

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

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

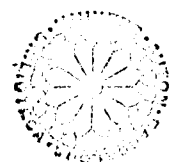
TESI DOCTORAL

dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Teresa Ribas i Seix

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

Setembre 2000



**II ANÀLISI DE L'AVAUACIÓ FORMATIVA EN EL
DESENVOLUPAMENT D'UNA SEQÜÈNCIA
DIDÀCTICA DE COMPOSICIÓ ESCRITA**

3. DISSENY DE LA RECERCA

3.1. Objectius i preguntes

El marc que hem presentat fins aquí ens ha de servir, en aquest capítol, per concretar els objectius de la recerca empírica i formular les preguntes que l'han originada.

En primer lloc, hem de fer constar que aquesta recerca s'insereix en la línia iniciada en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i que té com a rerafons els treballs que dins d'aquest marc s'han elaborat i les referències teòriques que els fonamenten⁵⁴. Aquesta línia de treball es proposa contribuir en "l'elaboració d'un model d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita que tingui en compte els processos implicats tant en la composició escrita com en la relació ensenyament/aprenentatge" (Camps, 1994a: 193). Es tracta, doncs, d'aportar dades per al millor coneixement de com s'aprèn a escriure a l'escola i per possibilitar la reflexió i la millora de les pràctiques escolars actuals.

En segon lloc, cal deixar clar que l'objectiu del treball que presentem constitueix un aspecte concret i delimitat dins de l'ensenyament de la composició escrita: pretén contribuir a conèixer la incidència dels instruments d'avaluació formativa en el procés d'escriptura i a observar si el desenvolupament d'activitats d'avaluació afavoreix en els aprenents la

⁵⁴ La publicació que d'una manera més general recull el marc en què es desenvolupa aquesta línia i que és referència bàsica per al treball que ara presentem i per als altres que s'han elaborat, és l'obra de Camps (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*.

regulació d'aquest procés d'escriptura i la utilització dels continguts declaratius i procedimentals treballats durant la SD. D'acord amb la concepció de l'avaluació formativa que s'ha presentat a la primera part, el nostre camp d'observació està constituït per l'espai en què s'interrelacionen l'activitat de producció del text i la reflexió metalingüística que té lloc mentre s'escriu. Es pretén accedir al coneixement del que fan realment els alumnes per mitjà d'una metodologia que permeti obtenir dades del procés d'escriptura. Es parteix del model d'ensenyament de composició escrita exposat, que es basa en la integració de dos pols: (1) la promoció de situacions "reals" d'escriptura i (2) l'ensenyament sistemàtic de continguts específics sobre el llenguatge i el seu ús. A partir del disseny i la posada en pràctica d'una SD fonamentada en aquest model, en la qual l'avaluació formativa hi té reservat un paper central, s'analitzen les converses dels alumnes mentre escriuen i es posen en relació amb els elements del context. Amb aquestes dades es pretén descriure el procés de composició escrita dels diferents grups analitzats, observar quin ús real es fa dels instruments d'avaluació i explorar la relació que hi ha entre l'ús d'aquests instruments i el desenvolupament del procés de composició escrita, posant especial atenció a l'activitat metalingüística que hi apareix.

Com s'ha pogut observar a la primera part, el fet que la realitat educativa necessiti respostes immediates i que el nostre treball tingui les característiques d'una recerca aplicada, fan que es parteixi d'algunes assumpcions o supòsits que potser encara cal demostrar, però que serveixen com a hipòtesi de treball, ja que l'experiència a les aules ha mostrat que són útils.

Una altra de les característiques del treball que presentem és que necessàriament requereix una tasca paral·lela d'indagació per trobar els instruments metodològics que facin accessible la situació objecte d'investigació. Al capítol de les conclusions intentarem esbossar les línies de treball futures que es poden desprendre d'aquesta recerca.

Els objectius d'àmbit més general que guien aquest treball podem dir que són dos:

- 1) El primer es dirigeix al coneixement de com utilitzen els alumnes les pautes d'avaluació i com aquestes pautes influeixen la regulació del procés de composició de textos que segueixen els alumnes en col·laboració.

- 2) El segon, conseqüència del primer, es proposa saber com incideixen els coneixements sobre la llengua en el processament del seu ús, és a dir, com es relacionen els coneixements que té l'escriptor amb l'aprenentatge de procediments complexos com l'escriptura de textos.

Aquests dos objectius, que pertanyen a àmbits aparentment diferenciats, en el nostre treball conflueixen en un mateix propòsit. La confluència ve donada perquè la relació entre els diferents tipus de coneixements es produeix en el marc d'una proposta didàctica –la seqüència didàctica– i amb l'ajuda d'uns instruments d'avaluació formativa que són les pautes de revisió del text. És així com podem formular un segon nivell d'objectius més concrets als quals el nostre treball intentarà de donar resposta:

- Analitzar la utilització de la pauta d'avaluació en el procés seguit pels alumnes i descobrir si la pauta ha condicionat la regulació del procés de redacció en col·laboració i l'activitat mental que s'hi desencadena.
- Establir la relació entre l'ús d'aquesta pauta i les característiques del disseny de la SD.

Subordinat a aquests dos objectius, el procés de recerca ens ha fet plantejar-ne un tercer, que resulta imprescindible per poder abordar els dos primers:

- Posar de manifest l'activitat metalingüística que els alumnes desenvolupen en la regulació del procés de composició escrita.

Les preguntes que sorgeixen dels objectius són molt nombroses. A continuació concretarem les que s'han anat formulant des de l'inici i al llarg del procés de recerca, a les quals intentarem de donar resposta en aquesta segona part del treball. Les presentem agrupades en tres blocs, corresponents als tres objectius explicitats.

a) La utilització d'una pauta d'avaluació-revisió del text

- Com utilitzen els grups la pauta de revisió proporcionada per la professora?
 - Tenim evidències que l'han utilitzada?
 - L'han utilitzada tal com la professora havia previst?

- S'han referit a tots els ítems de la pauta de manera igual?
- S'hi refereixen de manera literal o bé indirectament?
- L'han utilitzada de la mateixa manera tots els grups?
- Com influeix la pauta d'avaluació en la regulació del procés de redacció seguit pels grups?
 - S'utilitza el metallenguatge recollit per la pauta?
 - S'integren les referències a la pauta en el procés de composició?
 - Hi ha diferències entre els grups?
- Quina consciència tenen els alumnes sobre la pauta?
 - Com expliquen l'ús que han fet de la pauta?
 - Pensen que la pauta els ha ajudat en l'elaboració del text?
 - Hi ha coincidència entre el que els alumnes creuen que han fet i el que les converses ens mostren?

b) El disseny de la SD per aprendre a escriure

- Podem establir alguna relació entre el disseny de la SD i la regulació que els grups desenvolupen durant el procés de redacció en col·laboració?
 - Com influeixen les activitats d'aprenentatge?
 - Com influeix l'activitat comunicativa?
- Pot ser que la pauta prioritzi l'atenció dels alumnes en uns continguts d'aprenentatge determinats?
- Com interpreten els diferents grups les instruccions donades dins de la situació creada per la SD?

c) La regulació del procés de composició escrita i l'activitat mental que s'hi desencadena

- A quins continguts es refereixen els enunciats metalingüístics que produeixen els alumnes quan escriuen?
- En quin moment del procés de composició seguit per cada grup els formulen?
- Quin és el desencadenant d'aquests comentaris en la dinàmica d'interacció del grup?
- A quin nivell d'explicitació es plantegen aquests continguts?

Per a algunes d'aquestes preguntes adoptem uns punts de partida, fruit de la nostra experiència com a docent i de la nostra participació en recerques anteriors, que caldrà confirmar o rebatre. Aquests supòsits, que en principi esperem confirmar, són els següents:

- Els continguts lingüístics i discursius que apareixeran a la conversa durant la redacció dels alumnes són aquells que s'han treballat d'una manera sistemàtica a la SD i que són necessaris per portar a terme la tasca de redacció tal com s'ha plantejat. De tota manera, no sabem si els alumnes es plantejaran totes les qüestions treballades o si algunes seran més presents que d'altres.
- Preveiem que les dinàmiques de treball dels grups poden ser diverses i, per tant, que l'aparició de l'activitat metalingüística en cada dinàmica de redacció no sempre segueix unes mateixes pautes: pot ser que no tots els grups es plantegin les mateixes qüestions ni que ho facin de la mateixa manera.
- Pel que fa a la pauta, la nostra hipòtesi (i la de la professora) és que ajudarà els alumnes a plantejar-se d'una manera més explícita els continguts treballats durant la SD i els ajudarà a fer uns textos millors. Una primera observació durant les sessions de la SD ja ens van fer adonar que no tots els grups havien utilitzat la pauta tal com havia estat previst, ja que la manera de portar a terme el procés de composició tampoc no seguia del tot la planificació dissenyada en un principi per les professores. Caldrà, per tant, analitzar amb molt detall la utilitat real de la pauta.
- Partim de la idea que cada grup pot fer un ús diferent de la pauta, ja que dependrà de la manera com portin a terme el procés de redacció.

– I, finalment, com que la utilització d'instruments d'avaluació formativa necessita un procés d'aprenentatge perquè pugui constituir una vertadera ajuda en la regulació de l'aprenentatge, preveiem que en els casos que analitzem els resultats no seran del tot satisfactoris, ja que es tracta d'alumnes poc habituats a utilitzar-los.

3.2. Metodologia de la recerca

Segons Milian i Camps (1990: 24), "el camp d'observació i d'acció de la didàctica (...) és la realitat dels contextos educatius. (...) L'interès principal és *comprendre el funcionament dels aprenentatges* i no, simplement, aplicar una metodologia que ha tingut èxit en un determinat context, però que possiblement pot constituir un fracàs en unes altres coordenades". En conseqüència, aquestes dues autores assenyalen l'objectiu de la didàctica com "l'afany de descobrir i comprendre, per actuar-hi, la relació entre els factors d'ordre divers que hi incideixen."

Ens trobem, doncs, davant d'una àrea de coneixement que es va construint el seu espai propi i la seva identitat a partir del rebuig de l'aplicacionisme, que tradicionalment havia estat la característica d'aquesta disciplina, i per tant a partir d'una nova manera d'interpretar la relació entre la teoria i la pràctica. La intervenció en la realitat educativa deixa així de pertànyer a un pla subordinat per passar a ser l'origen de l'elaboració teòrica de la didàctica i al mateix temps la seva finalitat última.

Així mateix, aquesta àrea parteix de l'assumpció que no té sentit considerar els fenòmens relatius a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua si no és en el si de la interacció de tots els factors que hi estan implicats. Avançar en el coneixement de la incidència que tenen aquests diferents factors en l'aprenentatge escolar de la llengua es dibuixa com un dels objectius prioritaris per a l'àrea de didàctica de la llengua (Camps, 1998b). I per avançar en aquest coneixement cal partir d'un replantejament de la relació que s'estableix entre la teoria i la pràctica.

