

**INTERACCIÓ DE CONTEXTOS
EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP**

TESI DOCTORAL

Dirigida per Anna Camps i Mundó

Marta Milian i Gubern

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

1999

5. EL TEXT EXPLICATIU

5.1. (In)Definició de text/discurs explicatiu

Una primera consideració sobre l'estatus de l'explicatiu¹ fa referència a la seva condició de tipus de text, lligada a la intenció d'establir una tipologia. Ja des de les primeres propostes tipològiques de la lingüística del text, el text explicatiu o la seqüència explicativa esdevé una noció poc definida. Aquesta indefinició és denunciada per Combettes (1990)², que qüestiona també les motivacions dels investigadors per a l'establiment d'una tipologia de textos. Combettes distingeix dos grans grups d'investigadors interessats en la tipologia textual i estableix les diferències entre ells. D'una banda, assenyala els teòrics, sobretot en el camp de la lingüística textual, que intenten relacionar els tipus textuels amb l'àmbit de la llengua per sobre de tot, és a dir, atorguen gran importància als fets lingüístics en relació als tipus de text proposats des de qualsevol perspectiva tipològica, ja sigui comunicativa o enunciativa. Des d'aquesta perspectiva teòrica, el text explicatiu s'ha tingut poc en compte, perquè no s'han detectat uns trets lingüístics que el caracteritzin:

“Aquestes marques -suposant que existeixin- no han estat clarament aïllades: si s'observa amb detall els fets de llengua implicats en la relació llengua/text, es constata

¹ La terminologia emprada per referir-se al text que aporta coneixements o informació és poc clara en el nostre entorn. Les publicacions dirigides a l'àmbit de l'ensenyament usen els termes "text expositiu", "text informatiu" i "text explicatiu", sense establir diferències gaire clares entre ells, i a vegades utilitzant aquests termes per referir-se al mateix (Ferrer i Zayas, 1998; Martínez i Rodríguez, 1989; Noguerol, 1991, 1992; Prat, 1998; Sánchez Miguel, 1996; Tolchinsky, 1998; Vilà, 1993). Sempere (1999) utilitza el terme "text expositivoexplicatiu" per referir-se a "textos que serveixen per organitzar el coneixement i per transmetre'l". Sembla que aquesta opció deixa entreveure la diferència entre "expositiu" i "explicatiu", en el sentit que "explicar" implica "transmetre un coneixement" per a algú en una situació definida. El "text expositiu" seria la denominació emprada per referir-se a l'objecte text, independent del context pragmàtic de l'explicació.

² La delimitació de l'"explicatiu" és un tema recurrent en els plantejaments tipològics, generals o referits a un tipus de text relacionat amb l'acció d'explicar (Adam, 1992; Adam i al., 1990; Brassart, 1990; Combettes i Tomassone, 1988).

que els principals aspectes analitzats (enunciació, amb els fets de “distància”, de modalització; coneixement compartit, amb els problemes de pressuposició, d’inferència; oposició del primer pla i el segon pla,...) permeten sens dubte de distingir, amb les dificultats que ja sabem, el text argumentatiu i el text informatiu (o expositiu), però no porten pas a l’establiment d’una categoria de text explicatiu. Aleshores es planteja un problema: és l’anàlisi lingüística que no és prou acurada, prou “desenvolupada”, i que no detecta les característiques del text explicatiu? O potser és que el text explicatiu no es distingeix del text informatiu (o del text argumentatiu)? Jo optaria, per part meua, per la segona hipòtesi, i remetria el text explicatiu a una “conducta” (o a un “discurs”), sense considerar-lo un tipus de text” (Combettes, 1990:14).

Combettes parla també del text explicatiu com a objecte d’interès per als didactes, i el justifica com a tal en funció de la importància de les activitats d’explicació en l’àmbit de l’ensenyament. Assenyala que es pot haver produït un desplaçament de les situacions d’explicació a la necessitat de l’existència d’un text per a aquestes situacions: el text explicatiu. També assenyala, com a justificació de la indefinició de l’“explicatiu” com a text, la vacil·lació constant entre les denominacions *text* i *discurs* en les publicacions didàctiques que tracten de l’explicació, mentre que no hi ha tal vacil·lació en el cas de l’argumentació, la descripció o la narració:

“En resum: si s’anomena tipus de text l’argumentatiu i l’informatiu, em sembla difícil de classificar al mateix nivell, amb criteris del mateix ordre, l’explicatiu; més aviat diria que hi ha plantejaments, conductes explicatives (si es vol: situació explicativa, discurs explicatiu...), conductes que “passen” pel text informatiu o pel text argumentatiu” (Combettes, 1990:15)

5.1.1. Explicació vs argumentació

La distinció entre fer saber i fer creure és certament molt subtil. Si ens remuntem a la retòrica tradicional, ens remetem a la distinció entre demostració i argumentació. Segons Aristòtil, l’argumentació es realitza a partir d’opinions i la demostració a partir d’afirmacions veritables. L’argumentació intenta modificar les creences, les representacions més que no pas el saber de l’interlocutor o dels destinataris; la demostració, en canvi, s’acosta a la informació o exposició en el sentit que tracta del coneixement de la realitat. Durant segles, la distinció entre continguts ha estat, doncs, la base per a la separació entre informar/exposar/explicar i convèncer: s’explica o s’informa de fets objectius, certs, segurs; es convenç per fer canviar d’opinió, per modificar una manera d’entendre o de pensar³.

³ La concepció que els fets objectius ho són de manera immutable i que són els únics que poden ser objecte d’informació o d’explicació planteja un problema d’ordre epistemològic: la validesa d’una explicació no

La línia divisòria entre demostració i argumentació en el sentit aristotèlic tendeix a esborrar-se amb les aportacions de la nova retòrica i la lògica natural a partir dels anys 70. La influència de la força atorgada al desenvolupament de l'esperit científic havia polaritzat la distinció entre una demostració idealitzada per la seva perfecció formal i una argumentació desvaloritzada, considerada com l'expressió irracional dels interessos i les passions. Amb la nova retòrica s'obre la possibilitat d'una discussió raonable en el domini dels valors, i l'estudi de l'argumentació es situa en la lògica natural al mateix nivell que l'estudi de la demostració té en la lògica formal. En la lògica formal, les explicacions científiques es descriuen en termes d'estructures abstractes, formals, que relacionen conceptes teòrics a partir de procediments de raonament inductiu i deductiu i es fonamenten en lleis vàlides universalment. En la lògica natural, contràriament, les explicacions es consideren part dels discursos quotidians, específicament dels discursos que contribueixen al desenvolupament de les significacions cognitives. La propietat fonamental d'aquesta lògica pràctica és que es basa en raonaments ordinaris, sovint dialògics, considerats la base de qualsevol activitat reflexiva, fins i tot la més teòrica.

En l'intent de valoritzar la raó pràctica, la lògica natural inicia una obertura no solament en el domini de l'argumentació sinó també en el vessant de la demostració, és a dir, en l'estudi dels discursos que busquen l'objectivitat i no la polèmica: els discursos explicatius. Els treballs sobre l'explicació constitueixen, no obstant això, una part encara reduïda en el camp de la lògica natural si se'ls compara amb els

depèn tant de la seva relació amb la realitat observable sinó de les regles que estableixen què és veritable en una disciplina en un moment determinat de la seva història. J.R. Martin (1989), en l'anàlisi lingüística de l'*exposition* [text argumentatiu], demostra que les característiques lingüístiques emprades mostren una determinada tendència a presentar l'*expository text* com una recerca de la veritat: "En aquesta cultura [referida als textos que presenta i analitza: la cultura del món alfabetitzat] es creu que hi ha una realitat que pot ser descoberta només si s'observa amb prou atenció. És la tasca de l'*exposition* descobrir aquesta realitat i presentar-la als lectors. Una ideologia com aquesta intentaria per tots els mitjans lluitar contra el fet evident que la realitat existeix només en els ulls de l'observador -certament no existeix al marge de les construccions subjectives de l'experiència per part de l'observador; i aquestes construccions subjectives sempre impliquen construccions metafòriques i nivells de raonament que equivalen a poca cosa més que a actes de fe, sigui quin sigui l'àmbit científic en què s'elaborin. Els científics i els sociòlegs són molt menys propensos que altres membres de la societat a pensar que les seves teories són veritat. Tendeixen a veure els seus "descobriments" com a interpretacions -els models que encaixen millor amb la majoria de les seves observacions en un moment donat. La ciència proposa perspectives sobre la realitat; no és la busca de la veritat. Tot això s'ha d'amagar en una cultura que creu en la veritat. És per això que cal que els estudiants dominin els trucs argumentatius que hem analitzat si han d'arribar a ser escriptors i lectors competents en la nostra cultura" (Martin, 1989:26). La distinció de J.R. Martin entre *analytical exposition* (demostració) i *hortatory exposition* (argumentació) [vegeu més endavant, punt 5.2.1. (pàg. 176)] recull aquesta dicotomia, tot i que no es basa en el contingut temàtic del text, com en la retòrica clàssica, sinó en l'anàlisi de les característiques lingüístiques, textuals i discursives que apareixen en cada un dels tipus de text com a reflex del comportament social dels grups que els utilitzen. Els textos considerats exemples d'*analytical exposition* tendeixen a ser impersonals i fan la impressió d'objectivitat: "...l'expressió de sentiments o d'actituds en l'*analytical exposition* és mirada amb mals ulls; i els escriptors generalment desapareixen completament del text i escriuen en tercera persona. (En els escrits científics, la veu passiva es pot utilitzar per eliminar completament els trets personals -només la raó i els fets són perdurables!)" (25). Els textos considerats exemples d'*hortatory exposition* són més personals: fan referència a la gent, els seus sentiments i les seves actituds i generalment es dirigeixen a un destinatari concret.

dedicats a l'estudi de l'argumentació des d'aquesta perspectiva. El Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel ha dedicat gran part de la seva activitat a l'estudi de l'argumentació i, a partir de l'any 1980, emprèn una línia de recerca sobre els textos explicatius per arribar a una clarificació del mateix concepte de discurs explicatiu.

Segons Grize, tant les situacions d'argumentació com les d'explicació suposen la transformació d'una esquematització (representació del referent) a una altra esquematització del mateix referent:

"Tal com jo l'entenc, l'argumentació considera l'interlocutor, no com un objecte per ser manipulat, sinó com un alter ego a qui es tracta de fer compartir la pròpia visió. Actuar sobre ell és mirar de modificar les diverses representacions que se li suposen, posant en evidència alguns aspectes de les coses, ocultant-ne d'altres, proposant-ne de nous..." (Grize, 1990:40). Pel que fa a l'explicació, "explicar és fer comprendre algun fenomen o algun fet, és modificar un estat de coneixement en un mateix o en els altres" (Grize, 1981).

La similitud entre les accions argumentatives i les accions explicatives és manifesta⁴. Per al grup de Neuchâtel, la diferència entre explicació i argumentació radica sobretot en la dimensió pragmàtica d'un i altre discurs. La idea de conducta o situació explicativa domina per sobre de la consideració dels aspectes lingüístics. La noció de conducta explicativa és un dels punts clau en les recerques sobre el discurs explicatiu. En paraules de M.-J. Borel:

"Una explicació no pot ser una cosa en si, és essencialment relativa. Una de les dificultats que hi ha quan es vol aïllar un objecte d'estudi en el camp del discurs per inserir-lo en una tipologia obeeix al fet que un tipus de discurs no té *realitat semiòtica* quan està aïllat del seu context, de les seves relacions amb altres discursos, de les situacions que el determinen i que en reben els efectes. Tot això val també per al discurs explicatiu. No es delimita un discurs com es delimita un terreny, no es pot desmuntar com si fos una màquina. És un signe *d'. El discurs és, doncs, un procés que, en el seu desenvolupament, "esdevé signe", és a dir ofereix les marques de la manera com ha de ser entès" (1981:23)*

Els discursos explicatius es produeixen doncs en el marc d'unes determinades condicions, generalment en situacions de transmissió de coneixement. Dos elements defineixen aquesta situació: a) la posició de neutralitat d'enunciador i destinatari respecte del coneixement objecte d'explicació, que es pot equiparar amb la recerca de la veritat de les demostracions retòriques; i b), la relació jeràrquica entre

⁴ Brassart (1990:29) relaciona argumentació i explicació a partir de l'anàlisi de l'"estructura profunda" de l'explicació científica proposada per la filosofia de les ciències. Si bé l'estructura de base és la mateixa, la diferència es manifesta en les condicions d'enunciació i comunicació i en les categories semàntiques objecte del discurs.

enunciador i destinatari: l'enunciador és vist com a competent per part del destinatari, que no posa en qüestió la seva autoritat en el domini del tema que és objecte d'explicació. En realitat, aquesta relació desigual entre enunciador i destinatari és bàsica, ja que si sorgeix algun dubte per part del destinatari sobre la no competència o la falta de coneixement de l'enunciador, es trenca immediatament la situació explicativa i s'instaura una relació de forces entre les representacions dels interlocutors que pot desembocar fàcilment en una situació argumentativa o polèmica.

La situació de transmissió de coneixement no depèn només únicament de la relació entre enunciador i destinatari, sinó que hi ha altres elements del context que contribueixen a fonamentar la viabilitat del discurs explicatiu. En efecte, el fet de reconèixer l'autoritat de l'enunciador pot venir donat pel marc institucional en què es produeix el discurs, o bé per la posició institucional o social de l'enunciador. L'escola és un dels llocs institucionals en què, gairebé per definició, no es pot qüestionar l'autoritat de l'ensenyant, ni l'autoritat dels llibres de referència, enciclopèdies, diccionaris, llibres de text, etc. Aquesta submissió a l'autoritat de qui posseeix el saber s'estén a moltes esferes d'actuació social -per exemple en la relació metge-pacient, jutge o advocat-client, encarregat o cap de servei-treballador no qualificat, etc.-, i encara té més força si l'autoritat es mostra a través de documents escrits en un àmbit no alfabetitzat (Dabène, 1987:29).

Hi ha ocasions en què l'autoritat de l'enunciador no prové del seu coneixement ni de la seva posició institucional, ni del marc en què es produeix el discurs, sinó que és l'enunciador mateix qui dona validesa al seu discurs i el legitima com a explicació. L'expressió que designa una explicació com a tal té la virtut de legitimar-la.:

"dir d'un discurs que és explicatiu suposa reconèixer-lo com a tal, (o fer-lo reconèixer) i si no s'accepta com a veritable almenys se'l considera (o se'l presenta) com a objectiu. Aquesta propietat que fa que un discurs, designat com a explicatiu, estigui dotat de l'efecte d'objectivitat i d'autoritat, en fa un mode d'intervenció eficaç en la interacció real". (Ebel, 1981:30, citat per Rosat, 1995:84)⁵

Les condicions pragmàtiques del discurs explicatiu es poden resumir així:

"1. El fenomen que s'explica és inqüestionable: és un fet o una constatació. Ningú no pretén, en realitat, explicar res que no sàpiga.

⁵ Les sessions parlamentàries en què s'exposa l'actuació del govern en determinades circumstàncies o es fa un balanç de l'acció global del govern són situacions en què l'enunciador legitima el discurs explicatiu pel fet mateix d'anunciar la sessió com a explicativa. No obstant això, sovint els interlocutors, tot i admetent la legitimitat del discurs, no n'admeten la suposada objectivitat i la qüestionen, aleshores el discurs esdevé polèmic, argumentatiu, i s'origina un debat.

2. El que es problematitza és incomplet. El caràcter de buit de la situació s'ha de fer evident immediatament (quan l'explicació és la resposta a una demanda d'explicació) o no (quan, per exemple, s'ha de persuadir l'auditori que la pregunta a què respon l'explicació és una pregunta real).

3. El que explica està en situació de fer-ho. L'interlocutor li ha de reconèixer les competències cognitives necessàries. L'orador ha de ser neutre i desinteressat, fins i tot si l'explicació li serveix, li permet d'argumentar i de fer créixer el que Bourdieu anomena el seu "capital d'autoritat". Però en allò que explica, ha de ser objectiu." (Grize, 1981:9-10)

5.1.2. La superestructura del text explicatiu

L'accent en les condicions pragmàtiques i la seva proximitat amb el discurs argumentatiu sembla que allunyin el discurs explicatiu dels aspectes més estrictament lingüístics o textuals que podrien caracteritzar-lo i que constitueixen l'objectiu dels teòrics de la tipologia textual interessats a relacionar els tipus textuals amb la llengua . En realitat, el tipus explicatiu apareix com a seqüència textual elemental en totes les versions successives de la teoria tipològica d'Adam (1985, 1987a i b, 1990, 1992); també apareix en la proposta teòrica de Bronckart i el seu equip sobre el funcionament del discurs (Bronckart i al., 1985) i en les propostes del Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel. D'altra banda, també és objecte d'estudi per part de la didàctica, en la mesura que constitueix un objecte d'ensenyament i aprenentatge -tant en producció com en comprensió- i materialitza de forma lingüística i textual la reflexió semiològica sobre la conducta explicativa. Les característiques que defineixen el tipus textual es refereixen a la seva organització global, a la superestructura, en termes de van Dijk. Les unitats lingüístiques que el componen no han estat, tanmateix, definides, ja que és una qüestió molt lligada a les condicions específiques de la situació en què es produeix el discurs.

Adam, en les seves darreres propostes, defensa una perspectiva modular de les produccions lingüístiques per estudiar-ne la complexitat i l'heterogeneïtat. A l'esquema següent es mostra el seu model, on es situen els diferents plans que donen compte de les diferents perspectives d'anàlisi. La seva tipologia seqüencial és només un punt de vista parcial sobre l'objecte text, que, a la vegada, constitueix una abstracció dels objectes empírics observables i descriptibles que ell anomena enunciats, i que s'inscriuen en les formacions discursives o gèneres de discurs (1) en forma de codificacions socials relativament estables en una cultura determinada (2), en el sentit de Bakhtine (1984:266). Adam distingeix dues dimensions en el text,

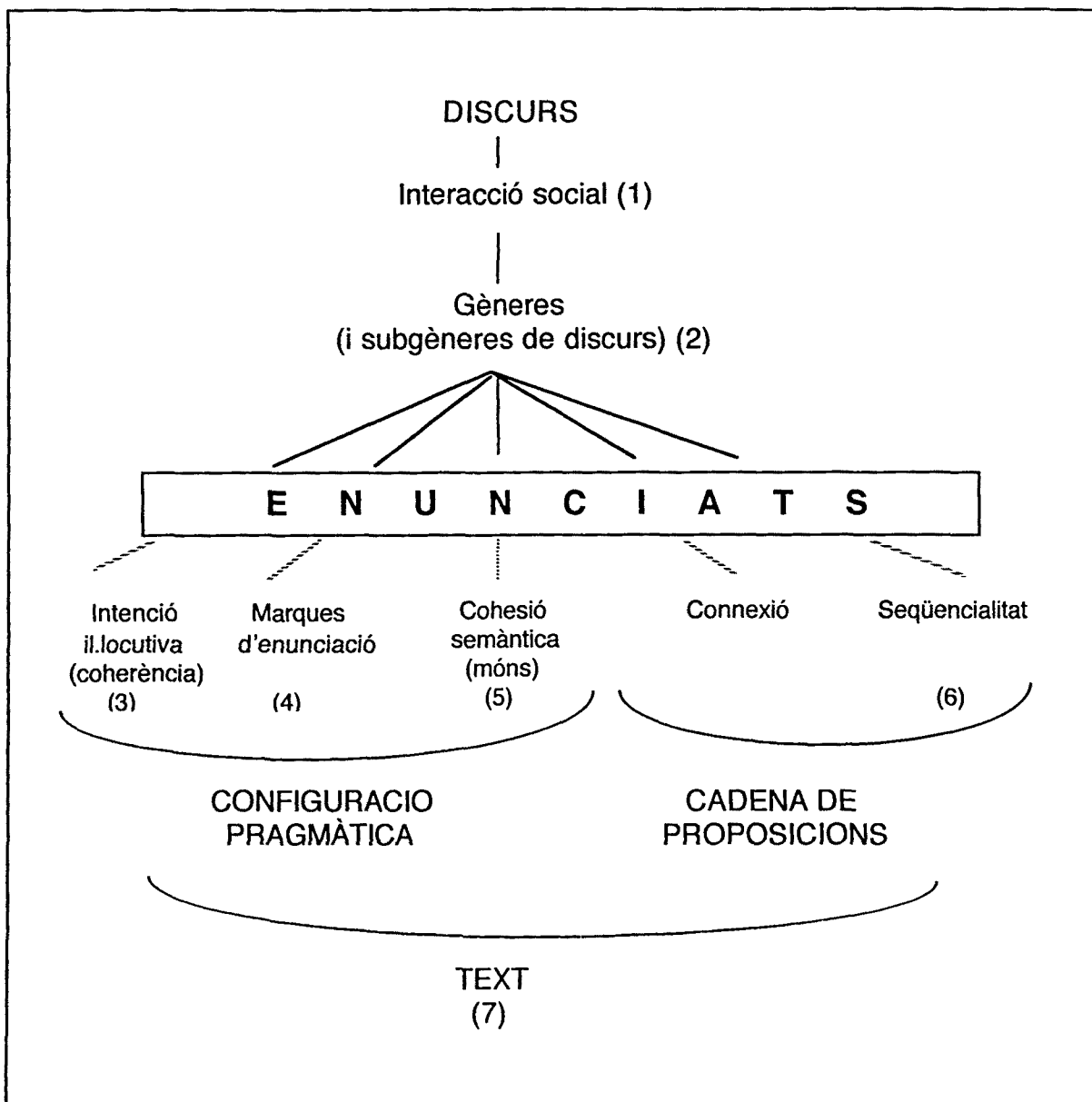


Fig 10: Bases de tipologització (Adam, 1992:17)

una dimensió seqüencial i una dimensió pragmàtica o configuracional. La dimensió pragmàtica recull la intenció global del text -que ell anomena “intenció il·locutiva”(3)-, les coordenades enunciatives (4) i el contingut semàntic (5), és a dir, en el cas del discurs explicatiu els aspectes que fan referència a la “conducta explicativa” en el sentit apuntat per Combettes i posat en relleu també per l’escola de Neuchâtel en forma de condicions pragmàtiques de l’explicació. La dimensió seqüencial, per altra banda, fa referència a les característiques formals del text (7), tant en els aspectes de relació entre proposicions -cohesió textual- com en l’organització global del text com a unitat -configuració textual (6).

