el text o un fragment del text: una frase que acaben de proposar, per exemple, o de llegir. Per tant, es situen en el pla del component semàntic del text, no en comenten cap altra cosa, però no es tracta de comentar idees sense més, sinó les idees que conté un fragment de text.

Totes aquestes seqüències tenen la mateixa orientació: a 2-R és sempre el Marc Albert i en un cas el Juan que valoren el text "massa fort" i opinen que "s'han passat". A 3-P també hi ha un comentari de la Caterina opinant "què bèstia" és el primer fragment.

Podem pensar que aquests comentaris, a més de tenir en compte el significat del text, tenen també present la situació final de lectura davant dels companys: en el cas del grup 2 és molt evident –per altres comentaris que s'han fet– que no estan tranquils pel que els diran les noies del grup quan sentin el que defensen.

Com a conclusió, els comentaris sobre aspectes semàntics van totalment lligats al text ja proposat o escrit, és a dir en el moment de la textualització o bé en la revisió que es produeix sobre la marxa en el moment d'escriure. En cap cas no apareix l'ús de terminologia específica, l'únic que trobem és la presència dues vegades de l'expressió "ens estem contradient".

6.2.3.4. Sobre la gramàtica del text i de la frase

Els ítems que considerarem dins d'aquesta categoria seran: a) Connexió/segmentació/puntuació; b) Cohesió; c) Construcció sintàctica.

a) Connexió/segmentació/puntuació

Sobretot al grup 1 i també al 3 hi ha moltes seqüències d'aquest tipus. La majoria d'elles es produeixen quan es proposa o dicta text i es mencionen els signes de puntuació, sense més justificació. Hi ha, però, algunes excepcions.

A 1-P es justifica o s'expliquen els motius pels quals es tria un signe de puntuació determinat a la seqüència 20, on no podem saber ben bé què diuen, però sembla evident que hi ha un cert dubte sobre quin signe cal posar. A les seqüències 51, 52 i 53 decideixen posar un fragment del text entre claudàtors per mostrar que és una idea que encara s'ha d'acabar d'elaborar, ja que estan fent l'esborrany. Potser pel fet d'usar un signe tan poc habitual, cada vegada que l'anomenen es veuen obligats a donar alguna explicació.

A 1-R hi ha, també, a més de les mencions més habituals, seqüències en què aquesta menció va acompanyada d'una proposta explícita de puntuació ("fem-ho amb punts", 1-R, seqüència 20) o d'una valoració (1-R, seqüència 20 o 36). També hi ha vegades que la puntuació s'anomena però en forma de pregunta per aconseguir la implicació dels altres en forma de consentiment (seqüència 21 de 1-R). En altres casos, com en els moments de dictat, la que escriu formula una pregunta perquè se li dicti el signe de puntuació corresponent (1-R, seqüència 23 o 65). En alguns casos hi ha una certa justificació o discussió sobre el signe necessari, per exemple a 1-R seqüències 81, 101, 102. A més n'hi ha una en què s'explicita com ha de ser l'enllaç entre dues frases: "sense dir que ara continuaràs" (1-R, seqüència 34).

Al grup 2 només n'hi ha dues: en una es fan unes cites o mencions de la puntuació intercalada dins del Ti i en l'altra es proposa de posar una informació entre parèntesi, però no se'n dóna cap motiu.

El grup 3 fan mencions de la puntuació quan proposen text, en algun cas amb una entonació interrogativa esperant la confirmació dels altres (3-P, seqüència 29). A 3-R n'hi ha dues d'interessants: la seqüència 14 és un exemple on es discuteix si simplificar una frase eliminant-ne una part, o bé si convertir-la en tres frases tot substituint els connectors per punts. És un bon exemple de raonament sintàctic incipient, encara que l'argumentació no és gaire explícita, adopta un to molt col·loquial i està molt supeditada al

context. A la seqüència 33 es proposa reforçar un enllaç marcat simplement per un punt amb una expressió introductòria de l'última frase: "en conclusió" o "per resumir", i es dona també una justificació breu.

Veiem, per sintetitzar, que les referències a la puntuació consisteixen normalment en mencions de la puntuació inserides en el Tí que es proposa o que es dicta. En alguns casos van acompanyades d'interrogacions o de propostes que fan participar els altres. Només en molt poques ocasions són objecte d'un cert raonament explícit, però tot i així la justificació queda molt contextualitzada en la frase que s'està considerant i hi ha poques referències a conceptes sintàctics. La terminologia és la dels signes de puntuació exclusivament.

b) Cohesió

Fonamentalment es tracta de problemes de manteniment de l'enunciador o del temps verbal, o bé de problemes de repetició d'unitats lèxiques (noms o connectors). En algun cas aquest comentari els porta a referir-se al significat del que volien dir (I-P, seqüència 16; I-R, seqüència 66 i seqüència 109). En d'altres el comentari és molt poc explícit, però podem comprendre'l per les reformulacions del text que es fan en el mateix torn (I-P, seqüència 19).

En resum, els grups que fan comentaris d'aquest tipus, com en general de gramàtica, són l'1 i el 3, que són els que pròpiament dediquen més temps a escriure el text i ho fan d'una manera més cooperativa. Es tracta sobretot de problemes de concordances o de repetició de paraules, situats tots dos dins l'àmbit de la gramàtica del text. La terminologia específica només apareix amb la paraula "present" en parlar de temps verbals. Tots els altres comentaris es fan sense recórrer a cap terme científic, ni homologat ni propi. No els cal.

c) Construcció sintàctica

Altres cops els que tenen seqüències d'aquest tipus són els grups 1 i 3. En alguns casos es tracta de comentar una opció personal d'estil: a I-P (seqüència 33) busquen una sintaxi més compacta, més depurada, segurament perquè la senten com a més pròpia de l'escrit, i a la seqüència 34 decideixen fer un llistat de sinònims per donar força o ressaltar la idea principal: compartir. Algun altre cop es tracta de comentaris a una

estructura sintàctica que té problemes, com la seqüència 50 de 1-P. Són interessants els comentaris a 1-R sobre la sintaxi lligada al tipus de seqüència textual i la terminologia que usen: per parlar d'una prosa expositiva o d'una narració en tercera persona, fan servir els termes "en plan paràgraf" (seqüència 39) o "redactar normal" (seqüència 42), en oposició al diàleg directe "amb guionet". La seqüència 110 és un bon exemple de discussió sobre la conveniència de posar "estic segur" o "n'estic segur": l'argumentació és molt poc explícita i molt poc aclaridora per a algú que no comparteixi moltes coses amb el parlant. La terminologia aquí sí que hi és present: "objecte directe".

El grup 2 només té una seqüència que fa referència a l'estructura sintàctica, però d'una manera molt indirecta. A 2-R (seqüència 33) es parla de buscar una altra manera de dir la mateixa frase, que intenten solucionar posant un altre subjecte ("*La dona no és apta per la vida...* Aviam, espera. (...) Ho hem de dir, però d'una altra manera: *La vida laboral...*").

El grup 3 es plantegen qüestions d'estil: sintaxi més concisa, més escrita (3-P, seqüència 11) o també qüestions de correcció sintàctica (3-P, seqüència 14) i de claredat o comprensió de la frase (3-R, seqüència 22 i 24).

6.2.3.5. Sobre els aspectes gràfics i sonors

En aquesta categoria, els ítems que es consideren són: a) Ortografia; b) Forma sonora; c) Tipografia; d) Llargada.

a) Ortografia

En aquest apartat hi ha bàsicament dos tipus de seqüències: les que parlen de l'ortografia com una menció o quan l'alumne que dicta lletreja la paraula, normalment (1-R, seqüència 69); i aquelles en què l'alumne que escriu es planteja explícitament el dubte i això provoca la participació dels altres per solucionar el dubte (1-P, seqüència 18 o 35). De tota manera, no hi ha mai justificació de la solució ortogràfica que es dona, per tant es recorre a uns coneixements molt automatitzats. L'única terminologia, per tant, que s'usa és el nom de les lletres i dels altres signes gràfics.

El grup 1 és el que té més seqüències d'ortografia i és també el que dedica més temps a escriure. El 2 no en té cap, potser perquè no arriben mai a un

text que es pugui donar per acabat. En general, a tots els grups hi ha pocs comentaris sobre l'ortografia, potser per l'edat dels alumnes en què se suposa que ja la dominen. Els textos finals, tot i no ser perfectes, mostren un bon nivell en aquest aspecte.

b) Forma sonora

Només el grup 1 té tres seqüències dedicades a considerar una paraula o una expressió des del punt de vista sonor, cosa que els portarà a emetre un judici: a vegades diuen "això no queda [bé]" (1-P, seqüència 29) i d'altres "és maco!" (1-R, seqüència 67) o "és guai" (1-R, seqüència 40). El fet de treballar en grup probablement és el que facilita tenir en compte els aspectes sonors, ja que constantment el text es diu i repeteix en veu alta per considerar-lo conjuntament.

c) Tipografia

Aquí es recullen seqüències que tenen per objectiu marcar d'alguna manera paraules o fragments que pel que sigui es volen ressaltar. Tenen, per tant, alguna relació amb les seqüències sobre els aspectes discursius, ja que de fet es plantegen una millor recepció del text. Normalment consisteixen a posar entre cometes o en majúscules, a subratllar, etc. En alguna ocasió s'explicita el motiu: a 3-R, seqüència 13, es vol posar en majúscula perquè ressalti. No hi ha més terminologia específica que els noms dels signes emprats.

d) Llargada

Finalment, tant el grup 1 com el 3 fan alguna consideració sobre la llargada del text ("queda llarguíssim", o "queda una miqueta curt") que ens fa pensar que potser l'hàbit escolar pot ser-ne el responsable.

6.2.3.6. Sobre el text com a globalitat

Dins d'aquest bloc hem recollit aquells enunciat en què, tot i referir-se al text que s'elabora, no es pot distingir cap pla del text específic sinó que mostren una apreciació del text com a globalitat. D'aquest tipus de seqüències metalingüístiques, que són poques –26 en total–, podem apuntar les següents característiques més rellevants:

– La majoria mostra una apreciació intuïtiva, subjectiva, de la impressió que els causa el text, sense cap intent de justificació. A vegades es jutja el text sencer un cop s'ha donat per acabat i d'altres només fragments acotats d'aquest text. Aquí en tenim dos exemples:

(1-R, seqüència 64) 665 E: Molt bé! Aquesta frase

(2-R, seqüència 38) 902 P: Ei! Queda molt bé.

– En d'altres casos s'intenta justificar la valoració que es fa des de la perspectiva dels escriptors, anomenant tot el que ells hi han posat, com al torn 1235 del següent exemple.

(1-R, seqüència 117)

1233 P: =És que aquest text ...= Saps lo guapo d'aquest text? Que...,
que...

1234 E: Que no té res. (Riu.)

1235 P: No, que que..., que hem fotut, o sigui, l'exemple de la gent gran, vale, però que hem fotut com un grup de joves conscienciats, sense..., només amb lo que ells pensaven, això és lo bo.

1236 E: No convenç...

1237 P: Sí, =sí que convenç!=

1238 E: =És que no crec= que quedi clar!

1239 P: No, sí que convenç, sí que ho hem deixat clar. La tesi està perfectament clara.

– La majoria de comentaris, però, adopten la perspectiva del lector i es valora el text des de l'impacte que pot causar o la seva legibilitat. En tenim un exemple als torns 1236-1239 del fragment anterior o bé al següent, en què consideren que aquesta frase no és prou comprensible:

(3-R, seqüència 2)

11 H: I aquest..., és que aquesta frase queda fatal, (...) mm...

12 C: Sí, sí...

13 H: (Llegeix.) *Per què la bugada la fa sempre ella? És que ella té més facilitat de fer-la, per fer-la o és que ell és un manta? Ni la dona té el do de fer millor la bugada ni l'home és un manta, simplement és una tradició que X X X.* Això, tia...(Riu.) ...un bodrio.