La didàctica de la llengua és una disciplina relativament recent en el panorama científic, sobretot si la comparem amb d'altres disciplines afins, però la recerca que es porta a terme dins d'aquesta àrea reflecteix també la divisió que podem trobar en d'altres camps de l'àmbit educatiu entre dues aproximacions metodològiques i epistemològiques enfrontades i que

podríem presentar esquemàticament de la manera que segueix: una que es planteja com a objecte d'observació i de recerca la realitat socioeducativa en tota la seva complexitat, acceptant "la imprescindible participació de la subjectivitat en el procés d'explicació-intervenció en la realitat" (Noguerol, 1998: 63) i que concep la relació teoria-pràctica d'una manera dinàmica i dialèctica; i l'altra, que es basa en un procés linial de causalitat⁵⁵ i que desvincula el cos de coneixement científic, construït per mitjà d'unes hipòtesis verificades experimentalment, de la pràctica de l'ensenyament, la qual és vista com una aplicació o tecnologia d'aquesta teoria. Podem reconèixer en aquestes dues aproximacions dues maneres d'entendre les ciències de l'educació⁵⁶ que són presents també en el debat actual sobre la construcció d'un camp específic per a la didàctica de la llengua.

De tota manera, no és fàcil traçar una línia divisòria entre aquestes dues grans aproximacions, que habitualment es coneixen amb els noms *de recerca qualitativa o interpretativa* la primera i *de recerca quantitativa o experimental* la segona, ni quan parlem de recerca educativa en general ni tampoc referida a l'àmbit específic de la didàctica de la llengua. En aquest sentit, és interessant observar que no hi ha unanimitat sobre la relació que es pot establir entre aquestes dues aproximacions. Mentre que alguns autors les veuen com dos plantejaments dicotòmics que remetent a uns models epistemològics incompatibles i a uns paradigmes confrontats, d'altres (Erickson, 1986) consideren que si bé l'orientació fonamental d'unes i altres pel que fa a la delimitació de l'objecte i a les opcions metodològiques són clarament divergents, això no és així si parlem dels procediments i les tècniques emprades. És a dir que treballs adscrits a un d'aquests paradigmes pot ser que utilitzin algunes de les tècniques o plantejaments més propis de l'altre. Per tant, el que en els discursos teòrics constitueixen plantejaments irreconciliables, a la pràctica de les recerques existents es combinen i estan destinats a coexistir (Lessard-Hébert, 1997: 23). De tota manera, aquesta segona visió no ens pot fer oblidar que les tècniques utilitzades no són totalment independents: el paradigma quantitatiu o experimental, per exemple, té en la quantificació no només

⁵⁵ Tal com afirmen Gagné [et al.] (1989: 27), els fenòmens socials, que són complexos, no poden explicar-se per relacions causals. Els etnometodòlegs qüestionen sobretot la predictibilitat dels fenòmens i la reducció de la realitat humana o social com a resultat de les temptatives de control estricte de la situació (Spindler, 1982; Mehau i Wood, 1975).

⁵⁶ Podríem parlar així mateix de totes les ciències socials en què està en joc una acció hipotèticament transformadora de la realitat.

una instrumentació sinó també un dels seus eixos teòrics (Noguerol, 1998: 70)⁵⁷.

Probablement, aquest panorama que es dibuixa de la recerca qualitativa o interpretativa sigui fruit de la diversitat que existeix entre els mateixos autors que treballen en aquesta línia, ja que sota el nom de *recerca interpretativa* s'hi sol incloure tot un seguit d'aproximacions diverses amb denominacions també diferents (Erickson, 1986). Així doncs, com s'anirà veient a les properes pàgines, la denominació de *recerca qualitativa* és una etiqueta que recull només d'una manera secundària les característiques d'aquesta aproximació. Per això aquí preferirem parlar de *recerca interpretativa*, perquè creiem que la idea de la recerca com un procés de descripció per comprendre (Gagné [*et al.*], 1989: 39 i seg.), per *interpretar*, per entendre, per descobrir la significació que els actors donen a les accions en què estan implicats i no per verificar o comprovar, reflecteix millor la idea de fons d'aquesta aproximació científica.

El treball que ara ens ocupa no es proposa discutir els punts de contacte entre aquests dos grans paradigmes de recerca ni analitzar les característiques que podrien identificar aquest jove àmbit de la recerca en didàctica de la llengua, però sí que creiem necessari explicitar en quin marc es situa el nostre treball per justificar les opcions metodològiques preses. Pel que ja s'ha dit, la recerca que aquí es presenta no intenta la verificació d'una teoria prèviament establerta, sinó que pretén fer una descripció aprofundida del que passa realment a l'aula en una situació determinada de treball de la composició escrita a partir de les dades que aquesta mateixa situació genera. L'objectiu que ens proposem és aportar informacions i significats que, encara que provinents d'una situació concreta i única, puguin ser útils per entendre millor com s'aprèn a escriure a l'escola i permetin a la vegada formular noves hipòtesis per millorar l'actuació en el terreny de la pràctica i per seguir investigant.

Ens trobem, per tant, davant d'un treball que s'adscriu de ple en l'àmbit de la recerca en didàctica de la llengua tal com s'ha definit a l'inici d'aquest capítol: la principal motivació és la de conèixer a fons una situació habitual

57 Noguerol defensa una definició del concepte de paradigma en el domini de les ciències socials que facilita la comprensió d'aquesta polèmica: "Conjunt de compromisos conceptuals, teòrics, instrumentals, metodològics i de formes de concebre la tasca científica compartits per una comunitat científica. En el camp de l'educació determinarà la manera de plantejar-se els problemes educatius i la possibilitat de donar-los resposta." (1998: 65)

d'aula en què els alumnes s'enfronten amb una determinada tasca d'avaluació formativa de la composició escrita i no pas confirmar l'eficàcia d'un determinat dispositiu. I convençuts que l'aprenentatge escolar de la llengua és el resultat de la confluència de múltiples factors, hem tingut cura de no aïllar l'aspecte central en el qual necessàriament hem focalitzat la nostra observació –l'avaluació formativa–, de tots els altres elements que tenien lloc simultàniament i que hi interaccionaven. Podem dir que ens trobem davant d'una investigació de tipus natural perquè es planteja una observació sistemàtica de situacions ordinàries de classe, però que al mateix temps s'inscriu dins d'una nova línia d'estudi que pretén descobrir quins elements de les situacions d'ensenyament escolar afavoreixen l'aprenentatge (Camps, 1994a: 198).

Creiem també que podem situar aquest treball dins de l'aproximació interpretativa, perquè els seus procediments de recerca no es basen en tractaments estadístics de les dades, però fonamentalment per dos motius diferents: perquè el seu plantejament epistemològic descarta la possibilitat de comprendre la complexitat de la realitat educativa si no és tenint en compte la globalitat de les situacions analitzades; i en segon lloc perquè la motivació principal d'aquest treball és contribuir a la millora de les pràctiques educatives a partir de la reflexió sobre l'acció.

Partint de la concepció que la metodologia no és un conjunt de procediments purament tècnics i subordinats, sinó que constitueix el conjunt de les idees directrius que orienten la investigació (Lessard-Hébert [et al.], 1997), creiem necessari fer explícites les opcions metodològiques del treball que ara presentem i posar-les en relació amb les decisions preses al llarg de tot el procés de recerca. I encara és més necessari si tenim en compte que l'aproximació interpretativa, tot i que ha anat adquirint una presència creixent en el camp de les ciències de l'educació i que ha esdevingut una realitat reconeguda per la comunitat científica, es troba encara envoltada moltes vegades d'una certa polèmica o fins i tot confusió.

A continuació presentem les característiques del nostre treball que ens permeten situar-lo dins de l'àmbit de la recerca en didàctica de la llengua i dins del paradigma interpretatiu. Per fer-ho, seguirem el model de P. de Bruyne [et al.] (1974)⁵⁸, que preveu un sistema de base de la recerca científica articulat al voltant de quatre pols o instàncies metodològiques

58 Citat a M. Lessard-Hébert, G. Goyette, G. Boutin (1997)

que mantenen una relació dinàmica entre si. Aquests pols són els següents: l'epistemològic, el teòric, el morfològic i el tècnic.

3.2.1. Opcions epistemològiques

La recerca que presentem vol contribuir a la construcció de models explicatius que donin compte del desenvolupament del procés d'aprenentatge de la composició escrita a l'aula, que ens informin de quin és el procés que segueixen els alumnes en una situació concreta i de com actuen i pensen. No es pretén, a partir d'aquesta recerca, ni la generalització dels resultats ni la prescripció, ja que es treballa amb un nombre de casos molt reduït per tal de comprendre a fons les accions dels protagonistes. De tota manera, a partir de l'aparell metodològic construït per a aquesta ocasió, no es descarta la conveniència de plantejar una nova recerca que tingui en compte un univers més ampli i que permeti arribar a unes dades contrastades estadísticament.

Des del punt de vista epistemològic, l'objecte de la recerca es formula en termes d'acció, no inclou només els comportaments físics observables externament, sinó també els significats que els actors els atorguen. Tractant-se d'un treball sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, es fa difícil no considerar aquest procés d'aprenentatge com una conducta humana, i per tant "d'adoptar el postulat d'interpretació subjectiva⁵⁹, considerant la significació que té per als individus implicats" (Matthey 1996: 124).

La nostra recerca posa una atenció especial en la creació de sentit per part dels actors. No podem acontentar-nos amb l'observació i interpretació de les conductes des de l'exterior, ja que oblidaríem una característica fonamental de les persones: que la seva actuació respon a un pensament que s'ha originat en un sistema d'intercanvis simbòlics. És així que l'investigador es converteix en un intèrpret o traductor dels significats que els actors atorguen a les seves actuacions (Van der Maren, 1995).

És en aquest sentit que a nosaltres ens interessarà indagar la manera com els alumnes entenen les instruccions que se'ls donen, com fan servir els coneixements que la seqüència didàctica posa a la seva disposició i com

⁵⁹ Ens referim al postulat enunciat per Schütz (1987) que té en compte la dimensió èmica del procés observat per tal de no deslligar-lo de la realitat social en què té lloc i que el condiciona.

troben una utilitat per a les pautes de planificació i revisió del text proporcionades per la professora. I al mateix temps, quina és la intenció de la professora en plantejar les diferents activitats, quina interpretació fa de les situacions de classe i de les necessitats dels alumnes. Un aspecte molt important serà establir la relació que hi ha entre aquesta perspectiva de les persones implicades en l'acció i les condicions de l'entorn d'aquesta acció. Estem parlant, doncs, de tenir en compte la dimensió social de l'objecte. Per això en aquest treball es dóna un paper rellevant al context de producció, però no només entès en termes de macrocontext, sinó que interessa sobretot basar l'anàlisi en el microcontext, "en el discurs que van construir conjuntament els participants en la interacció" (Cambra *et al.*, 2000).

Encara que dins l'aproximació interpretativa es posi l'accent a captar la complexitat de la realitat i a considerar-la en la seva globalitat perquè pugui ser compresa, això no vol dir que no es delimiti un objecte per ser observat: en el nostre estudi, el procés d'avaluació formativa que duen a terme els alumnes mentre escriuen un text en grup en una situació habitual d'aula. Tot i així, durant el procés de recerca es tenen en compte i es descriuen totes les informacions relatives als actors i a les situacions en què es troben inserits: les característiques de les persones observades, les del centre educatiu, els plantejaments de l'àrea de llengua catalana a la qual pertany l'assignatura observada i la seqüència didàctica dins de la qual es fa ús de les pautes d'avaluació del text.

