

El taller de millora de textos

Roger Fusté Suñé

(Grup de didàctica de la Filosofia)

ice
UAB



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
i Formació Professional

© 2026, Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. (Universitat Autònoma de Barcelona, España), finançat per l'ICE-UAB i el Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya.

Prohibida la reproducció total o parcial sense l'autorització de la Direcció del Programa.



Autor: Roger Fusté Suñé

Edició de la publicació: Èdgar Ribot Llobet, Institut de Ciències de l'Educació, ICE-UAB

Com ajudar els alumnes a escriure textos cada cop més complexos, més cohesionats, més profunds, i a incorporar les exigències -però també els plaers- de l'escriptura filosòfica?

En aquesta article, m'agradaria parlar d'una estratègia que fa temps que utilitzo (tot i que sento que encara me'n queden molts aspectes per descobrir) i que crec que juga un paper important en **l'aprenentatge de l'escriptura** per part dels alumnes.

Personalment, la vaig descobrir a França, en el context de les formacions del GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), sota el títol d'"atelier d'amélioration de texte"¹, però és una pràctica molt present en nombroses aules des de fa temps i la podeu trobar designada de moltes maneres: "avaluació formativa", "coavaluació", "revisió col·laborativa" (Montserrat Castelló et altri), etc. Des del TILC (Tractament Integrat de Llengua i Continguts) també s'hi insisteix d'una manera molt important.

No és en absolut cap novetat. En esperit, no fa res més que portar a l'aula una pràctica habitual de moltes persones que "a la vida real" fan ús de l'escriptura, ja sigui acadèmica o literària: demanar ajuda per revisar i millorar els textos, rellegir-se, mirar-se el que han escrit a través dels ulls d'altres persones.

En aquest article, posaré la lupa només en el moment que apliquem aquesta estratègia i parlaré únicament de la següent seqüència de situacions:

1. Els alumnes produeixen una primera versió d'un text
2. Les imprimeixo en paper
3. Organitzem un taller de millora (cada alumne rep un text aleatori i el revisa amb una visió de millora)
4. El text revisat retorna a l'autor perquè pugui fer-ne una segona versió millorada -més rica, més clara, més completa, etc.

L'autor tramet la segona versió millorada al professor per una nova revisió, una publicació (i qualificació, si s'escau).

Més enllà d'aquests passos, millorar l'escriptura dels alumnes ha de ser vist, però, com un procés molt més complex que s'ha de pensar d'una manera més global.

Abans d'entrar a considerar els passos de manera més detinguda, m'agradaria subratllar l'objectiu que persegueix el taller i que és important aconseguir transmetre a l'aula a través de la manera com el presentem i de com hi actuem també personalment (és el que li dona sentit i el que fa que sigui viscut d'una manera molt positiva pels alumnes).

Objectiu

¹ En podeu trobar una descripció a "Le sens à construire... pour "corriger" la langue. Atelier Amélioration de textes" dins de MEDIONI M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 224-234)

(a tenir present i *encarnar*)

Es tracta de viure un moment de lectura de textos escrits per companys que ens ha de portar a poder reflexionar més profundament sobre les preguntes que ens fem (els textos tracten sempre de qüestions que hem debatut a classe), a intercanviar idees i a aprendre a expressar-nos més cabalment.

És un moment, per tant, de *comunicació*, de *pensament*, d'*aprenentatge*, i crec que també d'*enjogassament*.

M'agradaria *fer zoom* a les diferents fases del procés i comentar algunes aspectes que em semblen importants.

1. Demano als alumnes un esborrany del seu text

(me'l solen enviar via classroom)

No ens podem posar a escriure si no ens hem representat adequadament allò que hem d'escriure: a qui va dirigit? Quines característiques ha de tenir? Quina cara fa, l'escrit?

En aquest moment del procés, abans de demanar un primer esborrany, és important assegurar-se que els alumnes coneixen el tipus de text que se'ls proposa i com dur-lo a terme.

Pot ser intel·ligent:

- fer anàlisi de models (veure exemple més avall)
- construir conjuntament criteris d'avaluació
- proporcionar bastides per dur a terme el primer esborrany o per guiar el procés d'escriptura (organitzadors gràfics, planificadors, iniciadors de frase, etc.)