14 C: Sí.

15 H: O no?

16 C: Sí, sí, és veritat, no queda gaire bé.

17 H: Oi que està molt liat?

– Finalment, un altre dels elements per fonamentar el seu judici és l'acceptació per part de la professora:

(1-R, seqüència 41) 324 P: Ja veuràs, això li agradarà a la Núria.

Com a resum del que acabem de presentar, podem destacar que la utilització que fan aquests alumnes dels termes metalingüístics especialitzats és molt reduïda i es situa sobretot dins la segona categoria referida a la superestructura. Cal indicar que els conceptes que pertanyen a aquesta categoria i el vocabulari corresponent constitueixen la base dels exercicis i activitats de la SD. Aquest fet també caracteritza, però, els ítems inclosos dins de la primera categoria, la que es refereix als aspectes discursius, i en canvi, l'ús de la terminologia específica és inferior en aquest cas, tot i que apareguin molt comentaris sobre aquests aspectes. Segurament l'explicació la podem trobar perquè en el cas de la superestructura, la nomenclatura que s'introdueix a la SD serveix per anomenar les diferents parts del text i per planificar el contingut temàtic, per tant es converteix en una eina operativa per compartir la representació del text que cadascú ha elaborat i poder treballar conjuntament. En canvi, per parlar de l'enunciador o del registre no "és necessari" un vocabulari especialitzat: dient "és que hem dit que parlàvem com a dones" o "queda massa heavy, s'assembla massa a aquest d'aquí", ja és suficient per compartir la seva preocupació pels aspectes discursius del text i tenir-los en compte.

Una altra constatació que es pot desprendre d'aquesta anàlisi és que les concepcions dels alumnes sobre els diferents conceptes que utilitzen no sempre s'ajusten al que les professores s'havien proposat d'aconseguir a través de la SD: hi ha vacil·lacions, confusions de conceptes i en alguns casos idees massa esquemàtiques, que només recullen en part les característiques del concepte.

Finalment, volem ressaltar que els plans morfològic i sintàctic del text obtenen uns comentaris amb poquíssim lèxic especialitzat. Aquesta constatació cal posar-la en relació amb dues que ja hem fet més amunt: aquest tipus d'enunciats són poc nombrosos i s'estenen durant pocs torns amb un nivell molt baix d'explicitació.

6.2.4. Valoració de la pauta per part dels alumnes

Per contrastar les dades comentades fins ara, hem recollit també informació provinent de les persones que són objecte de l'observació: els alumnes que componen els tres grups. Amb aquesta finalitat es va passar un qüestionari metacognitiu¹³⁰ de forma individual a l'última sessió de la SD, abans que cada grup llegís en veu alta als companys el seu text definitiu i es comentessin. Els alumnes van dedicar entre 5 i 10 minuts a omplir-lo i el van contestar individualment i en silenci. Després el van donar a les professores.

Les respostes del qüestionari aporten informació del que pensen els alumnes sobre els següents aspectes:

1. El desenvolupament del treball en grup (pregunta 3).
2. La influència de la SD en les seves idees sobre la discriminació de la dona (pregunta 6).
3. Els aspectes que valoren del seu text i del procés seguit (preguntes 1 i 2).
4. La utilitat de la pauta de revisió del text (preguntes 4 i 5).

(1) Respecte del primer punt, tant el grup 1 com el 3 expliciten que han treballat en estreta col·laboració, aportant tot el que podien, tot i que en Pau (grup 1) afirma que "treballar en equip és difícil". Els membres del grup 2, en canvi, no fan cap referència al treball cooperatiu i tots tres afirmen que el que han aportat al grup han estat "idees". Aquestes dades ens confirmen el que ja havíem trobat en la nostra anàlisi de la interacció per mitjà de les converses.

(2) Pel que fa a la manera com el treball de la SD ha fet canviar les idees dels alumnes sobre el tema de la discriminació de la dona, tots coincideixen a dir que el que pensaven no ha canviat gens o molt poc, però la majoria d'ells afegeix algun comentari en què s'indica que amb aquest treball han descobert altres punts de vista, han pogut saber més coses sobre el tema i, fins i tot, canviar la seva actitud respecte a la problemàtica. Constatem, doncs, una certa reticència a acceptar que la SD els ha servit per modificar el que pensaven sobre el tema tractat. És interessant retenir aquest fet perquè hi trobarem un paral·lelisme en parlar de la influència de la pauta de revisió en els seus textos.

¹³⁰ Vegeu pàg. 79 i seg. dels annexos.

(3) Ens ha interessat especialment aquest punt per saber si els alumnes utilitzaven per pròpia iniciativa, en judicar els seus textos, els criteris expressats a la pauta. La constatació és que se'n serveixen molt poc. Els grups 2 i 3 valoren el text en termes de les idees que vehicula. Quan se'ls pregunta què és el que troben millor del text, contesten amb respostes com "les crítiques als dos sexes" (Juan, grup 2) o bé "la idea central del text, la igualtat" (Alícia, grup 3). Els alumnes del grup 1 coincideixen a ressaltar, com a aspecte del qual estan més satisfets, el que el Pau expressa dient: "Hem usat un sistema diferent dels fets a classe. Queda molt desenfadat, i inspira confiança." No es refereixen tampoc directament a cap dels ítems ressaltats a la pauta, però en canvi demostren una concepció del text que té en compte els aspectes discursius i pragmàtics i que respon al plantejament comunicatiu adoptat per la seva professora i recollit a la pauta.

En canvi, quan ressaltin el aspectes dels quals estan menys satisfets, deixen de parlar de la impressió global com a receptors del text i indiquen característiques molt més concretes i materials: ortografia, llargada, arguments, un paràgraf concret, la connexió de les frases...

(4) Respecte a la pregunta de si la pauta de revisió els ha servit per millorar l'esborrany, la resposta que donen majoritàriament els alumnes dels tres grups és que no. De tota manera, és interessant de ressaltar les diferències entre les apreciacions dels membres dels tres grups perquè contrastar-ho amb el que podem observar a les converses ens informa de quina és la concepció que tenen aquests alumnes de les pautes d'avaluació.

Al grup 1 tots tres alumnes coincideixen a dir que no els ha servit per millorar el text i que no els ha fet canviar res de l'esborrany o només algun detall. Els del grup 2 afirmen que no l'han utilitzada gaire o gens i que si els ha fet fixar en alguna cosa és en l'estructura o en "l'estructuració" del text. Al grup 3, en canvi, una noia afirma que no la van seguir per a res, però les altres dues diuen que sí, encara que afegeixen uns comentaris molt escolars en el sentit que responen el que preveuen que la professora espera: per millorar el text i per modificar algunes coses "que no tenien reflectit" en el seu text.

Constatem, en primer lloc, poca unanimitat en les respostes literals dels alumnes del mateix grup, que interpretem com un indicatiu de la poca

consciència que tenen de l'ús de la pauta i també d'un cert desconcert sobre què s'espera que responguin. En segon lloc, la coincidència –amb alguns matisos– sobre la poca o nul·la utilitat de la pauta en el seu procés d'escriptura contrasta amb el que ens ofereixen les converses pel que fa als grups 1 i 2: algunes referències directes a aquest instrument i molts comentaris sobre alguns dels aspectes que recull. I pel que fa al grup 3, on justament dues noies opinaven que els havia servit, és el grup en què només una vegada es parla directament de la pauta i on no hi ha cap evidència que els ítems que aquesta recull hagin tingut una major dedicació per part de les alumnes.

En tercer lloc, és interessant ressaltar que el grup 1, que opina d'una manera força unànime que la pauta els ha ajudat poc, és precisament arran de la lectura de la pauta que decideix d'abandonar gairebé del tot l'esborrany i elaborar un nou text. I és interessant apuntar que aquesta decisió es pren després de llegir el tercer ítem de la pauta, que planteja el tema de l'enunciador. És bastant clar que aquests alumnes desestimen el seu text perquè el troben poc adequat al públic que l'haurà de llegir i poc convincent, és a dir, que la valoració dels aspectes pragmàtics apuntats a l'inici de la pauta els fa emprendre la redacció d'un nou text en el qual intentaran de solucionar aquestes mancances. Però un cop posats en la tasca de redactar un nou esborrany, és comprensible que una pauta pensada per ajudar en la revisió –i més en el cas d'aquest grup, que tenien la pauta en forma de qüestionari– no els sigui útil per emprendre una tasca de planificació i redacció. A més, cal afegir, com una característica d'aquest grup, la valoració que fan de l'originalitat del seu text. Quan se'ls demana si han canviat alguna cosa del seu text que no sortís a la pauta, tots tres –a diferència dels altres grups– enumeren algunes coses i, a més, el Pau explicita: "No m'agrada seguir pautes ni res que ens influencii."

Finalment, el grup 2 també expressa l'opinió que la pauta no els ha servit: en aquest cas també és interessant el contrast amb les referències explícites que apareixen a la conversa. De tota manera, la percepció que la pauta no ha estat útil es pot deure al fet que els resultats que obtenen aquests alumnes de la tasca d'escriptura no són gens satisfactoris i que els comentaris que fan sobre alguns ítems de la pauta –com per exemple sobre la tesi– no s'integren en el procés de composició, sinó que es queden en intervencions aïllades gens productives per al procés que segueix el grup.

Podem resumir tot el que hem dit en aquest apartat amb les següents idees:

- Poca consistència en les opinions sobre la pauta, segurament poques idees clares sobre quina és la seva funció causades perquè les professores els ho han explicat poc i pel poc hàbit d'usar aquests instruments.
- Dificultats, en els grups 1 i 2, per usar una pauta prevista per ajudar a revisar el text en una sessió que no consisteix a revisar sinó a redactar un text nou.
- El grau de satisfacció amb el resultat de la feina de redacció pot haver influït en la valoració del procés seguit i de la utilitat dels instruments

6.3. Recapitulació del capítol

Per tal de recollir les conclusions parcials que s'han anat plantejant al llarg del capítol i de poder-ne disposar d'una manera àgil i conjunta, hem elaborat els quadres que presentem a continuació, encara que amb el risc d'un esquematisme excessivament simple. Hem ordenat aquestes conclusions en quatre quadres que es corresponen amb els quatre apartats del capítol 6.2. Als dos primers quadres 81 i 82 la informació s'ha organitzat en les tres columnes següents:

Preguntes formulades: es recull quina era la pregunta concreta que ens fèiem en posar en marxa l'anàlisi d'aquesta part de les dades.

Constatacions trobades: expressa els resultats de l'observació dins del seu context immediat.

Interpretació o comentaris: relaciona aquests resultats amb altres informacions, apunta possibles interpretacions de les dades o expressa comentaris que es recolliran més tard al capítol següent.

En els dos darrers quadres 83 i 84, la pregunta formulada és només una per a cada quadre. Així, les diferents files es distingeixen per acotar les respostes segons diferents aspectes. Les constatacions trobades s'han exposat conjuntament amb els comentaris.