Una altra característica definitòria del nostre treball és que no parteix d'una visió uniforme del món. Sabent que poden haver-hi comportaments semblants davant de cada situació, l'interès està posat precisament a descobrir les individualitats, les diferències entre les maneres de fer dels diferents actors. Tal com s'ha pogut llegir al capítol anterior, un dels objectius de la recerca és descriure i comprendre els diferents processos que han seguit els diversos grups a partir d'una tasca que ha estat plantejada de la mateixa manera per a tots. I poder treure conclusions respecte dels diferents usos que els alumnes fan (i poden fer) de les pautes d'avaluació del text i del tipus d'ajuda que representa per a ells.

La relació que la investigadora estableix amb l'objecte observat constitueix també una opció pròpia de la recerca interpretativa. Per l'etnometodologia, la realitat està constituïda per les interpretacions dels propis actors, no té una existència independent del significat que se li atorga. Seguint aquesta inspiració, aquí s'ha pres l'opció d'observar la realitat des de dins, admetent

la subjectivitat i explicitant tots els elements que permetin posar-la de manifest, objectivar-la i tenir-la present. D'aquesta manera s'adopten plantejaments propis de l'aproximació èmica (Pike, 1967), que intenta donar compte dels fenòmens humans a través de les significacions que tenen per a les persones que els viuen.⁶⁰

Cal puntualitzar que la posició de la investigadora davant de la realitat observada no és neutra ni ingènua, sinó que hi ha un compromís amb la millora de l'ensenyament que es tradueix en una opció a favor d'un cert model d'ensenyament de la llengua. Això vol dir que tant les motivacions primeres de la recerca com el tipus de tasques que es proposen als alumnes i la manera de recollir la informació, estan condicionades per aquest compromís prioritari de fer que els alumnes aprenguin de la millor manera possible.

Per altra banda, el model de recerca qualitativa no pot aplicar els criteris de validesa i fiabilitat seguint els cànons de la recerca quantitativa, ja que es tracta de fonts de coneixement que pertanyen a dos ordres diferents (Pérez Serrano, 1994: 76). En el nostre model, els criteris de científicitat es basen en una concepció social del coneixement: un coneixement nou és considerat científic quan es poden establir un acord i un consens dins de la comunitat encarregada de construir aquest tipus de coneixement (Young, 1993: 23). És per això que els criteris de validesa i de fiabilitat en aquest treball recolzen sobre l'explicitació i documentació de totes les etapes de la recerca, de manera que les inferències que fa la investigadora puguin ser comprovades i validades. A la vegada, la incorporació del punt de vista dels subjectes permet també assegurar millor la validesa del treball. En aquest sentit és important, tal com aquí succeeix, assegurar el compromís dels professors i professores en la recerca, de manera que no només siguin proveïdors de dades sinó que tinguin un paper de "pràctics reflexius" que els faci formar part del procés de validació (Young 1993: 148).

⁶⁰ M. Matthey (1996: 44-45) exposa el parany epistemològic en què poden caure les dues aproximacions enfrontades, que ella anomena clàssica o popperiana per una banda i etnometodològica per una altra. En efecte, tant els investigadors partidaris de la primera opció com els de la segona són víctimes del propi etnocentrisme, en el sentit que si els primers treballen amb un individu abstracte, fruit de les categoritzacions del mateixos investigadors, els segons parteixen de la idea que tot individu conté un investigador naif i corren el risc de suplantar la persona observada.

Constitueix també una condició imprescindible per a la validesa de la recerca mostrar la coherència entre tots els seus components⁶¹, per tant, cal incloure l'explicitació detallada de tot el procés seguit de tal manera que permeti comprovar la consistència entre les preguntes que es van formulant, les dades recollides i el tipus d'anàlisi. Pel que fa a la fiabilitat, aquesta explicitació exhaustiva a què fem referència permet recuperar en qualsevol moment la informació i triangular-la per mitjà d'altres dades complementàries, d'altres persones investigadores o per la mateixa investigadora en diferents fases del procés de la recerca.

3.2.2. Paper de la teoria

Des del punt de vista teòric, ens trobem davant d'un treball que correspon al que Lessard-Hébert [*et al.*] (1997: 62) anomenen *context de la descoberta*: la investigadora formula teories o models a partir de les hipòtesis que emergeixen durant o després de la recerca. Les metodologies interpretatives afavoreixen aquest enfocament en contraposició al que s'anomena *context de la prova*, en què l'objectiu principal de la recerca es situa en la verificació d'una teoria establerta prèviament. En el nostre cas, tractant-se d'un treball sobre la pràctica educativa, compromès en la seva millora, es fa difícil pensar en una recerca verificadora, ja que una situació "real" d'aula no permet seguir les exigències d'una recerca amb procediments quantitius o experimentals. Ens trobem davant d'una recerca més aviat comprensiva, en què les diferents variables no poden ser controlades, ja que l'objecte d'investigació està constituït pel món social i la relació causal està mediatitzada per molts factors, alguns dels quals són imprevisibles.

És important també destacar com la investigadora s'enfronta al treball de camp amb les seves concepcions teòriques, la seva manera d'entendre l'ensenyament i la seva experiència personal. Tots aquests elements constitueixen el bagatge que influeix en les decisions inicials i que s'integren dins del procés d'investigació, encara que es tracta d'un marc flexible i obert, que no determina del tot la informació que la investigadora busca (Barrio i Domínguez, 1996: 67).

⁶¹ Pérez Serrano (1994: 126) considera que la recerca qualitativa exigeix, en el procés d'interpretació de les dades, una reflexió sistemàtica i crítica de tot el procés d'investigació per tal de contrastar-lo amb la teoria i amb els resultats pràctics. De tota manera, la fase més important de la recerca educativa és la que portarà a prendre decisions sobre la transformació de la realitat.

Com a conseqüència del que acabem de dir, en aquest treball es produeix un diàleg entre processos inductius i processos deductius: no hi ha un establiment tancat de preguntes, hipòtesis, variables i categories d'observació al començament de la recerca, si bé els procediments utilitzats en d'altres recerques anteriors o els marcs de les disciplines de referència han estat útils per elaborar-ne una primera previsió. Aquestes primeres idees amb què la investigadora s'ha enfrontat a l'observació de les dades no han constituït, però, un patró rígid, sinó que ha estat oberta a les informacions i suggeriments que proporcionaven les mateixes dades. Podem dir així que les decisions que s'han pres –sobre preguntes, hipòtesis, variables, categories i sobre la marxa de la mateixa recerca– s'han anat formulant i reformulant des del principi fins al final de l'estudi, en un procés cíclic, no lineal, en què les conclusions provisionals que s'obtenen en un moment determinat o bé l'observació atenta de les paraules dels propis participants, en el nostre cas els i les alumnes, permeten formular noves hipòtesis i decidir noves categories d'anàlisi o noves formes de recollida de dades. Així mateix, la recollida de dades i les anàlisis es poden arribar a solapar i a simultaniejar. Per això es pot dir que des del mateix moment en què s'inicia el disseny del treball de camp es posa ja en marxa el procés d'anàlisi, que anirà guiant la recerca de respostes a noves preguntes (Barrio i Domínguez, 1996: 67).

Finalment, per acabar aquest apartat, hem de dir que el marc de referències conceptuals que guia la recerca no és un cos tancat, acabat i totalment uniforme de doctrina, sinó que es tracta d'un marc multireferencial (Lessard-Herbert [*et al.*] 1997: 68), en el sentit que té en compte un conjunt de referències teòriques, diferents pel seu origen i per la seva entitat. Tal com s'ha exposat a la primera part, les fonts provenen fonamentalment de dues tradicions: de la recerca en avaluació situada dins l'àmbit psicopedagògic, que inclou també els plantejaments de la sociologia de l'educació; i del treball desenvolupat més recentment en l'àrea de didàctica de la llengua, que a la vegada recolza en un marc multidisciplinar que inclou des de les ciències del llenguatge fins a diferents corrents de la psicologia. A més d'aquest marc que ha estat presentat a la primera part del treball, no es poden oblidar els punts de partida de la investigadora, alguns implícits i d'altres en forma d'opcions ideològiques preses de manera intencionada, com per exemple la voluntat indefugible de millorar el resultat de l'aprenentatge dels alumnes o bé l'opció a favor de

l'aprenentatge cooperatiu i del foment de totes les formes d'interacció i de socialització.

3.2.3. Codificació i tractament de les dades

Pel que fa al punt de vista morfològic, el treball es caracteritza pel fet que tendeix a recollir una gran quantitat d'informació que és convertida en dades a través d'un procés –recollit en el model d'Huberman i Miles (1991)– de selecció, centració, simplificació, abstracció i transformació del material reunit. Aquest procés de reducció de les dades és una operació constant que s'inicia amb el disseny de la recerca i no s'acaba fins que s'ha aplicat un sistema concret de codificació o de descripció. Així doncs, la reducció de les dades té lloc en diferents moments del procés i no només abans de començar el treball de camp.

Una altra característica important de la recerca interpretativa és que tot aquest procés de codificació es fa sense "perdre" els elements contextuals i amb la possibilitat d'accedir sempre que es vulgui als documents que han proporcionat les dades. En el nostre cas, les transcripcions de les converses acompanyen en tot moment les descripcions i anàlisis que se'n fan⁶². A més de les taules en què es recull numèricament l'ocurrència d'un fenomen determinat, el treball proporciona descripcions i resums dels fenòmens que es tenen en compte d'una manera qualitativa.

El que anomenem tractament de les dades, és a dir com s'organitzen i presenten, no és necessàriament un pas que vingui després. Hi ha un funcionament recursiu en aquest procés de recerca que fa que el que a continuació exposarem de forma lineal, que pot semblar que segueixi un fil cronològic, en realitat és el resultat d'ordenar un procés de recerca que no ha estat seguit rigorosament en aquest ordre. Així mateix, la fase pretesament final d'interpretació i de conclusions, que és el mateix que dir d'atribució de significat a les dades un cop reduïdes i organitzades, no ha estat reservada exclusivament per al moments finals de la recerca, sinó que des del principi s'han interpretat les informacions i dades que s'anaven obtenint. De tota manera, sí que és cert que a l'última fase de la recerca és quan, amb totes les dades al davant, s'ha estat en la situació idònia per treure'n les conclusions que posen en relació tots els passos del procés i que presentem a l'últim capítol.

⁶² Les cintes amb els enregistraments són a l'abast de tothom. La investigadora les ha escoltades moltes vegades mentre les transcrivia i mentre les analitzava.

que mantenen una relació dinàmica entre si. Aquests pols són els següents: l'epistemològic, el teòric, el morfològic i el tècnic.