A més a més, com que la tasca d'escriptura no es du a terme en el buit sinó que és una forma de dialogar més profundament amb problemàtiques que s'han treballat a classe (és a dir, és una resposta a un debat, un posicionament respecte una pregunta plantejada, una síntesi després d'una investigació, etc.) és important pensar com guiarem el procés mitjançant el qual l'alumne "s'empara" d'aquests elements (idees discutides, lectures fetes, informació tractada, etc.) per construir el posicionament del seu escrit.

2. Els duc impresos en paper

(anònims)

3. Convenim la intervenció a fer

(en què ens fixarem? què farem exactament?)

En aquesta fase, acordem amb els alumnes la intervenció a fer:

En què consistirà la nostra revisió-relectura? De quines claus disposem per ajudar els autors a millorar (enriquir, complexificar) els seus textos? En què ens fixarem?

A l'inici, si havia passat temps respecte a la primera etapa que he comentat en aquesta taula, solia recapitular a la pissarra (1), amb l'ajuda dels alumnes, les característiques que esperàvem d'aquell text (que podien fer referència a l'estructura però també a la "missió" del text: què busquem escrivint aquest text?):

EXEMPLE

- Hi ha una introducció per presentar el problema i situar el lector.
- Els arguments tenen tal i tal característica
- Etc.

Els alumnes procedien a rellegir els textos amb aquests criteris en ment. Certament, és la millor opció quan no hem tingut temps de preparar altres recursos (com ara rúbriques d'un sol punt o altres eines) i, per mi, té un caràcter fresc i natural que m'agrada.

En altres ocasions, quan el gènere ja és més conegut (com en el cas de la dissertació filosòfica), reparteixo als alumnes un petit esquema que els serveix de guia i recordatori (2). Té valor, però, en la mesura que són criteris que els alumnes ja coneixen perquè els hem explicitat o construït junts (partint, per exemple, d'una anàlisi de models).

Una altra possibilitat, que encara no he experimentat, inspirada en els 6 barrets de pensar de De Bono, seria especificar diverses funcions de feedback (fer preguntes, reforçar arguments, suggerir idees, observar la cohesió del text, etc.) i especialitzar els alumnes. Cada alumne llegiria amb una missió diferent en ment (4?). No sé fins a quin punt podria ser interessant.

4. A l'atzar, reparteixo un text a cada alumne perquè sigui

rellegit -revisat en clau d'ajuda (Quin tipus de comentaris i observacions són susceptibles d'ajudar l'autor a millorar el seu text? Com podem materialitzar-los en

Quin tipus de comentaris i observacions són susceptibles d'ajudar l'autor/a a millorar el seu text? Com podem materialitzar-los en el text?

Val la pena reflexionar regularment amb els alumnes sobre aquesta qüestió. A l'inici, el feedback dels alumnes pot ser vague o poc ajudador ("millora els arguments") o utilitzar un llenguatge massa abrupte ("no s'entén res"). Amb el temps i la reflexió col·lectiva, els alumnes van desenvolupant una petita saviesa: el seu llenguatge es fa més atent, comprensiu i útil.

El feedback és un art que s'aprèn a poc a poc i em pregunto si no és una de les formes del "caring thinking" de què parlava Lipman. Es tracta d'ocupar-se i de preocupar-se per l'altre, de comprendre'l i ajudar-lo i de mostrar respecte pel seu text.

el text?)

A nivell material, els comentaris poden ser:

- al llarg del text, als marges amb una fletxa (preguntes i comentaris breus):
- amb números i notes al peu, per poder desenvolupar més.
- Al final del text (valoracions finals, consells més generals, etc.):
- A la rúbrica (si s'escau)

Sovint, també, suggereixo que facin un “regal” concret al text: una idea concreta per reforçar un argument, un exemple, una referència bibliogràfica interessant, una cita d'un autor, una pregunta que pot ajudar a portar més lluny la reflexió, un contrargument que obliga a pensar, etc.).

És una etapa de treball que implica diàleg, conversa i joc amb les idees (encara que sigui silenciosa). L'ambient de l'aula és d'efervescència, d'enjogassament, de sorpresa. “Mira què diu aquí”, “Guaita aquesta idea!”. A vegades d'un desesper que, tanmateix, ens pot fer aprendre: “no entenc què vol dir aquí! Què li puc dir per ajudar-lo??”.