Quadre 81: Descripció de les seqüències metalingüístiques

<i>Preguntes formulades</i>	<i>Constatacions trobades</i>	<i>Interpretació o comentaris</i>
1. Es produeixen moltes seqüències metalingüístiques a les converses dels grups?	Tots els grups en produeixen un nombre considerable.	La situació d'escriure en grup afavoreix l'explicitació de l'AM, sobretot si els alumnes estan compromesos en la tasca.
2. Com es distribueixen les seqüències metalingüístiques entre els diferents grups?	Als grups 1 i 3 n'hi ha moltes més que al 2.	Les característiques del procés seguit pels grups poden explicar l'aparició desigual de l'AM. El grup 2 es centra en la discussió de les idees que poden defensar i es dedica poc a redactar cooperativament el text.
3. Com són de llargues les seqüències metalingüístiques dels grups?	Són curtes, entre 1 i 4 torns. És l'únic paràmetre que no presenta diferències entre grups ni entre sessions.	Els resultats s'han d'explicar per les característiques que tenen en comú tots els grups: edat, context de la tasca, coneixements compartits, poc hàbit d'argumentació gramatical, desconeixement de les característiques textuais...
4. Quants alumnes participen en les seqüències metalingüístiques?	Als grups 1 i 2 hi ha igual proporció de seqüències amb un, dos o tres participants. Al grup 3, la meitat de les seqüències són de tres participants.	No podem afirmar que el grup tres col·labori més que l'1 en la seva tasca d'escriptura. Per tant, hem d'apuntar que la cooperació no sempre deixa marques verbals a la conversa.
5. Quins són els alumnes responsables d'iniciar-les?	No hi ha cap alumne exclos d'aquest paper ni cap especialitzat en aquesta funció. De tota manera, hi ha diferències individuals.	Les diferències individuals fan pensar que poden estar relacionades amb les característiques personals i amb el rol de cada alumne en la dinàmica del grup.
6. Quines són les pautes d'interacció que segueixen els grups?	No s'han observat diferències en els patrons interactius que segueixen els diferents grups. Però el grup 2 no aconsegueix que el traspàs d'informació que es produeix conflueixi en una direcció determinada que faci avançar la tasca de redacció.	Diferents trets del grup 2: el baix nivell en l'assignatura de llengua dels seus components, la poca afinitat entre ells, el qüestionament i la incomoditat davant del tema a tractar, poden ser la causa que la interacció no serveixi per fer avançar.
7. Com s'integren les seqüències metalingüístiques en el procés de composició escrita seguit per cada grup?	Es concentren fonamentalment en els episodis de textualització i menys en els de revisió.	Les seqüències van associades a les operacions més estretament lligades al text com a objecte lingüístic i textual.

8. Com distribueix cada grup les seqüències en les sessions P i R?	Els resultats ofereixen diferències importants en els tres grups.	Aquestes diferències es poden explicar seguint les operacions prioritzades per cada grup a cada una de les sessions.
9. Com es relacionen les seqüències amb les operacions d'escriptura?	Als grups 1 i 3 n'apareixen de tres tipus: anticipant el text, <i>on-line</i> i a posteriori. Al grup 2 n'hi ha poquíssimes <i>on-line</i> .	Una possible explicació per al grup 2 és que aquest grup passa poca estona de la conversa dedicat a textualitzar.

Quadre 82: Relació de les seqüències metalingüístiques amb la pauta d'avaluació

<i>Preguntes formulades</i>	<i>Constatacions trobades</i>	<i>Interpretació o comentaris</i>
1. És cert que a la sessió R, en què els grups tenen la pauta d'avaluació, es produeixen més seqüències metalingüístiques que a P?	Es compleix per als grups 1 i 2. El grup 3 manté el mateix nombre de seqüències.	Una possible explicació és que, a diferència dels grups 1 i 2, en el 3 no tenim proves evidents que utilitzin la pauta durant la sessió. El fet de disposar materialment de la pauta podria induir a produir més seqüències metalingüístiques.
2. La pauta provoca "directament" molts comentaris?	Pocs, però més al grup 1 que als altres.	És possible que la pauta en forma de qüestionari que té aquest grup l'hagi portat a referir-s'hi més.
3. Quines són les qüestions que es tracten a les seqüències metalingüístiques?	Del total de seqüències metalingüístiques, les referides a la superestructura, als aspectes discursius i a la gramàtica són les més nombroses.	Els dos primers aspectes figuren a la pauta, a més d'haver-se treballat explícitament a la SD. El tercer no hi figura, però pot ser que aparegui a les converses perquè està molt relacionat amb les decisions lingüístiques que cal prendre per a la textualització.
4. Hi ha diferències en l'objecte de les seqüències metalingüístiques de P i les de R dins de cada grup?	Grup 1: La superestructura i la gramàtica apareix força equilibrada a les dues sessions. Els aspectes discursius i els globals del text augmenten a R d'una manera espectacular. Grup 2: Totes les categories augmenten a R, però especialment les que es refereixen a la superestructura i al discurs. Grup 3: Nombre molt equilibrat de seqüències a P i a R en totes les categories.	Els grups 1 i 2 sembla que han estat influïts per la pauta de revisió de R, ja que en aquesta sessió augmenten les seqüències metalingüístiques i especialment les que es relacionen amb els ítems de la pauta. El grup 3 sembla que no hagi estat condicionat per la pauta ni per la SD, desenvolupa les dues sessions de redacció de manera molt semblant.

5. Quins són els aspectes concrets més comentats per cada grup?	Grup 1: Seqüències sobre l'enunciador, el registre i la modalitat; sobre la introducció, i sobre connexió/segmentació.		Els ítems de la pauta prioritzats per cada grup tenen relació amb les característiques dels components del grup, amb la manera com desenvolupen el procés de redacció i amb els patrons d'interacció seguits. Per tant no són només conseqüència directa de l'ús d'una determinada pauta, sinó el resultat de la confluència de diferents factors.
	Grup 2: Seqüències sobre la intenció; sobre el tema polèmic i la tesi, i sobre la introducció.		
	Grup 3: Seqüències sobre la modalitat.		

Quadre 83: Metallenguatge utilitzat a les seqüències metalingüístiques

<i>Com es refereixen als diferents objectes en les seqüències metalingüístiques?</i>		<i>Constatacions trobades i comentari</i>
1. Aspectes discursius del text		Només s'usa la terminologia treballada (enunciador, destinatari, registre...) quan es té la pauta davant; normalment es fan servir parafrasis en llengua col·loquial per referir-se a aquests conceptes. Es tenen en compte la intenció del text, el registre i l'existència d'un destinatari genèric d'una manera poc explícita i molt lligada a la tasca d'elaboració del text. L'enunciador es concep més com la presència d'un personatge real que pren la paraula que com un mecanisme d'ancoratge del text. Es detecta un desconeixement dels recursos lingüístics per marcar les característiques enunciatives.
2. Superestructura		Apareix el concepte de superestructura com un espai "pla" en què només existeixen relacions seqüencials. Quan l'utilitzen autònomament, redactant sense la pauta, fan servir els termes: introducció, desenvolupament i conclusió, que no havien estat presents ni en els materials ni en les activitats de la SD. Com a conseqüència de llegir la pauta, parlen de tema, tesi, arguments i exemples. Però els conceptes que hi ha al darrere d'aquests termes són molt vagues i hi ha confusions entre: tema i tesi, tesi(s) i arguments, arguments i exemples.

3. Contingut semàntic	S'utilitza una argumentació molt sintètica i un llenguatge ordinari. Els raonaments es basen en el punt de vista del lector o bé en la fidelitat a les idees que els autors volien expressar. Els comentaris apareixen sempre lligats a la textualització i a la revisió <i>on-line</i> .
4. Gramàtica del text i de la frase	Les seqüències sobre puntuació sorgeixen quan es proposa o dicta text i contenen poca justificació, més aviat es tracta de simples mencions dels signes emprats o de preguntes als companys per confirmar una utilització determinada. Els comentaris sobre cohesió sorgeixen <i>on-line</i> en escriure, a partir de problemes de concordances o de repetició de paraules. Són molt poc explícits, gairebé no usen terminologia específica. Sobre l'estructura sintàctica, l'argumentació és també molt poc explícita, encara que s'usin alguns termes com "objecte directe" o "present".
5. Aspectes gràfics i sonors	Es consideren en algun cas les paraules com a entitats sonores, se les escolten una i altra vegada. Consideren els aspectes tipogràfics del text des de la perspectiva de la recepció, per fer més legible el text.
6. El text com a globalitat	Es destaca la impressió global i intuïtiva que provoca la lectura del text, sense fer una reflexió organitzada ni raonada.

Quadre 84: Autovaloració per part dels alumnes

Com valoren els alumnes:	Constatacions i comentaris
1. El treball del seu grup	En els grups 1 i 3 la seva opinió confirma el desenvolupament d'un procés molt col·laboratiu de treball, tal com ja s'havia apuntat. En el cas del grup 2, en el qual s'ha observat que aquesta col·laboració no s'estableix, els alumnes no s'hi refereixen.
2. La influència de la SD en les seves idees sobre el tema	Reticència a acceptar que la SD ha aportat modificacions en les seves idees. A continuació d'haver afirmat que no, es matisa la resposta apuntant alguns aspectes sobre el tema que s'han ampliat o conegut de nou.
3. El seu text i el procés seguit	Es valoren els textos de manera global, sobretot pel seu contingut semàntic i per les seves característiques pragmàtiques. També per la seva originalitat. Els aspectes negatius que es ressalten són més concrets i es refereixen a l'ortografia, la llargada, els arguments utilitzats, la connexió entre frases...

4. La utilitat de la pauta de revisió	La resposta més general és que no ha servit o que molt poc. Encara que la poca consistència de les opinions denota poca consciència sobre l'ús de la pauta i desconcert sobre què s'espera d'ells respecte d'aquest instrument. El contrast de les respostes amb el que efectivament podem observar a través de les converses reforça encara més aquesta interpretació. Hi ha dos factors més que poden haver influït a respondre que la pauta no els ha servit: el rebuig per unes normes imposades i massa escolars i la insatisfacció amb el text resultant
---------------------------------------	--

III CONCLUSIONS

L'avaluació formativa, entesa com a doble mecanisme de regulació del procés de composició escrita i del procés d'aprenentatge en el context escolar, constitueix el focus d'interès específic de la recerca presentada. A la primera part del treball s'ha concretat una proposta d'avaluació formativa per a la composició escrita que s'integra dins del model de seqüències didàctiques a partir de les aportacions fetes fins ara en el camp de la recerca sobre avaluació i els nombrosíssims treballs publicats sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

Amb les conclusions d'aquest darrer capítol pretenem oferir una síntesi de les conclusions parcials de les anàlisis efectuades i a la vegada proporcionar respostes als objectius que ens plantejàvem al capítol 3.1. Com es podrà comprovar, les constatacions que podem treure de la recerca no es ceneixen únicament a les preguntes formulades a l'inci. Els aspectes metodològics i els instruments de recerca utilitzats constitueixen també elements importants a destacar. Així mateix, les observacions que s'apunten permeten ressaltar algunes implicacions per a l'ensenyament.

Així doncs, hem organitzat aquest capítol en quatre blocs. El primer anirà dedicat a destacar les aportacions que s'han realitzat en el terreny de la metodologia de recerca. En el segon es recolliran les conclusions que es refereixen al procés d'avaluació formativa, que giraran en torn de quatre

punts o eixos centrals: (1) la interrelació dels diferents elements que conflueixen en l'avaluació, integrada dins del procés de composició escrita i del procés d'ensenyament i aprenentatge; (2) la diversitat dels processos d'avaluació i de la manera de dur-los a terme per cada alumne i per cada grup; (3) la complexitat de la relació entre el dispositiu que el professor posa en funcionament i la realitat de l'aula des del punt de vista de l'actuació de l'alumne, i (4) la relació entre els coneixements metalingüístics i metadiscursius i el procés de composició escrita.

El tercer bloc presentarà un recull de les implicacions que la recerca posa de manifest amb relació a la pràctica pedagògica. I per acabar, en el quart bloc, formularem les preguntes que sorgeixen d'aquest treball i que deixen la via oberta per a futures investigacions en didàctica de la llengua.