3.2.1. Opcions epistemològiques

La recerca que presentem vol contribuir a la construcció de models explicatius que donin compte del desenvolupament del procés d'aprenentatge de la composició escrita a l'aula, que ens informin de quin és el procés que segueixen els alumnes en una situació concreta i de com actuen i pensen. No es pretén, a partir d'aquesta recerca, ni la generalització dels resultats ni la prescripció, ja que es treballa amb un nombre de casos molt reduït per tal de comprendre a fons les accions dels protagonistes. De tota manera, a partir de l'aparell metodològic construït per a aquesta ocasió, no es descarta la conveniència de plantejar una nova recerca que tingui en compte un univers més ampli i que permeti arribar a unes dades contrastades estadísticament.

Des del punt de vista epistemològic, l'objecte de la recerca es formula en termes d'acció, no inclou només els comportaments físics observables externament, sinó també els significats que els actors els atorguen. Tractant-se d'un treball sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, es fa difícil no considerar aquest procés d'aprenentatge com una conducta humana, i per tant "d'adoptar el postulat d'interpretació subjectiva⁵⁹, considerant la significació que té per als individus implicats" (Matthey 1996: 124).

La nostra recerca posa una atenció especial en la creació de sentit per part dels actors. No podem acontentar-nos amb l'observació i interpretació de les conductes des de l'exterior, ja que oblidaríem una característica fonamental de les persones: que la seva actuació respon a un pensament que s'ha originat en un sistema d'intercanvis simbòlics. És així que l'investigador es converteix en un intèrpret o traductor dels significats que els actors atorguen a les seves actuacions (Van der Maren, 1995).

És en aquest sentit que a nosaltres ens interessarà indagar la manera com els alumnes entenen les instruccions que se'ls donen, com fan servir els coneixements que la seqüència didàctica posa a la seva disposició i com

⁵⁹ Ens referim al postulat enunciat per Schütz (1987) que té en compte la dimensió èmica del procés observat per tal de no deslligar-lo de la realitat social en què té lloc i que el condiciona.

troben una utilitat per a les pautes de planificació i revisió del text proporcionades per la professora. I al mateix temps, quina és la intenció de la professora en plantejar les diferents activitats, quina interpretació fa de les situacions de classe i de les necessitats dels alumnes. Un aspecte molt important serà establir la relació que hi ha entre aquesta perspectiva de les persones implicades en l'acció i les condicions de l'entorn d'aquesta acció. Estem parlant, doncs, de tenir en compte la dimensió social de l'objecte. Per això en aquest treball es dóna un paper rellevant al context de producció, però no només entès en termes de macrocontext, sinó que interessa sobretot basar l'anàlisi en el microcontext, "en el discurs que van construir conjuntament els participants en la interacció" (Cambra *et al.*, 2000).

Encara que dins l'aproximació interpretativa es posi l'accent a captar la complexitat de la realitat i a considerar-la en la seva globalitat perquè pugui ser compresa, això no vol dir que no es delimiti un objecte per ser observat: en el nostre estudi, el procés d'avaluació formativa que duen a terme els alumnes mentre escriuen un text en grup en una situació habitual d'aula. Tot i així, durant el procés de recerca es tenen en compte i es descriuen totes les informacions relatives als actors i a les situacions en què es troben inserits: les característiques de les persones observades, les del centre educatiu, els plantejaments de l'àrea de llengua catalana a la qual pertany l'assignatura observada i la seqüència didàctica dins de la qual es fa ús de les pautes d'avaluació del text.

Una altra característica definitòria del nostre treball és que no parteix d'una visió uniforme del món. Sabent que poden haver-hi comportaments semblants davant de cada situació, l'interès està posat precisament a descobrir les individualitats, les diferències entre les maneres de fer dels diferents actors. Tal com s'ha pogut llegir al capítol anterior, un dels objectius de la recerca és descriure i comprendre els diferents processos que han seguit els diversos grups a partir d'una tasca que ha estat plantejada de la mateixa manera per a tots. I poder treure conclusions respecte dels diferents usos que els alumnes fan (i poden fer) de les pautes d'avaluació del text i del tipus d'ajuda que representa per a ells.

La relació que la investigadora estableix amb l'objecte observat constitueix també una opció pròpia de la recerca interpretativa. Per l'etnometodologia, la realitat està constituïda per les interpretacions dels propis actors, no té una existència independent del significat que se li atorga. Seguint aquesta inspiració, aquí s'ha pres l'opció d'observar la realitat des de dins, admetent

la subjectivitat i explicitant tots els elements que permetin posar-la de manifest, objectivar-la i tenir-la present. D'aquesta manera s'adopten plantejaments propis de l'aproximació èmica (Pike, 1967), que intenta donar compte dels fenòmens humans a través de les significacions que tenen per a les persones que els viuen.⁶⁰

Cal puntualitzar que la posició de la investigadora davant de la realitat observada no és neutra ni ingènua, sinó que hi ha un compromís amb la millora de l'ensenyament que es tradueix en una opció a favor d'un cert model d'ensenyament de la llengua. Això vol dir que tant les motivacions primeres de la recerca com el tipus de tasques que es proposen als alumnes i la manera de recollir la informació, estan condicionades per aquest compromís prioritari de fer que els alumnes aprenguin de la millor manera possible.

Per altra banda, el model de recerca qualitativa no pot aplicar els criteris de validesa i fiabilitat seguint els cànons de la recerca quantitativa, ja que es tracta de fonts de coneixement que pertanyen a dos ordres diferents (Pérez Serrano, 1994: 76). En el nostre model, els criteris de científicitat es basen en una concepció social del coneixement: un coneixement nou és considerat científic quan es poden establir un acord i un consens dins de la comunitat encarregada de construir aquest tipus de coneixement (Young, 1993: 23). És per això que els criteris de validesa i de fiabilitat en aquest treball recolzen sobre l'explicitació i documentació de totes les etapes de la recerca, de manera que les inferències que fa la investigadora puguin ser comprovades i validades. A la vegada, la incorporació del punt de vista dels subjectes permet també assegurar millor la validesa del treball. En aquest sentit és important, tal com aquí succeeix, assegurar el compromís dels professors i professores en la recerca, de manera que no només siguin proveïdors de dades sinó que tinguin un paper de "pràctics reflexius" que els faci formar part del procés de validació (Young 1993: 148).

⁶⁰ M. Matthey (1996: 44-45) exposa el parany epistemològic en què poden caure les dues aproximacions enfrontades, que ella anomena clàssica o popperiana per una banda i etnometodològica per una altra. En efecte, tant els investigadors partidaris de la primera opció com els de la segona són víctimes del propi etnocentrisme, en el sentit que si els primers treballen amb un individu abstracte, fruit de les categoritzacions del mateixos investigadors, els segons parteixen de la idea que tot individu conté un investigador naif i corren el risc de suplantar la persona observada.

Constitueix també una condició imprescindible per a la validesa de la recerca mostrar la coherència entre tots els seus components⁶¹, per tant, cal incloure l'explicitació detallada de tot el procés seguit de tal manera que permeti comprovar la consistència entre les preguntes que es van formulant, les dades recollides i el tipus d'anàlisi. Pel que fa a la fiabilitat, aquesta explicitació exhaustiva a què fem referència permet recuperar en qualsevol moment la informació i triangular-la per mitjà d'altres dades complementàries, d'altres persones investigadores o per la mateixa investigadora en diferents fases del procés de la recerca.

3.2.2. Paper de la teoria

Des del punt de vista teòric, ens trobem davant d'un treball que correspon al que Lessard-Hébert [*et al.*] (1997: 62) anomenen *context de la descoberta*: la investigadora formula teories o models a partir de les hipòtesis que emergeixen durant o després de la recerca. Les metodologies interpretatives afavoreixen aquest enfocament en contraposició al que s'anomena *context de la prova*, en què l'objectiu principal de la recerca es situa en la verificació d'una teoria establerta prèviament. En el nostre cas, tractant-se d'un treball sobre la pràctica educativa, compromès en la seva millora, es fa difícil pensar en una recerca verificadora, ja que una situació "real" d'aula no permet seguir les exigències d'una recerca amb procediments quantitius o experimentals. Ens trobem davant d'una recerca més aviat comprensiva, en què les diferents variables no poden ser controlades, ja que l'objecte d'investigació està constituït pel món social i la relació causal està mediatitzada per molts factors, alguns dels quals són imprevisibles.

És important també destacar com la investigadora s'enfronta al treball de camp amb les seves concepcions teòriques, la seva manera d'entendre l'ensenyament i la seva experiència personal. Tots aquests elements constitueixen el bagatge que influeix en les decisions inicials i que s'integren dins del procés d'investigació, encara que es tracta d'un marc flexible i obert, que no determina del tot la informació que la investigadora busca (Barrio i Domínguez, 1996: 67).

⁶¹ Pérez Serrano (1994: 126) considera que la recerca qualitativa exigeix, en el procés d'interpretació de les dades, una reflexió sistemàtica i crítica de tot el procés d'investigació per tal de contrastar-lo amb la teoria i amb els resultats pràctics. De tota manera, la fase més important de la recerca educativa és la que portarà a prendre decisions sobre la transformació de la realitat.

Com a conseqüència del que acabem de dir, en aquest treball es produeix un diàleg entre processos inductius i processos deductius: no hi ha un establiment tancat de preguntes, hipòtesis, variables i categories d'observació al començament de la recerca, si bé els procediments utilitzats en d'altres recerques anteriors o els marcs de les disciplines de referència han estat útils per elaborar-ne una primera previsió. Aquestes primeres idees amb què la investigadora s'ha enfrontat a l'observació de les dades no han constituït, però, un patró rígid, sinó que ha estat oberta a les informacions i suggeriments que proporcionaven les mateixes dades. Podem dir així que les decisions que s'han pres –sobre preguntes, hipòtesis, variables, categories i sobre la marxa de la mateixa recerca– s'han anat formulant i reformulant des del principi fins al final de l'estudi, en un procés cíclic, no lineal, en què les conclusions provisionals que s'obtenen en un moment determinat o bé l'observació atenta de les paraules dels propis participants, en el nostre cas els i les alumnes, permeten formular noves hipòtesis i decidir noves categories d'anàlisi o noves formes de recollida de dades. Així mateix, la recollida de dades i les anàlisis es poden arribar a solapar i a simultaniejar. Per això es pot dir que des del mateix moment en què s'inicia el disseny del treball de camp es posa ja en marxa el procés d'anàlisi, que anirà guiant la recerca de respostes a noves preguntes (Barrio i Domínguez, 1996: 67).

Finalment, per acabar aquest apartat, hem de dir que el marc de referències conceptuals que guia la recerca no és un cos tancat, acabat i totalment uniforme de doctrina, sinó que es tracta d'un marc multireferencial (Lessard-Herbert [*et al.*] 1997: 68), en el sentit que té en compte un conjunt de referències teòriques, diferents pel seu origen i per la seva entitat. Tal com s'ha exposat a la primera part, les fonts provenen fonamentalment de dues tradicions: de la recerca en avaluació situada dins l'àmbit psicopedagògic, que inclou també els plantejaments de la sociologia de l'educació; i del treball desenvolupat més recentment en l'àrea de didàctica de la llengua, que a la vegada recolza en un marc multidisciplinar que inclou des de les ciències del llenguatge fins a diferents corrents de la psicologia. A més d'aquest marc que ha estat presentat a la primera part del treball, no es poden oblidar els punts de partida de la investigadora, alguns implícits i d'altres en forma d'opcions ideològiques preses de manera intencionada, com per exemple la voluntat indefugible de millorar el resultat de l'aprenentatge dels alumnes o bé l'opció a favor de

l'aprenentatge cooperatiu i del foment de totes les formes d'interacció i de socialització.