Les seqüències elementals o prototípiques constitueixen un nombre reduït de formacions que són la base sobre la qual s'organitzen els enunciats textuais -el text-, generalment poliseqüencials, és a dir formats per més d'una seqüència elemental. Apareix la idea d'estructura seqüencial heterogènia i de seqüència dominant, que permet explicar, per exemple, l'aparició de passatges explicatius en un text amb dominant argumentativa, o de passatges narratius en un text amb dominant explicativa⁶. La proposta d'Adam també coincideix amb la visió dels semiòlegs de Neuchâtel en relació a la inclusió de segments explicatius en altres discursos:

"L'explicació pot entrar com a mitjà per aconseguir un fi, en un context que no sigui en ell mateix explicatiu. Una explicació pot, doncs, contribuir a prendre una decisió, a establir una posició, o pot servir de base a una avaluació. Pot estar *inserida* en el marc d'un discurs argumentatiu, a fi de garantir la validesa de les tesis que es defensen. En aquest cas només és un component d'un discurs argumentatiu" (Borel, 1981:42)

Bronckart arriba a una posició molt semblant. A partir de la delimitació de quatre tipus discursius bàsics, que anomena textos arquetípics polars, entre els quals distingeix el discurs teòric⁷, reconeix no només tipus textuais mixtos sinó realitzacions concretes de cada tipus en segments de textos concrets, organitzats lingüísticament en funció de: a) exigències pròpies de la llengua, b) característiques del gènere o formació discursiva històrico-social en què s'inscriu el text, c) decisions de textualització. Aquestes seqüències s'organitzen en funció d'un objectiu secundari, lligat a alguns paràmetres situacionals (Bronckart, 1994c:18, citat per Rosat, 1995:160). La seqüència explicativa té per objectiu "analitzar un fenomen, donar-ne les raons, reconstituir-ne el desenvolupament, l'evolució, per tal d'aportar les clarificacions necessàries al destinatari i orientar-lo en el seu raonament" (Besson, 1993:47).

El passatge següent justifica l'aparició de seqüències d'ordre secundari, anomenades *seqüències discursives*, i la seva inserció en el discurs teòric:

"L'enunciador pot considerar que un aspecte del tema que exposa es farà difícil d'entendre per part del destinatari; encarat a aquesta **dificultat cognitiva** probable, organitzarà el seu objecte discursiu segons una seqüencialitat específica, que és la

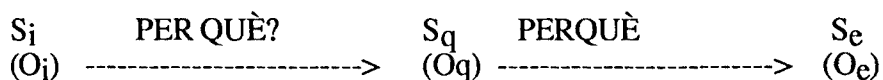
6 Molts articles en publicacions didàctiques analitzen seqüències explicatives inserides en textos amb un altre tipus de seqüència dominant: Coltier (1988), Djebbour i Lartigue (1989), Leclair-Halté (1988), Petitjean (1986).

7 En el model de Bronckart sobre el funcionament dels discursos, la tria d'un món discursiu (exposar, per oposició a narrar) i del grau d'implicació o autonomia del discurs en relació a la situació material de producció determinen quatre tipus de discurs bàsics. El discurs teòric es caracteritza per la seva independència en relació a una situació d'enunciació particular, i es defineix per l'absència gairebé total de referències als paràmetres de la situació de producció. Es presenta com a veritable sempre i a tot arreu, per a qualsevol interlocutor. Té la intenció de fer créixer el coneixement humà en un àmbit determinat, i el lloc social que li correspon és el de la institució científica en el sentit ample del terme. (Bronckart i al., 1985:63)

seqüència explicativa. L'enunciador també pot considerar que un aspecte del tema que desenvolupa serà difícil d'admetre per part del destinatari; davant d'aquest **problema d'adhesió**, organitzarà el seu "objecte de discurs" segons una seqüencialitat específica, que és la **seqüència argumentativa**. L'enunciador encara pot tenir com a objectiu secundari **fer actuar** el destinatari en una direcció determinada, en aquest cas organitzarà el seu objecte de discurs en una **seqüència injuntiva** (o prescriptiva)" (Bronckart, 1994c:24, citat per Rosat, 1995:162)⁸.

Els models formals de discurs o de seqüència explicativa proposats pels estudiosos al·ludits són molt semblants. Bronckart hi distingeix quatre fases: constatació inicial (sovint implícita o amalgamada amb la fase següent), problematització (pregunta: Per què? / Com?), resolució o explicació, conclusió-avaluació. El grau de complexitat de la seqüència depèn, essencialment, de l'amplitud de la fase de resolució.

Grize proposa el següent: Un operador (per què?) fa passar una esquematització inicial (S_i), que presenta un objecte complex (O_i), a una esquematització S_q que presenta un problema (O_q), després un segon operador (perquè) permet de passar de S_q a una esquematització explicativa S_e (O_e), seguint l'esquema:



La similitud amb l'esquema que proposa Coltier (1986:8) per descriure els textos explicatius utilitzats a l'escola és remarcable, si es considera que Grize esmenta que l'esquematització inicial (S_i) molt sovint no apareix perquè és implícita:

Fase de problematització + Fase de resolució + Fase de conclusió

Coltier especifica que aquestes tres fases del text explicatiu no apareixen necessàriament, ni en el mateix ordre. Tampoc no és obligatori que a la fase de problematització aparegui una interrogació indirecta. O bé es pot anar de la pregunta a la solució, o bé donar la solució al principi i lligar-la amb un enunciat que la justifiqui.

J-M. Adam proposa el següent esquema d'organització proposicional, molt similar als anteriors, per a la seqüència explicativa prototípica. Podem comparar-lo amb el model de Grize:

⁸ Bronckart reprèn tots els tipus de seqüències proposats per Adam (1992) i hi afegeix la seqüència injuntiva.

Seqüència explicativa elemental (Adam)		Model de Grize
0.	Macro-proposició explicativa 0:	esquematització inicial
1. Per què X? (o Com X?)	Macro-proposició explicativa 1:	problema (pregunta)
2. Perquè	Macro-proposició explicativa 2:	explicació (resposta)
3.	Macro-proposició explicativa 3:	conclusió-avaluació

Cal remarcar el caràcter el·líptic dels textos explicatius, apuntat ja a Coltier (1986): o bé no apareix l'esquematització inicial, o bé els operadors -per què i perquè- són implícits, o bé l'explicació no arriba a cap conclusió avaluativa. També cal notar que hi pot haver una proposició introductòria, sovint descriptiva, que correspondria a l'esquematització inicial⁹. En els articles científics, considerats per alguns teòrics com a models de text expositiu o explicatiu (van Dijk, 1980), abans d'oferir una explicació d'un fenomen presentat en forma de teoria o d'un conjunt d'hipòtesis, s'exposa la pertinença de l'objecte d'explicació a partir d'un estat de la qüestió o de la presentació d'altres teories que es presenten com inadequades (Rosat, 1995)¹⁰. En la proposta del grup de Bronckart també es postula aquesta fase prèvia o introductòria: en la seqüència explicativa hi ha "resposta a un problema que l'enunciador estima necessari d'aclarir, tant si aquest discurs es presenta com un desenvolupament del que haurà exposat prèviament, com si és un constituent necessari d'una argumentació. Una seqüència explicativa implica, doncs, un discurs previ al qual l'enunciador aporta un desenvolupament de tipus racional, del qual es pot percebre l'inici i el final, tant si els límits del raonament estan marcats lingüísticament com si no ho estan." (Besson, 1993: 47)

5.1.3. Explicació vs informació

La superestructura del discurs explicatiu i la variabilitat en la realització concreta admesa en tots els models, acosten explicació i informació, fent plausible l'opinió de Combettes (1990) quan diu que la conducta explicativa "passa" també pel text informatiu. La posició de Combettes, que no reconeix l'existència d'un

⁹ Aquesta variabilitat de manifestació formal és una font d'indefinió en relació amb el text informatiu-expositiu: si no hi ha problematització explícita, o demanda d'explicació, es poden considerar com a text explicatiu, per exemple, una entrada de diccionari, o un article d'enciclopèdia? (Adam, 1992; Brassart, 1990; Combettes & Tomassone, 1988).

¹⁰ Hi ha una relació clara entre la proposta de superestructura explicativa del grup de Neuchâtel i la proposta d'esquema d'article científic de van Dijk (1980). Adam (1992) i Brassart (1990), tanmateix, discuteixen la pertinença de l'esquema d'article científic com a estructura explicativa.

tipus diferenciat de text explicatiu, i l'assimila o bé a l'argumentatiu o bé a l'informatiu, situa el problema en els paràmetres de la situació de comunicació. Combettes i Tomassone (1988), en el seu estudi sobre el text informatiu -que reuneix informatiu i expositiu-, delimiten clarament entre discurs informatiu i explicatiu des d'aquesta perspectiva pragmàtica:

"Explicar ens sembla que constitueix una intenció particular que no es confon amb informar; el text explicatiu sens dubte té una base informativa, però es caracteritza, a més a més, per la voluntat de fer entendre els fenòmens: d'aquí l'existència d'una pregunta, implícita o explícita, com a punt de partida, que el text s'esforça per aclarir. El text informatiu, contràriament, no es proposa d'arribar a cap conclusió: transmet les dades, organitzades, jerarquitzades (veurem que els diversos nivells d'informació són particularment importants), però sense intencions demostratives. No es tracta, en principi, d'influenciar l'auditori, de portar-lo a tal o tal altra conclusió, de justificar un problema plantejat" (1988:6)

L'anàlisi de les fases que configuren el discurs o la seqüència explicativa, exposades en els diferents models de superestructura, pot contribuir a clarificar la qüestió. En la fase de problematització, l'existència o no de la pregunta i el tipus de pregunta que desencadena l'explicació és un punt clau per a la delimitació de l'"explicatiu".

Borel (1981, citada per Rosat, 1995:85) distingeix entre la pregunta "Com?" i la pregunta "Per què?":

- La pregunta "Com?" inicia l'anàlisi: a) d'un procés físic, químic, biològic; b) del desenvolupament d'una activitat; c) d'una cronologia de fets històrics.

- La pregunta "Per què?" formula un problema d'acció o de coneixement. Equival als sentits següents:

* és una pseudopregunta. Pot ser una exclamació avaluativa amb diverses significacions o valors. "Per què has vingut?" pot significar "No hauries hagut de venir!", o bé "Quina alegria!", o bé una ordre amagada, "Vés-te'n".

* correspon a una demanda de justificació: "Per què fas això? No ho hauries de fer" "Perquè m'agrada"¹¹

¹¹ La justificació és una altra de les qüestions que resulten poc clares. Adam (1992), tot i considerant la justificació com un fenomen explicatiu, intenta establir diferències entre justificar un fet -explicar- i justificar les paraules d'algú -justificar- (justificació "de re" i justificació "de dicto"). Brassart (1990:36) planteja dubtes sobre aquesta distinció fent referència al contingut semàntic de la justificació: si la demanda de justificació és d'ordre moral, hi ha un cert vessant argumentatiu; si la demanda és d'ordre cognitiu, la resposta tendeix a l'explicació o la demostració. Diu Brassart: "Com es pot constatar, les coses són ben

* correspon a una demanda de comprensió relativa al motiu, a la intenció, a la finalitat d'una acció: “Per què fas això?” “Per venjar-me... per obtenir beneficis...”

* correspon a una demanda d'explicació relativa a l'origen, a la causa d'un fenomen: “Per què suren els icebergs?”

La pregunta “Com?”, clarament rebutjada com a iniciadora d'una explicació pel grup de Neuchâtel (Borel, 1981), és motiu de discussió entre els estudiosos dels tipus de text sobre la delimitació entre explicatiu, informatiu-expositiu i injunctiu-instruccional (o procedimental)¹². Adam (1992:129) fa la distinció entre “Com?” i “Per què?” per separar la descripció de l'explicació. Coincideix amb el valor de “Com?” citat, i modifica així els seus primers plantejaments, en què considerava el text expositiu a partir de “Com?” com a variant del text explicatiu. Els textos que proposen descripcions d'accions -els textos d'instruccions en general: regles de joc, guies-itineraris, instruccions de muntatge, reglaments, receptes de cuina- o descripcions d'estats es poden considerar, segons Adam, variants del text informatiu. Les entrades de diccionari, els articles d'enciclopèdia, i fins i tot els manuals escolars s'inclouen també en aquest tipus textual. Queden exclosos, doncs, del tipus de seqüència explicativa¹³.

Brassart (1990) distingeix dos aspectes bàsics en l'organització d'un text per considerar-lo explicatiu: la noció de problematització i l'organització temporal-causal de la fase explicativa. L'absència/presència de la problematització -la pregunta- distingeix, segons ell, els textos informatius dels explicatius. Com Grize, només distingeix com a desencadenant d'una explicació un “per què?” que plantegi un problema de coneixement, no d'acció, tot i que alguns textos informatius poden comportar una fase introductòria que pretén captar l'atenció del lector¹⁴. Parla de l'”explicatiu en “com?”” i de l'”explicatiu en “per què?””:

Il·luny de ser simples i clares, i seria interessant d'estudiar els usos de “justificar” i d'”explicar” en les consignes dels treballs a l'escola, d'analitzar les representacions que mestres i alumnes es fan d'aquestes consignes i de les operacions que impliquen”.

¹² Les primeres propostes d'Adam distingien aquestes seqüències com a diferenciades. En la proposta de 1992, reuneix les característiques de les seqüències citades en *explicació* i *descripció*. Considera la pregunta “Com?” -quan equival a “com es fa...?”- com a iniciadora d'una seqüència descriptiva-procedimental (equivalent, en la seva primera proposta tipològica (1985), a la seqüència injunctiva-instruccional): descripció d'accions-recepta, que presenta una sèrie d'actes o de fets ordenats cronològicament de manera lineal.

¹³ Rosat (1995:156) planteja dubtes sobre la distinció entre descriptiu i explicatiu en la proposta d'Adam en funció del tractament poc aprofundit que aquest autor fa dels aspectes lingüístics distintius en aquests dos tipus de seqüències.

¹⁴ Aquest argument per diferenciar informatiu d'explicatiu, però, no és decisiu, ja que els textos explicatius poden també prescindir de la fase de problematització i presentar una simple frase d'introducció que presenta simplement el tema sense problematitzar-lo, i deixen que el lector reconstrueixi la formulació del problema a partir de l'*explanans* o de l'*explanatum* (Brassart, 1990:34).

“En l’explicació en “com?” l’encadenament de les accions o dels fets és purament cronològic, i per tant **contingent**, fins i tot si tenim la impressió que el que passa abans és la causa d’allò que passa després (“post hoc, ergo propter hoc”, deia l’escolàstica). Si, en una recepta de cuina, les verdures s’han de netejar abans de coure’s i, naturalment, aquest ordre cronològic, aquest algoritme procedimental no es pot alterar, no es desprèn pas d’això que la neteja de les verdures sigui la causa de la seva cocció!”(35).

L’aspecte determinant per a l’“explicatiu”, segons Brassart, és la forma de raonament temporal-causal : “En l’explicació en “Per què?”, en l’explicatiu pròpiament dit, és un ordre temporal-causal **necessari** el que prima, fins i tot si l’explanans no permet remuntar-se fins a un principi primer, a un explanans que no caldria explicar” (Brassart, 1990:35).

A manera de conclusió sobre la delimitació entre informatiu i explicatiu, podem dir que les aportacions dels diferents estudiosos no acaben de dilucidar-ne els límits. És evident que l’organització en fases o la configuració organitzativa del segment explicatiu no és prou per identificar cada un dels tipus discursius; d’altra banda, el contingut temàtic o macroestructura tampoc no constitueix un element diferenciador, en la mesura que tot problema de coneixement pot ser objecte d’explicació. L’únic punt que serveix per separar informació i explicació és la intenció d’enunciador i destinatari en el moment de l’intercanvi comunicatiu. La implicació de l’enunciador en la intenció d’explicar alguna cosa al destinatari, la demanda o la necessitat de resoldre un problema per part del destinatari, i el marc en què l’intercanvi discursiu es produeix determinen, doncs, la tendència informativa o explicativa de l’objecte textual resultant¹⁵. Com diu Rosat:

“els treballs tipològics en lingüística i en psicologia del discurs que es proposen teoritzar sobre l’estatut i els trets específics de pràctiques discursives contrastades no han avançat gaire més en la caracterització diferencial dels possibles tipus explicatiu, expositiu, informatiu, descriptiu, injunctiu” (1995:144)

15 Beacco i Moirand (1995), en l’anàlisi dels discursos que aporten coneixements, sobretot textos de divulgació científica i textos periodístics- arriben a una conclusió semblant: “La recerca de traces de *didacticitat* en textos amb determinacions socio-històriques febles obliga a caracteritzar-los en relació a l’entorn en què apareixen: els discursos definits socialment/institucionalment com a didàctics d’una banda, de l’altra els discursos que serien estrictament informatius i que no manifestarien cap intenció de fer l’altre [el lector, l’interlocutor] més competent” (39) . Exposen dubtes, tanmateix, sobre la intenció de l’enunciador i expliciten la seva “desconfiança en relació a les teories pragmaticocomunicatives que sembla que considerin el subjecte parlant com a mestre de les seves intencions i representacions, tot exclouent el paper de l’inconscient i de l’interdiscurs” (44).

5.2. El text/discurs explicatiu des de la perspectiva de l'ensenyament

L'interès de la didàctica de la llengua per caracteritzar l'explicatiu prové de la necessitat de desenvolupar l'ús funcional de la llengua en els estudiants, des de la matèria de llengua i també des d'una perspectiva transdisciplinària, en la mesura que l'aportació d'explicació i la demanda d'explicació constitueix el sistema propi per a la construcció de coneixements. L'anàlisi de textos de no-ficció amb la intenció de caracteritzar-los i fer-los assequibles, tant en producció com en comprensió, ha estat una de les línies empresa pels investigadors. Les intencions dels diferents grups que estudien l'explicatiu no són coincidents, tot i que conflueixen en un mateix objecte d'anàlisi, tanmateix multifacètic (Halté, 1988b).

Exposaré a continuació les aportacions sobre l'explicatiu fetes des de posicions diferents. En primer lloc, presentaré la contribució de J.R. Martin a un curs de formació de professors a la universitat de Sidney, amb una proposta per desenvolupar la competència textual escrita dels alumnes a l'escola obligatòria en tot tipus de textos, que el porta a analitzar les característiques dels textos de no-ficció (*factual writing*), i pot contribuir a clarificar l'estatus del text explicatiu. Després, exposaré breument les línies de recerca d'un projecte iniciat per J.F. Halté, en el marc de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique, Paris), focalitzat en l'anàlisi de la conducta explicativa, que porta a establir les coordenades de diversos discursos o manifestacions pròpies de l'explicatiu i pot ajudar a establir criteris per a l'anàlisi de l'explicatiu a partir dels paràmetres implicats. Parlaré a continuació de la comprensió de textos explicatius a l'escola des de la perspectiva de la psicologia de l'educació, en què s'estableix una classificació de textos expositius que pot contribuir a clarificar els aspectes de superestructura textual. Finalment, presentaré les característiques lingüístiques del text explicatiu escrit per tal de centrar les dificultats que aquest tipus d'activitat comporta per als aprenents.