Metodologia de recerca

En aquest primer bloc volem recollir els procediments de recerca que s'han mostrat útils per investigar en el si del procés de composició escrita dels grups i que han permès accedir a l'activitat mental dels alumnes i als processos de regulació que s'hi desenvolupen. En primer lloc cal destacar l'establiment i delimitació d'unitats que permetin observar la dinàmica de composició que segueixen els components dels grups. En aquest sentit, els *episodis* constitueixen extensos intervals de conversa, molt adequats per establir una primera descripció linial del procés de composició escrita seguit pels grups. El fet de relacionar aquests episodis amb el fragment de text en el qual estan centrats els alumnes, a través dels mapes de cada sessió, ha resultat interessant per veure com hi ha pocs retrocessos en la construcció del text i com el procés que es segueix és molt linial.

Les *clàusules* o *fragments del text* a través dels quals es va construint el text en grup són unes unitats específiques, que no són pròpies de l'oral perquè tenen el text escrit com a rerafons, però que tampoc s'ajusten a les característiques sintàctiques de l'escrit, ja que es produeixen a través de la

llengua oral. Aquestes unitats, que es poden reconèixer fàcilment a través de les converses, han estat útils per descriure amb precisió el procés seguit per cada grup: són els fragments de text que els alumnes prenen com a unitat en el moment de redactar —que a vegades coincideixen amb una oració sintàctica, però que d'altres vegades es tracta d'una unitat menor o major que la oració— i que han permès de col·locar els números corresponents al fragment de text en el mapa de cada sessió, i que han permès també elaborar l'esquema dels episodis de reformulació que segueix cada fragment de text.

Les unitats que hem anomenat *seqüències metalingüístiques* (*seqüències amb enunciats amb funció metalingüística*), formades pel fragment de conversa que té com a objecte el text que s'està escrivint i que explicita un coneixement —més o menys explícit— sobre el text, han estat la base de la nostra anàlisi del procés d'avaluació i pensem que constitueixen un instrument vàlid per "penetrar" en l'activitat lingüísticodiscursiva dels alumnes.

Pel que fa al concepte de *text intentat* (Ti), s'ha tornat a mostrar com un instrument molt fructífer en aquest tipus de recerca que parteix de les converses per a l'escriptura, així com el d'*episodi de reformulació del text*, que sistematitza el "recorregut" que segueix el text intentat fins que es fixa en un fragment de text escrit.

En segon lloc, hem de parlar de l'establiment d'unes categories que posin de manifest els problemes que realment es plantegen els alumnes i el tipus de coneixements que posen en joc. Per decidir les categories que haurien de servir per classificar els enunciats metalingüístics, hem hagut de combinar un criteri "apriorístic", ja que volíem saber si els alumnes es referien als ítems recollits a la pauta, amb un altre que sorgís de les mateixes converses, després de veure què és el que plantejaven els alumnes. La categorització ha pretès comprendre què volen dir els interlocutors i quin significat

atorguen a cada comentari, per tant ens ha calgut descobrir què s'estaven plantejant exactament, més enllà de les paraules literals que pronunciaven, però basant-nos en aquestes paraules.

En tercer lloc, el procés per classificar o categoritzar les seqüències metalingüístiques havia de ser "constant" i basat en criteris explícits. Per això s'ha utilitzat un sistema recursiu, de manera que la classificació de cada unitat fes repensar la definició de les categories i viceversa, la redefinició de les categories fes modificar la classificació de les unitats.

Malgrat que hi ha un procés d'interpretació dels enunciats, en el sentit que l'adjudicació d'una unitat a una categoria no és automàtica, només es classifica si hi ha algun indici explícit que es pugui justificar a través de la conversa, dels materials complementaris o de les informacions contextuals. Hem tingut molta cura de no "fer dir" als alumnes el que no es podia justificar. Com a exemple del que diem, podem considerar les categories proposades per a la classificació de les seqüències metalingüístiques, en què existeix un problema real de solapament: els diferents plans del text estan interrelacionats i algunes vegades són difícils d'aïllar. En aquests casos s'ha optat per interpretar a fons els enunciats dels alumnes i reconstruir l'abast del problema que s'estaven plantejant a partir del indicis que ens proporciona la conversa.

En quart lloc, volem destacar el procés seguit en el tractament i elaboració de les dades. Per donar compte del procés dinàmic de col·laboració, s'han combinat les observacions quantitatives sobre les intervencions dels alumnes amb les descripcions qualitatives que posen de relleu la manera d'establir-se aquesta col·laboració. Aquests dos tipus de tractament han resultat interessants per dibuixar un perfil del comportament de cada grup. El mateix procediment s'ha seguit per analitzar les seqüències metalingüístiques: una quantificació de les freqüències d'aparició de cada categoria complementada amb una descripció exhaustiva dels enunciats.

I per finalitzar aquest primer apartat de conclusions sobre els aspectes metodològics, destacarem el tipus de participació de la investigadora en el procés de recerca. Tractant-se d'una recerca empírica, que té el seu camp d'observació en l'activitat quotidiana de l'aula, ressaltem com un element molt important la relació professional existent entre professora de secundària i investigadora. El fet que hi hagués un treball continuat entre les dues ha permès que tot el procés desencadenat per la investigació no es convertís només en una situació experimental de provisió de dades, sinó que ha constituït una vertadera formació a través de la pràctica, tant per a la professora de secundària com per a la investigadora. Com que el nostre objectiu final és la millora de la pràctica educativa, aquesta característica adquireix una rellevància especial en el marc de la recerca que es presenta.

Procés d'avaluació formativa

(1) Respecte de la interrelació dels diferents elements que conflueixen en l'avaluació, la investigació ha posat de manifest com els dos processos —de composició escrita i d'aprenentatge— es superposen i és en el si de les activitats d'escriptura en grup on apareixen les ocasions per a l'aprenentatge. Les seqüències metalingüístiques que evidencien el procés cognitiu dels alumnes estan de ple integrades en les operacions de composició i en resulten inseparables.

De tota manera, encara que en els tres grups hem observat un important nivell d'interacció verbal a través de la conversa per escriure, aquesta només es converteix en col·laboració productiva en dos dels grups: el primer i el tercer. A continuació enumerarem els factors que, a partir de l'anàlisi realitzada, podem dir que contribueixen a fer que la col·laboració entre els components dels grups aconsegueixi concloure l'activitat de redacció amb èxit i que possibiliten que les diferents ocasions d'aprenentatge que es presenten siguin "aprofitades" pels alumnes.

- Actitud positiva respecte de la pròpia tasca i convenciment que podran fer-la bé (autoestima).
- Acord inicial sobre el contingut que haurà de tenir el text: idees que es volen defensar.
- Funcionament cooperatiu del grup: participació de tots els membres en la tasca conjunta, interès i respecte per l'opinió dels altres, voluntat de fer un text conjunt.
- Presència d'un membre del grup que regula l'activitat de redacció i que el seu paper de líder és acceptat per la resta.
- Interès per fer un text personal i que els satisfaci.
- Importància donada a la situació discursiva del text, a la finalitat i als destinataris reals.

(2) Una segona constatació que resulta de gran importància per a la didàctica és la diversitat dels processos que segueixen cada alumne i cada grup.

D'una banda, és interessant observar la diversitat de les concepcions dels grups d'alumnes davant de les tasques que es proposen. Hem pogut recollir tres tipus de comportament: (1) els alumnes que es "submergeixen" de ple en l'activitat comunicativa de la SD i és aquesta finalitat de comunicació el que serveix de motor per a la tasca de redacció; (2) els que tenen com a principal preocupació aprovar l'assignatura i resoldre la tasca per complaure la professora, però pateixen per la situació amb què es clourà la SD, que serà la lectura dels textos davant dels companys de classe, i (3) els que no fan cap referència al sentit del seu text ni es plantegen l'activitat com una qüestió amb una finalitat comunicativa, sinó que adopten una actitud del tot escolar per solucionar la tasca encomanada.

Per altra banda, la previsió tan estricta que les professores van fer per a cada una de les sessions no va ser seguida per tots els grups i aquest fet va fer que la pauta de revisió perdés el sentit per molts d'ells. La sessió R s'havia pensat per revisar i millorar l'esborrany del dia anterior. Però en els casos en què es va decidir desestimar l'esborrany del dia anterior i elaborar un text nou, la pauta d'avaluació no va poder complir la seva funció. D'aquesta manera es posa de manifest que la variabilitat del procés de composició no s'havia tingut prou en compte i que cal una previsió més flexible que permeti adaptar-se a la realitat del procés que segueixen els diferents grups.

Les diferències observades en molts aspectes ens permeten constatar que els diferents grups, tot i moure's dins de la mateixa SD i amb la mateixa intervenció de la professora, interpreten de diferent manera les mateixes instruccions i es plantegen de diferent manera la tasca d'escriptura i la seva finalitat. Aquesta realitat permet qüestionar la idoneïtat d'alguns aspectes de la SD tal com s'havia planificat.

(3) La complexitat de les situacions educatives es manifesta a la nostra recerca en observar la relació entre el dispositiu que el professor posa en funcionament i la realitat del que succeeix a entre els grups d'alumnes que treballen.

La decisió de proporcionar una pauta de revisió del text partia del supòsit que aquest document seria una ajuda per als alumnes. Després d'analitzar les converses, sembla evident que la pauta ha influït d'alguna manera en la regulació del procés de composició escrita i que ha condicionat en part els enunciats metalingüístics dels alumnes. Ara bé, l'ús que se'n va fer en molts casos no era el que havien previst les professores.

En efecte, els continguts recollits en els primers ítems de la pauta són els que han estat més comentats a la sessió R, els referits als aspectes enunciatius. El fet que siguin els primers els més atesos ens fa pensar que

probablement hagués estat més encertat presentar una pauta més curta, acotada a un nombre més reduït d'aspectes, de manera que poguessin ser considerats pels alumnes. És evident que si la pauta de revisió pretén ser un instrument àgil per ser utilitzat durant el procés de composició, ha de ser manejable, és a dir curt i concís, que pugui fer-se servir simultàniament a l'activitat d'escriptura que porten els membres del grup. Si és un document feixuc i llarg, com el que es va proporcionar a la SD que hem investigat, és més fàcil que requereixi una interrupció de l'activitat d'escriptura per ser considerat, i llavors ja no serveix a les finalitats que es proposa.

Un altre aspecte interessant que ha sorgit de les nostres anàlisis és la informació que fa referència a com conceben els alumnes la pauta i quina és la idea que en tenen de la utilitat. Respecte a aquesta qüestió volem destacar els següents punts, que mostren una vegada més la divergència que pot aparèixer entre la lògica de l'ensenyament i el món dels alumnes aprenents.

- Els alumnes no conceben la pauta com un instrument per al procés de composició, sinó com un exercici que té un objectiu per ell mateix, sobretot en el cas que la pauta tingui forma de qüestionari. De fet, és difícil entendre que un full, que té una presentació d'exercici i que després serà recollit juntament amb el text, tingui un valor purament d'ajuda durant el procés. Certament, per donar un significat tan diferent del que normalment es dona als papers que s'utilitzen a classe, hagués calgut revestir aquesta pauta d'un altre format o bé lliurar-la en unes altres condicions.

- Considerem que aquesta visió de la pauta com un exercici escolar que té valor en tant que producte resultant, respon a una concepció molt arrelada en el pensament i en les creences dels alumnes, perquè quan la professora els recorda que cal utilitzar-la mentre estan escrivint, es posen a contestar-la per uns moments, però al cap de molt poc la tornen

a abandonar per abordar la tasca de redacció pels seus propis mitjans. Podríem dir que la pauta d'avaluació està associada a la tasca d'aprenentatge escolar, als exercicis per aprendre, però en cap moment es reconeix la seva funció dins l'activitat comunicativa d'escriure en la qual els alumnes estan situats. És així que cal interpretar els comentaris de revisar “de debò” o “ara seriosament” quan es refereixen a revisar el text pels seus propis mitjans, sense l'ús de la pauta. Per tant, queda clara la seva visió de la tasca de revisió que la professores pretenien que fessin durant la sessió R com dues activitats independents i desconnectades: per una banda utilitzar i completar una pauta; per una altra, escriure i millorar el text.