3.2.3. Codificació i tractament de les dades

Pel que fa al punt de vista morfològic, el treball es caracteritza pel fet que tendeix a recollir una gran quantitat d'informació que és convertida en dades a través d'un procés –recollit en el model d'Huberman i Miles (1991)– de selecció, centració, simplificació, abstracció i transformació del material reunit. Aquest procés de reducció de les dades és una operació constant que s'inicia amb el disseny de la recerca i no s'acaba fins que s'ha aplicat un sistema concret de codificació o de descripció. Així doncs, la reducció de les dades té lloc en diferents moments del procés i no només abans de començar el treball de camp.

Una altra característica important de la recerca interpretativa és que tot aquest procés de codificació es fa sense "perdre" els elements contextuals i amb la possibilitat d'accedir sempre que es vulgui als documents que han proporcionat les dades. En el nostre cas, les transcripcions de les converses acompanyen en tot moment les descripcions i anàlisis que se'n fan⁶². A més de les taules en què es recull numèricament l'ocurrència d'un fenomen determinat, el treball proporciona descripcions i resums dels fenòmens que es tenen en compte d'una manera qualitativa.

El que anomenem tractament de les dades, és a dir com s'organitzen i presenten, no és necessàriament un pas que vingui després. Hi ha un funcionament recursiu en aquest procés de recerca que fa que el que a continuació exposarem de forma lineal, que pot semblar que segueixi un fil cronològic, en realitat és el resultat d'ordenar un procés de recerca que no ha estat seguit rigorosament en aquest ordre. Així mateix, la fase pretesament final d'interpretació i de conclusions, que és el mateix que dir d'atribució de significat a les dades un cop reduïdes i organitzades, no ha estat reservada exclusivament per al moments finals de la recerca, sinó que des del principi s'han interpretat les informacions i dades que s'anaven obtenint. De tota manera, sí que és cert que a l'última fase de la recerca és quan, amb totes les dades al davant, s'ha estat en la situació idònia per treure'n les conclusions que posen en relació tots els passos del procés i que presentem a l'últim capítol.

⁶² Les cintes amb els enregistraments són a l'abast de tothom. La investigadora les ha escoltades moltes vegades mentre les transcrivia i mentre les analitzava.

3.2.4. Sistemes de recollida i consignació de la informació

Finalment, des del punt de vista tècnic, la recollida de les dades fonamentals –la seqüència didàctica i les converses dels grups d'alumnes– s'ha fet a través d'una observació participant. En la investigació etnogràfica, el principal instrument de recollida de dades és el mateix investigador, que viu i conviu amb els participants per captar la complexitat de la realitat social que s'ha definit com a cas d'estudi (Barrio i Domínguez 1996: 41). Podem afirmar que la participació de la investigadora –que en el proper capítol s'explica amb detall– no s'ajusta en absolut al que normalment s'anomena observació passiva o *outsider* i, en canvi, sí que es correspon amb el que en la recerca d'inspiració etnogràfica constitueix l'observació participant. Però donades les característiques de la realitat observada –unes classes de llengua, amb uns alumnes i una professora, la qual treballava en un equip de recerca amb la investigadora– cal matisar de quina manera es materialitza aquesta observació participant. La intervenció de la investigadora en la realitat observada, encara que ha estat activa, s'ha mantingut sempre en un segon pla. Podríem dir, però, que, en funció dels moments i de les activitats, la seva intervenció ha jugat diferents papers: el d'observadora gairebé externa en les situacions de classe en què es treballava en gran grup, el de professora auxiliar a les estones en què la feina es realitzava per petits grups, i el de persona compromesa totalment en el projecte en les trobades fora de l'aula per preparar i valorar el disseny i la posada en pràctica de la seqüència didàctica.

A més de les dades provinents de l'observació participant, també s'han obtingut altres dades complementàries a través de l'anàlisi de documents, concretament en el cas dels textos i exercicis produïts pels alumnes i dels documents aportats per la professora. Amb aquest caràcter purament complementari, s'han obtingut també informacions a través de la tècnica de l'enquesta.

Finalment, i per complementar les informacions recollides, la investigadora ha anat elaborant un diari de cada sessió en el qual han quedat recollides les observacions sobre els diferents esdeveniments en el mateix moment en què es produïen o bé immediatament en acabar la classe. També hem pogut disposar dels enregistraments en vídeo de les sessions col·lectives de classe, que si bé no han estat transcrits ni analitzats de manera sistemàtica, han

servit per confirmar alguna constatació o per posar en relació amb les dades sorgides d'altres observacions.

El sistema d'enregistrament i consignació de les dades es situa dins del que és habitual en la recerca interpretativa: s'ha utilitzat un sistema tecnològic –el magnetòfon i el vídeo– combinat amb un sistema descriptiu. Les informacions proporcionades pel sistema tecnològic han seguit després un sistema bé de descripció, bé de narració⁶³, a través d'una categorització de les dades, categorització que ha estat elaborada i reelaborada diferents vegades al llarg de tot el procés de recerca fins arribar a obtenir unes dades reduïdes i organitzades que permetessin enunciar unes conclusions. A més de les dades obtingudes pel sistema d'enregistrament tecnològic, també s'ha anat consignant tot el que s'anava esdevenint i les opinions que s'anaven produint al llarg de les sessions que va durar el treball de camp a l'aula.

Si tenim en compte els mètodes d'investigació propis de la recerca interpretativa, podem dir que ens situem davant d'un estudi multicas o de comparació de casos, en el qual el que interessa no és l'exhaustivitat, sinó l'anàlisi aprofundida d'alguns casos i posar en relació les informacions que cada un ens proporciona.

3.2.5. Anàlisi de la interacció verbal

La investigació educativa que s'emmarca dins del paradigma interpretatiu pren com a nucli prioritari l'aula escolar i les interaccions que es produeixen entre els diferents actors de la situació educativa (Noguerol, 1998: 63). A través de l'anàlisi de la interacció verbal que es produeix a les aules es pretén conèixer des de dins el que s'esdevé en aquest espai, i comprendre els processos d'aprenentatge que suposadament hi tenen lloc: la recerca d'inspiració etnogràfica, per interpretar el que realment succeeix a les aules, "rastreja en els processos interactius dels participants (professors i alumnes) indicis dels processos d'aprenentatge " (Cambra, 1998: 229).

Les interaccions que es produeixen a la classe entre els alumnes i entre ells i el professor o la professora constitueixen un àmbit d'interès creixent per a

63 Parlem de narració perquè ens interessa que l'eix cronològic sigui present en les diferents descripcions, ja que l'objecte d'observació és un procés, el de composició escrita, que es desenvolupa a través del temps. És per això que al capítol 4 d'aquesta segona part descrivim les sessions de treball dels diferents grups seguint la cronologia, és a dir que la descripció dels diferents aspectes que es volen ressaltar es presenta a través d'un fil narratiu.

la investigació educativa. En el nostre cas, aquestes interaccions poden ajudar a donar resposta als interrogants sobre el procés d'avaluació formativa que segueixen els alumnes en el moment de confeccionar un text en grup, i a saber quin ús efectiu fan de les pautes de revisió del text. L'anàlisi de les interaccions verbals ens permetrà també comparar el comportament que segueixen els tres grups analitzats, ja que tant el context d'ensenyament i aprenentatge com les instruccions de la tasca que realitzen són compartides per tots tres grups.

Cal situar l'anàlisi de les interaccions verbals en el marc general de l'anàlisi de la conversa, entesa com una de les disciplines implicades en l'anàlisi del discurs que, derivada de l'etnometodologia, se centra en l'estudi de la conversa quotidiana (Calsamiglia i Tusón, 1999: 20). De tota manera, tal com assenyala Milian (1999: 210), "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 objecte d'estudi de les ciències humanes i socials (Matthey, 1996: 37 i seg.)". El nostre treball es situa clarament en el segon d'aquests casos, en què ens servim d'un procediment –l'anàlisi de la interacció entre individus reals– per conèixer millor una situació concreta –la producció d'un text per part de petits grups d'alumnes amb l'ajuda d'una pauta d'avaluació.

És en aquest sentit que, des de l'àrea que ens ocupa, es defensa l'anàlisi del discurs, com "un instrument bàsic en la investigació en didàctica de la llengua" perquè "permet accedir a les representacions dels escolars sobre els diferents continguts d'aprenentatge" (Camps, 1998b: 41). Entenem aquí, per tant, l'anàlisi del discurs no tant com la construcció d'un model formalitzat del discurs i generalitzable, sinó com el coneixement aprofundit de situacions concretes que s'organitzen a través del discurs (Matthey, 1996: 42). De fet, són diversos els autors que s'han ocupat d'estudiar les converses dels estudiants sobre l'escrit ja realitzat o en curs d'elaboració amb la finalitat d'obtenir informació sobre el procés seguit o bé sobre l'activitat metalingüística que aquestes situacions desencadenen (Bouchard 1991, 1993; David i Jaffré, 1997; Marty, 1991; Schneuwly, 1991; Camps, 1994a; Cumming, 1990; de Guerrero i Villamil, 1994; Milian, 1999; Guasch, 1999, entre d'altres).

Per a la nostra anàlisi recorrerem, doncs, dins de les opcions de tipus procedimental, a alguns conceptes clau desenvolupats pels analistes de la

conversa, provinents principalment de l'etnografia de la comunicació i de l'etnometodologia. Partirem dels torns de paraula com a unitat bàsica de l'organització conversacional, entenent que és l'alternança o successió de torns, a càrrec de diferents parlants, el que constitueix el text a diverses veus que nosaltres analitzem (Cots [et al.], 1989).

La unitat bàsica d'anàlisi és l'enunciat "entès com el producte concret i tangible d'un procés d'*enunciació* realitzat per un *Enunciador* i destinat a un *Enunciatari*. Aquest enunciat pot tenir o no la forma d'una oració" (Calsamiglia i Tusón, 1999: 17). Tal com continuen explicant Calsamiglia i Tusón, per poder comprendre un enunciat hem de tenir en compte el context en què es produeix, és a dir, l'enunciat anterior i l'escenari en què té lloc l'intercanvi. Els elements del context, pertanyents a d'altres codis semiòtics o a sobreentesos o implícits, constitueixen el fons d'interpretació dels elements verbals a través de pistes o indicis que aporten els mateixos parlants.

La seqüència d'enunciats, entesa segons l'escola de Ginebra com aquella unitat "delimitada per aspectes temàtics, pel canvi d'activitat discursiva i/o per l'alteració en la constel·lació dels interlocutors" (Tusón, 1995: 50), ha resultat també una unitat de gran rendiment en el nostre estudi, com es veurà a les pàgines següents en considerar les converses dels alumnes mentre escriuen.

4. TREBALL DE CAMP

Aquest capítol té per objectiu descriure detalladament la primera fase de la investigació, centrada principalment en dues tasques: l'elaboració d'una proposta per experimentar a l'aula i la seva posada en pràctica; i la recollida i organització de les informacions que seran la base del treball d'anàlisi i interpretació posteriors.