5.2.1 Els textos de no-ficció

J.R. Martin (1989) se situa en la línia de M.A.K. Halliday i la seva concepció del llenguatge entès "com una "semiòtica social", i com un mitjà de coneixement, relacionat estretament amb els processos pels quals els humans negociem, construïm i canviem la natura de l'experiència social" (vi). Planteja la conducta explicativa a l'escola lligada a la introducció de l'escrit, que té la característica d'objectivar el contingut del qual es parla i permet així d'observar-lo. Proposa d'establir una relació

entre l'experiència viscuda pels alumnes en els seus usos lingüístics habituals, en general orals -explicar què hem fet, què ens ha passat, com ens sentim, què pensem- i els usos escrits, que impliquen un cert distanciament de l'experiència personal i ens parlen de com són les coses: *factual writing*. En la seva proposta de fer atenció a tot tipus de textos a l'escola, n'estableix una possible classificació -i una proposta de tractament- en funció del nivell de generalització i del tema:

	particular	----->	general
focalització en fets	Fet viscut	----->	Procediment
focalització en coses	Descripció	----->	Informació ¹⁶

Proposa el pas gradual de la perspectiva particular a la general en els usos de l'escrit a l'escola per ajudar a aquest distanciament necessari per conèixer la realitat.

Segons Martin, els textos que podem etiquetar com a procediments, descripcions i informacions no són específicament explicatius, en realitat diuen *com* i *què*, però no expliquen *per què*, tot i que podem trobar-hi relacions de tipus causal -explicacions- en algun text que aportï informació. Del text informatiu es deriva fàcilment el text explicatiu (*explanation*), només pel fet d'aportar justificacions i proves que donin suport a la informació. Les justificacions impliquen que l'emissor interpreta el món, no només l'observa. Martin distingeix l'*explanation* de l'*exposition*. Diu que l'*exposition* té més incidència del punt de vista social. Distingeix dos tipus d'*exposition*, el que anomena *analytical exposition*, un text que convenç d'alguna cosa, i l'*hortatory exposition*, un text que convenç algú de fer alguna cosa. La relació de l'*exposition* amb el text argumentatiu és clara, però no ho és tant la relació entre l'*explanation* i el text explicatiu, ni tampoc la diferència que estableix entre *explanation* i *exposition*, que només considera en termes de significació social i de forma¹⁷:

Explanation	"una raó que justifiqui un judici"
Exposition	"arguments que donin suport a una tesi"

El context pragmàtic en què s'insereix l'explicació hi juga un paper determinant. La conducta explicativa, en efecte, es pot relacionar clarament amb una conducta informativa, i també és possible un desplaçament de l'explicació cap a

¹⁶ La traducció de la paraula *report* (a l'original) per *informació* potser no és del tot adequada. El terme anglès fa referència a qualsevol text que parli de com són les coses i de com funcionen. Equival a *text informatiu*. en el sentit que descriu el món que ens envolta en termes generals.

¹⁷ El mateix J.R. Martin proposa el paral·lelisme entre *explanation* i *exposition* en termes formals: "En l'*exposition*, es presenta més d'un argument en favor d'un judici. Ens referim al judici en una *exposition* amb el nom de *tesi*, i a les raons que li donen suport com a *arguments*. En les *exposition* dels escriptors experts cada argument en suport de la tesi tendeix a formar un paràgraf, i els arguments i la tesi poden exposar-se en un paràgraf final anomenat *conclusió*" (1989:14).

l'argumentació: explicar per fer entendre una cosa a algú implica de vegades la utilització de determinades estratègies argumentatives. I, a la inversa, per convèncer algú d'alguna cosa sovint s'aporten dades informatives que contribueixen a persuadir l'argumentat amb arguments "objectius" i inqüestionables.

Es dibuixa, doncs, la idea de l'explicatiu exposada més amunt, a cavall entre la descripció estructural formal -en els aspectes lingüístics i textuals- i la descripció intencional, que implica la consideració dels actors de l'explicació -qui explica i a qui- i de la situació i el referent de l'explicació -què s'explica i on¹⁸.

5.2.2 Els gèneres de l'explicatiu: saber explicar

Una altra visió del discurs o de la conducta explicativa situada en l'àmbit de l'ensenyament és la de J.-F. Halté, que aborda l'estudi de l'explicatiu com a objecte d'ensenyament:

“perquè **saber explicar** forma part de la feina d'estudiant i perquè reeixir en aquesta feina és una condició evident d'èxit, el pas del discurs explicatiu com a mitjà ordinari d'ensenyament/aprenentatge a l'estatut d'objecte d'ensenyament és un repte indiscutible” (1988b:3).

Obvia la indefinició entre informar, explicar i convèncer, i considera el fet d'explicar des d'una posició global i oberta, no restringida necessàriament a l'anàlisi del text com a producte tipificable resultant d'una conducta explicativa. Parteix del criteri d'articular les aportacions sobre el discurs explicatiu fetes des de diferents perspectives -lingüística, discursiva, textual, psicològica, etc- per tal de fer-ne un objecte útil per al desenvolupament de la competència de “saber explicar” (Halté, 1989b). En un projecte de recerca-innovació iniciat per diferents equips en el marc de l'INRP, proposa considerar el discurs explicatiu des del model de la comunicació, i parteix d'una definició inicial: "discurs metafuncional de dominant objectiva". Privilegia la noció de *funció explicativa del discurs* i el seu corol·lari, la noció d'*efecte explicatiu del discurs*, sobretot en els discursos quotidians, majoritàriament orals, en què sovint les explicacions contribueixen a l'eficiència comunicativa a partir de l'aportació d'elements "meta", que restableixen la comunicació a partir de

18 La línia d'investigació de Martin i l'escola de Sidney, centrada en l'ensenyament de les característiques del "genre" com a manifestació discursiva de diferents grups socials, ha portat a l'anàlisi dels "genres" considerats importants en la societat, que atorguen poder social, cultural i polític a qui els domina. La gramàtica textual de Halliday és l'instrument d'anàlisi que utilitza Martin per observar les diferències entre els textos escolars [llibres de text] de les àrees de ciències i d'humanitats. Arriba a la conclusió que els textos de ciències descriuen, informen per construir nous coneixements, i els textos d'història interpreten, generalitzen i reorganitzen els coneixements ja existents. Utilitza el terme *explanation* per als textos de ciències, i el d'*exposition* per als d'humanitats (Martin, 1993).

“bucles explicatius” que contribueixen a superar obstacles a la comprensió o al disfuncionament del discurs¹⁹. De la noció d'objectivitat, atribuïda al discurs explicatiu, diu:

"el caràcter "objectiu" del discurs és sempre relatiu i fa referència sobretot a les relacions que els interlocutors estableixen amb les representacions que es formen de la llengua i dels referents. També al·ludeix, més indirectament, a les representacions que els interlocutors poden mobilitzar del conjunt dels paràmetres de la comunicació i, per tant, fa referència a la seva aptitud per seleccionar de manera adequada, en la mesura de les seves possibilitats, el grau adequat d'objectivitat" (Halté 1989b:100).

Recull, per tant, les línies exposades pel grup de Neuchâtel en el sentit de situar l'explicatiu en unes coordenades pragmàtiques que en determinen les característiques, sempre que es compleixin les condicions bàsiques de la conducta explicativa: neutralitat/objectivitat respecte del tema, jerarquització entre enunciadore i destinatari en relació a la possessió del saber.

L'esquema del model comunicatiu de base del qual parteix és el que apareix a la fig. 11. Aquest esquema permet d'estudiar el discurs explicatiu en la seva variabilitat des de diverses perspectives, segons la importància que s'atorgui a cada un dels eixos. Deixa clar, d'altra banda, que parlar de text explicatiu en un sentit únicament formal, de configuració d'unitats lingüístiques, és només un dels aspectes abordables, que representa només una petita part de l'àmbit etiquetat com a “explicatiu”.

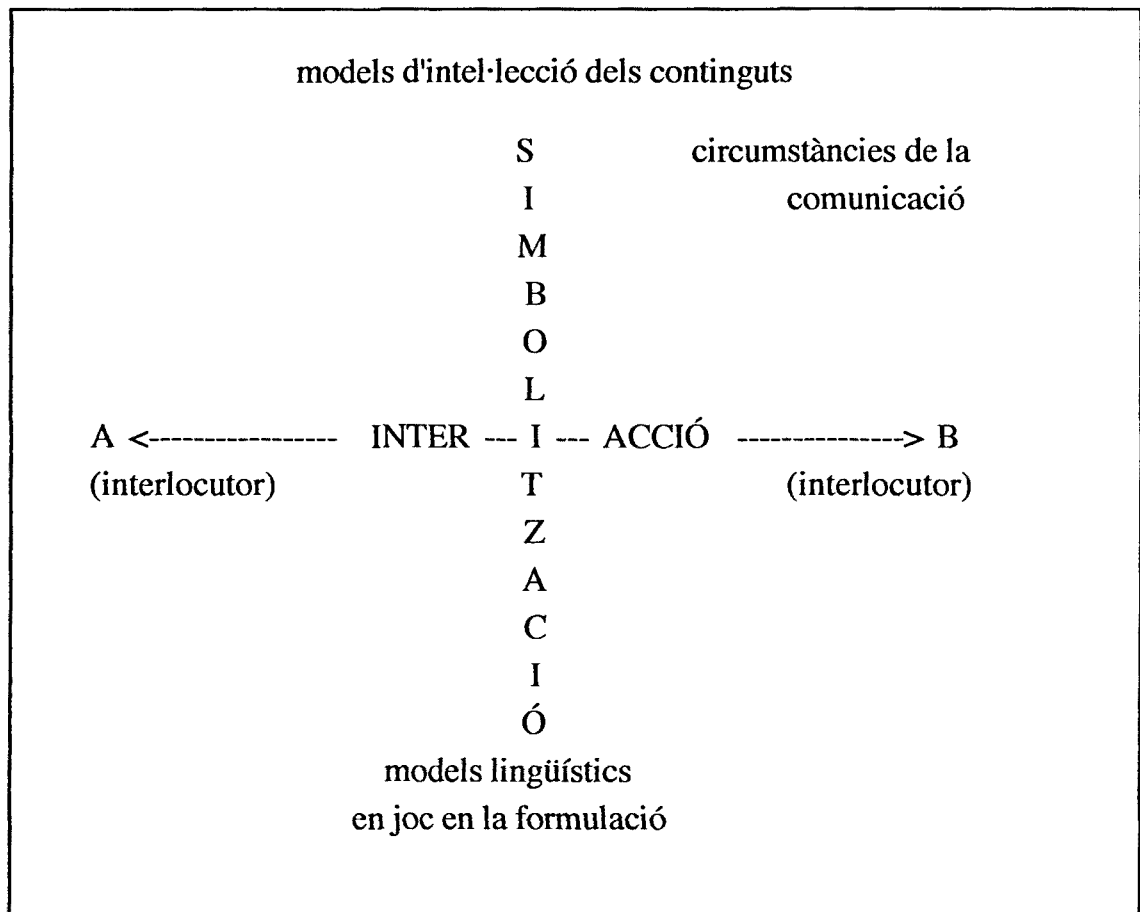
Els punts següents són exemples de possibilitats diferents d'enfocar l'anàlisi de la conducta explicativa, o del gènere discursiu explicatiu, que comprèn manifestacions diferents en funció de les condicions pragmàtiques en què es realitzen les diverses conductes o manifestacions explicatives²⁰:

1. Considerar el discurs explicatiu com a TEXT prima els models d'ús lingüístic. S'orienta a analitzar la superestructura i els aspectes més formals.
2. Considerar-lo com a DISCURS relaciona els models lingüístics amb l'eix de la interacció i amb els paràmetres del context.

¹⁹ Halté qualifica el discurs explicatiu de “metacomunicatiu” perquè l'objecte de l'explicació és la comunicació mateixa, que s'interromp per inserir-hi una explicació; el qualifica també de “metafuncional” perquè interromp la funció primera del discurs amb l'explicació (1988b:5). El paral·lelisme amb la idea d'heterogeneïtat textual i de seqüència inserida és evident. Des de la perspectiva de l'ensenyament de llengües segones o estrangeres, la conducta explicativa de l'interlocutor expert sobre el sistema lingüístic i el seu ús en les converses anomenades “exolingües” posa també en relleu el caràcter “metalingüístic” del discurs (De Pietro i al. (1989); Matthey (1996), entre altres).

²⁰ La noció de gènere discursiu, per a Halté, equival a les diverses manifestacions d'un tipus de text en un univers cultural determinat. El gènere discursiu explicatiu estaria format “per moltes varietats, del discurs de divulgació científica al discurs col·loquial, passant per la literatura “ (1989b:99).

Fig. 11: Model comunicatiu del discurs explicatiu (Halté, 1989b)



3. Considerar-lo com a FENOMEN INTERACCIONAL minimitza l'atenció atorgada al text i a les representacions de l'intel·lecte. Un exemple de discurs que prima l'eix horitzontal són els discursos explicatius quotidians.
4. Considerar-lo en la seva DIMENSIÓ OBJECTIVA fa que sobretot es tingui en compte l'eix vertical. El discurs científic prima aquest eix vertical, i obvia els paràmetres interactius i contextuals²¹.

Algunes d'aquestes propostes de recerca han donat resultats vàlids per a la didàctica de la llengua. Del punt de vista del TEXT i del DISCURS, les aportacions de Brassart i Delcambre (1988), Coltier (1986), Coltier i Gentilhomme (1989), Leclaire-Halté (1988, 1990) aporten criteris molt vàlids per a la clarificació de la superestructura del text explicatiu i la seva inserció en textos amb intencions no

²¹ Aquesta dimensió objectiva del text o discurs explicatiu coincideix amb les característiques del discurs teòric, un dels textos arquetípics en el model de Bronckart i al. (1985:85): "En el discurs científic, generalment separat de l'espai temporal de l'enunciació, les marques morfosintàctiques [de temps en el sintagma verbal] adquireixen un valor atemporal, traduint el caràcter durador, permanent i universal d'un judici, d'un estat o d'un fet".

específicament explicatives, eixamplant, com a conseqüència, la idea de gènere discursiu explicatiu:

“La pista dels gèneres de l’explicatiu es revela com a particularment fecunda. Una observació continuada permetria d’especificar com s’incardina la superestructura en configuracions macroestructurals. Contribuiria també a la precisió en la representació de la superestructura, ja que fa referència a la coherència semàntica dels textos i dels universos de referència. El gènere és un espai frontissa: espai de realització de totes les dimensions, espai de la seva diferenciació, espai, doncs, “interessant” per a la recerca, i també, des de la perspectiva de les pràctiques d’ensenyament, un espai adequat per entrar en la problemàtica de l’explicatiu, per enfrontar-se al ventall de textos que s’aborden a secundària i per diversificar, per què no, l’aproximació al discurs explicatiu en un marc més global” (Halté, 1989b:107).

Les contribucions esmentades, entre altres, també ofereixen reflexions molt vàlides i propostes sobre l’ensenyament i l’aprenentatge de la conducta explicativa a l’escola. Les aportacions de Garcia-Debanco i Roger (1986), de Masseron (1987) i de Laparra (1986, 1993) ens situen en la pràctica d’ensenyar i aprendre de llegir i escriure textos explicatius i ens orienten sobre les dificultats dels alumnes en comprensió i producció.

5.2.3 La comprensió de textos explicatius

Els treballs sobre la comprensió de textos des de la perspectiva més general de la psicologia de l’educació posen en relleu que entendre un text que es llegeix implica no solament posar en joc recursos i estratègies específiques per operar amb la informació que el text transmet, sinó que també pressuposa que el lector pugui regular el seu propi procés de lectura i que sàpiga relacionar la informació del text amb els coneixements previs del mateix lector sobre el tema²². Aquestes tres habilitats apareixen interrelacionades en el procés de lectura, i el dèficit en una d’elles pot desembocar en el fracàs lector, tal com assenyala Sánchez Miguel (1993b: 17):

"Si un lector fragmenta la informació que obté de la lectura, difícilment podrà seleccionar d’entre el conjunt dels seus coneixements previs els que siguin especialment rellevants per assimilar la informació del text (dèficit en l’accés als coneixements previs) i a la llarga li serà impossible localitzar la natura de les seves dificultats (dèficit d’autorregulació). També es podria veure des d’un altre punt de vista: el lector és poc sensible als senyals de no comprensió (dèficit en

²² Per a més informació sobre la investigació de la comprensió lectora a l’escola i les propostes d’intervenció que se’n deriven, circumscrita a les publicacions a l’estat espanyol, vegeu Alonso Tapia (1992), Carriedo i Alonso Tapia (1994), Colomer i Camps (1991), Sánchez Miguel (1987, 1993 a i b, 1998), Solé (1987, 1992).

l'autoregulació) i com a conseqüència no té a disposició tots els recursos que podria arribar a posar en joc per analitzar la informació del text i activar els coneixements pertinents. Així doncs, més que d'un conjunt de deficiències, podríem parlar d'un *mode* d'operar amb diferents elements que coexisteixen i s'alimenten mútuament".

Al marge de les estratègies implicades en el procés lector, la interpretació d'un text s'ha d'entendre també com un acte de comunicació en què tant el lector com l'emissor tenen una intenció determinada. En efecte, l'emissor a l'hora de transmetre una informació pot tenir en compte aquest lector concret i particularitzar els seus enunciats en funció del destinatari, o bé ignorar la possibilitat que el seu text sigui llegit per tal lector o tal altre; i, a la inversa, pot ser que el lector busqui en el text una determinada informació únicament perquè sent la necessitat d'omplir un buit en els seus coneixements o pot ser també que el lector llegeixi aquell text per altres motius. És a dir, la comprensió de la lectura depèn del consens entre el lector, el text -que inclou la intenció de l'autor o emissor del text- i el context en què es produeix l'acte lector: la intenció de lectura, el marc social en què es llegeix i el marc físic en què es produeix la lectura (Giasson, 1990:7 i ss.).

En relació a les situacions explicatives pròpies del context escolar, la funció de fer arribar informació als estudiants es porta a terme a partir d'explicacions verbals dialogades i regulades entre alumnes i professor²³ i també a partir d'activitats de lectura de textos informatius o explicatius. Basant-se en els resultats d'un estudi sobre com els lectors organitzen la informació del text (Hinchley i Ann Levy, 1988)²⁴, Sánchez Miguel (1993a i b) parla d'*estratègia estructural* per referir-se a la capacitat dels lectors per identificar l'organització interna dels textos i usar-la com a referència per anticipar i interrelacionar els continguts del text en funció de la superestructura textual. Acceptar l'existència de l'estratègia estructural implica admetre l'existència de les superestructures, i no únicament això, sinó també admetre que els lectors competents en tenen notícia en forma d'esquemes interns:

23 Segons Sánchez Miguel (1995) les situacions d'explicació a l'escola evolucionen des de la participació activa dels aprenents en un diàleg obert amb el professor, en què l'explicació es fa més accessible, a situacions en què el paper participatiu de l'aprenent es redueix considerablement i es transforma en una conversa encoberta entre l'alumne i la font d'informació -el text o el professor conferenciant-, en què el lector es veu obligat a actuar com a receptor i com a emissor per entendre el contingut informatiu del discurs, de manera paral·lela a com l'escriptor actua situant-se en el rol del lector durant el procés de producció del text: "el lector ha de determinar, per ell mateix, en quin sentit el text constitueix una resposta a les seves inquietuds i pensaments. En un cert sentit, per entendre-ho (recepció) el lector ha d'expressar al mateix temps el seu pensament (emissió)"(52).

24 Aquest estudi es proposa d'analitzar la comprensió del text narratiu per part d'estudiants de primària a partir de la incidència de l'organització del text en la comprensió. Les autores demostren l'existència d'esquemes previs sobre el text narratiu en la majoria de lectors, però també donen compte d'un tipus de lectors que no es regeixen per cap esquema intern i són incapaços de retenir cap mena d'informació o contingut mínimament organitzat, només retenen el tema de manera global i una col·lecció de detalls esparsos relatius a aquest tema.