— Hem pogut observar, també, una contradicció entre el que els alumnes diuen que fan amb la pauta i el que realment fan. Segurament cal un aprenentatge més guiat per poder adquirir una experiència positiva en la utilització d'instruments d'avaluació formativa i per tenir consciència de com els usen. Sobretot si tenim en compte que era la primera vegada que aquests alumnes n'utilitzaven un.

(4) L'últim punt que volem destacar pel que fa al procés d'avaluació tracta la relació que podem establir entre els coneixements metalingüístics i metadiscursius dels alumnes i el procés de composició escrit que segueixen. La proposta presentada a la primera part del treball parteix del supòsit que el procés d'avaluació es situa justament en el punt de confluència entre els coneixements adquirits per mitjà del treball sistemàtic i reflexiu, i l'escriptura com a activitat de tipus processal que necessita actualitzar i controlar *on line* aquells coneixements. Els instruments d'avaluació —i la pauta utilitzada en la nostra recerca empírica— pretenen ser un suport extern perquè aquells alumnes que encara no han adquirit un grau suficient d'autonomia en el seu procés d'aprenentatge, siguin capaços de regular de manera explícita el procés de composició escrita i d'exercir el control necessari sobre els coneixements treballats a la SD.

En aquest sentit, la influència de la pauta que hem pogut observar ha tingut diferents manifestacions. En alguns casos és directa, és a dir que la lectura de la pauta indueix els alumnes a plantejar-se alguns dels aspectes del text. En d'altres, però, és indirecta. Amb això volem dir que, sense tenir indicis que estiguin llegint la pauta, els alumnes utilitzen el metallenguatge o els conceptes que s'hi expressen, la qual cosa ens fa pensar que el fet d'haver-la llegida els ha activat els coneixements i termes treballats durant la SD i els ha propiciat que no quedessin oblidats.

Els grups dels quals tenim proves que utilitzen la pauta perquè hi fan més referències directes, són els que es plantegen explícitament més qüestions del text i que intenten trobar-hi solucions. Podríem dir que el fet d'utilitzar una pauta d'avaluació en el moment d'escriure o de revisar el text contribueix que els alumnes es plantegin l'escriptura no només com una tasca a complir, sinó com un problema, la resolució del qual els permetrà aprendre coses noves. En canvi, la no presència de la pauta sembla que afavoreix que el procés de redacció sigui més automàtic, que les frases vagin fluïnt i es vagin ajustant a una certa idea prèvia, però sense qüestionar a fons cap aspecte del text.

De tota manera, plantejar-se els aspectes que recullen els ítems de la pauta i parlar-ne explícitament no és garantia que es solucioni el problema que s'ha detectat gràcies a la pauta, ni garantia que es produeixi aprenentatge. Les característiques personals dels alumnes o bé el mateix disseny de la SD poden constituir un marc insuficient per enfrontar-se a la tasca encomanada. En aquest cas, la pauta d'avaluació no pot servir d'instrument regulador de l'aprenentatge.

Per poder observar quin ús fa de la pauta cada grup, ens ha calgut descriure el procés de composició seguit i posar de manifest l'activitat metalingüística que s'hi manifesta per tal d'evidenciar els processos de regulació metacognitiva que es desenvolupen en aquestes situacions

d'escriptura col·laborativa. Tal com s'ha exposat en els capítols 5 i 6, hem obtingut tres perfils diferents corresponents als tres grups analitzats. A continuació presentarem les conclusions a què aquesta anàlisi ens ha permès arribar.

Pel que fa a l'aparició de seqüències metalingüístiques a les converses, hem observat unes diferències numèriques molt grans. Tal com ja s'ha pogut veure, sembla que aquestes diferències estan molt estretament relacionades amb el procés de composició seguit i amb la manera com els grups es plantegen la tasca de redacció. És lògic que el grup que no ha seguit un procés realment col·laboratiu de composició, en el qual s'ha escrit a estones gairebé de manera individual i fonamentalment s'ha dedicat a parlar del contingut temàtic, hagi produït molts menys enunciats metalingüístics referits al text: senzillament no li eren necessaris.

De tota manera, voldríem ressaltar que els dos grups que obtenen un nombre important de seqüències metalingüístiques segueixen, al nostre entendre, dos processos diferents que els porten a treure'n uns beneficis diferents. En el cas del grup 3, aquestes alumnes es prenen la tasca com una activitat escolar, i la fan tan bé com poden i amb un treball cooperatiu exemplar. Ara bé, com que la finalitat que aquestes noies es proposen és complir amb una feina escolar, els enunciats metalingüístics que produeixen serveixen per intercanviar aquest procés de redacció que estan portant a terme conjuntament i per explicitar els passos que van fent, però en poques ocasions es discuteixen qüestions gaire a fons ni es plantegen problemes que calgui tornar a abordar: és una oralització d'un procés que va desenrotllant-se d'una manera podríem dir que força automàtica. Si a més recordem que aquest grup no fa pràcticament ús de la pauta d'avaluació, podem suposar que l'escriptura es va produint fonamentalment a partir dels coneixements que ja es tenien abans d'escriure. En canvi, el grup 1 molts d'aquests comentaris metalingüístics els dirigeix a uns aspectes determinats que els resulten problemàtics i que d'entrada no saben

com resoldre: els aspectes enunciatius del text. Podem preguntar-nos per què aquest grup 1, a través de les seqüències metalingüístiques, desenvolupa un procés de regulació que el porta a assolir, o com a mínim a plantejar-se nous coneixements. Nosaltres n'hem trobat dues possibles causes. Per una banda, aquests alumnes es situen sobretot en el pla comunicatiu de la tasca, deixant més en un segon pla les característiques de treball escolar. És a dir, que entren de ple en la situació "real" del text que elaboren i busquen efectivament fer un bon text per a aquesta ocasió. Aquest fet els fa plantejar-se les qüestions discursives amb urgència, i no serveix trobar qualsevol solució per tirar endavant, com molts cops passa amb l'escriptura a l'escola, sinó que els problemes que sorgeixen s'han de solucionar, encara que representi estones de donar-hi voltes. Una segona causa és que aquest grup comença la sessió utilitzant la pauta d'avaluació i els primers ítems que llegeixen són els que fan referència a l'enunciador, el destinatari, la intenció. El recordatori d'aquests aspectes en el mateix moment d'iniciar la revisió del primer esborrany pot haver ajudat a tenir-los presents.

Finalment, i encara dins d'aquest bloc, volem recollir les característiques que hem trobat que defineixen les seqüències metalingüístiques, la majoria de les quals són compartides pels tres grups.

— Es tracta de comentaris breus, de pocs torns i de torns curts. Hi ha, per tant, tal com ja s'havia trobat en estudis anteriors, poca controvèrsia i poca argumentació, la qual cosa no vol dir poca col·laboració o ganes de desentendre's. Com a possibles explicacions a aquest fet podem apuntar que pot ser que els alumnes no necessitin més comentaris explícits per acomplir la tasca d'escriptura que estan portant a terme, que amb aquests breus comentaris ja aconseguixin compartir i complementar l'activitat conjunta que estan realitzant. Una segona explicació apuntaria una falta d'hàbit d'argumentar gramaticalment o discursivament, un poc entrenament en aquest sentit

a través de les activitats escolars, que es dirigeixen molt més a trobar les solucions correctes que a justificar-les.

— Respecte a les situacions que desencadenen aquests comentaris i als alumnes responsables, hem observat una variació molt àmplia, així com també de modalitats de respostes. Això ens mostra com a l'escola és important potenciar les diferents situacions de redacció: els alumnes del grup sols, els alumnes amb una pauta i els alumnes amb la professora. Totes tres poden desencadenar ocasions que posin en marxa importants processos de regulació i d'activitat mental que portin a una reestructuració de coneixements que integri sabers declaratius i procedimentals.

— Hem constatat també que aquests enunciats metalingüístics es situen sobretot en els episodis en què l'activitat central és la textualització, en menys mesura en la revisió i encara menys en la planificació. Aquesta observació té per a nosaltres una clara conseqüència de cara al disseny de les tasques d'escriptura a l'escola: cal un aprenentatge que porti els alumnes a una planificació i una revisió reals dels textos, en les quals la regulació hi sigui present i els coneixements que es tenen s'utilitzin per aconseguir la confecció d'un text millor.

— I per acabar aquest bloc, hem establert una triple classificació de les seqüències metalingüístiques segons quina sigui la seva funció en relació amb les operacions de composició escrita. Es produeixen seqüències (1) d'anticipació, abans de produir el text, en què s'expliciten les característiques del que es vol escriure; (2) *on line*, durant l'operació de textualització, en què s'expressen dubtes o es justifica el que es proposa, i (3) de revisió o valoració del text ja produït o enunciat, a partir de relectures o de pauses en la textualització.

Implicacions per a l'ensenyament

A les diferents conclusions apuntades s'han avançat ja algunes conseqüències per tenir en compte des de la pràctica pedagògica. Volem encara plantejar algunes qüestions referides a la consideració del procés de composició escrita i a les característiques de l'avaluació, que tenen importants implicacions per a l'ensenyament.

- La importància de buscar instruments perquè el professor pugui accedir al procés que segueixen els alumnes, que és una manera de concretar la individualització de l'ensenyament. Tant l'organització temporal de les activitats a classe com la dificultat del mestre per accedir als processos que segueixen cada grup o cada alumne simultàniament fan difícil valorar i potenciar l'itinerari que, com el grup 1 del nostre treball, és enormement ric i afavoridor de l'aprenentatge, però que no queda en absolut recollit en el text resultant
- La necessitat de preveure situacions d'ensenyament prou flexibles per preveure les diverses maneres de seguir el procés de composició escrita, però que a la vegada ofereixin camins prou guiats perquè els alumnes trobin les ajudes necessàries.
- L'interès perquè les activitats d'escriptura es situïn en un context comunicatiu que interpel·li els alumnes, de manera que es faci necessari mobilitzar tots els coneixements per resoldre satisfactòriament la tasca.
- La idoneïtat d'una SD amb un conjunt acotat i reduït de continguts d'aprenentatge, que permeti elaborar una pauta d'avaluació àgil i possibiliti l'accés dels alumnes al conjunt de coneixements treballats en el moment que es posi en marxa el procés de composició escrita.
- La necessitat de mestre i alumnes de buscar vies per conèixer el grau d'assoliment dels continguts d'aprenentatge i de la terminologia utilitzada. L'explicitació que promou l'avaluació formativa és un bon

instrument per confirmar o modificar les representacions dels alumnes i ajustar les activitats a l'estat actual dels coneixements.

Preguntes que sorgeixen per a noves recerques

Per acabar, voldríem apuntar algunes preguntes que ens hem formulat en l'última etapa de la recerca i que podrien constituir l'objectiu d'una investigació posterior sobre l'ús de les pautes d'avaluació:

- Quines situacions didàctiques (o quins moments de la SD) fan possible que les pautes d'avaluació tinguin una incidència real en el procés de composició escrita?
- Com podem aconseguir que el procés de regulació que promouen les pautes esdevingui amb el temps un procés autònom, que influeixi positivament en l'aprenentatge dels alumnes?
- De quina manera les pautes ajuden cada alumne, amb les seves diferències, a prendre consciència i a apropiat-se dels continguts de la SD?
- Quina influència tenen els diferents formats en què es pot presentar una pauta? Hi ha alguna característica que la faci més idònia per a un tipus d'alumne concret o per a una situació determinada?