Com que els textos responen a problemàtiques treballades a l'aula, descobrir-los significa descobrir perspectives noves sobre un tema comú. S'instaura, de nou, un gran diàleg.

5. El text retorna a l'autor perquè pugui produir-ne una versió millorada

L'autor produeix una nova versió del text (el retoca, el modifica, l'enriqueix, l'amplia, en revisa l'estructura, introdueix nous exemples, reforça arguments, usa nous sinònims, etc.) a partir del feedback rebut, amb la finalitat de millorar-lo (i trametre'l si s'escau al professor per una nova revisió, publicar-lo, eventualment qualificar-lo, etc.).

El feedback escrit es pot completar, si s'escau, amb una conversa oral amb l'autor i donar lloc a una revisió conjunta del text (és el que suggereixen, crec, els treballs de la Montserrat Castelló i el seu equip sobre la “revisió col·laborativa”). He de reconèixer que ho he experimentat poc (alguns alumnes ho fan de manera espontània: van a buscar l'autor/a del text, quan el coneixen, i li'n fan un retorn també oral; això permet ser més concret, generar diàleg, etc.).

Com més hi penso, més interessant em sembla. Són deures que tinc per provar-ho més endavant.

6. Fem anàlisi reflexiva

Reflexió individual i col·lectiva:

Què ens ha permès d'aprendre aquest treball sobre...

l'escriptura filosòfica,

*la comunicació,
l'art de rellegir-nos?*

*Què és important tenir en compte quan escrivim?
Què implica escriure filosofia?*

A l'apartat següent faig un zoom sobre aquesta etapa.

ZOOM SOBRE L'ANÀLISI REFLEXIVA

El taller obre la porta, finalment, a un treball de reflexió col·lectiva sobre què implica escriure filosofia. És un moment intel·lectualment molt ric que té per finalitat formalitzar aprenentatges relatius a l'escriptura.

Em algunes ocasions, els convido a reflexionar individualment, durant un o dos minuts, a partir d'un iniciador de frase com ara...

"En aquest taller, m'he adonat que quan escrivim filosofia és important..."

Els alumnes proposen, per exemple:

2n batx A (gener 2024)

M'he adonat que, quan escrivim, és important...

- *Descriure conceptes -> no donar per fet que el lector l'entén o el coneix*
- *Plantejar preguntes -> posar en context, donar pistes al lector*
- *Posar exemples*
- *Reformular*

2n batx B (gener 2024)

M'adono que, quan escrivim, és important...

- *Tenir clar de què vols parlar -> pot ajudar fer-se un petit esquema previ*
- *Pensar en la cohesió: estructurar les idees -> buscar connectors*
- *El lector no té per què saber de què parlem. Hem d'argumentar, no tenir por de ser repetitius per fer-nos entendre*
- *Posar dades per enfortir les idees -> per exemple, citar autors o posar exemples*

Cada punt que tractem pot ser l'ocasió d'una petita conversa en gran grup. El paper del docent em sembla important en aquesta fase. Cal convidar a estirar el fil, a precisar idees, a aprofundir en les pistes que aporten els alumnes:

- Què vols dir amb “descriure conceptes”? Per què creus que és important?
- Per a què serveix incloure preguntes? Què sentim com a lectors quan el text ens proposa preguntes?
- Què volem dir quan diem que “el lector no té per què saber de què parlem”? Què ens convida a fer això?

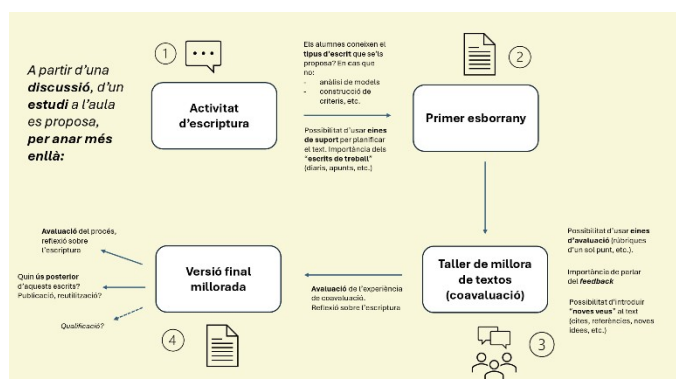
Quan em sembla important, hi poso cullerada o connecto alguna idea amb algun exemple aportat anteriorment. Convido també a abordar les dificultats que experimentem quan escrivim, a analitzar amb la màxima transparència l'art o “l'ofici” d'escriure i a buscar solucions entre tots.