" Així, el lector hàbil aborda el text amb un cert coneixement de la manera com els textos estan organitzats. Tria entre el seu repertori d'estructures la que correspon més clarament a l'estructura del text que està llegint. Alguns aspectes del text, alguns indicis de senyalització li indiquen el tipus d'estructura utilitzat per l'autor. Tot i que l'habilitat per utilitzar l'estructura del text es desenvolupa amb el temps, pot passar que els lectors no utilitzin l'estratègia estructural perquè no s'adonin que és útil de fer-ho així; d'aquí la importància d'ensenyar aquesta habilitat". (Giasson, 1990:122).

Si bé aquest fet -l'existència d'esquemes d'organització textual generalitzats- sembla indiscutit per al cas de l'estructura textual narrativa, no és tan clarament admès en el cas dels textos explicatius, com hem vist en aquest mateix capítol. Malgrat aquesta prevenció envers la universalitat de les estructures explicatives, s'han proposat estructures-tipus per als textos informatius/explicatius. La classificació més coneguda és la de Meyer (1985), que es basa en les relacions lògiques de base que s'hi manifesten. Aquest autor distingeix cinc categories de textos explicatius:

1) Descripció. En aquesta categoria s'ofereix informació sobre l'objecte d'explicació a partir de l'especificació d'algunes de les seves característiques. Generalment el tema apareix en primera posició i a continuació apareixen proposicions que actuen com a descriptors aportant detalls.

2) Enumeració o col·lecció. Generalment els textos pertanyents a aquesta categoria presenten una llista d'elements relacionats per una característica comuna, que pot ser un tret associatiu inespecífic o una seqüència temporal. Un text que expliqués les etapes de la metamorfosi de la granota seria un exemple de seqüència, un text que presentés els components dels diferents grups alimentaris seria un exemple d'enumeració.

3) Comparació. En aquesta estructura es comparen dos elements i es fan notar les diferències i similituds entre ells.

4) Causa-Efecte. En aquest tipus de text es pot identificar una relació de causalitat entre dos elements, l'antecedent i el conseqüent. Cal remarcar la relació de temporalitat entre els dos elements: l'antecedent precedeix el conseqüent en el temps, tot i que això no pressuposa que l'antecedent aparegui en primer lloc en el text.

5) Problema-Solució (Pregunta-Resposta). Aquesta estructura s'assembla a l'anterior en el sentit que el problema és l'antecedent de la solució i que també hi ha un vincle de causalitat entre problema i solució, però aquest vincle no pressuposa una relació única sinó que hi ha una certa

superposició entre les proposicions que exposen el problema i les que aporten la o les solucions.

Meyer (1985) defensa que tots els textos explicatius s'organitzen a partir d'una d'aquestes estructures bàsiques. Aquesta afirmació s'ha de relativitzar en el sentit de les "seqüències textuais" d'Adam: aquestes estructures fan referència a la forma organitzativa que predomina en el text, però en un sol text hi podem trobar altres formes d'organització (Sánchez Miguel, 1993a:44).

La investigació relativa a les dificultats de comprensió de les estructures explicatives citades és encara un camp obert, però sembla desprendre's dels treballs realitzats des de la psicologia de l'educació que es pot establir una certa gradació d'aquestes estructures, de més fàcil a més difícil, que segueix aquest ordre: textos en forma de seqüència, descripcions, comparacions, causa-efecte i problema-solució (Richgels i al., 1987). Malgrat que cal molta més investigació en aquesta línia per poder identificar els nivells de dificultat relativa de les estructures, s'han fet diverses propostes en el sentit de sensibilitzar els alumnes a la forma organitzativa dels textos explicatius per millorar-ne la comprensió²⁵. Cal remarcar, però, que, tal com apunta Giasson (1990) i també Sánchez Miguel (1993a):

"abans de parlar de les estratègies pedagògiques orientades a la utilització de l'estructura de text, remarcuem que l'objectiu d'aquestes estratègies pedagògiques no és que els alumnes aprenguin a identificar les estructures dels textos sinó que **utilitzin** l'estructura per comprendre millor el text. Les activitats no han de tenir doncs com a objectiu final la intenció de fer que els alumnes classifiquin els tipus d'estructures, sinó de sensibilitzar-los a la importància d'utilitzar els elements aportats per aquestes estructures. Identificar una estructura no ha de convertir-se en una finalitat per ella mateixa, sinó en un mitjà per entendre millor un text" (Giasson, 1990:124).

Es posa en relleu, doncs, que, si bé es pot considerar l'existència d'uns paràmetres externs a la situació, generalitzables i tipificats per que fa a la superestructura textual, el fet concret d'explicar i el fet d'entendre depenen no tant d'aquests paràmetres com d'altres elements propis de cada situació específica d'explicació, és a dir, de l'organització del text o discurs que es llegeix o es transmet, però també de les intencions d'emissor i receptor, dels contextos personals d'ambdós interlocutors, del context i de la intenció de lectura, i també del contingut objecte d'explicació i la seva relació amb els coneixements d'ambdós interlocutors.

25 Vegeu Sánchez Miguel, 1993a, cap. 6, per a una discussió detallada d'aquest punt. Cal esmentar també el treball experimental de Vidal-Abarca (1990) sobre els textos explicatius, basat en algunes d'aquestes estructures tipificades, que dona peu a la proposta d'un programa instruccional per a la comprensió de les idees principals d'un text.

5.2.4 Aspectes lingüísticotextuals del discurs explicatiu escrit

La recerca en didàctica sobre el discurs explicatiu com a objecte d'ensenyament i com a objecte d'ús funcional en el context escolar aporta algunes precisions sobre els aspectes lingüístics propis del discurs explicatiu, lligats a les condicions de producció i de recepció. Coltier (1986) posa les bases per delimitar les característiques situacionals, textuals i lingüístiques dels textos explicatius. Entre les característiques lingüístiques, que d'altra banda no es poden considerar independentment de les altres dues característiques, proposa d'analitzar les modalitats d'enunciació, els problemes de coherència i progressió, les reformulacions i els connectors.

1. Modalitats d'enunciació.

Els textos explicatius es caracteritzen per nombrosos trencaments en el pla enunciatiu, que es manifesten per diferents tipus d'enunciats. Apareixen, d'una banda, els enunciats descriptius, que presenten els fets o fenòmens problemàtics sovint en indicatiu -present o imperfet²⁶ - i en 3a persona; l'enunciador desapareix com a persona implicada en el discurs i adopta una posició neutral, objectiva²⁷. Les frases són declaratives i s'usa la veu passiva per augmentar la impressió d'objectivitat .

També apareixen els enunciats explicatius, que aporten el raonament que resoldrà el problema plantejat. La tria del mode i temps verbal depèn en aquest cas del procediment de raonament que es segueixi. Si es fa referència a hipòtesis possibles, però errònies, que es desmunten al llarg del raonament, és freqüent l'ús del condicional; si es presenten explicacions noves, sense referir-se a esquematitzacions anteriors que cal substituir, l'ús del present és el més usual.

Un altre tipus d'enunciats són els que Coltier anomena "enunciats-balisa", corresponents als enunciats metadiscursius, que organitzen les diverses fases del text per al lector. En aquests enunciats és freqüent l'ús de l'imperatiu o del futur, la presència de pronoms de 1a i 2a persona i l'aparició de connectors que ordenen les fases del text.

26 El temps verbal pot variar en funció de la perspectiva sobre l'objecte d'explicació (Coltier, 1986:9). Per a un estudi sobre l'ús del present en els textos expositius, vegeu Besson (1993).

27 A Bronckart i al. (1985: 85 i ss.) s'analitzen les unitats lingüístiques pròpies del discurs teòric i del discurs en situació, i es fa referència específica a la perspectiva enunciativa.

2. Coherència i progressió textual

Els mecanismes que estableixen lligams entre els elements del text per tal de fer-ne una unitat global es manifesten a través de mitjans lingüístics com les substitucions nominals, les nominalitzacions i l'ús de relatius.

Coltier al·ludeix a un mecanisme previ a la textualització que contribueix a la coherència²⁸ del text: les operacions de seleccionar i de raonar. En ambdues operacions l'enunciador tria quines característiques de l'objecte són pertinents per a la situació d'explicació i quin tipus de raonament és el més adequat en funció de la relació que estableix amb el destinatari.

Les substitucions nominals en els textos explicatius ofereixen la possibilitat de seleccionar aquells termes substituents que orientin la representació del destinatari en la línia desitjada per l'enunciador, que imposa una perspectiva particular a través de la cadena de referència que ofereix al lector. Les nominalitzacions actuen en el mateix sentit, i a més a més creen entitats -a partir del fet de donar-los nom-, que condensen o compacten el que s'ha dit prèviament i esdevenen nocions útils per al raonament²⁹. Les frases de relatiu ajuden a focalitzar l'atenció en l'element que completen no en el sentit d'ampliar-ne o expandir-ne la referència -qualificació- sinó en el sentit de restringir-la, de reduir-ne els trets específics en una selecció orientada a la representació pertinent per al raonament explicatiu que es proposa.

3. Reformulacions parafràstiques

Dir el mateix amb unes altres paraules té el doble sentit d'ajudar l'escriptor a clarificar el seu discurs i d'orientar la comprensió del destinatari. Charolles i Coltier (1986) parlen així de la funció de les reformulacions parafràstiques³⁰:

"La producció d'una reformulació parafràstica suposa per part de l'escriptor/locutor una *voluntat d'adaptació a l'auditori* (als lectors). És, per tant, l'índex d'un *comportament cooperatiu* .

La producció d'un enunciat de reformulació exigeix del locutor/escriptor un cert esforç: un esforç lligat primerament a la feina d'expressió de la

28 Coltier emprà el terme *coherència* en el sentit de Charolles (1978), que equival al terme *cohesió* de Halliday i Hasan (1976). Posteriorment, Charolles adopta el terme *coherència* en un sentit més ample, de relació del text amb el context discursiu, no específicament basat en elements lingüístics, i emprà els termes de *cohesió* i de *connexió* per referir-se als mecanismes de lligam a l'interior del text (1988).

29 Vegeu, més endavant, a l'apartat **Reformulacions parafràstiques** (pàg. 186), les funcions de condensació o resum d'algunes parafrasis en els textos explicatius.

30 Les reformulacions parafràstiques fan referència a la relació entre dos enunciats - un enunciat inicial i un enunciat de reformulació, que reproduïx el primer enunciat afegint-hi informacions addicionals (Gülich i Kotschi (1983) parlen d'un *enunciat doblat*). Per a més aclariments sobre les reformulacions parafràstiques, vegeu Fuchs (1982), i, en aquest mateix treball, l'apartat 10.1. **El concepte de reformulació** (pàg. 302).

seqüència de reformulació (ha de verbalitzar per exemple una explicació que defineixi). Un esforç lligat també al *control de la inserció d'aquesta seqüència en el discurs* (ha de vigilar de no trencar el fil del que pretén explicar), un esforç lligat, finalment, a la *tria d'un marcador* (hem vist que els marcadors no eren equivalents, que alguns marcadors estaven més especialitzats per indicar un tipus d'"identitat" de significació o un altre). Aquests esforços són reveladors de la *feina de composició textual* (de la textualització [mise en texte]) i no es justifiquen, com diuen E. Gülich i T. Kotschi (1986), "*si no es té en compte el fet que l'activitat del locutor sempre està dirigida a un interlocutor, que aquesta activitat s'acompleix en la mesura que aquest interlocutor en pugui fer la interpretació desitjada i organitzada en funció de les seves possibles reaccions*". (Charolles i Coltier, 1986:58).

Al marge de la relació entre locutor/escriptor i destinatari com a reguladora de la presència i de la funció de les reformulacions en el discurs, entesa com una relació fortament arrelada en la situació de comunicació, i per tant, obeint a circumstàncies "eventualment conjunturals" (Charolles i Coltier 1986:55) els problemes que les reformulacions presenten fan referència a d'altres qüestions d'ordre lingüístic i textual, entre les quals aquests autors assenyalen la relació de plausibilitat necessària de les reformulacions amb el sistema de la llengua³¹, la possibilitat de marcar la reformulació a partir de marcadors diversos o de l'absència de marcadors -reformular per mitjà d'aposisicions, delimitades o no per parèntesis-, les diverses funcions o valors de les reformulacions -aclariment, introducció d'una denominació específica, resum, comentari metalingüístic, etc.-, o la plurivalència d'alguns dels marcadors utilitzats en les reformulacions.

En un estudi amb alumnes de 12 a 13 anys per determinar la capacitat dels alumnes per produir reformulacions en textos explicatius, Charolles i Coltier remarquen les següents dificultats:

- dificultat per no trencar el fil del discurs amb la dislocació de grups de paraules (la inserció d'una reformulació obliga sovint a reorganitzar els elements de l'enunciat);
- dificultat per gestionar els microfenòmens de coherència textual (la inserció d'una reformulació obliga de vegades a reprendre algun dels

31 Segons Fuchs (1982), "la paràfrasi és un fenomen discursiu (és a dir una activitat de llenguatge efectuada per individus en situacions de discurs donades) que és només parcialment lingüístic (és a dir, es basa en relacions complexes del sistema de la llengua que contribueixen a l'establiment d'un valor de la paràfrasi, però sense determinar-lo de manera absoluta" (176). Charolles i Coltier insisteixen en el vessant lingüístic de la paràfrasi i parlen de la "pretensió de valor convencional", que explica que el locutor/redactor no es pugui permetre qualsevol tipus d'associació i determina que la paràfrasi ha de ser acceptable des del punt de vista de la llengua, d'una manera o d'una altra.

elements ja dits i a representar-los per mitjà de substituïts anafòrics o per mitjà de la repetició);

- dificultat per variar els marcadors (de vegades, la repetició d'un mateix marcador pot fer que el text o el discurs resulti monòton o el marcador inadequat);

- dificultat d'escollir un marcador adaptat, d'una banda, al tipus de reformulació que es vol introduir i, d'altra banda, a la situació d'enunciació que el text proposa.

4. Connectors

El text explicatiu es caracteritza per una organització lògica que es manifesta a dos nivells: el de l'ordre de l'explicació o de les fases del text -a partir d'expressions com *en primer lloc, a continuació, per acabar*; i el del raonament propi de l'explicació, marcat per connectors lògics d'addició -*a més a més, també*-, d'oposició -*però, tanmateix, contràriament*-, de causa i conseqüència -*ja que, com que, com a conseqüència*.

La variabilitat possible de situacions explicatives i la complexitat dels textos explicatius, tot i reduint-los a la comunicació escrita, fan que aquest llistat de característiques sigui poc operatiu. Resulta molt més rendible la referència a les condicions pragmàtiques de la situació explicativa per situar els elements lingüístics més adequats en cada cas. Rosat (1995: 139 i ss) proposa els següents punts, que incideixen en la selecció dels aspectes lingüístics i textuais:

a) la **situació explicativa**. L'enunciador té per objectiu resoldre un problema de l'ordre del saber. Ell -un individu o un grup- ha resolt, o creu que posseeix aquest saber, i està en situació de comunicar-lo als altres. El punt de vista sobre el tema d'explicació està relacionat amb la pertinença de l'enunciador a un grup social determinat, o amb les circumstàncies de la situació discursiva. Aquesta situació fa que l'enunciador determini el tipus de problema, l'orientació del problema i les possibles respostes que el text pot oferir.

b) les **variables de la fase de problematització i de la fase explicativa**. Hi ha dos procediments possibles per a la **fase de problematització**:

- plantejar una paradoxa, una contradicció entre dos estats de coneixement: "Donat A -els sabers admesos-, B -el fenomen- no hauria de produir-se, però es produeix. Com o per què es produeix?" (Coltier, 1986:4);

- problematitzar o investigar una evidència: “El fenomen B existeix, tal com ha de ser . Quines són les causes de l’existència de B?”

La fase **explicativa** també presenta dues variants:

- o bé nega el valor dels sabers admesos i en justifica el rebuig a partir d’un sistema diferent de representacions per al fenomen que es qüestiona;
- o bé complica la representació inicial del fenomen integrant-t’hi un nou element i promovent la relació del problema no resolt amb els coneixements preexistents. Tenint en compte altres factors no al·ludits, es pot resoldre la contradicció inicial.

c) la **complexitat variable** dels textos explicatius. Els discursos explicatius s’adrecen a destinataris diversos, definits per la seva pertinença a un grup sociocultural, que els confereix un estatut d’*especialistes* o de *neòfits* en relació al tema tractat pel text. Tenir en compte les característiques del destinatari determina:

- *la tria dels elements del referent objecte d’explicació* (segons el destinatari, l’enunciador afegirà o silenciarà determinades informacions)
- *el nivell d’abstracció* en què s’ha de situar l’explicació.
- *el mode de formulació del problema*: l’enunciador planteja el problema en els termes que creu que utilitzaria el destinatari” (Rosat, 1995:141).

5.3. Sabers / Competències necessàries per saber explicar

Algunes de les experiències d’ensenyament i aprenentatge en la producció escrita del discurs explicatiu a l’escola mostren més clarament la incidència d’aquests punts a partir de les dificultats amb què s’enfronten els alumnes. Coltier (1986), Coltier i Gentilhomme (1989) i Garcia-Debanc (1986, 1988, 1995b) fan referència als sabers o competències que es requereixen per resoldre satisfactòriament situacions d’explicació a través de l’escrit. Són els següents:

1. Competències psicològiques

La capacitat de descentrar-se per plantejar-se la qüestió des del punt de vista de l’altre s’efectua en dos moments:

- en un moment preliminar a la textualització: cal fer-se la representació de l’estat de coneixement i les possibilitats de comprensió del destinatari;
- en el moment d’escriptura: cal saber-se descentrar per “llegir” el text amb els ulls del destinatari.

Coltier i Gentilhomme (1989:54) parlen de la dificultat dels alumnes d'assimilar el paper d'"explicadors" d'alguna cosa a un destinatari; per a ells, un text explicatiu és un text que "els faci comprendre" que "els permeti d'entendre". Només tenen en compte, doncs, l'efecte sobre el receptor, no la intenció del productor. En l'estudi d'aquests autors, amb alumnes de 10-11 anys, es mostra la dificultat de descentrar-se en relació a la situació d'explicació, que es manifesta en la confusió entre informar i explicar. La figura del destinatari és el punt clau que pot ajudar a resoldre aquesta situació.

En aquest sentit, Garcia-Debanç i Roger (1986) proposen moments de trobada entre escriptors i destinataris al llarg del procés d'elaboració del text explicatiu, per tal que els escriptors puguin constatar els efectes de sentit que els seus escrits produeixen. Aquestes trobades intermèdies fan la funció de regulació retroactiva, com la que es produeix en el diàleg cara a cara, i ajuden a la planificació més acurada del discurs.

2. Competències pragmàtiques.

Cal que l'enunciador es plantegi clarament l'objectiu del discurs (per què s'ha d'explicar), el destinatari del discurs (a qui s'ha d'explicar), i les condicions d'enunciació (on s'ha d'explicar, quan s'ha d'explicar).

La dimensió comunicativa dels textos explicatius es concreta en funció d'uns paràmetres determinats: el destinatari -que determina generalment opcions lèxiques i retòriques-; la situació de recepció, que condiciona el tema de l'explicació i l'ancoratge de l'explicació³²; el lloc o suport de l'explicació, que determina, entre altres coses, la forma de l'enunciació, la llargada de l'explicació, la presència addicional d'esquemes o il·lustracions, la tria del vocabulari, etc.; i la intenció, ja que s'expliquen coses per raons diverses que requereixen també una organització diferent i probablement també un grau diferent de generalització -explicacions en ¿com? i explicacions en ¿per què?, per exemple.

3. Competències discursives

Cal que es garanteixi la viabilitat -l'eficàcia- del discurs considerat globalment. Això implica organitzar les informacions en un ordre adequat, i dominar els

³² Des d'una perspectiva poliseqüencial del text o discurs, l'aparició d'una seqüència explicativa es manifesta a partir d'unes determinades marques que constitueixen l'*ancoratge explicatiu*. Coltier i Gentilhomme (1989) aporten exemples de seqüències explicatives amb ancoratges diversos. Els articles d'enciclopèdia, per exemple, són exemples d'ancoratge directe -no hi ha cap marca d'introducció a l'explicació, ja que el lector busca l'explicació voluntàriament-; els anuncis publicitaris, en canvi, ofereixen explicacions sovint no reclamades pel lector i, per tant, són explicacions precedides d'una introducció, o ancoratge indirecte, que adopta formes diverses.

mecanismes textuais i supratextuals (títols, subtítols, variacions tipogràfiques, il·lustracions, esquemes,...). Aquestes competències no són requerides de la mateixa manera en tots els textos explicatius, varien en funció del marc en què s'insereixen els diferents textos: revista especialitzada, llibres de text, articles de divulgació,...