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ABRECHT, R. (1991): *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck.
- ADAM, J-M. (1985): Quels types de Textes?. *Le Français dans le monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*. Paris: Nathan.
- ALLAL, L. (1979): Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. A L. Allal; J. Cardinet i Ph. Perrenoud [eds]: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Peter Lang, 130-156 (Trad. castellana: Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 4-22.)
- ALLAL, L. (1988): Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. A M. Huberman [ed]: *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 86-126.
- ALLAL, L. (1991): *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- ALLAL, L. (1993): Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?. A L. Allal; D. Bain i Ph. Perrenoud: *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 81-98.

- ALLAL, L.; BAIN, D. i PERRENOUD, Ph. (1993): *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L.; CARDINET, J. i PERRENOUD, Ph. [eds.] (1978): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- ALLAL, L. i MICHEL, Y. (1993) Autoevaluations et évaluation mutuelle en situation de production écrite. A L. Allal; Ph. Perrenoud i D. Bain: *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 239-264.
- ALLAL, L.; MICHEL-ROUILLER, Y. i SAADA-ROBERT, M. (1994): Autorégulation en production textuelle: observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahier d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 13, 17-35.
- ALLAL, L. i PELGRIMS DUCREY, G. (2000): Assessment of –or in– the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10-2, 137-152.
- ALLAL, L.; PERRENOUD, Ph. i BAIN, D. (1993): *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L. i SAADA ROBERT, M. (1992): La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- ALLWRIGHT, D. I BAILEY, K.M. (1991): *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2 (1994). Número monogràfic: *Projectes per aprendre llengua*.
- BADENES, M.P.; CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; FRIGOLA, R.; MOLINA, E.; MONCLÚS, L. i PONT, L. (1991): *Actualització de les proves d'ortografia de La mesura objectiva del treball escolar d'Alexandre Galí*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- BAIN, D. (1988): Pour une évaluation formative intégrée à la didactique. A M. Gather Thurler i Ph. Perrenoud, [eds.]: *Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des*

maîtres? Cahier 26, Genève: Service de la recherche sociologique, 21-37.

BAIN, D. (1996): Fonctionnement de l'évaluation dans les systèmes de formation. Évaluation du fonctionnement des systèmes de formation. A D. Bain [coord]: *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation. Évaluation du fonctionnement de la formation. Actes du colloque de l'ADMÉE-Europe. Genève, septembre 1994.* Genève: CRPP, 3-26.

BAIN, D i SCHNEUWLY, B: (1979) Vers una pédagogie du texte. *Le Français Aujourd'hui*, 79, 12-23.

BAIN, D i SCHNEUWLY, B. (1993): Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. A L. Allal; Ph. Perrenoud i D. Bain: *Évaluation formative et didactique du français.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 51-79.

BAIN, D. i SCHNEUWLY, B. (1994): Mecanismes de regulació de les activitats textuels. *Articles*, 2, 87-104.

BAKHTIN, M.M. (1982): El problema de los géneros discursivos. A *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI, 248-293.

BAKHTIN, M.M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento.* Madrid: Alianza Editorial.

BARBIER, J.-M. (1985): *L'évaluation en formation.* Paris: PUF.

BARRIO, L. i DOMÍNGUEZ, G. (1996): *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil.* Madrid: La Muralla.

BEACH, R. (1986): Demonstrating Techniques for Assessing Writing in the Writing Conference. *College Composition and Communication*, 37 (1), 56-65.

BELANOFF, P. (1994): Portfolios and Literacy: Why?, A L. Black; D.A. Daiker; J. Sommers i G. Stygall: *New Directions in Portfolio Assessment.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 13-24.

BEREITER, C. i SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- BISQUERRA, R. i SARGATAL, A. (1992): *Proves objectives de llengua catalana*. Barcelona: Laertes.
- BLACK, L.; DAIKER, D.A.; SOMMERS, J. i STYGALL, G. [eds] (1994): *New Directions in Portfolio Assessment*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1-9.
- BLOOM (1968): Learning for mastery. *Evaluation comment (UCLA)*, 1 (2), 1-12.
- BLOOM, B.S.; HASTING, J.T. i MADAUS, G.F. (1971): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill.
- BLOOM, B.S.; ENGLEHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, W.H. i KRATHWOHL, D.R. (1975): *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I: Dominio cognoscitivo*. Alcoi: Marfil. (1ª edició en anglès: 1956).
- BOLÍBAR, S. i FONS, M. (1984): *Avaluació de la composició infantil. Adaptació de la prova d'A. Galí*. Barcelona: Barcanova.
- BOUCHARD, R. (1991): Quand dire, c'est faire... écrire. *Repères*, 3, 67-86.
- BOUCHARD, R. (1993): Interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite. Une étude de pragmatique impliquée. A J-F. Haltet: *Inter-Actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz: Université de Metz, 137-199.
- BOUCHARD, R. (1995): Des praxéogrammes aux discours écrits: analyse des interactions, analyse de discours et pertinence. *Cahiers de linguistique française*, 16-17, 9-53.
- BREEN, M.P. (1990): Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32.
- BRIGAUDIOT, M. (1994): Quelques éléments pour une problématique du "méta" à l'école. *Repères*, 9, 3-14.
- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. i PASQUIER, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

- BROSSARD, M. (1994): Quelques reflexions sur activités metalinguistiques et situations scolaires. *Repères*, 9, 29-36.
- BROWN, A. (1987): Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms, A F.E. Weinert i R.H. Kluwe [eds]: *Metacognition, motivation and understanding*. Hilldale, NJ: Erlbaum, 65-116.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A. i DUGUID, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. Compilación de J.Palacios.
- CALFEE, R.C. (1994): *Ahead to the Past: Assessing Student Achievement in Writing*. Occasional Paper nº 39. NCSW. University of California at Berkeley / Carnegie Mellon University.
- CALFEE, R.C. i PERFUMO, P. (1993): Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 87-96.
- CALFEE, R.C. i PERFUMO, P. (1993): *Student portfolios and teacher logs: blueprint...* Technical Report, 65. CSWL. Berkeley/Pittsburgh: University of California: Carnegie Mellon University.
- CALKINS, L. (1986): *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CALSAMIGLIA, H. i TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M.A (1998): El discurso en el aula. A A. Mendoza, [coord.]: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE UB/ Horsori, 227-238.
- CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M.; PERERA, J. i LLOBERA, M. (2000): Creencias y saberes de los profesores entorno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-41.
- CAMPANA, M. i CASTINCAUD, F. (1999) : *Comment faire de la grammaire*. Paris: ESF.

- CAMPS, A. (1990): Models del procés i ensenyament de la redacció. A CAMPS, A. *et al.*: *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 11-29.
- CAMPS, A. (1992): Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- CAMPS, A. (1993): La enseñanza de la composición escrita: una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994b): Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
- CAMPS, A. (1994c): Production de textes en situation de groupe. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 119-136.
- CAMPS, A. (1995): Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 26, 51-63.
- CAMPS, A. (1997): Les proves de llengua de "La mesura objectiva del treball escolar" d'Alexandre Galí, 67 anys després de la seva publicació. A T. Ribas [ed]: *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó
- CAMPS, A. (1998a): Ensenyar a escriure a l'educació secundària. A A. Camps i T. Colomer [coord]: *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a Secundària*. Horsori/ICE de la UB.
- CAMPS, A. (1998b): La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. A A. Mendoza [coord.]: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE UB/ Horsori, 33-47.
- CAMPS, A. (2000): El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. A J. Solà i J. Macià (eds.): *La terminologia lingüística a l'ensenyament*. Barcelona: Graó.

- CAMPS, A. et al. (1990): *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. i CASSANY, D. (1995): Ensenyar a escriure avui, *Articles*, 5, 5-12.
- CAMPS, A. i CASTELLÓ, M. (1996): Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso de composición escrita. A C. Monereo i I. Solé [coord.]: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, 321-342.
- CAMPS, A. i COLOMER, T. [coord.] (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- CAMPS, A. i MILIAN, M. (2000): Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. A A. Camps i M. Milian [eds]: *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-28.
- CAMPS, A.; GUASH, O. i MILIAN, M. (1989): Cal la gramàtica per escriure bé? *Perspectiva Escolar*, 140, 18-21.
- CAMPS, A.; PALOU, J. i RAMIREZ, R.M. (1997): Anàlisi de pràctiques d'ensenyament de la composició escrita: experiència i innovació com a fonts de la renovació en l'ensenyament de la llengua. A F.C. Cantero; A. Mendoza i C. Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 1069-1075.
- CAMPS, A i RIBAS, T. (1996): Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. A M. Pérez Pereira [ed]: *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 655-669
- CAMPS, A. i RIBAS, T. (1998): Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumento de evaluación formativa. *Textos*, 16, 49-60.
- CAMPS, A. i RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD. CIDE.

- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O. i MILIAN, M. (1997): Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles*, 11, 13-28.
- CARDINET, J. (1986): *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- CARDINET, J. (1990a): Evaluation externe, interne, ou négociée?. A AA.VV. *Hommage à Jean Cardinet*. Cousset (Fribourg): IRDP/Delval, 139-157.
- CARDINET, J. (1990b): Les contradictions de l'évaluation scolaire. A AA.VV. *Hommage à Jean Cardinet*. Cousset (Fribourg): IRDP/Delval, 195-214.
- CARDINET, J. (1991): *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain..* Recherches 91101. Neuchâtel: IRDP.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D (1990): Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar l'escriptura*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999): *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D.; LUNA, M. i SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. (1993): *Les estratègies d'aprenentatge i la composició escrita: una proposta d'ensenyament-aprenentatge del text argumentatiu*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CAUTERMAN, MM. (1994): Evaluer avec des grilles. *Recherches*, 21, 121-129.
- CCC Committee on Assessment (1995): Writing Assessment: A Position Statement. *College Composition and Communication*, 46, 430-437.
- CHADWICK, C.B. i RIBERA, N. (1990): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós, 1991.

- CHEVALLARD, (1986): Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. A J.-M. De Ketele: *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck, 31-59.
- CLARIANA, M. (1994): *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova.
- CLARK, I.L. (1993): Portfolio evaluation, collaboration, and writing. *College Composition and Communication*, 44, 515-524.
- COLOMER, T. *et al* (1998): L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *Articles*, 15, 47-59.
- COLOMER, T., RIBAS, T. i UTSET, M. (1993): La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". *Aula de innovación educativa*, 14, 23-28.
- COLL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. i ONRUBIA, X. (1995): Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula. *Articles*, 6, 85-99.
- Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20 (1993). Tema central: *La evaluación informal de la lectoescritura*.
- COTS, J.M; NUSSBAUM, L.; PAYRATÓ, LI. i TUSON, A. (1989): Conversa(r). *Caplletra*, 7, 51-72.
- CROS, A. i VILÀ, M. (1995a): La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. *Textos*, 3, 52-58.
- CROS, A. i VILÀ, M. (1995b): La argumentación oral en la enseñanza secundaria. *Textos*, 4, 101-107.
- CRONBACH, L.J. (1963): Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cuadernos de Pedagogía*, 185 (1990). Número monogràfic: *Las evaluaciones*.

Cuadernos de Pedagogía, (1993). Número monogràfic: *La evaluación de las evaluaciones*.

CUENCA, M.J. i TODOLÍ, J. (1994): El component actitudinal en l'adquisició/ensenyament de llengües. *1r Simposi del Professorat d'Educació Infantil i Primària d'ensenyament en valencià*. Alcoi: Servei d'Ensenyament del Valencià. Conselleria d'Educació i Ciència.

Cultura y Educación, 2 (1996). Número monogràfic: *Enseñar a escribir*.

CUMMING, A. (1990): Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7-4, 482-511.

DABÈNE, M. (1991): Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

DAVID, J. i JAFFRÉ, J.-P. (1997): Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, 26, 155-168.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J. I DE SCHOUTHEETE, M. (1974): *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: P.U.F.