4.1. Marc en què es dissenya la investigació

Les característiques d'aquesta recerca no s'expliquen completament si no es situa el treball en el context que va servir per plantejar-lo i en el qual es van prendre ja algunes decisions que van guiar-ne el desenvolupament.

Un equip integrat per professors-investigadors del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB i docents en actiu a l'ensenyament secundari vam iniciar un treball de recerca en didàctica de la llengua amb dues orientacions complementàries: la innovació a l'aula a través de la implicació del professorat en la reflexió aprofundida sobre la pràctica i en l'observació sistemàtica d'aquesta pràctica; i el coneixement dels mecanismes d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita a partir de l'anàlisi de les pràctiques reals. Les característiques d'aquest equip i els objectius que es plantejava van determinar que la recerca que es va portar a terme durant un període de dos anys⁶⁴ tingués un caràcter particular, que a continuació es sintetitza.

⁶⁴ Aquesta recerca, dirigida per Anna Camps i Teresa Ribas, va ser seleccionada en el Concurso Nacional de Investigación Educativa del CIDE (MEC) a la convocatòria de l'any 1993 (resolució de 26-IV-93/BOE 13-V). Les persones que

L'equip d'investigació format per professorat corresponent a dos àmbits diferents –l'universitari i el de l'ensenyament secundari– constituïa ja per si mateix un context específic que va influir de manera determinant en el desenvolupament del treball. L'organització de la feina a través del treball de seminari va posar en marxa una dinàmica de col·laboració i d'elaboració de coneixement compartit molt interessant per a totes les persones integrants de l'equip com també per als resultats del mateix treball d'investigació. Una de les tasques fonamentals que es va emprendre dins del seminari va ser la discussió i elaboració, a partir del marc conceptual de les seqüències didàctiques proposat per Camps (1994b), d'una proposta per portar a l'aula que servís de punt de referència per a les consegüents adaptacions a cada grup i centre, i que permetés la confrontació de les dades obtingudes posteriorment. El fet de portar a la pràctica les seqüències didàctiques elaborades a quatre centres de secundària de característiques molt diferents va requerir que l'equip s'organitzés per parelles per tal de realitzar l'adaptació dels materials preparats en comú i per recollir i sistematitzar les informacions necessàries per analitzar-les posteriorment.

Respecte al contingut sobre el qual l'equip es proposava investigar, es van prioritzar dos aspectes de l'ensenyament de la composició escrita que en aquell moment ens semblaven més necessaris per la falta de treballs sobre aquestes temàtiques⁶⁵: en primer lloc ens vam centrar en l'avaluació formativa dins de l'àmbit específic de la composició escrita, ja que ens semblava imprescindible fer propostes d'avaluació que estiguessin ben arrelades en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura i observar el desenvolupament d'aquestes propostes dins de l'activitat normal de les aules. Érem conscients que l'avaluació formativa no és un procés que pugui ser tingut en compte de manera independent del model didàctic que s'utilitza ni de les opcions de tipus més general que es prenen sobre l'ensenyament de la llengua. Per tant, el segon objectiu de la recerca

completaven l'equip d'investigació són: O. Guasch, M. Milian, M. Camps, N. Farrera, D. Ribelles, R.M. Ramírez, J. Santamaria i M. Utset. Posteriorment, el treball va obtenir una Menció Honorífica a la Investigació Educativa a la convocatòria dels Premios Nacionales de Investigación Educativa 1996 que concedeix el MEC i ha estat objecte d'una publicació del CIDE (Camps i Ribas, 2000).

⁶⁵ En aquests moments, tot i que ha canviat una mica el panorama de la recerca i sobretot la sensibilització respecte d'aquests temes, continuem pensant que cal molta més recerca que abordi el desenvolupament de l'avaluació a partir de models específics d'ensenyament de la llengua.

va consistir en la discussió i validació d'un model didàctic per a l'ensenyament de la composició escrita, que va ser el que vam prendre com a punt de partida per al disseny de les propostes que s'havien de dur a la pràctica de les aules.⁶⁶

És, per tant, dins del marc que s'acaba de presentar que sorgeix el primer plantejament de la tesi que constitueix el present treball. Es decideix que el procés de col·laboració iniciat entre la investigadora que signa aquest treball i la professora de secundària amb qui es va formar un subequip, continuïn més enllà de la recerca col·lectiva, tot disfrutant del riquíssim treball col·lectiu que es va dur a terme en el seminari.

D'aquesta manera, doncs, el nivell educatiu en el qual es decidia situar l'observació i les característiques i els continguts d'aprenentatge de la seqüència didàctica que es va portar a terme corresponen a decisions prèvies a aquesta tesi, encara que totalment compatibles amb l'objectiu que es pretenia i amb la línia de recerca de l'equip del departament del qual formo part. Pel que fa al tema objecte de la meua tesi, es situa clarament dins dels plantejaments de la investigació a què acabem de referir-nos, si bé per les diferents característiques dels dos treballs i per les de les persones que portaven a terme l'un i l'altre, els objectius que es plantegen en un i altre són sensiblement diferents, tot i que amb una lògica coherència.⁶⁷

Així doncs, en el marc d'aquest treball de recerca que s'ha mencionat s'estableix una estreta col·laboració entre la investigadora i la professora de secundària encarregada de la classe on es realitzaran les observacions i es recollirà la informació. El ritme de treball comú que s'estableix entre elles dues i la negociació del paper que cadascuna assumirà són els que s'expliquen a continuació. En primer lloc, totes dues s'encarreguen d'adaptar la SD marc dissenyada en el si del seminari a les necessitats i característiques dels alumnes i de l'assignatura que la professora decideix com a més idònia per a fer-ho. Les sessions de classe i tots els materials necessaris, més la documentació prèvia necessària sobre el contingut temàtic, es realitzen conjuntament amb un seguit de trobades, que serveixen per aclarir tots els detalls respecte de les classes i per preveure així mateix el dispositiu necessari per a la recollida de la informació per a la

⁶⁶ Aquest model és el que s'ha exposat al capítol 2.1.2. de la primera part.

⁶⁷ El treball del CIDE va permetre elaborar un marc i una metodologia de recerca que van servir de punt de partida per plantejar el projecte de la tesi.

recerca, de manera que interfereixi el mínim desenvolupament normal de la tasca d'aprenentatge.

Un cop arribat el moment de portar a la pràctica la SD preparada, la professora de secundària és la que intervé com a professora principal i el paper de la investigadora queda com el de professora-ajudant, que col·labora en les tasques d'ensenyament quan fa falta i sobretot encarregada de la recollida d'informació: gravacions, organització dels documents, etc. Durant tot el període que dura l'experimentació de la SD a l'aula, les trobades de totes dues es realitzen una o dues vegades per setmana, de manera que permetin valorar la sessió feta i reajustar la del dia següent.

És important ressaltar que la seqüència formava part d'una assignatura i d'un programa establerts amb anterioritat a la recerca. Per tant, el compromís amb l'aprenentatge d'uns alumnes concrets era el principal motor que ens feia discutir i seguir molt de prop les sessions de classe. Evidentment, aquesta preocupació es complementava amb les exigències de la recerca que volíem portar a terme, per tant calia compatibilitzar l'objectiu de fer unes classes interessants i útils per als alumnes amb la idea de preveure de quina manera podíem obtenir unes informacions que fossin més interessants per a l'anàlisi posterior.

Després de les cinc sessions de classe en què vam participar totes dues conjuntament, ens vam dedicar també de manera cooperativa a elaborar per escrit la descripció de la SD i del seu desenvolupament amb els alumnes, de manera que el que es presenta en aquesta tesi sobre la realització de les sessions a l'aula és una reescriptura que parteix del que en aquell moment vam elaborar conjuntament. Aquesta escriptura conjunta perseguia l'objectiu de negociar les interpretacions individuals sobre el que havíem pogut observar i viure durant els dies en què es duia a terme la SD. Així mateix, tenia la finalitat de recollir la informació sobre el centre i els alumnes, la qual només la professora que allí treballava podia aportar.

És a partir d'aquest moment que s'inicia una nova fase del procés de recerca caracteritzada fonamentalment pel treball en solitari, però que pren com a material de treball les informacions i les vivències imprescindibles recollides en aquest primer període del procés que ara s'està descrivint.

4.2. Presentació de la SD en el context educatiu

4.2.1. Context en què es desenvolupa la SD

La seqüència didàctica que és a l'origen d'aquest treball va ser realitzada en un centre públic d'educació secundària situat al barri de la Sagrada Família de Barcelona, al districte de Gràcia. En aquell moment encara s'hi impartien estudis de BUP (curs 1994-95) i el nombre d'alumnes total era de 230. La quantitat d'alumnes per aula es situava per damunt dels 40.

L'ensenyament de la llengua a l'institut es basava en un model que podríem anomenar tradicional, és a dir que les programacions s'estructuraven a partir de l'aprenentatge de l'ortografia i la gramàtica; els procediments propis de cada habilitat lingüística (comprensió i expressió orals i escrites) es treballaven durant tot el curs però sense ser-ne el fil conductor ni estar seqüenciats com els conceptes fonètico-ortogràfics, morfològics, sintàctics i lexicològics. Si bé el professorat donava prou importància al foment del gust per la lectura i al domini de les tècniques del resum, l'esquema, la redacció de treballs monogràfics, la presa d'apunts, l'exposició oral de temes i d'altres competències afins, no hi havia seqüències didàctiques específicament concebudes per a l'ensenyament d'aquests aspectes relatius al coneixement i al domini pràctic d'una llengua.

Pel que fa a l'ensenyament de la literatura, cal dir que també es seguia un model tradicional basat, d'una banda, en l'eix vertebrador de la història dels corrents estètics, els moviments literaris, les grans èpoques o etapes culturals, els autors i autores de renom, i, de l'altra, en el comentari de textos de creació o reflexió que servien per il·lustrar els diversos continguts presents en els programes de cada curs acadèmic. Tot sovint es proposaven a l'alumnat algunes activitats o tasques de redacció de caire literari relacionades amb els temes de cada trimestre, però no de manera sistemàtica. Es podria afirmar que, malgrat l'evident interrelació entre les matèries de llengua i literatura, les assignatures corresponents eren impartides com si fossin dos compartiments estancs.

A banda del que hem comentat, al nivell de segon de BUP hi havia una assignatura opcional titulada Tècniques d'Expressió i Comunicació, en la qual es treballava d'una manera diferent: es posava èmfasi en l'aprenentatge de diferents estratègies de composició escrita, de comprensió oral i escrita i d'expressió oral necessàries per a la consecució

de petits projectes al voltant de diferents temes que demanaven la realització de tasques concretes. És en aquesta assignatura on es va dur a terme la seqüència que descriurem a continuació, i és per aquest motiu que ara passem a comentar breument les característiques de l'alumnat que durant aquell curs l'havia escollida com a part del seu currículum educatiu.

Participaven en aquesta assignatura un total de vint-i-quatre persones. La llengua de la matèria era la catalana, i la metodologia que se seguia implicava tant el treball individual i en petit equip com el treball entre tot el grup classe. Per desenvolupar cada seqüència didàctica, es partia del que ja sabien i eren capaços de fer els aprenents, per progressar, a partir d'aquí, tant en l'aprenentatge de la llengua com en la dinàmica del grup.