Garcia-Debanc i Roger (1986) parlen de la dificultat d'establir una planificació global del text entesa com a "establiment de la superestructura textual que organitza el text en un paquet de proposicions" (Bronckart i al., 1985:50). Com que el text explicatiu generalment no es pot organitzar seguint un eix temporal³³, els problemes d'estructura interna del text es fan més evidents per als aprenents, que sovint tenen dificultats amb la cohesió textual.

4. Competències lingüístiques

Es pot considerar una conseqüència derivada de l'apartat anterior. Cal saber utilitzar els elements lingüístics que permeten marcar les fases del text, establir relacions de causa o conseqüència, reformular, establir marques enunciatives, etc.

Els principals errors detectats en l'estudi de Garcia-Debanc i Roger (1986) en els textos explicatius científics redactats per escriptors aprenents fan referència a les marques d'enunciació i a l'absència de connectors. No obstant això, en el mateix estudi l'anàlisi de textos explicatius diversos per part dels estudiants posa en relleu que les característiques del discurs explicatiu són conegudes dels aprenents. En destaquen l'exactitud, l'exhaustivitat, la necessitat d'explicitar les relacions de causalitat i l'ordre de les explicacions.

Coltier i Gentilhomme (1989:68), en el seu treball sobre els gèneres explicatius a l'escola, donen compte dels criteris consensuats pels alumnes, a partir de l'anàlisi de textos model, sobre les característiques del text explicatiu científic que els proposen d'escriure. Els autors destaquen també la importància que els estudiants atorguen als criteris formals, de superfície -"noms difícils", ús del present, absència de diàleg, organització en apartats amb subtítols, etc.-, per oposició a l'oblit del tractament generalitzant del tema de l'explicació, que és en realitat l'objectiu del discurs científic.

5. Coneixements conceptuals sobre el tema objecte d'explicació

L'explicació consisteix a dir per escrit un saber construït prèviament. No es pot explicar res que no s'entengui, tot i que no és una condició suficient .

³³ Les dificultats dels escriptors aprenents en l'elaboració de textos que no segueixen un fil cronològic han estat assenyalades per Harris (1986) i Perera (1984:217), entre d'altres.

En l'estudi de Coltier i Gentilhomme (1989) la necessitat de tractar el tema científicament des d'una perspectiva general o universal no apareix en els estudiants fins a la primera revisió del text que produeixen. La validesa universal del text científic només es manifesta en el pas de considerar com a fet general un fet particular, que comporta que l'emissor no és lliure de dir el que vulgui, com en una narració fantàstica on totes les explicacions es poden admetre com a vàlides per a l'espai del temps narrat, sinó que està subjecte a l'autoritat científica en l'àmbit pertinent. Es planteja, aleshores, la construcció de la posició d'escriptor-expert en el tema, que sovint suposa la construcció d'aquest saber que s'ha d'explicar³⁴.

D'altra banda, diversos estudis realitzats a l'aula, des de la perspectiva de les àrees curriculars no lingüístiques, demostren la importància de les situacions d'escriptura de textos explicatius per a la mobilització i la construcció de coneixements sobre el tema objecte de discurs (Garcia-Debanc, 1995b; Izquierdo i Sanmartí, 1998; Vérin, 1995).

Malgrat l'intent de sistematitzar les competències necessàries per produir un discurs explicatiu, cal concloure que les situacions explicatives són diverses i que hi ha diversos paràmetres que les condicionen, com s'ha posat en relleu al punt 2 (competències pragmàtiques). De totes maneres, tampoc no es poden tipificar els paràmetres que intervenen en les situacions explicatives, sinó que més aviat cal acceptar, com diuen Coltier i Gentilhomme, que:

"Si es vol mirar d'entendre les raons de la diferència entre els DE (discursos explicatius), de seguida ens adonem que hi ha una interferència de paràmetres: una característica concreta d'una explicació concreta es pot inferir de diversos paràmetres de la situació explicativa; i a la inversa, un mateix paràmetre pot incidir a diversos nivells en la forma de l'explicació. La forma d'una explicació és el resultat d'una dosificació subtil de cada un dels paràmetres en qüestió." (1989:60).

Com a síntesi del que s'ha exposat en relació a l'ensenyament i l'aprenentatge, es destaquen tres operacions bàsiques per desenvolupar en els aprenents la conducta discursiva d'explicació (Garcia-Debanc, 1988):

34 És important de remarcar que la necessitat de replantejar-se el saber sobre el qual es parla no apareix en l'estudi de Coltier i Gentilhomme (1989) fins que no apareix la reacció dels destinataris intermitjos, els mateixos alumnes, i es planteja aleshores obertament la posició del destinatari com a grup social que exigeix una explicació vàlida, acceptable i acceptada en els àmbits científics pertinents. Torna a sorgir, així, des de l'òptica de l'ensenyament, la necessitat de plantejar situacions d'escriptura reals, amb destinataris concrets, i també la necessitat d'establir moments de descentració de l'escriptor en relació al seu text, en forma d'intercanvi amb els altres en moments de revisió i relectura "on-line".

a) la gestió de la interacció: establir els paràmetres de la comunicació, investigar/saber les demandes dels destinataris i el seu nivell de coneixement, determinar l'objecte del discurs en funció d'aquestes demandes;

b) la gestió de l'objecte del discurs: mobilitzar els sabers disponibles, seleccionar els elements que serviran per a l'explicació ;

c) la gestió del discurs: presentar les informacions seleccionades de la manera més eficaç per al destinatari, la qual cosa suposa dominar determinades característiques lingüístiques.

5.4. Coordenades de la situació d'explicació objecte d'anàlisi

En el treball experimental que presentaré a continuació s'han tingut en compte les consideracions exposades, que es desprenen de les aportacions sobre el discurs explicatiu des dels plantejaments de l'anàlisi del text i del discurs, i també les que es deriven de les aproximacions a l'ensenyament i aprenentatge de la conducta d'explicació. Es poden sintetitzar en els punts següents:

1. La situació d'explicació s'insereix en unes coordenades concretes que en determinen les característiques: qui explica, per què, a qui, què.

Els alumnes de cicle superior de primària (11-12 anys) organitzen una exposició de calidoscopis -que ells han construït com a treball pràctic a la classe de ciències de l'observació en el tema relatiu als fenòmens de transmissió de la llum- per als alumnes de primer cicle de primària del mateix centre. Com a complement de la visita guiada a l'exposició, elaboren un petit quadernet explicatiu. Un dels textos del quadern respon a una pregunta sobre el funcionament dels calidoscopis, que fa referència al fenomen de la reflexió de la llum, un saber adquirit pels enunciadors que s'ha d'adequar al nivell de coneixement dels destinataris per tal que entenguin l'aparent paradoxa de la multiplicació d'imatges a partir d'un nombre reduït d'objectes a través del joc de la trajectòria de la llum en topar amb la superfície dels miralls.

La gestió de la interacció comunicativa els exigeix, als enunciadors, determinar la seva posició d'experts, determinar el nivell de coneixement dels destinataris i determinar també el contingut de l'explicació en funció d'aquest nivell.

2. La relació entre enunciadador i destinatari és una relació d'expert/no expert.

Els estudiants d'un nivell més avançat "en saben més"; aquesta competència és acceptada i reconeguda pels alumnes destinataris, només pel fet que són alumnes d'un curs més avançat i aquesta circumstància representa un grau d'experiència en el saber. En aquest sentit, doncs, es compleixen les condicions de la situació d'explicació tòpica: la relació jeràrquica entre enunciadador i destinatari, que en aquest cas prové simplement del context escolar: un curs més representa un grau més de saber, més coneixements i més experiència.

Si bé la situació d'explicació correspon a la relació jeràrquica entre enunciadador i destinatari en relació al saber, cal tenir en compte que aquesta relació ve donada pel context, i és assumida pels destinataris a causa precisament d'aquest context que presenta els alumnes més grans de l'escola com a experts. També cal considerar que aquesta mateixa assumpció situa els enunciadors en una posició compromesa i d'altra banda poc freqüent: haver de reconsiderar els seus coneixements sobre el fenomen de la reflexió, probablement d'ordre general i enciclopèdic, i adequar-los tant al cas particular de l'objecte calidoscopi com al cas particular dels destinataris. El repte que els planteja aquesta circumstància es deriva de les condicions pragmàtiques de la situació d'explicació, tal com es postula en les aportacions del grup de Neuchâtel sobre la conducta explicativa i com corroboren els estudis citats sobre l'ensenyament del discurs explicatiu.

La condició d'experts dels enunciadors, en el cas objecte d'anàlisi en aquest estudi, com en els casos citats d'experiències de conducta explicativa en diverses àrees curriculars a l'escola, els obliga a demostrar aquest nivell de saber sobre l'objecte, que no sempre és el d'un veritable expert. Aquesta circumstància fa que sovint la situació d'explicació desencadeni una veritable reelaboració del saber, o, fins i tot, una construcció o descoberta d'aquest saber de cap i de nou. Les condicions pragmàtiques, com diu Vérin (1995) referint-se al context d'ensenyament i aprenentatge de les ciències, promouen el conflicte cognitiu necessari per fer avançar el coneixement, i el fet d'escriure contribueix encara més a aquest canvi conceptual necessari per al desenvolupament intel·lectual des de la perspectiva constructivista.

3. La relació d'emissor i destinatari respecte de l'objecte d'explicació és de neutralitat.

L'objectivitat del tema objecte d'explicació és vist com inqüestionable. Pertany al conjunt de sabers sancionats per les institucions socials i acadèmiques que l'escola està obligada a ensenyar -a fer aprendre- com a representant de la

comunitat científica a través dels seus agents: mestres, llibres de text i de referència, pràctiques de treball a l'aula. Tot i que la qüestió de la validesa indiscutible dels sabers ensenyats pertany a un nivell de discussió d'ordre ideològic que necessàriament s'insereix en un altre àmbit de reflexió i de debat³⁵, des del punt de vista de l'ensenyament de les ciències, o de la història, i també de l'ensenyament de la llengua com a objecte de reflexió, cal plantejar-se com a premissa per a la construcció de coneixements la possibilitat d'interpretar els sabers més que no pas d'acceptar-los ja fets i acabats, inqüestionables. La noció d'activitat com a actuació del subjecte que construeix s'invoca també des de l'ensenyament de les matèries de ciències (Sutton, 1995; Vérin, 1995), seguint els passos de l'elaboració de coneixement en qualsevol àmbit del saber (Latour, 1987)³⁶.

Sutton assenyala dues concepcions diferents del llenguatge escrit en les matèries de ciències a l'escola, que condueixen a dues perspectives diferents de la ciència com a activitat humana: l'ús intencional del llenguatge com a "sistema interpretatiu" per generar comprensió, i l'ús del llenguatge com a "sistema d'etiquetatge" per transmetre informacions ja establertes³⁷. El contrast entre les dues concepcions (1995:47) planteja el problema de fons sobre la necessitat o no d'ensenyar d'escriure textos científics. La seva posició es reflecteix en les següents paraules:

"A la Gran Bretanya, els ensenyants que han experimentat el procés que consisteix a fer compondre i recompondre planificacions textuals per ajudar els alumnes a afinar les seves idees inicials s'han adonat de seguida que la preparació dels estudiants per als treballs escrits requereix molt més que no es pensaven. Els hem d'ajudar a clarificar la intenció del seu treball escrit i la consideració dels lectors a qui es dirigeixen, per tal que puguin fer opcions sobre el contingut i sobre la forma del que diuen." (49)

"Els gèneres d'escriptura científica certament s'han de dominar, però no com a sistemes obligatoris i fixats per sempre. Formen més aviat un conjunt de pràctiques que han evolucionat en alguns dels seus objectius i es poden apreciar en funció d'aquests objectius. Els estudiants que seguiran carreres de ciències han de ser

35 Vegeu nota 3 d'aquest mateix capítol (pàg. 164) per a una visió diferent sobre la immutabilitat del saber.

36 Latour (1987) distingeix dos moments en el treball dels investigadors científics: el moment de construcció de la ciència, en què el saber es mostra de manera informal, canviant i sovint incert; i el moment de la ciència ja elaborada, formalista, segura, organitzada. El treball de Bazerman (1984, 1993) sobre sociologia de la ciència mostra, a partir de l'anàlisi de la producció d'un text científic a través dels diversos esborranys, com l'elaboració de la producció científica està fortament subjecta a les forces contextuais i no tant a la veritat objectiva. Refusa la dicotomia dels termes "fiction" / "non-fiction" aplicats als textos literaris i científics respectivament, perquè reforça la definició social de la ciència com a positivista i, per tant, transparent com a discurs. Segons Bazerman, les referències a la no-ficcionalitat de la ciència s'haurien de substituir per la discussió sobre la referència i la fiabilitat de les representacions científiques en relació a l'experiència empírica, en relació a la manera com el científic construeix activament la referència a partir de l'activitat material i lingüística.

37 Sorgeix aquí, des de la perspectiva de l'ensenyament de les ciències, la dualitat assenyalada entre *explicatiu* i *informatiu*, que remet, en l'àmbit de la didàctica, a les dues concepcions diferents de l'ensenyament en relació a l'escrit, d'*interpretació* i de *transmissió*, apuntades per Barnes (1975) (vegeu pàg. 153, nota 23).

capaços de llegir i entendre els escrits tècnics, haurien de practicar aquest tipus de redacció, però no per ser dominats per aquest tipus d'escrits. Al mateix temps, els altres membres de la població escolar haurien d'estar protegits de la idea que no hi ha ciència si no s'escriu d'una determinada manera". (51).

La situació objecte d'anàlisi d'aquest treball es situa en la perspectiva que considera el llenguatge com a sistema interpretatiu, que permet l'exploració del coneixement a partir de l'adequació a una situació de comunicació definida. Els estudiants de cicle superior interpreten les lleis de la reflexió a partir de la seva aplicació al calidoscopi, i aquesta interpretació els porta més enllà del simple procés d'etiquetatge. La certesa que es tracta d'un saber sancionat, que és als llibres i que han estudiat els fa esforçar-se per entendre el fenomen concret i també per fer-se entendre per part dels alumnes més petits.

La situació que planteja la tasca suposa, doncs, una exploració en dos sentits: en el sentit de reinterpretar el saber i en el sentit de reinterpretar el llenguatge per adequar-lo a l'expressió del saber en unes condicions determinades.

4. El discurs explicatiu no té una superestructura textual predefinida.

La variabilitat de les situacions explicatives no permet l'aplicació d'un esquema prefixat a disposició de l'emissor, sinó que cada situació requereix un tractament específic, que, d'altra banda, respon a les constants pròpies de la situació d'explicació apuntades. En el cas que ens ocupa, les coordenades de la situació d'explicació plantegen el repte d'explicar per escrit -per tant, seguint uns determinats criteris formals generals- un saber que s'ha de construir o reinterpretar, i d'explicar-lo a uns estudiants que no en tenen un coneixement adequat -per tant, tot i actuar d'experts, cal situar-se al seu nivell.

Les competències discursives i lingüístiques dels estudiants, diferents per a cada alumne però coincidents en la mesura que es construeixen en el context escolar, es posen en funcionament a partir de la representació de la tasca apuntada, tampoc no necessàriament compartida. Els factors contextuais influeixen en l'elaboració de la representació de la tasca i durant el procés de composició, i estableixen una dinàmica particular a cada grup. Malgrat els factors de diferenciació, tanmateix, hi ha uns elements bàsics comuns a tots els grups. Són els següents:

- La fase de problematització apareix en el títol del text que han d'escriure, igual per a tots els grups: *¿Per què, girant cap a la dreta o cap a l'esquerra, es veu sempre una imatge diferent?*

- El nivell global de coneixements sobre el tema per part dels destinataris està recollit en un full de respostes-resum que serveix de punt de referència per a tots els grups, tot i que la seva lectura pot suggerir interpretacions diferents. La selecció dels elements que s'han d'explicar pot seguir, per tant, aquesta pauta de referència.

- El coneixement base sobre el saber que s'ha d'explicar és compartit en la mesura que ha estat objecte d'estudi i de pràctica en el mateix curs acadèmic. Constitueix el punt de partida per a la reinterpretació del saber en funció de la situació d'explicació.

- No s'ha establert cap model de text explicatiu ni cap pauta de planificació per al text que s'ha d'elaborar. És, per tant, la mateixa situació de dèficit dels destinataris i l'aportació de coneixements personals sobre la situació discursiva la que guia les decisions sobre l'organització del text.

- La consideració de determinades exigències sobre l'escrit és un altre aspecte compartit pels estudiants que actuen com a experts. Hi ha unes exigències d'ordre general -l'ortografia, la cal·ligrafia, la formalitat-, i unes altres exigències provinents de l'àmbit de les ciències -la selecció de vocabulari específic, la precisió en la descripció i l'explicació.

Les consideracions precedents constitueixen el marc per a la realització de la tasca. El major o menor pes que cada un dels grups atribueixi a cada un dels factors que hi intervenen i la dinàmica que el mateix procés desencadeni és objecte d'observació i anàlisi en la segona part d'aquest treball.

.....

II. ANÀLISI DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP EN EL CONTEXT ESCOLAR

6. OBJECTIUS I DISSENY DE LA RECERCA

6.1. Objectius de la recerca

El marc esbossat fins aquí ens permet de situar d'una manera més precisa els objectius de l'anàlisi realitzada i els interrogants que es plantegen.

La recerca s'insereix en la línia d'investigació iniciada en el DDLL de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb l'objectiu d'ampliar el coneixement sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i contribuir a l'elaboració d'un marc que permeti orientar la intervenció pedagògica en aquest camp específic i a la vegada que permeti la consolidació d'instruments metodològics de recerca per seguir "aprofundint en el coneixement de la multiplicitat de factors que incideixen en la producció escrita en situació escolar i en l'aprenentatge d'aquesta habilitat lingüística bàsica" (Camps, 1994a:193).

Considerant aquest objectiu global com a rerafons del treball realitzat, el focus d'atenció es circumscriu a la incidència dels diferents contextos en el procés de composició. Tenint en compte el que s'ha exposat al capítol 4, els objectius que em plantejo fan referència a dos aspectes: a) l'articulació dels diferents contextos en les situacions d'escriptura en grup per a la producció d'un text explicatiu, i b), la possibilitat d'establir constants que permetin recontextualitzar algunes de les característiques de l'anàlisi en altres situacions d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita en situació escolar. Aquests objectius es concreten en les següents preguntes:

1) referides al context de producció en relació al procés de composició d'un text explicatiu: ¿quins elements del context de recepció intervenen en el procés d'elaboració del text -els destinataris, la representació del coneixement dels destinataris sobre el tema, la representació sobre les

situacions d'explicació i sobre els textos que expliquen? ¿quins sub processos segueixen els diferents grups en l'elaboració del text? ¿com s'articula la relació entre el context de recepció i el context escolar? ¿com es negocien els diferents contextos individuals en l'elaboració d'un text unitari? ¿quines dinàmiques de participació i influència apareixen?

2) *referides al context d'aprenentatge que suposa el fet d'escriure i al context d'aprenentatge de l'habilitat escriptora*: ¿com construeixen coneixement, o més concretament, com adequen el coneixement sobre els fenòmens de transmissió de la llum a l'explicació concreta del funcionament del calidoscopi? ¿fan explícits aquests coneixements en relació al context de recepció? ¿quins coneixements metalingüístics, metatextuals i metadiscursius es posen en joc per a l'elaboració de la tasca? ¿fan referència a qüestions d'ordre general relatives al mode escrit de la llengua? ¿en quins moments del procés apareixen? ¿apareixen de forma explícita? ¿de quina manera la negociació entre els participants promou estratègies per a la gestió del procés de composició?

3) *referides al context de recepció, a la situació d'explicació que la tasca planteja*: ¿com es manifesta la posició d'experts en relació als destinataris? ¿en quin sentit reinterpreten o recontextualitzen els coneixements temàtics? ¿i els coneixements discursius en relació al text que elaboren? ¿en quin sentit reinterpreten el llenguatge que fan servir? ¿quines estratègies d'adequació es posen en joc? ¿com es conjuga l'adequació als destinataris i la representació que tenen els estudiants sobre les característiques del text explicatiu científic? ¿fan referència a alguna característica textual que considerin pròpia del text explicatiu?

4) *referides a la possibilitat d'establir generalitzacions vàlides per obrir camins a una intervenció didàctica eficaç*: en el funcionament de cada un dels grups i en la dinàmica que es genera en el context de la tasca, ¿es poden establir algunes constants entre els diferents grups en relació als processos que segueixen i als contextos que interactuen en el context de producció? ¿es dibuixa algun instrument adequat per a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita en situacions explicatives?