DE GUERRERO, M.C.M. i VILLAMIL, O.S. (1994): Social Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78-4, 484-496.

DE KETELE, J.M. (1986): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck.

DE KETELE, J.M. (1993): L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.

DE KETELE, J.-M. i ROEGIER, X. (1993): *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.

DELORME, Ch. (1986): Reactions d'un formateur-chercheur au débat sur les approches descriptive et prescriptive. A J.-M. De Ketele [ed.]: *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck, 223-230.

DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

- DICKES, P.; TOURNOIS, J.; FLIELLER, A. i KOP, J-L. (1994): *La psychométrie*. Paris: P.U.F.
- DOLZ, J. (1989): Aspectes didàctics. L'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text. A *Suport per a l'ensenyament del valencià*, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- DOLZ, J. (1992): ¿Cómo enseñar a escribir un texto histórico? *Aula de innovación educativa*, 2, 23-29.
- DOLZ, J. (1994): Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Articles*, 2, 21-34.
- DOLZ, J. (1995): Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.
- DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (1996): Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?. *Études de linguistique appliquée*, 101, 73-86.
- DUCANCEL, G. i FINET, C. (1994): Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Repères*, 9, 93-117.
- ELBOW, P. i YANCEY, K.B. (1994): On the Nature of Holistic Scoring: An Inquiry Composed on EMail. *Assessing Writing*, 1 (1), 91-107.
- ERICKSON, F. (1986): Qualitative methods in research on teaching. A Wittrock, M.C.: *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 119-161.
- FABRE, C. (1991): La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères*, 4, 49-58.
- FARRERA, N. (1995): Escribiendo críticas teatrales: Experiencia de Secundaria. *Aula de innovación educativa*, 38, 35-38.
- FLAK, C (1994): Corriger un résumé en classe de seconde. Comment associer évaluation et apprentissage. *Recherches*, 21, 25-54.
- FLAVELL, J.H. (1976): Metacognitive aspects of problem solving. A L. Resnick [ed.]: *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- FLEISHER FELDMAN, C. (1995): Metalenguaje oral. A D.R. Olson i N. Torrance [eds]: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: GEDISA, 71-94.
- FLOWER, L. et al (1989): *Planning in Writing: The Cognition of a Constructive Process*. Technical Report, 34. Berkeley, CSWL.
- FLOWER, L. i HAYES, J.R. (1980): The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. A L.W. Gregg i E.R. Steinberg [eds.]: *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- FORT, R. i RIBAS, T. (1994): Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga. *Aula de innovación educativa*, 26, 21-26.
- FREEDMAN, S.W. (1987): *Response to student writing*. Urbana, Il.: NCTE.
- FREEDMAN, S.W. (1991): *Evaluating writing: linking large escale testing*. Occasional paper, 25. CSWL. Berkeley / Pittsburgh: University of California / Carnegie Mellon University.
- FREEDMAN, S.W. (1994): *School Reform through Examinations: Lessons from the British Experience*. Occasional paper, 38. CSWL. Berkeley / Pittsburgh: University of California / Carnegie Mellon University.
- FREEDMAN, S.W. i KATZ, A.M. (1987): Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference. A A. Matsuhashi: *Writing in Real Time. Modelling Production Processes*. Norwood, NJ: Ablex.
- FREEDMAN, S.W. i SPERLING, M. (1989): Written Language Acquisition: The Role of Response and the Writing Conference. *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*, 106-130.
- FREINET, C. (1960): *Le texte libre*. Cannes: Coopérative de l'Enseignement Laïque. (versió catalana: *El text lliure*, Barcelona: Laia, 1972).

- FREINET, C. (1968): *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Trad. castellana: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella, 1970).
- GAGNÉ, G.; LAZURE, R.; SPRENGER-CHAROLLES, L. I ROPÉ, F. (1989): *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles: De Boeck
- GALÍ, A. (1928): *La mesura objectiva del treball escolar*. Barcelona: Biblioteca Pedagògica (reedició: Vic: Eumo i Diputació de Barcelona, 1984).
- GARCIA-DEBANC, C. (1984): Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44, 21-52.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-43.
- GARCIA-DEBANC, C. i MAS, M.(1987): Évaluation des productions écrites. A J.-L. Chiss; J.-P. Laurent; J.C. Meyer.; H. Romian i B. Schneuwly [eds.]: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck, 135-145.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995): Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères*, 12, 79-103.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GFEN (1978): *El poder de leer*, Barcelona: Gedisa.
- GIL ESCUDERO, G. i SANTANA ROSALES, B. (1984): Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 77-86.
- GLASER, R. i KLAUS, D.J. (1963): Proficiency Measurement: Assessing Human Performance. A R.M. Gagné: *Psychological Principles in Systems Developments*. New York: Rinehart and Winston.
- GOMBERT, J.-E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF

- GÓMEZ ARBEO, B.M. (1990): *Evaluación criterial*. Madrid: Narcea.
- GOODMAN, K.S. (1989): Preface. A K. S. Goodman, Y. M. Goodman i W. J. Hood: *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, N.J.: Heinemann, xi-xv.
- GOODMAN, K.S (1995): El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos*, 3, 77-91 (publicat abans a *Lectura y vida*, 1. Buenos Aires, 1990).
- GOODMAN, K.S., GOODMAN, Y.M. i HOOD, W.J. (1989): *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, N.J.: Heinemann.
- GOODMAN, Y.M. (1989): Evaluation of students: Evaluation of teachers. A K.S. Goodman, Y.M. Goodman i W.J. Hood: *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, N.J.: Heinemann, 3-14.
- GRAVES, D.H. (1983): *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth: Heinemann (Trad. castellana: *Didáctica de la escritura*. Madrid: MEC/Morata, 1991).
- GRÉGOIRE, J. [ed.] (1996): *Évaluer les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Groupe EVA (1991): *Évaluer le écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- Groupe EVA (1996): *De l'Évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette.
- Groupe RAPSODIE (1979): Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différencié: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois. A L. Allal, J. Cardinet i Ph. Perrenoud [eds]: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- GUASCH, O. (1995): Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles*, 6, 117-124.
- GUASCH (1999): *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

- HADJI, Ch. (1989): *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
- HADJI, CH. (1997): *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF (2^a edició: 1999).
- HALTÉ, JF. (1982a): Apprendre autrement à l'école. *Pratiques*, 36, 5-23.
- HALTÉ, JF. (1982b): Travailler en projet. *Pratiques*, 36, 37-77.
- HALTÉ, J.-F. (1989): Savoir écrire-savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-27.
- HARRIS, D. i BELL, C. (1994): *Evaluating and assessing for learning*. London: Kogan Page Ltd. New Jersey: Nichols Publishing Company.
- HART, D. (1994): *Authentic Assessment*. Menlo Park, CA: Addison-Wesleyhayes.
- HAYES, J. R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. A M. Levy, i S. Ransdell : *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 4-25.
- HAYES, J. i FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing process. A L.W. Gregg i E.R. Steinberg [eds]: *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- HUBERMAN, M.A. [ed.] (1988): *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M.A. i MILES, M.B. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- HUOT, B. (1990): Reliability, Validity, and Holistic Scoring: What We Know and What We Need to Know, *College Composition and Communication*, 41 (2), 201-213.
- HUOT, B. (1994): An Introduction to Assessing Writing. *Assessing Writing*, 1 (1), 1-9.

- JOLIBERT, J. (1995): Formar niños lectores/productores de textos. *Textos*, 5, 81-92 (publicació anterior a *Lectura y Vida*, 4, Buenos Aires 1994, 23-30).
- JOLIBERT, J. i Equip d'Ecouen (1984): *Former des enfants lecteurs* (T. I). Paris: Hachette.
- JOLIBERT, J. i Equip d'Ecouen (1988): *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette (traducció catalana: *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1995).
- JOLIBERT, J. i Equip d'Ecouen (1991): *Former des enfants lecteurs de textes* (T. II). Paris: Hachette.
- JORBA, J. i SANMARTÍ, N. (1992): L'avaluació: una peça clau del dispositiu didàctic. *Guix*, 182, 39-48.
- JORBA, J. i SANMARTÍ, N. (1996): L'autoavaluació com a element bàsic per a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge. *Perspectiva escolar*, 206, 39-50.
- JORBA, J. i CASELLES, E. [eds.] (1996): *Estratègies i tècniques per a la gestió social a l'aula*. Vol. 1: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: ICE de la UAB.
- JORRO, A. (1996): Quelles évaluations? Quels critères? Quels enjeux?. A D. Bain [coord]: *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation. Évaluation du fonctionnement de la formation. Actes du colloque de l'ADMÉE-Europe. Genève, septembre 1994*. Genève: CRPP, 331-336.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Londres: MIT Press. (traducció castellana: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- LANDSHEERE, G de (1977): *Objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LÉSSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. i BOUTIN, G. (1997): *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Paris, Bruxelles: De Boeck.

- LUCAS, C.K. (1988): Toward Ecological Evaluation. *The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing*, vol 10, 1.
- LURIA, A.R. (1961): *The role speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Pergamon Press.
- MARTÍ, E. (1995): Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- MARTLEW, M. [ed.] (1983): *The Psychology of Written Language*. Nova York: John Wiley & Sons.
- MARTY, N. (1991): Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs. *Études de Linguistique Appliquée*, 81, 57-70.
- MAS, M. (1989): Aspects du traitement didactique des référents. "Embarquement pour critère". *Repères*, 79, 7-21.
- MAS, M. (1990): L'évaluation formative des écrits: lieu stratégique pour poser les problèmes de la diversification. A B. Schneuwly [dir.]: *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel/ Paris: Delachaux et Niestlé.
- MATTEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Peter Lang.
- MEHAN, H. i WOOD, H. (1975): *The Reality of Ethnomethodology*. New York: John Wiley.
- MENDOZA, A. [coord.] (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE UB/Horsori.
- MEYER, C., GARCIA-DEBANC, C., MAS, M. i TURCO, G. (1987): Pratiques innovantes d'évaluation des écrits. A J.-L. Chiss; J.-P. Laurent; J.C. Meyer; H. Romian i B. Schneuwly [eds.]: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck, 187-207.
- MILIAN, M. (1990): Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament. A A. Camps et al.: *Text i ensenyament: una perspectiva interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 75-93.

- MILIAN, M. (1993): Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *Aula de innovación educativa*, 14, 34-39.
- MILIAN, M. (1994a): La incidència del destinatari en el text. A A. Camps [coord.]: *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, 17-29.
- MILIAN, M. (1994b): Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Aula de innovación educativa*, 26, 11-15.
- MILIAN, M. (1995): El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *Articles*, 5, 45-57.
- MILIAN, M. (1996): Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación*, 2, 67-78.
- MILIAN, M. (1997): Avaluar els textos escrits. A T. Ribas, [ed.]: *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- MILIAN, M. (1999): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- MILIAN, M., BUNDÓ, M. i MOLINOS, R. (1993): Entender y hacerse entender: el proceso de composición escrita en grupo. A C. Monereo [ed.]: *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- MILIAN, M. i CAMPS, A. (1990): L'espai de la Didàctica de la Llengua. *Interaula*, 11, 22-24.
- MILIAN, M., GUASCH, O. i CAMPS, A. (1990): Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic. A A. Camps et al.: *Text i ensenyament: una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 161-173.
- MILIAN, M. i RIBAS, T. (1997): L'avaluació formativa de la composició escrita escolar: Instruments de regulació del procés. A F.C. Cantero; A. Mendoza i C. Romea: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 327-334.
- MONEREO FONT, C. (1995): Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?. *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.