És un exercici de “brutalisme” (Jordi Domènech) en què mirem de posar totes les cartes sobre la taula i parlar de manera tant clara i honesta com sigui possible sobre què implica escriure i com ho podem aconseguir.

La conversa pot durar entre 5 i 20 minuts, en funció del moment en què ens trobem. És important conservar aquestes reflexions (individualment, al diari d'aprenentatge; col·lectivament, en un document en línia, per exemple) per anar-les enriquint i matisant amb el temps.

En quina estructura s'emmarca un taller de millora de textos?

En moltes ocasions, el taller de millora s'emmarca en un procés de treball semblant a aquest² (naturalment, n'hi ha moltes d'altres, en funció de la “funció” que donem a l'escriptura):



M'agradaria reflexionar-hi un moment (anar-hi reflexionant és la manera, per mi, d'anar-ho entenent i d'incrementar la consciència de la pràctica a l'aula).

L'inici del procés d'escriptura de l'alumne és un treball realitzat a l'aula (un diàleg filosòfic, una recerca, una controvèrsia constructiva, un col·loqui filosòfic, la discussió d'una tesi, un

² Per veure'n una versió augmentada, veure <https://ensenyarfilosofia.com/2024/02/08/taller-de-millora-de-textos/>

conjunt de lectures, un fresc efervescent, etc.). El repte d'escriure no sorgeix del no res, és una resposta a una complexitat que s'ha produït, una manera d'endregar idees, de generar una visió més personal i unitària d'un problema explorat. Forma part d'una experiència més àmplia (per una visió més global sobre l'escriptura, podeu consultar això).

Això és molt important. Jo ho expressaria així: quan l'alumne es posa a escriure, hi ha tota una materialitat d'idees que envolta l'origen del procés d'escriptura, i una direcció i empenta que ve dels interrogants que s'han obert precedentment.

Posem-hi la lupa. Hi ha dues formes de "materialitat" que acompanyen i ajuden l'alumne a escriure: a fora del cap (pissarra plena de paraules, taules que ofereixen documents, parets amb imatges, apunts personals al seu diari, etc.) i a dins del cap (rastres de l'activitat intel·lectual produïda durant les discussions a l'aula o la lectura dels documents; interrogants que s'ha formulat, intents de comprensió, de connexió d'idees, emocions lligades a aquest treball: intriga, frustració, curiositat, etc.). Posar-se a escriure, llavors, per a l'alumne/a, és, per una banda, respondre a aquesta experiència organitzant-la millor i, per l'altra, transcendir-la per intentar esculpir una visió personal que potser encara no ha pogut construir del tot.

Següent pas: ens hem de preguntar quin és el tipus d'escrit (gènere discursiu) que més s'adapta a aquest propòsit i si l'alumnat el coneix.

Si no el coneix, jo crec que la millor estratègia per compartir-ne els intrínquils amb els alumnes és l'anàlisi de models i la consensuació de criteris: es reparteixen diferents exemples d'aquest gènere d'escrit (poden ser escrits d'alumnes d'anys anteriors, o escrits autèntics extra-escolars) i s'analitzen curosament a classe amb els alumnes (què els caracteritza? com s'organitzen? què fa que funcionin? què haurem de tenir present? etc.). Aquests criteris són conservats per utilitzar-los més tard. Això vol massa temps? Sí, però és la mena de temps esmerçat que compta, el que fa que pugui anar-se cuinant una educació per a tothom (és escudella). La resta de solucions, basades en la idea que no tenim temps i que cal corre molt, són tan fràgils com el temps que hi dediquem (són *sopainstant*).

Següent pas: hem fet la proposta d'escriptura als alumnes, hem analitzat models i consensuat criteris. Ara estem preparats per abordar el primer esborrany.

Moment de començar a formar un projecte, reunir idees, seleccionar materials, imaginar.