6.2. Característiques de la recerca

Abans de descriure les coordenades de la situació observada, cal fer algunes consideracions prèvies sobre les característiques de l'experimentació:

1) La situació observada s'insereix en el treball habitual de l'aula; comparteix moltes de les coordenades del treball per projectes, exposades al punt 2.2.3 (pàg 90): obeeix a una situació discursiva real (intenció, destinataris, context d'ús definit) que constitueix a la vegada la motivació per a la tasca, fa atenció al procés en la mesura que es porta a terme a l'aula i afavoreix les situacions d'interacció durant l'elaboració del text i la realització de la tasca, promou l'activitat de reflexió sobre el llenguatge i el seu ús, i potencia la regulació i la gestió compartida dels aprenentatges. No obstant això, s'aparta del model de seqüència didàctica en el sentit que constitueix un treball d'observació per a la investigació i, per tant els aspectes d'intervenció o guiatge que el model de SD proposa -negociació dels objectius d'aprenentatge, establiment de criteris per assolir-los, propostes explícites d'aprofundiment en alguns aspectes dels continguts d'ensenyament i aprenentatge o propostes d'avaluació formativa- són intencionadament deixats al marge per poder observar l'actuació no guiada de cada un dels grups .

2) La situació discursiva proposada entre emissors i destinataris s'inscriu en el marc de l'escola, no obstant això constitueix una situació discursiva real en la mesura que es fa evident la necessitat d'explicació per part dels destinataris i la intenció d'explicació per part dels experts¹. Hi ha una certa inversió de papers en els alumnes que elaboren el text, respecte de la condició habitual d'alumnes "no coneixedors" -que demanen o reben explicacions sobre les qüestions plantejades al programa. En aquest cas, són els estudiants els que apareixen com a experts. Malgrat les característiques reals de la tasca, tanmateix, la presència del context escolar no es pot obviar. És evident que es deixa sentir la presència física de l'escola i del seu funcionament -dedicació a la tasca en uns dies i unes hores determinades, terminis per acabar-la-, i també el pes de l'escola en la gestió del coneixement dels continguts, dels procediments de treball -fer el text primer "en brut" i després "en net", per exemple-, i també de l'ús de la llengua escrita en forma de normes -ortografia, cal·ligrafia, netedat, etc.

¹ Vegeu Camps (1994b i 1999) per a una visió de l'escola com a àmbit d'interaccions verbals reals -orals o escrites.

3) L'elaboració del text s'efectua en grup. Les situacions de redacció en grup no són iguals que les situacions de redacció individual, com assenyala Camps (1994 a:195):

"Malgrat que les situacions de redacció en grup difereixen segurament en molts aspectes de la de redacció individual, es pot considerar que les verbalitzacions obligades dels alumnes en situació grupal reflectiran algunes de les operacions pròpies del procés de composició, sense que se n'infereixi que aquests mateixos alumnes les portin a terme de la mateixa manera en l'escriptura individual. En qualsevol cas, el fet de treballar en grup obliga a explicitar les propostes, els problemes que es plantegen i les solucions que es proposen i potser, d'acord amb la hipòtesi de Forman i Cazden (1984), en suscita el plantejament d'alguns que no apareixerien en el cas del treball individual".

En efecte, com s'ha exposat anteriorment, la dinàmica que es genera a l'interior del grup potencia la negociació per a la gestió de la tasca i promou alhora la funció de mediació necessària per a la construcció d'aprenentatges². Un altre aspecte que cal considerar és la importància del treball en grup per a la recerca en didàctica. Les interaccions entre els estudiants durant el procés ofereixen dades rellevants per seguir els processos que s'efectuen durant l'elaboració del text: quins coneixements posen en joc, quins conflictes sorgeixen i com apareixen, com resolen les qüestions problemàtiques, quins aspectes tenen més o menys en compte, com s'organitzen per a les diferents operacions que comporta el procés, etc.

Tal com ha quedat exposat al capítol anterior, la situació de composició escrita objecte d'anàlisi correspon a una situació explicativa entre els alumnes de 6è EGB -corresponent a l'últim curs de l'actual cicle superior de primària: alumnes entre 11 i 12 anys- i els de 2n del mateix centre -corresponent al segon curs del cicle inicial de primària: alumnes entre 7 i 8 anys-, amb motiu del muntatge d'una exposició de calidoscopis que han construït ells mateixos a la classe de ciències de l'observació.

L'experiència s'ha realitzat en un centre públic d'EGB, situat al campus universitari de la Universitat Autònoma de Barcelona, que manté des del seu naixement una estreta relació amb la Facultat de Ciències de l'Educació d'aquesta universitat. Aquest centre acull una població escolar procedent de l'entorn universitari -professors i personal de l'administració i serveis- i també procedent del municipi de Cerdanyola del Vallès. L'heterogeneïtat de l'alumnat

2 S'ha fet referència a aquests aspectes anteriorment, als punts 1.3.4 i 2.2.3.

en relació al seu context sociocultural i familiar és manifesta. Molts alumnes tenen el català com a llengua familiar, però també n'hi ha molts de famílies castellanoparlants. Ambdues llengües són molt presents en el seu entorn social i habitualment les usen totes dues en la seva relació entre companys; en conseqüència, la seva competència en una i altra llengua en el registre oral col·loquial pot ser qualificada de bilingüe³.

L'àrea de llenguatge -formada pels professors de llengua catalana, castellana i anglesa del centre- no es considera circumscrita a les matèries o assignatures de llengua, sinó que des de totes les assignatures de cada cicle es té en compte la llengua com a vehicle de construcció dels aprenentatges i com a expressió de coneixements. Es realitzen amb freqüència activitats interdisciplinars, orientades al descobriment i a la pràctica de temes diversos, de durada variable. Un exemple d'aquesta actitud la trobem en les paraules d'una de les mestres tutores a l'hora de presentar als seus alumnes el projecte en què s'insereix l'activitat observada:

"Dèiem... alguns dies d'aquests que parlàvem d'aquests tallers, doncs... dèiem que faríem un treball de llengua, i que llengua ho era tot, quan parlàvem i discutíem a les assemblees de les nostres coses que... ens agradava aclarir-les, que ens agradava parlar-ne, quan ens escoltem a un altre, quan anem pel carrer i... o en tren o en autobús o el que sigui i sentim converses que ens capten l'atenció... llengua ho és tot: quan parlem, quan escoltem, quan... fins i tot quan mirem, que hi ha moltes coses que sense parlar ens diuen coses... Però sempre estàvem acostumats una mica a treballar llengua des de... un conte, una història, un fragment d'un text que us donàvem, una poesia... i aquesta vegada voldríem treballar amb un tipus de text una mica diferent, i per això us vàrem explicar que ho faríem a partir d'un tema de ciències naturals, perquè... vosaltres sí que us heu adonat que... estudiant i treballant... a vegades el text d'un conte i el text d'un tema de naturals... és completament diferent, perquè surten unes paraules una mica més científiques, o d'un altre estil, eh? Llavors ens agradaria treballar-ho amb llengua, però... des d'aquest punt de vista de ciències...

L'experiència ha reunit els alumnes dels dos cursos paral·lels de 6è d'EGB, 26 i 24 alumnes, en grups de tres o quatre components, constituïts de la manera que és habitual en els dos grups-classe: amb una certa llibertat d'associació però amb la intervenció de la mestra tutora del grup en la negociació dels components del grup de treball. El projecte gira a l'entorn del tema de la transmissió dels raigs de llum i els fenòmens que se'n deriven en contacte amb superfícies diverses. Els alumnes elaboren diversos textos al llarg d'aquest projecte: un text de consulta, un quadernet explicatiu de l'objecte calidoscopi amb motiu de l'exposició dels

3 Aquesta circumstància explica la presència d'ambdues llengües, i en alguna ocasió la barreja d'ambdós codis en un mateix parlant, en els protocols analitzats corresponents a les interaccions entre els estudiants durant la tasca (Vegeu annexos).

calidoscopis fabricats per ells mateixos, i una carta a uns alumnes d'una altra escola explicant-los les activitats de l'àrea de naturals.

L'anàlisi de l'activitat de composició escrita objecte d'aquest treball es centra en l'elaboració d'un text que expliqui el funcionament del calidoscopi als visitants de l'exposició. L'observació d'aquesta activitat es realitza durant les dues sessions dedicades a la composició del text, d'una hora i mitja de durada cadascuna. No és el primer text que elaboren conjuntament els mateixos components dels grups, que es mantenen al llarg de tot el projecte. Abans han elaborat conjuntament un text de consulta sobre un aspecte del mateix tema, com a part d'un dossier de classe que reuneix la informació més rellevant sobre els fenòmens de la transmissió de la llum.

Els grups de treball segueixen unes instruccions generals donades per la tutora de cada un dels grups-classe abans d'iniciar el treball. Durant les sessions d'elaboració del text, cada un dels grups treballa en un espai diferent de l'aula habitual, tot i que aquest fet no representa una alteració en els seus hàbits de feina, ja que estan acostumats a diferents espais del centre en funció de la tasca que han de portar a terme. A cada un dels grups hi assisteix, en qualitat d'observadora, una persona adulta -o bé la tutora del grup, o bé una alumna de magisteri en pràctiques. La funció d'aquesta observadora és la de recollir dades sobre la marxa de les sessions al llarg de tot el projecte -un dia a la setmana durant dos trimestres del curs acadèmic-, però la relació que s'estableix amb els estudiants des del primer moment fa que, a part de la funció d'observadora, la persona que és amb el grup sigui considerada com a medidora en l'elaboració de la tasca -els estudiants li consulten dubtes o propostes, i l'observadora, d'altra banda, impulsa la feina i pot eventualment ajudar a la gestió del grup en cas de conflicte.

6.3. Dades recollides i metodologia de recerca

Les dades que s'han recollit de manera sistemàtica corresponen a l'observació del procés de composició de cinc dels grups. Són les següents⁴:

- a) Material que recull el resultat d'una sessió prèvia amb els destinataris, amb la intenció de descobrir el seu nivell de coneixement sobre el funcionament del calidoscopi.

⁴ Les dades recollides corresponents als apartats a, b i d de tots els grups observats apareixen al volum d'annexos. De l'apartat c, s'hi inclou el material corresponent a alguns dels grups.

- b) Enregistrament magnetofònic de les interaccions entre els components de cada un dels cinc grups analitzats durant les dues sessions d'elaboració del text explicatiu.
- c) Esborranys i textos elaborats en grup durant aquestes sessions.
- d) Versió final dels textos elaborats.

La metodologia seguida en aquest treball s'insereix clarament en la investigació de tipus qualitatiu, tot i que en aquest marc general coexisteixen diverses línies (estudi de cas, anàlisi de la interacció, recerca etnogràfica). La investigació dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la llengua a l'aula, també coneguda com a investigació en l'entorn natural, segueix una orientació de baix a dalt, de l'observació i recollida de dades a la interpretació i a l'explicació d'aquestes dades, transferible a d'altres situacions en la mesura que l'explicació és significativa (Flower, 1989: 296).

Per acostar-se a com es construeix el coneixement lingüísticodiscursiu i a quines situacions i mètodes d'ensenyament l'afavoreixen, des de l'anàlisi del discurs i l'anàlisi de la conversa s'han aportat instruments que permeten descobrir els mecanismes subjacents a la producció lingüística, és a dir, permeten inferir operacions mentals a partir de les conductes verbals i comunicatives dels subjectes que interactuen. Aquests instruments també són útils per obtenir dades sobre les interrelacions entre els diferents factors que intervenen en el desenvolupament de les activitats en què els components del grup s'impliquen.

L'anàlisi del funcionament dels cinc grups observats, doncs, es basa fonamentalment en les interaccions verbals que es desenvolupen a l'interior de cada grup durant el procés d'elaboració del text explicatiu. Els altres materials citats serveixen de suport o bé per a la interpretació de les dades dels protocols orals, o bé per a la compleció de l'anàlisi. La versió final dels textos elaborats no ha estat objecte d'anàlisi en aquest treball⁵, més específicament orientat al procés de composició i als factors que hi entren en joc. D'altra banda, tal com diu Camps (1994a:195), "el text sovint no reflecteix tot el que l'alumne s'ha plantejat ni totes les operacions que ha dut a terme". En tot cas, l'anàlisi del text final pot complementar la riquesa de dades recollida durant el procés, però no es pot considerar com a resultat del procés des del punt de vista de la interpretació didàctica.

5 Les versions finals dels cinc grups analitzats apareixen al volum d'annexos.

L'anàlisi dels protocols orals focalitza en uns determinats aspectes, considerats rellevants per als objectius de la recerca. Es tracten per separat als capítols següents:

- Capítol 7: Anàlisi de les característiques del procés de composició: accions i estratègies
- Capítol 8: Anàlisi de les referències als destinataris en el context de producció.
- Capítol 9: Anàlisi dels usos de la segona persona en la conversa com a indicatiu de la presència de diferents contextos en el context de producció.
- Capítol 10: Anàlisi de les reformulacions com a indicatiu de l'adequació als diferents contextos que intervenen en l'elaboració de la tasca.

A cada un dels capítols s'especifiquen els procediments i els resultats de l'anàlisi dels punts citats.

.....

7. CARACTERÍSTIQUES DEL PROCÉS: ACCIONS I ESTRATÈGIES

L'anàlisi de les interaccions entre els membres dels cinc grups observats al llarg de dues sessions per a l'elaboració del text explicatiu pot contribuir a donar compte de tot un seguit d'interrogants que es plantegen des de l'ensenyament de la composició escrita, que fan referència tant a les operacions implicades en el procés de composició i a la gestió d'aquestes operacions en col·laboració, com a la incidència dels contextos que intervenen en el procés. L'interès de l'anàlisi s'orienta també a comparar els processos seguits per cada un dels grups, i descobrir-hi punts en comú i possibles divergències. Tots els grups comparteixen el mateix context d'ensenyament i aprenentatge i comparteixen la mateixa tasca per als mateixos destinataris; això fa que la proximitat entre els processos que segueixen cada un dels grups sigui comparable.

7.1. Procediment d'anàlisi

El procediment seguit per a l'anàlisi a partir de la transcripció de les interaccions consisteix a:

1. Delimitar, des d'una perspectiva descriptiva, episodis o fases en el desenvolupament del procés com a unitats d'anàlisi.
2. Agrupar aquestes unitats d'anàlisi en categories que permetin un cert grau de generalització.

La delimitació de les unitats d'anàlisi és sempre una tasca controvertida, molt lligada als objectius de l'anàlisi que es porta a terme i depenent del marc

teòric en què s'insereix. L'anàlisi de la interacció verbal s'emmarca en el quadre general de l'anàlisi de la conversa, on s'han desenvolupat models d'anàlisi i aparells metodològics diversos¹. Les dificultats d'aplicar criteris de segmentació del discurs entre interlocutors basats en models formalitzats d'anàlisi es plantegen, d'una banda, a partir de la no-coincidència d'objectius entre la intenció dels models teòrics -orientats a proposar la descripció del comportament discursiu d'un subjecte epistèmic o ideal- i la intenció de les anàlisis que pretenen un millor coneixement de situacions concretes que s'estructuren en gran part a partir de la interacció entre individus reals. Cal distingir clarament entre els treballs que pretenen una descripció de l'estructuració de la interacció com una finalitat per ella mateixa i els treballs que analitzen la interacció en relació amb els diferents fenòmens que es consideren objectes d'estudi de les ciències humanes i socials (Matthey, 1996: 37 i ss). És en aquest sentit que són pertinents les remarques de F. François (1990:10) sobre les dificultats que presenta l'anàlisi del diàleg:

- Quan es treballa amb situacions reals, els punts de referència que fonamenten la interpretació de l'investigador depenen sobretot de la intuïció d'aquest investigador².

- L'anàlisi del diàleg no es pot reduir a l'observació dels encadenaments entre torns de paraula, o entre grups de torns consecutius³. En el diàleg s'hi poden distingir també altres estructures o elements de lligam:

- * fenòmens de macroestructura: inici/tancament de sessió
- * fenòmens no lineals: tornades enrera, bucles, anticipacions.
- * oposicions/combinacions entre la continuïtat del discurs d'un interlocutor amb la d'un altre.
- * fenòmens que s'aparten del diàleg de fet, que són propis d'un "dialogisme generalitzat". Adopten diverses formes:
 - la forma de diàleg amb un interlocutor absent, ja sigui amb el destinatari a qui es parla, ja sigui a través de la lectura de textos

¹ Per a una visió descriptiva de les aportacions metodològiques dels diferents corrents, vegeu Kerbrat-Orecchioni (1998) i Tuson (1995). Per a una síntesi dels diversos corrents d'anàlisi des de la perspectiva de l'adquisició i l'ensenyament del llenguatge, vegeu Matthey (1996) i François (1990).

² En aquest punt és pertinent la distinció entre l'aproximació "ètica" i l'aproximació "èmica" com a procediment d'anàlisi. Els criteris que s'adopten en una posició "ètica" són absoluts, i mesuren els fets des d'una perspectiva externa. Els criteris "èmics", contràriament, només tenen sentit a l'interior del sistema descrit per l'observador, i apareixen des de dintre, no s'imposen. Les conseqüències d'una perspectiva o de l'altra influencien sobre la validesa interna i externa de l'anàlisi (Matthey, 1996)

³ Un dels objectius dels models formalitzats d'anàlisi del discurs és establir les unitats i les normes d'interacció a partir de la seqüència d'actes comunicatius que es porten a terme en la conversa.

produïts per (inter)locutors no presents, o bé en forma de diàleg amb el diàleg/text ja produït, en una forma de retorn per modificar-lo, discutir-lo, oposar-s'hi, etc.

- el diàleg amb un mateix, a partir dels diferents rols o posicions enunciatives externes en un mateix emissor, o a partir del diàleg interior amb un mateix, el diàleg interior motor del pensament.

Al marge de les dificultats exposades, vàlides per a l'anàlisi del diàleg en situació, però generalitzables per a qualsevol situació, cal tenir en compte els paràmetres específics de la situació mateixa en què es produeix la interacció. Parlar per portar a terme un producte material, com el cas de redacció col·lectiva que analitzem, es constitueix també a partir d'accions no verbals -lectura de materials diversos, manipulació d'objectes d'escriptori, gestos d'assentiment o discordança entre els participants, accions físiques de participació, rebuig o indiferència, etc. que incideixen en la interpretació i en la delimitació de les unitats tot i que no formin part específica del discurs oral entre els participants. Bouchard (1991, 1995) distingeix, en les situacions comunicatives i especialment en aquesta situació de treball en grup, la presència de fets lingüístics i fets no lingüístics, socials o materials, dels quals participen de manera simultània els interlocutors durant la relació presencial que mantenen entre ells⁴:

"La barreja de les accions que es realitzen en qualsevol interacció de treball facilita aquests [els] canvis de nivell o de rol, aquestes [les] orientacions diverses de la focalització, fins al punt que, malgrat els desajustaments reals, els participants no perceben cap ruptura en l'acció col·lectiva. Aquesta interacció verbal aparentment fragmentada de fet permet avançar en la co-construcció del producte escrit en mateix temps que es manté/reforça la relació psicosocial entre els individus. Hi ha una polifocalització potencial, intrínseca en la interacció" (1995:16)

Cal tenir en compte, doncs, que la delimitació de fases en la interacció de manera lineal -l'una darrera l'altra- es fa sovint difícil per l'extraordinària imbricació d'operacions i elements que apareixen simultàniament en la conversa i en la tasca. El procés d'elaboració textual individual és, en ell mateix, un procés recursiu, d'anar i tornar d'una operació a l'altra tantes vegades com calgui, i aquesta característica del procés pot explicar la confluència d'operacions diverses en un mateix tram, fet que dificulta la delimitació de fases en un sentit lineal o

⁴ Vegeu, al capítol 10, la incidència dels fets d'ordre social en el desenvolupament de la tasca. [Bouchard (1995) proposa el terme "praxéogrammes" -seguint Kerbrat-Orecchioni, 1990:135- per referir-se a l'objecte d'estudi dels seus treballs, que consta de dos tipus de dades: el corpus de discurs conversacional entre els participants a la tasca de redacció, marcat pel context institucional i el context funcional; i els diferents esborranys/textos que es produeixen simultàniament. Camps (1991, 1994a) porta a terme una anàlisi de les mateixes característiques].

cronològic. Tal com s'assenyala en els models cognitius del procés de composició escrita, la característica més destacada del procés és la no linearitat, o, fins i tot, tal com mostra A. Cumming (1990), la simultaneïtat entre operacions⁵. La situació de treball en grup potencia la confluència d'accions diferents i simultànies en un mateix moment del procés, pel fet de posar en joc no només les operacions inherents al fet d'elaborar un text sinó les accions dirigides al treball conjunt. Es mobilitzen les accions individuals i es mobilitzen també els diferents contextos que hi participen o hi són al·ludits.