- MONEREO, C. I CLARIANA, M. (1993): *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- MOSS, P.A. (1994): Validity in High Stakes Writing Assessment: Problems and Possibilities. *Assessing Writing 1 (1)*, 109-128.
- NOGUEROL, A. (1998): Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. A A. Mendoza [coord.]: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE UB/Horsori, 61-74.
- NUNZIATI, G. (1990): Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- NYSTRAND, M. (1986): *The Structure of Written Communication: Studies in reciprocity between Writers and Readers*. Londres: Academic Press.
- NYSTRAND, M., GREENE, S. i WIELMELT, J. (1993): Where Did Composition Studies Come From? An Intellectual History. *Written Communication*, 10/3, 267-333.
- OLSON, D. (1995): La cultura escrita como actividad metalingüística. A D. Olson i N. Torrance [eds]: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: GEDISA, 333-357. (Original: *Literacy and Orality*, Cambridge: CUP, 1991).
- OUELLETTE, L-M. (1996): *La communication au coeur de l'évaluation en formation continue*. Paris: P.U.F.
- PASQUIER, A. i DOLZ, J. (1996): Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 31-41.
- PAYRATÓ, L. (1995): Transcripción del discurso coloquial. A L. Cortés Rodríguez, [ed.]: *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, 45-70.
- PAYRATÓ, L. (1996): Proposta de convencions de transcripció del discurs oral. A Ll. Payrató [et al.] (ed): *Corpus, corpora. Actes del 1r i 2n col.loquis lingüístics de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, PPU, Universitat de Barcelona.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol II. Madrid: La Muralla.

- PERRENOUD, Ph. (1979): Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié. A L. Allal; J. Cardinet i Ph. Perrenoud [eds.]: *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- PERRENOUD, PH. (1991): Pour une approche pragmatique de l'évaluation. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13 (4), 49-81
- PERRENOUD, Ph. (1993): Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. A Allal., L.; Bain, D. i Perrenoud, Ph.: *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 31-50.
- PERRENOUD, Ph. (1995): *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1997): *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1998): *L'évaluation des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Perspectiva escolar*, 183 (1991). Número monogràfic: *Cap a una nova avaluació*.
- PÉTITJEAN, A. (1981): Classe, projet, équipe. Enseigner autrement. *Pratiques*, 31, 33-68.
- PÉTITJEAN, A. (1985): Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de linguistique appliquée*, 59, 88-101.
- PÉTITJEAN, A. (1988): Pratiques de l'écriture et théories du texte. *Le Français dans le monde*, 215, 53-58.
- PIKE, K.L. (1967): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haye, Paris: Mouton.
- PREZESMYCKI, H. (1991): *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. i BERRENDONNER, A. (1989): Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue Française*, 81, 99-125.

- RIBAS, T. (1993): La evaluación de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 28-30.
- RIBAS, T. (1996): Los instrumentos de evaluación formativa en una SD de composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- RIBAS, T. (1997): Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos*, 11, 53-65.
- RIBAS, T. (1997): L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. A Ribas, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Ed.Graó, 131-155.
- RIBAS, T. [coord.] (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Ed.Graó.
- RIBAS, T. i FORT, R.: (1995): L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura. *Articles*, 4, 104-114.
- RIEDLIN, MC i MASSERON, C. (1984): Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation. *Pratiques*, 44, 53-60.
- RODRIGUEZ, R. i JORBA, J. (1997): Los criterios de evaluación, un elemento esencial en el proceso de autorregulación del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, 57-62.
- ROMIAN, H. (1996): Un outil pour faire et penser sa classer (Préface). A Groupe EVA: *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette, 5-8.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSAT, M-C.; DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (1991): Et pourtant... ils révisent: effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170.
- ROUILLER, Y. i ALLAL, L. (1996): Peer interaction in narrative text revision. *1996 European Writing Conferences. SIG Writing EARLI, Barcelona*. Barcelona: UB/UAB (CD-ROM).
- SAADA-ROBERT, M. (1995): Microgenesis of adult-child interactions in school writing, *Infancia y Aprendizaje*, 72, 95-113.

- SANTAMARIA, J. (1992): Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula de innovación educativa*, 2, 33-40.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe
- SCALLON, G. (1996): Évaluation formative et psychologie cognitive: mouvances et tendances. A J. Grégoire [ed.]: *Évaluer les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 159-173.
- SCHNEUWLY, B. (1985): La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. A B. Schneuwly i J.-P. Bronckart: *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1991): Différences entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. *Repères*, 3, 45-65.
- SCHNEUWLY, B. (1992): Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale. A R. Bouchard, J. Billiez, J-M. Colletta, V. Nichèze (de) i A. Millet [Eds.]: *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble: LIDILEM.
- SCHNEUWLY, B. (1995a): Parlar per escriure. *Articles*, 6, 23-34.
- SCHNEUWLY, B. (1995b): Diversificació i programació a DFLM: L'aportació de tipologies. *Articles*, 4. 7-16.
- SCHNEUWLY, B. i BAIN, D. (1993): Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. A L. Allal; D. Bain i Ph. Perrenoud: *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 219-238. (Trad. al català: Mecanismes de regulació de les activitats textuais. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques. *Articles*, 2, 1994, 87-104.)
- SCHNEUWLY, B. i Comission Pédagogie du texte (1988): Pédagogie du texte et argumentation. A *Contributions a la pédagogie du texte II*, cahier n° 52, Genève: Université de Genève, FPSE.
- SCHUTZ, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.

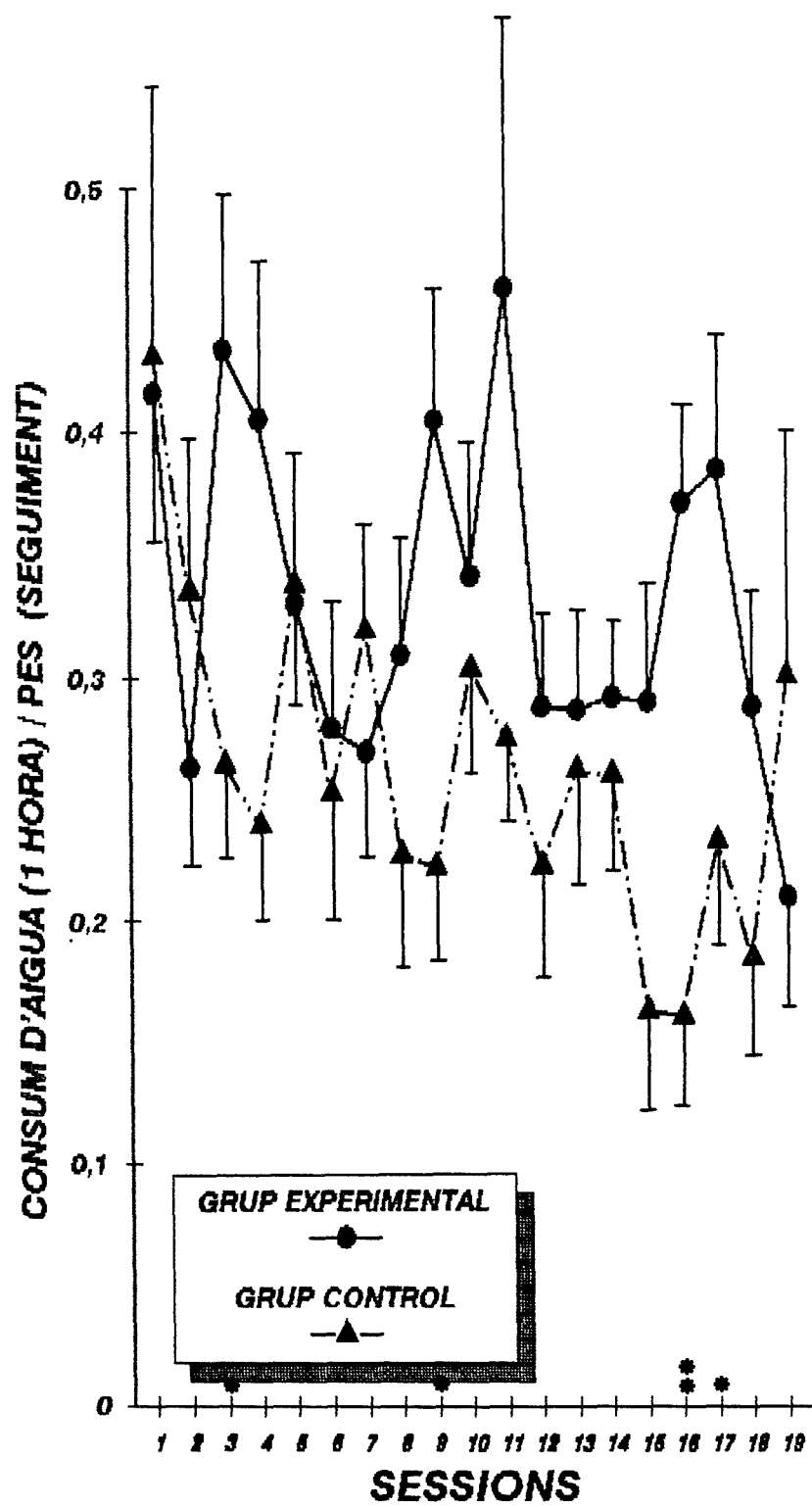
- SCRIVEN (1967): The methodology of evaluation. A R. Tyler et al.: *Perspectives of curriculum evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation) Chicago: Rand Mc Nelly.
- SILVESTRI, A. i BLANCK, G. (1993): *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- SPINDLER, G. (1982): *Doing the Ethnography of Schooling: Education Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STAKE, R.E. (1976): A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- STUFFLEBEAM, D.L. et al. (1971): *Eduactional evaluation and decision making*. Itaca, Ill.: Peacock.
- STUFFLEBEAM, D.L. i SHINKFIELD, A.J. (1993): *Évaluación sistemática*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- VALENCIA, Sh.W. (1993): Evaluación alternativa: separar el grano de la paja. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 63-66.
- VALENCIA, Sh.W (1993): Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué, y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995): *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- VESLIN, O. i VESLIN, J. (1992): *Corriger des copies*. Paris: Hachette.
- VIGOTSKI, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (1ª edició en rus: 1934).

- VIGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- VILÀ, M. (1995): De l'entrevista al reportatge periodístic (o de la llengua oral a l'escrita). *Articles*, 4, 115-124.
- WEISS, J. (1986): La subjectivité blanchie? A J-M. De Ketele [ed.]: *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck, 92-105.
- WEISS, J. (1991): *L'évaluation, un probleme de communication*. Cousset: Delval.
- WEISS, J. (1992) *Vers une évaluation interactive à l'école*. Recherches 92.103. Neuchâtel: IRDP.
- WEISS, J. (1993): *Evaluer autrement, c'est possible!* Recherches 93.110. Neuchâtel: IRDP.
- WERTSCH, J.V. (1991) *Voices of the mind*. (Traducció: *Voces de la mente*. Madrid: Visor, 1993).
- WHITE, E.M. (1994a): Issues and Problems in Writing Assessment. *Assessing Writing 1 (1)*, 11-28.
- WHITE, E.M. (1994b): Portfolios as an Assessment Concept. A L. Black; D.A. Daiker; J. Sommers i G. Stygall: *New Directions in Portfolio Assessment*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 25-39.
- WOLFS, J-L. (1996): Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. A J. Grégoire [ed.]: *Évaluer les apprentissages*. Bruxelles: De Boeck, 175-186.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
- ZABALA, A. (1995): *La pràctica educativa*. Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (1996): Reflexión Gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 59-66.



FE D'ERRATES:

Es repeteix a continuació la plana 162 (figura 12), on per un error tècnic degut a l'enquadrernació dels exemplars va quedar retallat l'error estàndart del grup experimental a la sessió 11.



• 
Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Biblioteques

Reg. 1500758553

Sig. TVAB 15395

Ref. 12500