Els alumnes apuntats a Tècniques d'Expressió i Comunicació es podrien incloure, bàsicament, en una d'aquestes dues tipologies d'estudiants:

a) Alumnes bons en l'àrea de llengües als quals interessava aprofundir en el domini oral i escrit del català

b) Alumnes amb clars problemes o mancances en aquestes àrees però amb interès per superar-los o, si més no, per enfrontar-s'hi.

La majoria d'aquests alumnes eren catalanoparlants habituals i de llengua materna igualment catalana, però també n'hi havia uns quants que tenien la llengua castellana com a materna o com a força habitual. Només un alumne dels vint-i-quatre tenia com a llengua materna el gallec.

Pel que fa al gènere, hi havia un predomini de noies sobre nois: 15 i 9, respectivament.

El nivell sociocultural de l'alumnat del centre i d'aquesta assignatura en particular era en aquells moments mitjà o mitjà alt. El grau de motivació per a l'estudi estava relacionat amb la voluntat de cursar carreres universitàries per així veure's reconegut socialment, o bé amb l'interès provinent de pares i familiars, que obligaven els seus fills o filles a fer l'opció de BUP perquè la creien millor que d'altres existents en aquells moments. Si parlem de la motivació amb relació a l'esmentada assignatura optativa en concret, cal dir que tothom que s'hi va apuntar l'havia escollida en primera opció i que ningú no va ser desviat cap a d'altres optatives.

4.2.2. Descripció de la SD

Les activitats que planteja la SD giren al voltant d'un objectiu discursiu: l'elaboració d'un recull d'articles d'opinió redactats en equip aprofitant la proximitat del 8 de març, dia de la dona treballadora. Aquest recull d'articles va ser presentat al consell de redacció de la revista del Centre, publicació a càrrec dels alumnes que funcionava fora de l'horari lectiu i al marge de les assignatures. La situació problemàtica a partir de la qual es va decidir elaborar els articles és la següent: la discussió sobre si la dona actualment té, en tots els àmbits (públics i privats), les mateixes oportunitats que l'home de desenvolupar-se individualment i socialment.

Els objectius d'aprenentatge que es va fixar la professora són els següents:

(1) Pel que fa al tema polèmic de fons:

- Fer reflexionar l'alumnat sobre l'existència del problema de la discriminació de la persona per raó del seu sexe, així com dels diferents àmbits on es pot observar aquesta discriminació (sense pretendre l'exhaustivitat).
- Fer-los adonar de com aquesta discriminació perjudica les persones d'ambdós sexes –no només les dones– i fomenta la injustícia i la involució socials.
- Obtenir informació sobre l'origen de la celebració del 8 de març com a dia de la dona treballadora i reflexionar sobre el sentit reivindicatiu de la diada.

(2) Pel que fa al tipus de text, l'article d'opinió:

- Arribar a reconèixer els diferents elements discursius que caracteritzen un article d'opinió com a text argumentatiu.
- Poder plantejar-se el text que s'ha de redactar com un element al servei de la voluntat de convèncer.
- Reconèixer en textos d'altri i aprendre a fer servir en textos propis alguns recursos argumentatius per guanyar en eficàcia comunicativa i poder satisfer el propòsit de convèncer.

D'acord amb aquests objectius, els continguts d'aprenentatge sobre els quals es va treballar i el tipus de coneixement que es volia aconseguir sobre cada un són els següents:

Conceptes i procediments:

- Comprensió d'una situació de la realitat que genera discussió i punts de vista diferents.
- Diferenciació dels conceptes de tesi, tesi defensada i tesis oposades.
- Distinció entre el fet d'explicitar o deixar implícita una tesi.
- Reconeixement i formulació d'arguments a favor i en contra d'una tesi.
- Comprensió del fet que donar el propi parer i prou té poca força argumentativa.
- Reconeixement de diferents tipus d'arguments: trets de la pròpia experiència, arguments de quantitat, arguments d'autoritat, citació de dades objectives gràcies a un procés d'adquisició d'informació sobre el tema...
- Inclusió, en el propi text, d'arguments en contra de la tesi defensada per rebatre'ls parcialment o del tot i guanyar en força argumentativa.
- Reconeixement d'altres recursos argumentatius: la legitimació de la persona enunciativa per poder presentar la seva tesi i arguments; l'ús d'un lèxic connotatiu; la introducció de comparacions entre la situació problemàtica de partida i d'altres anàlogues...
- Valoració de la necessitat de seleccionar i ordenar els arguments tenint-ne en compte la força argumentativa i en funció dels destinataris del text.
- Valoració de la necessitat d'un final de text que reforci la pròpia tesi, que sigui ocurrent o que inviti a la reflexió.
- Comprensió de la importància dels connectors (elements lingüístics d'enllaç lògic i d'ordenació dels aspectes del tema que es van presentant) en aquest tipus de text.

- Descoberta dels diferents tons que poden tenir els articles d'opinió: to de distanciament envers el tema tractat, to apassionat, to bel·ligerant, to irònic envers les tesis oposades a la defensada...

Valors i actituds:

- Coratge per defensar la pròpia tesi fins i tot si no és defensada per la majoria.
- Necessitat de cercar informació sobre el tema per tal que aquesta pugui donar suport rigorós a les opinions personals.
- Predisposició a escoltar i valorar opinions diferents de les pròpies.
- Contestació respectuosa d'aquestes opinions contràries.
- Acceptació que les actituds de discriminació de la persona per raó del seu sexe es donen realment i que molt sovint no en som conscients.
- Conscienciació sobre el fet que la defensa d'una societat amb igualtat d'oportunitats per a dones i homes no és una tasca exclusiva de les dones, sinó una feina de totes les persones que hi estan interessades.

La seqüència didàctica es va realitzar seguint cronològicament les quatre fases que es descriuen a continuació i que podem veure representades esquemàticament en el quadre 25.

Fase 1: Presentació i representació de la tasca

Professora i alumnes concreten el projecte que volen dur a terme: treballar el text argumentatiu i per això confeccionar un dossier d'articles d'opinió sobre el tema de la discriminació de la dona. Es negocien els objectius i la metodologia de treball.

Fase 2: Aprofundiment en el tema i en el tipus de text

S'elaboren els coneixements sobre el tema que s'ha de tractar i sobre el gènere i tipus de text que s'ha d'escriure, a partir de l'aportació d'informacions, de la realització d'un text individual i d'exercicis i comentaris col·lectius.

Fase 3: Redacció del text

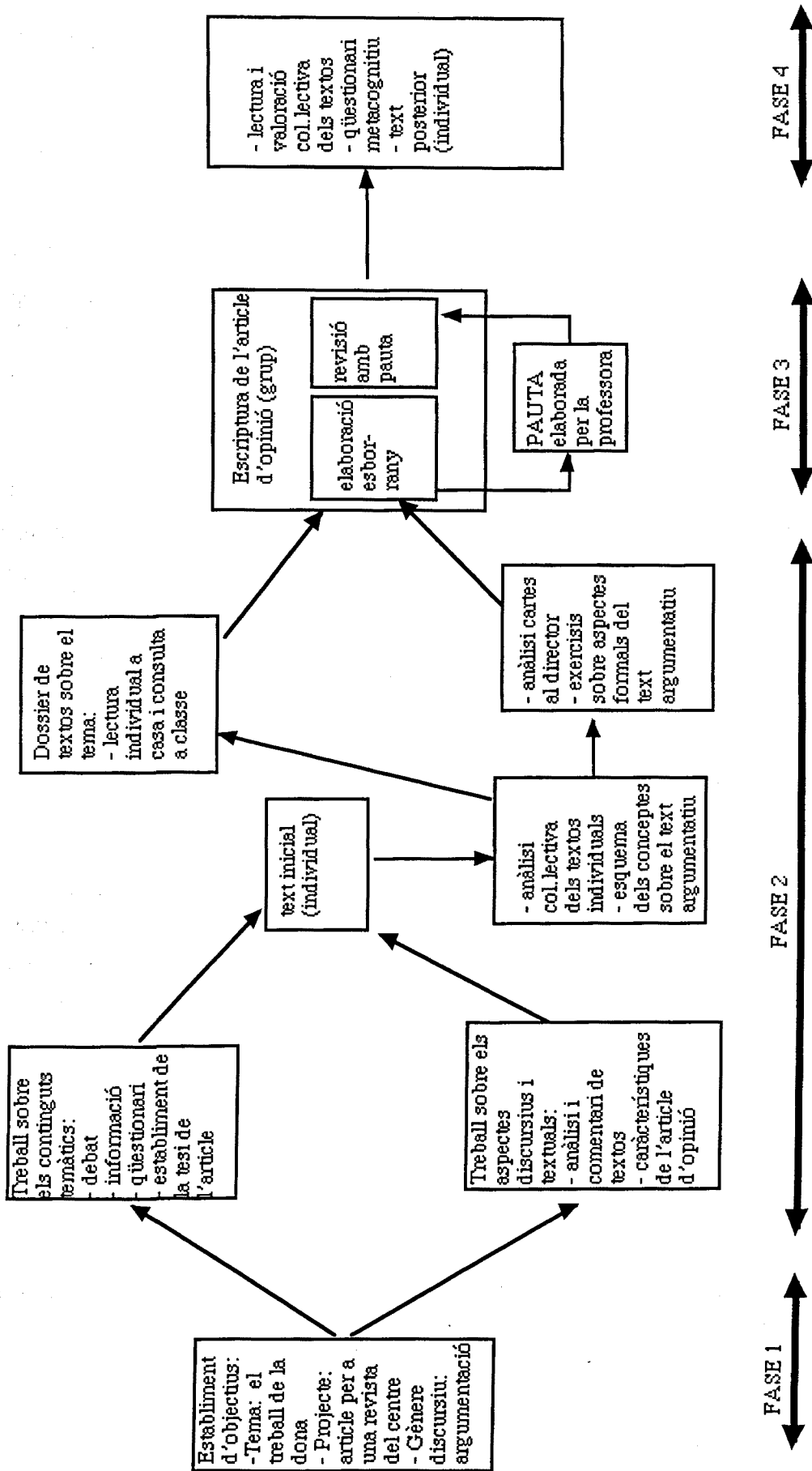
S'escriu l'esborrany del text després d'haver llegit un full on es donen instruccions sobre l'organització i introducció dels arguments. Es revisen els esborranys a partir d'una pauta de revisió donada i es passen els textos finals a l'ordinador.

Fase 4: Presentació i valoració del text: autoavaluació dels aprenentatges

Els textos es llegeixen davant de la classe i es comenten abans de donar-los per bons.

S'omple un qüestionari individual de reflexió sobre el treball fet.

Al cap d'una setmana, s'escriu un nou text individual a casa on es defensa l'opinió sobre un tema lliure.



Quadre 25: Desenvolupament de la seqüència didàctica a través de quatre fases.