7.1.1. Delimitació d'episodis

Tenint en compte les consideracions precedents, que posen en relleu el caràcter interpretatiu en la delimitació d'una sèrie de fases en la línia temporal del procés, es proposa la unitat *episodi* per definir aquestes fases o moments. Cada episodi comprèn una sèrie d'intervencions que es caracteritzen per un predomini de procediment o de tema. El canvi d'episodi es produeix per un canvi en l'operació que els estudiants estan realitzant -generar contingut, revisar, escriure, discutir-, o bé per un canvi de tema -per exemple, la relectura d'una frase del text pot veure's interrompuda per comentaris sobre el contingut de la lectura, o per comentaris sobre aspectes absolutament aliens a la tasca.

La segmentació de les interaccions dels diversos grups en episodis té per objectiu obtenir una primera descripció de les accions que porten a terme els participants. Seguint aquest criteri, la divisió ha estat realitzada per la investigadora en un primer moment, a partir de descriptors expressats en llenguatge natural, i sotmesa posteriorment al criteri de dos observadors externs. El grau de coincidència entre els tres analistes és molt elevat, entre el 82% i el 95%, amb lleugeres oscil·lacions segons els grups. Les divergències corresponen: a) al límit entre episodis, que varien en un torn o dos, com a diferència màxima entre avaluadors -corresponen generalment a torns pont entre una operació i una altra (per exemple, enunciats del tipus *Què fem?*, sovint acompanyats de pausa abans o després del torn, que tant es poden considerar com a final d'una operació com com a torn inicial de la següent)-; b) a la inclusió jeràrquica de diversos episodis en un, amb coincidència dels torns inicial i final de l'episodi que inclou

⁵ A. Cumming (1990) es refereix específicament a les operacions efectuades per escriptors composant en segona llengua i dirigint la seva atenció simultàniament al contingut temàtic i alhora a aspectes lingüístics i sociolingüístics. Camps (1994a: 219 i ss) mostra la imbricació de les diferents suboperacions inserides en un episodi dominat per l'operació de planificació, però que a la vegada inclou operacions de revisió i de textualització a nivells diferents.

els altres amb els torns que inicien i clouen el grup d'episodis inclosos, segons el criteri més o menys inclusiu de l'avaluador. La categorització dels episodis a partir dels criteris exposats més endavant mostra clarament la possibilitat d'inclusió de dos o més episodis en un de sol, ja que sovint un grup d'episodis consecutius forma part de la mateixa categoria.

Els episodis identificats en els cinc grups observats presenten característiques similars, que es posen de manifest en els descriptors utilitzats per donar compte de *què fan?* o *de què parlen?*⁶. La distribució dels episodis, o la seva repetició, així com el nombre de torns que els componen mostren una gran variació entre grups, tal com es descriu més endavant a l'apartat 7.2.1, **Procés cronològic de cada un dels grups**.

7.1.2. Categorització d'episodis

La comparació entre grups es fa possible a partir de la categorització dels episodis descrits. Els criteris per establir aquestes categories sorgeixen tant de l'observació dels descriptors dels episodis com de la referència obligada a les operacions descrites en els models de procés de composició. També s'ha tingut en compte l'especificitat de la situació de treball en col·laboració, que comporta un contracte de tasca i un contracte de conversa⁷.

Les categories considerades corresponents a les operacions que efectuen els grups al llarg dels episodis o fases del procés són les següents:

1) Regulació del procés. Inclou qüestions d'organització de la sessió -inici i tancament de la sessió, qüestions d'ordre material- i del grup -atribució de feines concretes, comentaris sobre la relació entre els participants. També fa referència a les operacions de representació global de la tasca i al control del procés de la tasca.

2) Elaboració i planificació. En aquesta categoria s'hi inclouen les operacions de representació del context de recepció, referida tant als destinataris com al text que elaboren. També formen part d'aquesta categoria les intervencions en què s'elabora i s'organitza el contingut temàtic.

⁶ Vegeu, més endavant, figura 17, pàg. 234 i ss.

⁷ Per a una explicació d'aquests dos conceptes, vegeu capítol 10, pàg.308. També es pot consultar Krafft i Dausendschön-Gay (1993)

3) Textualització. En els episodis corresponents a aquesta categoria hi predomina l'operació d'elaboració de text per ser escrit. Sovint aquest text només té forma de proposta de text o text intentat (Camps, 1994a: 211), però també s'hi inclouen les operacions d'escriptura, les de lectura com a seguiment i control del procés d'escriptura per part del que escriu, i les operacions de dictat del text que es trasllada al paper.

4) Revisió. L'operació de revisió comprèn també diverses suboperacions, sempre, però, sobre el text que es proposa o produeix. Les més freqüents són: la lectura-comprovació del text produït, o d'un fragment; i els canvis sobre aquest text que es revisa. Aquests canvis poden ser d'ordres diferents, des de l'adequació ortogràfica o la substitució d'un mot per un altre, a canvis d'ordre en la frase o en el text o a canvis de més abast, com l'addició de noves parts del text, de títols i subtítols, o d'il·lustracions⁸.

La línia divisòria entre una categoria i una altra és, ja a priori, difícil de traçar, ja que la imbricació entre les operacions és manifesta. Podríem dir que en tota operació de textualització hi ha revisió -generalment en forma de relectura del text elaborat fins al punt en què es produeix nou text-, i que tota operació de textualització respon a una operació, sovint simultània, d'elaboració i planificació de contingut. Separar cada una d'aquestes operacions en grans blocs pot ser, però, útil, per poder considerar diferències i semblances entre el funcionament dels grups, i també per analitzar la incidència dels diferents contextos implicats en el procés.

La multiplicitat d'operacions simultànies que es produeixen fa difícil l'atribució d'un episodi a una única categoria, perquè en la majoria d'episodis apareixen en interacció dues o tres operacions interrelacionades, com demostra, entre altres, Camps (1994a: 221) en l'anàlisi de l'activitat de la producció de text en situació grupal. Tot i que la tasca és compartida, les representacions que cada un se'n fa i els ritmes individuals de cada participant conflueixen de manera diversa en un "fer conjuntament" que és conjunt, però no unitari sinó compartit, on cada u aporta la seva contribució en funció de múltiples factors, individuals i contextuals, una contribució sotmesa, d'altra banda, a la dinàmica de la tasca que s'està portant a terme. Cada un dels grups de treball genera una manera de fer diferent, és a dir, cada grup es crea el seu context de producció particular. Els factors que incideixen en la creació d'aquest context de producció depenen, en

⁸ Al capítol 10 d'aquest mateix treball s'aborda aquest aspecte més detalladament.

gran mesura, de les relacions entre els participants, companys de classe i, per tant, coneguts tant per la seva manera de ser com pel seu grau de coneixement i per la seva capacitat de gestió; també depenen del paper que adopta l'observador participant i de l'orientació o suport que els dóna durant l'elaboració de la tasca; i encara depenen de la representació que cada un es fa de la tasca en funció del seu context individual -el que sap sobre el tema, sobre la situació discursiva proposada, sobre els coneixements que requereix la tasca. Aquesta representació individual, però, pot variar en funció del contrast amb les representacions individuals dels altres membres del grup, que es posen de manifest durant la realització de la tasca. Sovint aquesta confrontació dels contextos individuals és un procés inacabat o descoordinat i no conflueix alhora en una mateixa qüestió o en un mateix moment cronològic⁹.

7.2. Anàlisi dels episodis

L'anàlisi de les interaccions a cada un dels grups té l'interès de poder observar, més enllà de la major o menor presència de les operacions que es postulen com a implicades en el procés de composició que duen a terme, la dinàmica que es genera a cada un dels grups en relació a la gestió d'aquestes operacions. El discurs que té lloc a l'interior de cada grup, tal com apunta Bourdieu (1980)¹⁰, té un doble "sentit", el sentit marcat per la seva inscripció en el temps cronològic, i el sentit que li atorga la negociació immediata amb els interlocutors. Deixant de banda la dinàmica de la interacció oral en contextos d'aprenentatge, i la necessitat de focalitzar en la seqüència de la interacció més que no pas en altres elements quantificables i prefixats (François, 1990, 1991; Nonnon, 1990), la importància del procés cronològic en les activitats de realització d'una tasca d'escriptura ha estat remarcada des dels models cognitius i sociocognitius de composició escrita¹¹. Des d'una perspectiva més estrictament lingüística, Bernárdez (1995a) proposa un canvi de perspectiva epistemològica que superi l'estatisme imperant en la lingüística i planteja l'anàlisi del llenguatge, i del text com a unitat comunicativa del llenguatge, com un fet dinàmic, seguint els "mètodes per estudiar el comportament de sistemes naturals *complexos* (és a dir, formats per una multitud de subsistemes interactius), *dinàmics* (és a dir, que

⁹ Salomon & Globerson (1989) analitzen alguns aspectes del treball cooperatiu que contribueixen a explicar les influències recíproques que tenen lloc a l'interior de l'espai de treball en relació a l'aprenentatge. Un exemple d'aquesta descoordinació es presenta al capítol 10, pàg. 355.

¹⁰ Citat per Nonnon (1990) en una reflexió introductòria a la recerca sobre la comunicació a l'aula, específicament referida a la interacció mestre-estudiants.

¹¹ Vegeu Camps (1994a) per a una síntesi dels models de procés.

varien amb el temps) i *oberts* (que reben la influència de l'entorn, que els altera la dinàmica interna)" (22). Si observem la construcció del text des d'aquesta triple perspectiva, i hi afegim el fet de la negociació necessària entre els membres del grup per actuar com un sol emissor, tindrem una visió molt més rica del context de producció de cada un dels grups.

7.2.1. Procés cronològic de cada un dels grups

Les trajectòries diferents dels cinc grups analitzats al llarg de les dues sessions d'elaboració del text es descriuen breument a continuació.

Grup 1.

Format per una noia i dos nois. La Mireia és la que marca el ritme de treball, i els altres dos, en Xavi i en Dani, paren atenció a la feina d'una manera molt més distanciada i intermitent. Això fa que la Mireia sovint decideixi de posar ordre i tirar endavant la feina, en ocasions de manera individual. Les discussions a l'interior del grup són, tanmateix, constants i sorgeixen de vegades per qüestions insignificants; adopten posicions aferrissades per defensar cada un la seva proposta o opinió, sense cedir per buscar una solució consensuada.

El procés de treball que segueixen, a part de quedar reflectit de manera esquemàtica en el quadre d'episodis, es descriu en els punts següents:

1a sessió

- Entre tots, i amb ajuda de l'observadora, comencen a fer-se la representació de la tasca i planifiquen les accions que han de fer.
- El primer que es plantegen és llegir les respostes dels nens de segon al qüestionari que els han passat¹². S'ho proposen de manera mecànica, una pregunta cada un, i es barallen pel torn. Mentre van llegint, comenten les respostes en relació al coneixement dels destinataris.
- Es proposen de començar a escriure. Discuteixen qui ha d'escriure i per on han de començar, i quina mena de text han de fer (comenten irònicament la possibilitat d'explicar el calidoscopi en forma de conte).

¹² Vegeu annexos, pàg. 141-142.

- L'observadora reconduïx la discussió i els proposa d'analitzar el coneixement dels destinataris amb la relectura de les respostes.
- Discuteixen sobre si fan el text en net o només prenen nota de les idees.
- Decideixen -implícitament- prendre nota de les idees i ho fan a partir d'una segona lectura de les respostes. Les notes que prenen tenen la forma ambígua de resposta-aclariment a les manifestacions dels destinataris i alhora del text que es proposa d'elaborar. Fan moltes propostes que modifiquen constantment.
- Després de repassar el qüestionari i tenir una idea compartida del nivell de coneixement dels destinataris, es plantegen la realització del text i discuteixen sobre el concepte de text lligat a "brut" i "net".
- L'observadora proposa d'organitzar els continguts a base de subtítols. Discuteixen i no arriben a cap acord.
- Comencen a fer el text i es genera una discussió per deixar clara la diferència entre "vidre" i "mirall".

2a sessió

- Rellegeixen el text que havien escrit per situar-se a l'inici de sessió.
- Discuteixen breument sobre la definició de "vidre", sobre si és diferent si es mira des de dins o des de fora.
- Repassen el seu full de planificació, amb els punts de referència com a resposta al coneixement dels destinataris. S'aturen en un punt i comencen a proposar text.
- Intenten aclarir què han respost i què els falta per dir.
- Redacten un altre punt i discuteixen sobre el concepte de "multiplicar" i "reflexió".
- Tornen a repassar el full de planificació, la llista de punts. Continuen redactant i revisant. Tornen a discutir sobre "net" i "brut".
- Redacten l'últim punt i el revisen.

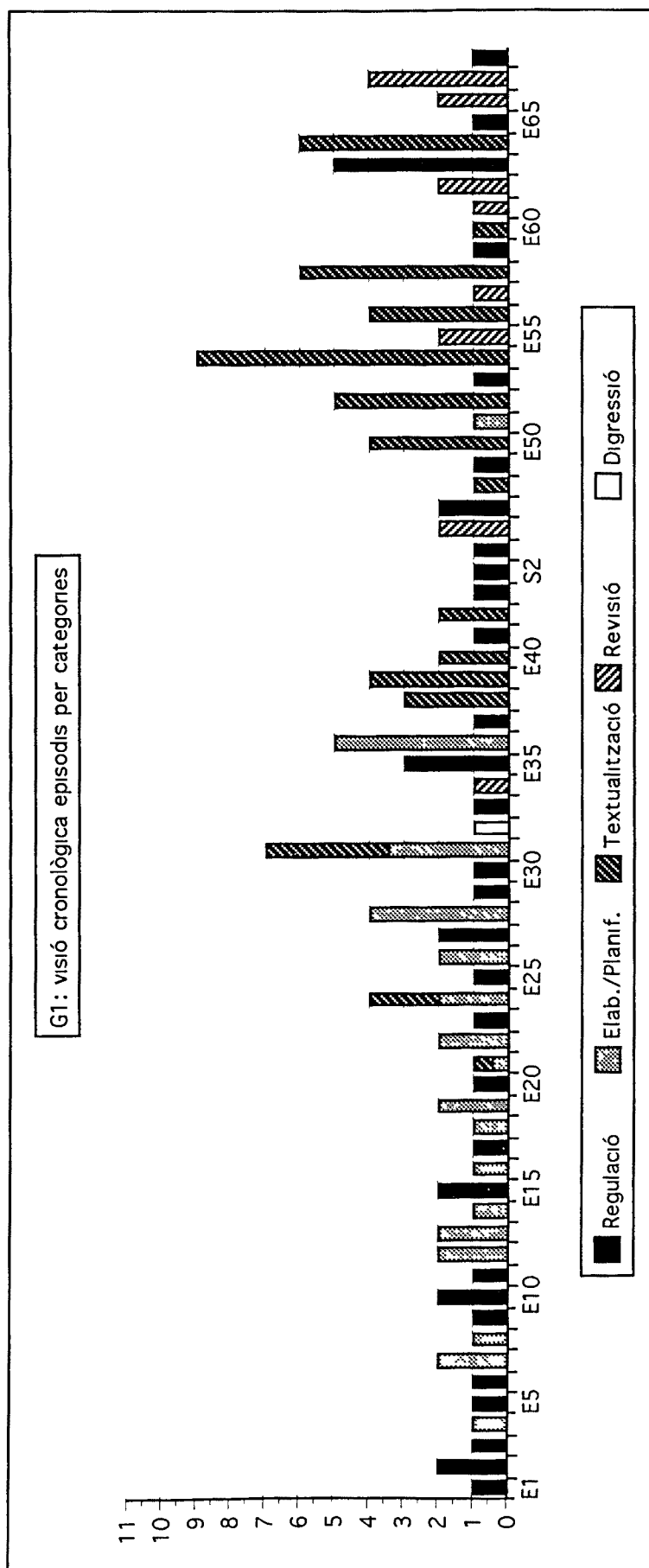
La gràfica següent (fig. 12) ofereix una visió panoràmica del desenvolupament de les dues sessions en aquest grup. La dedicació a cada una de les operacions categoritzades es mesura a partir del nombre de torns de paraula dedicats als episodis corresponents a cada operació seguint el barem següent:

De 0 a 10 torns de paraula:	Rang 1	
De 11 a 20 torns de paraula:	Rang 2	
De 21 a 30 torns de paraula:	Rang 3	i així successivament.

La correspondència quantitativa entre les operacions realitzades i els torns de paraula de cada un dels episodis dedicats a aquestes operacions no pressuposa, tanmateix, que se'n pugui treure cap conclusió simplista, en el sentit d'atribuir una major implicació o dedicació -o fins i tot una major activitat cognitiva- a les operacions que ocupen més torns. L'anàlisi detallada d'algun dels episodis mostra que la dinàmica a l'interior de cada grup és difícilment mesurable a partir d'un únic paràmetre¹³.

¹³ Vegeu punt 10.5.2, pàg. 355.

Fig. 12: Visió longitudinal del procés de composició (Grup 1)



L'observació de la gràfica ens mostra la dinàmica del grup. Les operacions de regulació de la tasca i del grup apareixen amb molta freqüència al llarg de la primera sessió, i apareixen intercalades amb les operacions de textualització i de revisió a la segona sessió. Els episodis de regulació de la tasca i del funcionament del grup són, generalment, breus -la majoria no superen el límit de 10 torns de paraula-, excepte l'episodi núm 63, a la segona sessió, en què reprenen la discussió sobre el concepte de "brut" o "net" referit al text que es produeix en situació escolar, i també es fan retrets l'un a l'altre sobre la competència ortogràfica al llarg d'aproximadament 50 torns de paraula.

D'altra banda, cal remarcar també la distribució gairebé equitativa entre les operacions d'elaboració/planificació i les de textualització i revisió, que ocupen, respectivament, la primera i la segona sessió. A les operacions de planificació, a la primera sessió, es pot veure com es barregen, a diversos episodis, operacions de planificació i de textualització, ja que l'elaboració d'un guió del contingut temàtic a partir de la lectura de les respostes-resum els porta a respondre i aclarir alguns dels dubtes dels estudiants de segon ja en forma de text, que després reprendran com a text final a la segona sessió. La gràfica també ens permet de veure que els episodis de textualització de la segona sessió s'intercalen amb els episodis de revisió, és a dir que la redacció d'una frase del text va seguida de la seva relectura abans d'iniciar l'elaboració d'un nou fragment.

Una altra dada per tenir en compte és la llargada dels episodis de textualització en relació a les altres operacions que efectuen: el cost en torns de paraula és molt més elevat en l'activitat de redacció.

Grup 2

En aquest grup hi ha quatre participants, dos d'ells molt actius -la Paz i en Biel-, un tercer participant atent a la feina, amb aportacions puntuals -l'Oliver-, i un quart membre que es situa més aviat al marge i intervé poques vegades -l'Arnau. Quan hi intervé, tanmateix, demostra que és capaç de situar-se ràpidament i fa observacions pertinents. Els altres membres del grup, no obstant això, no el consideren gaire i més aviat l'ignoren com a participant actiu.

La dinàmica de treball d'aquest grup segueix els passos següents:

1a sessió

- Es representen la feina a partir de la revisió de les activitats preparatòries: sessió prèvia amb els estudiants de segon, qüestionari, full de respostes-resum.
- Llegeixen col·lectivament les respostes dels destinataris al qüestionari i fan comentaris sobre el seu nivell de coneixement del funcionament del calidoscopi.
- Elaboren el contingut oralment.
- Fan una primera proposta de redacció conjunta, però de seguida proposen un pla de redacció individual per després posar-ho en comú. Proposen un pla de text.
- Llegeixen els textos que han fet individualment i fan comentaris conjunts per adequar el text als destinataris.
- Redacten conjuntament alguns paràgrafs, i els revisen i reformulen.
- Discuteixen conjuntament la posició dels miralls perquè reflecteixin imatges més d'una vegada i fan una nova redacció conjunta del paràgraf que parla d'aquest punt.
- Redacten un guió de text per fixar la feina que queda per fer.