En aquesta etapa, és molt important cridar l'atenció dels alumnes sobre tots els estímuls i ajudes que tenen a disposició a "dins" i a "fora" del cap. Cobren una gran importància els "escrits intermedis" o "escrits de treball" (Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, 2002) que els alumnes han anat elaborant al llarg de les sessions (diaris de bord, quaderns de notes): formen part de l'àmplia cantera d'on els alumnes extreuen materials per als seus escrits.

Si ho considereu convenient, podeu introduir bastides, com ara planificadors que ajudin a estructurar el discurs (és molt millorable però aquí en teniu un exemple), o fases de treball intermèdies que ajudin als alumnes a localitzar aquelles idees en què desitgen centrar-se. Es tracta de començar a traçar noves relacions en tot l'univers d'idees presents a la classe (en alguns casos, per exemple si heu fet una paret de dades, les idees poden ser literalment manipulades, organitzades sobre la taula, etc.)

Reflexió extra 1: aquesta “materialitat” i “dialogicitat” del procés d'escriptura (el fet que ens posem a escriure en un univers ple d'idees, de referències, i que escriure sigui una mena de forma d'entrar en diàleg amb tot això) és el que defineix l'experiència “real” dels escriptors i escriptores fora de l'escola. Treballen envoltats de biblioteques, pendents dels debats que tenen lloc a la seva societat, en diàleg amb altres autors i models de la tradició i armats sempre dels seus quaderns d'idees, diaris, esbossos, arxius, etc. En canvi, quan penetrem en l'univers de l'escola, aquesta materialitat i dialogicitat sovint es perd i les tasques d'escriptura que proposem als alumnes es converteixen en tasques abstractes i intel·lectualment buides. Fem escriure al marge de les condicions que confereixen sentit i valor a l'escriptura. El repte que tenim, doncs, és: com transposem escolarment aquestes condicions que fan de l'escriptura, a fora de l'escola, aquesta activitat plena i vital tan valorada socialment? No és fàcil, però intentar-ho és apassionant.

Reflexió extra 2: els “bons” alumnes són aquells han trobat fora de l'escola els mitjans que els permeten reproduir aquest “laboratori” que he estat descrivint dins del seu cap (es posen a dialogar dins del seu cap, a connectar idees, etc.), fins i tot quan l'aula és un desert i no hi ha estímuls. Però si volem que a l'escola TOTS els alumnes trobin oportunitats per aprendre a escriure, aprendre escrivint i gaudir escrivint, cal que “exterioritzem” aquest laboratori i convertim l'aula en un taller de pensament i escriptura. Això implica pensar en les condicions, en els suports, els estímuls, les bastides, la materialitat de les idees. Parar atenció a cada un dels processos i preocupar-se constantment pel sentit del tot (que fàcil que a l'escola trossegem els tots i oferim només petites parts pobres de sentit). I acompanyar aquells alumnes que més distants se senten de l'escriptura: a veure, de quina idea podem partir? Has mirat en totes aquestes idees que hi ha allà? N'hi ha alguna que et cridi l'atenció? Aquesta idea amb quina altra podem connectar-la? I tu què en penses sobre això?, etc. Més amunt he descrit amb detall el funcionament i l'esperit del taller de millora de textos.

Només hi afegiré aquest punt: el taller pot convertir-se també en un moment per incorporar noves veus (reculls de cites, de frases, etc.) o per conversar de nou sobre les preguntes en joc (els alumnes podrien discutir en petits grups com estan enfocant el problema, quins arguments han elaborat, etc).

Per últim, tres coses que hem de plantejar-nos després que els alumnes produeixen el seu escrit “final” (quan s'acaba realment un escrit?):

1. Avaluar en profunditat el procés i interrogar-se sobre l'escriptura (tal i com es descriu més amunt)
2. Pensar en la sort posterior dels escrits: donaran lloc a algun treball posterior? Hi haurà una exposició? Formaran part d'un arxiu personal o d'una carpeta d'aprenentatge? Es

publicaran? Es mostraran d'alguna manera? Com dialogaran amb produccions posteriors de l'alumne?

3. Seran qualificats?

Bibliografia

Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. París : PUF, 2002

Maria-Alice Médioni (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale

Montserrat Castelló