2a sessió

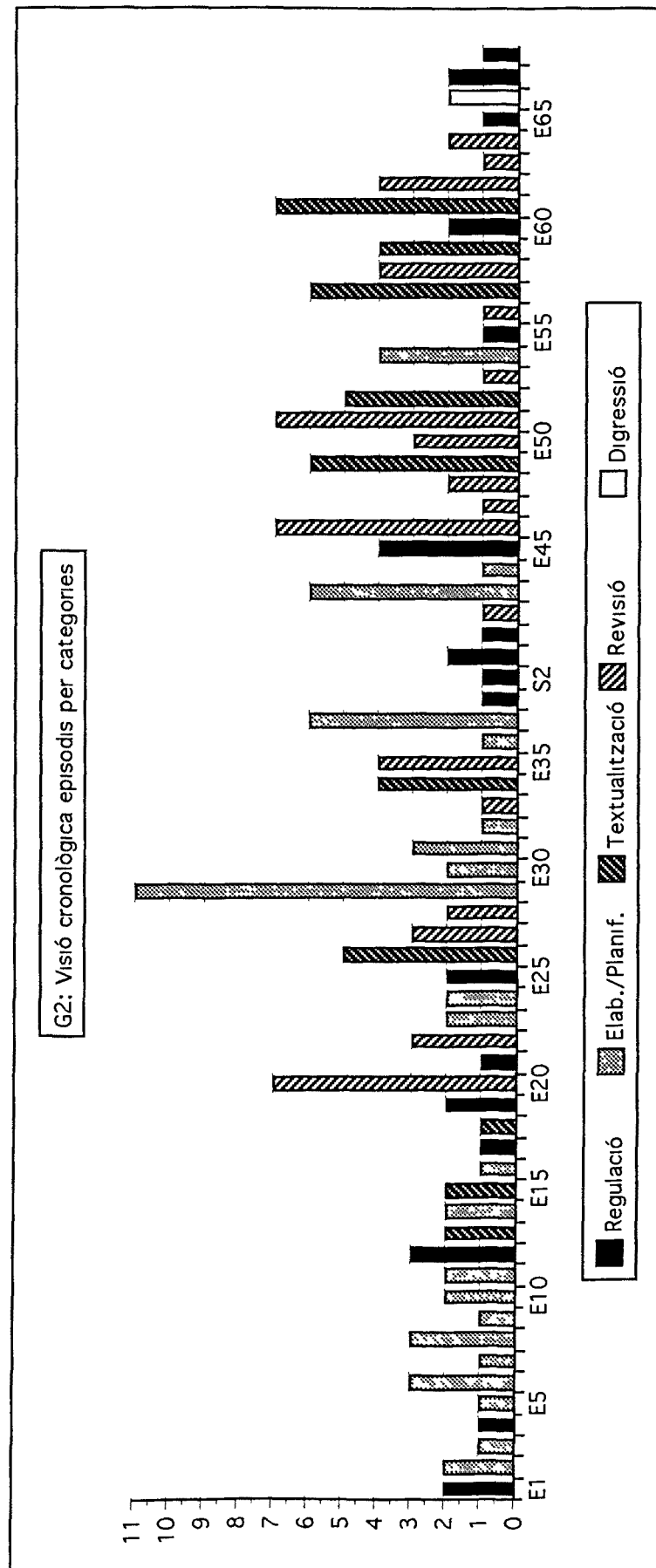
- Revisen el contingut de la sessió 1, la representació de la tasca i el material produït. Discuteixen sobre el contingut temàtic.
- S'organitzen la feina i continuen confrontant els textos individuals per proposar nou text.
- Escriuen i revisen consecutivament nous fragments del text.
- Reprenen la discussió temàtica de la 1a sessió, replantegen el contingut i reprenen la redacció seguint el pla de text.
- Revisen el text escrit i fan propostes d'edició.

En aquest grup (fig. 13), les operacions tendeixen a concentrar-se en episodis consecutius de la mateixa categoria, és a dir que, per exemple, elaboren el contingut temàtic al llarg de set episodis consecutius, a la primera sessió (E5- E11); o revisen al llarg de tres episodis (E46-E48) a la segona sessió.

La interpretació d'aquesta dada pot donar peu a la hipòtesi d'una major implicació en la tasca, que es podria corroborar per l'aparició de pocs episodis de regulació -sobretot concentrats en els punts d'inici i final de sessió. Es pot observar, també, la freqüència i el nombre de torns dels episodis de revisió, extrem que contribueix a donar suport a la hipòtesi formulada. La mitjana de torns de la

majoria d'episodis supera els deu torns de paraula, característica que reforça també la hipòtesi d'una dedicació més intensa a la tasca.

Fig. 13: Visió longitudinal del procés de composició (Grup 2)



Grup 3.

Aquest grup està integrat per tres alumnes, dues noies i un noi. Una de les noies, la Paloma, ha arribat a l'escola aquest curs. És brasilera i té dificultats amb la llengua. Tot i que té bona predisposició per participar a l'activitat, les seves intervencions, pertinents, són molt esporàdiques i molt breus. Per part dels altres, la seva presència fa que, a l'hora d'escriure, parlin sobretot de qüestions de llengua superficial i li explicitin detalls de la normativa ortogràfica. En la discussió oral, el fet que el català sigui una segona o tercera llengua per a ella fa que l'Edgar, sobretot, tingui tendència a traduir-li les intervencions al castellà.

La cohesió del grup en relació a la tasca proposada és molt tènue, sobretot per l'actitud de l'Edgar, que no s'implica en la feina de la mateixa manera que la tercera participant, la Xantal, molt activa i independent, potser motivada per la situació del grup. És qui porta el pes de l'activitat, tot i que s'esforça a fer participar els altres. La participació de l'Edgar resulta, en un cert sentit, externa a l'activitat: pren part en la feina concreta en moments determinats i la resta del temps es distreu cantant, jugant o intervenint amb altres temes. El nivell de coneixements dels participants pel que fa a la comprensió del contingut temàtic és elevat; aquesta circumstància pot ser la causa de la implicació puntual i no continuada de l'Edgar en la feina.

El procediment de treball que segueixen és el següent:

1a sessió

- Amb ajuda de l'observadora participant es fan una primera representació de la feina. A partir de la discussió oral, posen en comú els seus coneixements sobre el contingut.
- Fan una primera redacció on descriuen l'objecte calidoscopi.
- Discuteixen conjuntament sobre el funcionament del calidoscopi.
- Redacten junts, amb discussions sobre el contingut durant la redacció, el text corresponent a l'explicació del funcionament.
- Revisen el text escrit en funció dels destinataris: proposen d'elaboració d'un glossari.

2a sessió

- Després de situar-se en relació a l'estat de la feina, revisen el text i expressen dubtes sobre l'adequació al coneixement dels destinataris, i aquesta discussió

els porta a parlar del fet de tenir germans. Comparen el coneixement dels germans amb el dels destinataris i parlen sobre l'ús del diccionari per part dels estudiants de 2n.

- Elaboren el glossari amb l'ajuda del diccionari, amb dificultats per adequar la forma de la definició a la forma morfològica de la paraula que defineixen.
- Parlen de les notes de cada un d'ells en altres matèries. Donen la feina per acabada mentre copien el text en net i comenten el nou text que han de fer per incloure'l al llibret de l'exposició.

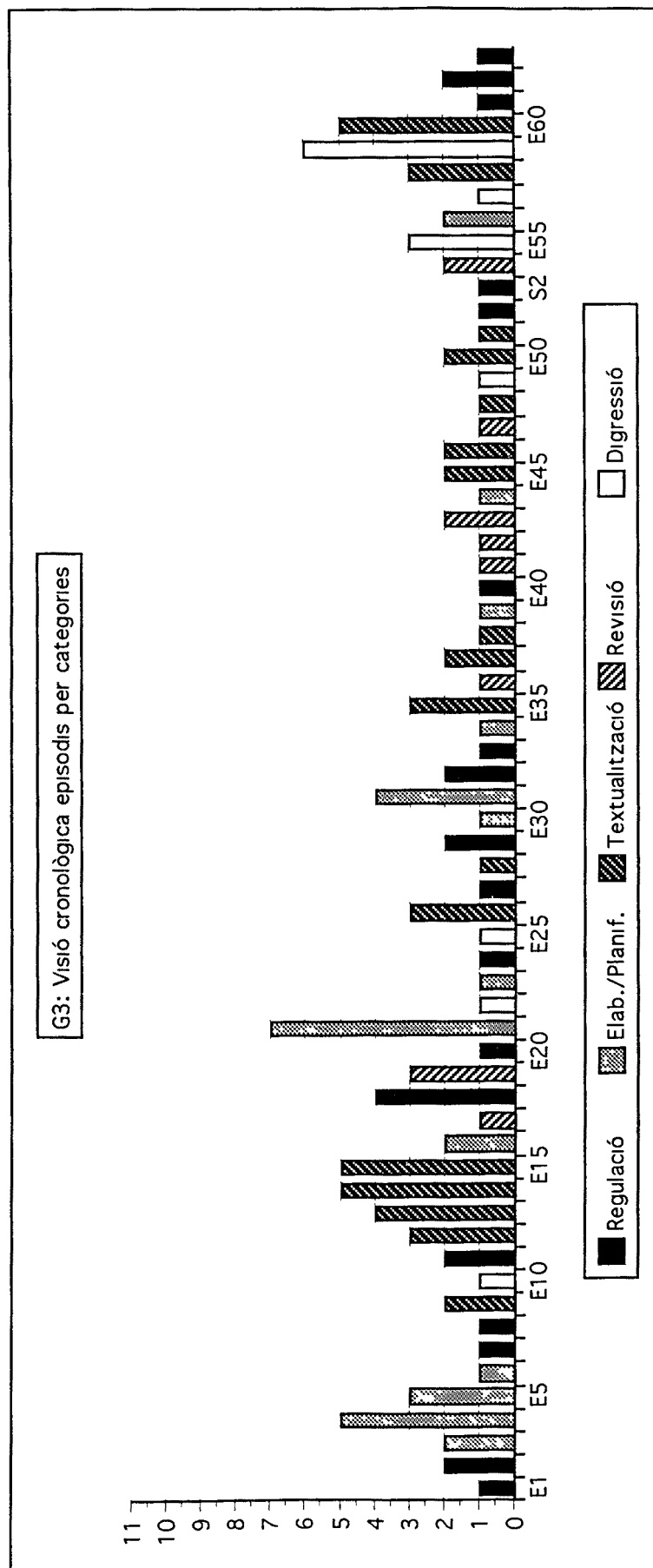
El procés cronològic que segueixen queda reflectit a la fig. 14. Les operacions d'elaboració del contingut i de textualització apareixen concentrades a l'inici de la primera sessió, en què posen en comú la primera part del contingut i a continuació l'escriuen. Els episodis 21 i 31 corresponen a l'elaboració del contingut pròpiament explicatiu, que es redacta i revisa a continuació. Els episodis de textualització a partir de l'episodi 40 corresponen a l'elaboració del glossari.

En aquest grup hi ha diversos episodis de digressions respecte a la tasca del grup. Són més freqüents al final de la segona sessió, quan la feina ja està encarrilada. Els episodis de revisió també són més freqüents i més breus cap al final, a partir de l'episodi 40, en què es revisa sobretot en funció dels destinataris, ja que el contingut temàtic no els suposa una dificultat excessiva. El fet que dediquin més temps -en nombre de torns- a la planificació i textualització en els primers episodis pot ser degut, d'una banda, a la representació que es fan de la tasca, centrada en el contingut temàtic més que en la situació comunicativa que es planteja -en aquesta primera part, no consulten ni gairebé tenen en compte les respostes-resum dels destinataris-; d'altra banda, tanmateix, aquesta ràpida resolució del contingut temàtic pot obeir al nivell de coneixements dels membres del grup, que no tenen dificultats en el tema. Es veu clarament com, una vegada han resolt el contingut temàtic, les operacions de regulació, elaboració, textualització i revisió per a l'adequació als destinataris no ultrapassen, en general, el límit de 20 torns de paraula, xifra que contrasta amb el cost de l'elaboració i textualització del contingut temàtic en els episodis inicials.

Les operacions de regulació apareixen escampades irregularment al llarg de les dues sessions. Molts episodis de regulació obeeixen a la demanda de col·laboració i a les crítiques dirigides a l'Edgar per part de la Xantal, que se sent responsable de la feina i no es veu ajudada pel seu company. El funcionament d'aquest grup constitueix un exemple de negociació sociocognitiva a diversos nivells, ja que no només negocien el contingut, sinó el comportament dels

participants. Potser el fet de tenir una qüestió resolta, els permet tenir temps i ganes d'enfrontar-se a d'altres problemes no estrictament de la tasca

Fig. 14: Visió longitudinal del procés de composició (Grup 3)



Grup 4.

Aquest grup està format per dos nois i una noia. És un grup de funcionament irregular, en el sentit que a la primera sessió només hi ha dos components del grup, en Jordi i l'Elisabet, que tenen poques dificultats per organitzar-se i treballar. En Gregori s'afegeix al grup a la segona sessió, i constitueix, en un cert sentit, un element de distorsió en relació a la dinàmica establerta entre els companys de la sessió precedent. Per altra banda, però, ocupa clarament la posició de destinatari intermig i de controlador de la tasca, que exigeix entendre el que s'ha de fer i obliga els altres a estar més atents a la feina. A la primera sessió, els membres del grup tenen dificultats per fer-se una representació de la tasca: el punt de referència del qüestionari previ als destinataris apareix només implícitament en alguna de les intervencions; fa la impressió que dificulta la feina més que no la facilita; no tenen clara l'estructura de text que estan produint i la seva referència és un text de consulta elaborat prèviament sobre una temàtica similar a l'assignatura de ciències de l'observació.

Els passos del procés que segueix aquest grup són els següents:

1a sessió

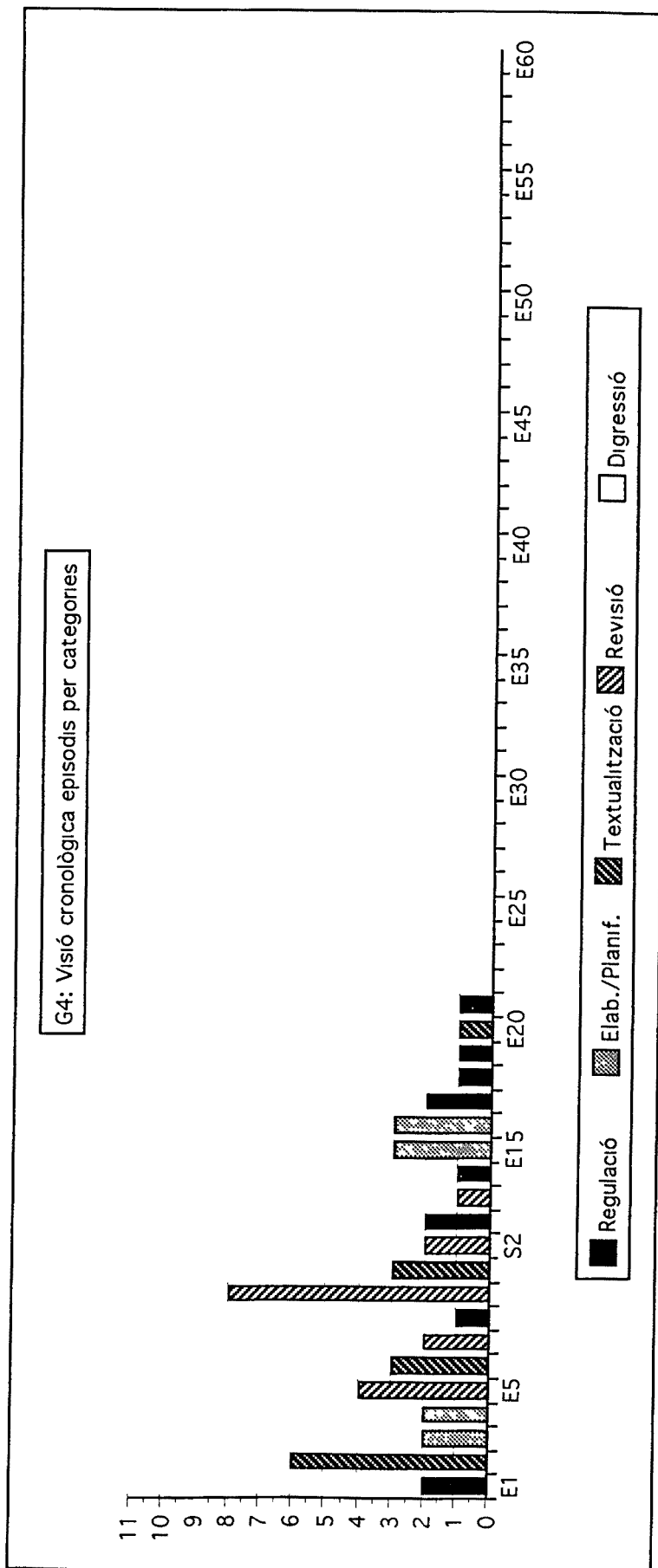
- Es fan una primera representació global de la tasca: explicar què és un calidoscopi. Comencen a escriure frase per frase, seguint el model d'un text de consulta produït en una tasca anterior.
- Consulten esporàdicament les respostes al qüestionari al destinatari per orientar el seu text, sense saber exactament quin valor donar-hi.
- Algunes intervencions de l'observadora participant reorienten el procés d'elaboració en el sentit d'adequar el text als coneixements del destinatari.
- Rellegeixen el text produït per fer-ne una redacció més acurada. El reescriuen "en net" en un esborrany.

2a sessió

- L'escriptor que es reincorpora al grup llegeix el text produït i hi fa remarques.
- L'observadora participant els indueix a fer-hi alguns canvis, bàsicament sobre el contingut. Refan el text seguint els seus suggeriments.
- Planifiquen l'estructura externa del text: títol, introducció,...
- Organitzen el repartiment de feines individuals: passar en net, fer dibuixos, etc.

La distribució cronològica dels episodis es reflecteix a la gràfica següent:

Fig. 15: Visió longitudinal del procés de composició (Grup 4)



Una primera observació que crida l'atenció és el nombre reduït d'episodis -de torns- d'aquest grup en relació amb els altres. L'enregistrament de les interaccions en aquest grup mostra molts moments en blanc, bé perquè l'observadora ha considerat que no són pertinents per a la tasca, bé perquè hi ha molts silencis, sobretot a la primera sessió. A la segona sessió, també molt curta en episodis, acaben la feina corresponent a l'elaboració del text abans del final de la sessió, i comencen ja la tasca següent. Una explicació plausible per a la primera sessió podria ser el fet d'una entesa immediata entre els dos participants. No s'ha de convèncer una tercera persona, hi ha un acord implícit entre tots dos que no els obliga a parlar del que estan fent, es fan càrrec de la tasca i no apareix cap problema. Enllesteixen la feina de pressa i sense discutir excessivament. La incorporació d'un tercer company a la segona sessió els porta a revisar i a polir el que ja havien fet -d'aquí que hi hagi episodis d'elaboració, i també de regulació, a la segona sessió més que no pas a la primera.

La dedicació a les operacions de planificació, de textualització i de revisió és similar a la d'altres grups. És un grup cooperatiu, que té interès per la feina.

Grup 5.

És un grup format per tres estudiants: una noia, la Neus, molt treballadora i responsable; i dos nois, en Quim i en Miquel Àngel, amb un baix rendiment en general. En aquesta ocasió, la relació que s'ha establert entre ells no ha estat de cooperació, sinó més aviat d'enfrontament entre la Neus i els dos estudiants, que fan pinya entre ells, s'oposen a l'actitud activa de la seva companya i es dediquen sistemàticament a entrebancar la feina.

El desenvolupament de les dues sessions segueix els següents passos:

1a sessió

- Es fan una primera representació de la feina que no comparteixen, perquè es distreuen amb qualsevol cosa. Comencen a llegir les respostes-resum dels destinataris sense objectiu. Discuteixen sobre la feina que se'ls proposa.
- Comencen a elaborar el text sense uns objectius clars: fan la descripció de l'objecte calidoscopi.

- Després de reconduir la tasca amb ajuda de l'observadora, es comencen a plantejar l'adequació al destinatari i planifiquen nous fragments del text. Discuteixen sobre el concepte de reflexió i segueixen textualitzant.
- Sorgeixen diferències entre els membres del grup, que l'observadora mira de solucionar per fer avançar la feina. Discuteixen sobre el procediment de treball i també sobre el funcionament del grup, amb alguns moments centrats en l'elaboració i la discussió sobre el contingut.

2a sessió

- Revisen el text produït a la sessió anterior. L'observadora proposa la possibilitat d'incloure-hi títols i subtítols.
- Sorgeixen noves discussions sobre el procediment de funcionament en el grup.
- Revisen finalment el text i el modifiquen.
- Es proposa de copiar l'esborrany i, mentre es porta a terme aquesta tasca, sorgeixen dubtes sobre puntuació i ortografia.

La figura 16 mostra el desenvolupament cronològic de les sessions.