Fase 1: Presentació i representació de la tasca

El primer dia la professora fa una síntesi del que s'ha treballat fins a aquell moment en aquesta assignatura, tot indicant quins tipus de text s'han produït i quins objectius s'han cobert. Explica que durant les següents setmanes es treballarà el text argumentatiu en forma d'article d'opinió, ja que el projecte anterior havia consistit en la producció de crítiques teatrals. Fa la proposta de preparar un dossier d'articles sobre el tema de la situació de la dona en el món laboral, per publicar-lo a la revista del centre al voltant de la data del 8 de març. Argumenta que a l'institut no s'ha celebrat mai aquesta data i que pot ser una bona manera de fer que la resta de companys es plantegin aquesta problemàtica. La resposta del grup d'alumnes és d'acceptació sense gaires comentaris, ja que estan acostumats que sigui la professora qui vagi proposant les diverses activitats al llarg del curs. Al llarg de les properes sessions, tant professora com alumnes retornen sobre els objectius de la SD, tant discursius com d'aprenentatge, i concreten i reformulen alguns aspectes de detall.

Així mateix, el primer dia la professora explica a grans trets com es durà a terme el treball i quin tipus d'activitats el compondran: durant unes primeres sessions s'analitzaran textos i es faran exercicis per descobrir les característiques dels articles d'opinió i dels recursos que utilitzen per ser més efectius; al mateix temps, s'anirà llegint i discutint sobre el tema per saber-ne més coses i poder argumentar millor cadascú la seva opinió. Després s'escriuran els articles per a la revista en grups de tres.

Fase 2: Aprofundiment en el tema i en el tipus de text

En aquesta fase, el treball té tres etapes que se segueixen cronològicament.

En la **primera etapa**, les activitats que es proposen pretenen introduir els dos temes que paral·lelament es treballen i fer explicitar els coneixements que ja en tenen els alumnes: el del text argumentatiu i el de la discriminació de la dona. Per al primer, es proporciona als alumnes un dossier (vegeu pàg 3 del volum d'annexos) amb 8 textos diferents amb la instrucció d'analitzar-los i trobar què tenen tots ells en comú. Són textos que, en forma de gèneres textuais molt diversos (anunci, carta, paràbola, article periodístic d'opinió, transcripció d'un debat televisiu, ressenya d'un llibre, pròleg...), volen convèncer el lector. Els alumnes descobreixen aquesta intenció sense gaires dificultats. El segon exercici es proposa d'identificar

els diferents elements de la situació argumentativa en l'article d'opinió: l'aspecte polèmic que es debat, l'enunciador, el destinatari, la tesi defensada, la tesi contrària, els arguments emprats i el mitjà de difusió. Tots dos exercicis es treballen primer per petits grups de 3 o 4 persones, i es posen en comú i corregeixen col·lectivament després. Els objectius que aquests exercicis es proposen són que els alumnes explicitin i completin els seus coneixements sobre el text argumentatiu i adquireixin una nomenclatura comuna per poder analitzar els textos i poder parlar-ne.

Pel que fa a la discriminació de la dona, es realitza una activitat que pretén mostrar l'amplitud del tema, que els alumnes es plantegin què en pensen i que prenguin una posició sobre algun dels aspectes. Per això es dona una llista de 20 afirmacions, algunes amb una formulació provocadora, i es demana que opinin sobre cada una d'elles i argumentin el perquè de la seva opinió. En la posada en comú, els alumnes participen d'una manera molt activa: apareixen opinions diverses i el tema es mostra molt controvertit i desperta un gran interès que es palpa a simple vista. La segona activitat sobre el tema és una presentació per part de la professora de la celebració del 8 de març. Aquesta explicació és seguida d'un qüestionari anomenat *Obrim més el debat...* sobre diferents aspectes de la situació de la dona en el món actual que pretén que els alumnes explicitin els coneixements que tenen i diguin què en pensen (vegeu pàg. 13 del volum d'annexos).

En la **segona etapa** els alumnes escriuen un text individualment a partir d'alguna de les opinions vistes el dia anterior. La confecció d'aquests primers textos serveix perquè alumnes i professora s'adonin de les dificultats que sorgeixen, les puguin identificar i així s'orientin i es doni sentit als exercicis posteriors. Amb l'anàlisi dels textos es pretén també que els alumnes utilitzin els conceptes sobre el text argumentatiu vistos en els dos primers exercicis i els facin operatius en el moment de valorar els textos dels altres. La professora aprofita la sessió de lectura i comentari d'aquests primers textos per elaborar a la pissarra, a mesura que es va parlant, un mapa conceptual amb tots els conceptes que apareixen sobre el text argumentatiu. D'aquesta manera, la professora ajuda a organitzar els continguts que es treballen.

La **tercera etapa** està constituïda per la realització dels exercicis continguts en dos dossiers i per l'accés a nova informació sobre el tema. Al primer dossier (vegeu pàg. 15 del volum d'annexos) hi ha 3 exercicis que porten l'alumne a analitzar tres cartes al director sobre el mateix tema, però

amb opinions diferents. La proposta fa identificar els diferents elements del text argumentatiu en cada una de les cartes i fa adonar dels diferents tipus d'arguments i d'altres recursos emprats, com l'ús de comparacions i l'adjectivació. El segon dossier (vegeu pàg. 17 del volum d'annexos) proposa 2 exercicis per veure diferents procediments de legitimació de l'emissor. La manera de fer aquests exercicis és la de sempre: primer es realitzen en grups de 3 o 4 persones per, més tard, posar-los en comú i fer així la correcció. També dins d'aquesta tercera etapa es decideixen els grups de tres alumnes que escriuran els textos per a la revista del centre i a cada un se li dóna un dossier amb un recull d'articles i de dades sobre el tema que s'ha de debatre (vegeu pàg. 21 del volum d'annexos). El dossier organitza els articles per subtemes com sexualitat, família i llar, salut, educació, professions i treball... La finalitat és que, havent ja decidit cada grup sobre quin aspecte o subtema vol escriure el seu article, es documenti i adquireixi nova informació que necessitarà per argumentar la tesi que vol defensar. Estava previst que el dossier fos examinat pels alumnes a casa, abans de començar a escriure. La realitat va ser que alguns grups van fer-ho així, però molts altres van anar llegint els articles mentre feien els esborranys o bé entre el primer i el segon dia que redactaven.

Fase 3: Redacció del text

El text s'escriu al llarg de dues sessions, separades entre si per una setmana de temps, sempre en grups de tres persones. A la primera sessió, anomenada de planificació i codificada com a *sessió P*, els alumnes elaboren un esborrany, que saben que pot ser brut i mal presentat, però que cal lliurar a la professora al final de la classe. Durant aquesta sessió d'una hora, aproximadament, els grups treballen de manera autònoma, si bé la professora atén les consultes que volen fer-li i interpel·la directament els diferents grups per controlar la marxa de la tasca.

El segon dia la sessió serà de revisió del text i es codifica com a *sessió R*. Té una duració de dues hores i abans de començar es donen instruccions sobre com s'ha de revisar i polir l'esborrany. Es proporciona a cada persona una pauta de valoració que consisteix en una llista de les característiques i elements que ha de tenir un text argumentatiu, amb exemples del que s'explica. Els alumnes fan una lectura individual d'aquesta primera pauta i observen l'esborrany del seu grup, també individualment, durant uns deu minuts. Després, ja per petits grups, es demana que revisin el text conjuntament i facin tots els canvis oportuns per tal d'introduir les millores

que creguin necessàries. Una part de la classe efectua la revisió col·lectiva de l'esborrany amb la mateixa pauta que s'ha fet la revisió individual. Una altra part ho fa amb l'ajut d'una nova pauta que conté els mateixos continguts que la primera, però que està redactada en forma de preguntes adreçades directament al lector del text⁶⁸. En el cas dels grups observats, el 2 i el 3 es troben dins de la primera situació descrita i el grup 1 dins de la segona. L'objectiu d'aquestes pautes és que ajudin a tenir present tot el que s'ha treballat sobre el text argumentatiu en el moment que s'ha de revisar i millorar el text, és a dir, en el moment de valorar-lo i decidir si està bé o si cal modificar-lo.

Fase 4: Presentació i valoració del text. Autoavaluació dels aprenentatges

Aquesta fase final consta de tres activitats diferents. En primer lloc, es llegeixen els textos davant la classe i se'n fa un comentari col·lectiu oral, que en algun cas encara desencadena petits canvis en el text.

En segon lloc, es passa un qüestionari metacognitiu individual, perquè cada alumne reflexioni sobre el treball dut a terme: sobre el text produït, sobre el procés d'escriptura, sobre el treball en grup, sobre l'ús de la pauta de revisió i sobre les modificacions de les idees que es tenien sobre el tema tractat.

Ja fora de les sessions pròpiament de la SD, els alumnes realitzen a casa un text argumentatiu, dirigit a la professora, sobre el tema que ells creguin. Aquests textos també es recullen i serveixen a la professora per veure fins a quin punt els alumnes han interioritzat els continguts d'aprenentatge que la SD es proposava.

4.2.3. Descripció de les activitats d'avaluació formativa

En el desenvolupament de la SD hi va haver més d'una activitat que tenia per objectiu proporcionar informació a la professora sobre els coneixements i les dificultats del alumnes en el procés d'aprenentatge, de manera que li permetés prendre decisions per ajustar aquest procés. També se'n van proposar d'altres que pretenien que els mateixos alumnes

⁶⁸ El fet que alguns grups utilitzin per a la revisió col·lectiva una pauta diferent de la que han disposat per a la revisió individual és fruit només d'un error involuntari de les professores en el moment de repartir els materials. Vegeu les dues pautes a les pàg. 61 i 65 del volum d'annexos.

prenguessin consciència dels seu propi aprenentatge i de les estratègies que seguien per solucionar els problemes que es plantejaven.

A les primeres sessions de la seqüència es duen a terme activitats sobre el text argumentatiu i sobre el tema de la discriminació de la dona, realitzades per parelles o petits grups a classe. Mentre la professora passa pels grups i parla amb ells, detecta algunes de les mancances i els coneixements de partida dels alumnes. Totes aquestes activitats de petit grup són immediatament posades en comú d'una manera àgil, ja que el grup d'alumnes és reduït. En aquestes posades en comú la professora aprofita per recollir, de manera interactiva amb les aportacions del alumnes, els continguts que s'han treballat, el procés que s'ha seguit, els objectius que hi ha establerts, etc. En alguna ocasió, aquestes síntesis es converteixen en un quadre a la pissarra que els alumnes copien a la llibreta.

A més d'aquests tipus de regulació i autoregulació que es realitza oralment sense una pauta escrita precisa i que constitueix una resposta *on line* als comportaments dels alumnes, hi ha un seguit d'activitats escrites que compleixen les mateixes funcions. Una d'aquestes és el diari de classe dels alumnes. Cada dia, rotativament, un alumne és l'encarregat de fer el diari d'aquella sessió de classe, i al començament de la classe següent es llegeix l'escrit en veu alta i s'hi corregeixen, entre professora i alumnes, les coses que faci falta. Per a la professora és un instrument molt valuós per saber com interpreten i quina importància donen a les activitats que es plantegen a classe, i per als alumnes una manera de prendre consciència del que s'ha treballat.

A la sessió P, en què es redacta l'esborrany, la professora lliura una pauta de planificació del text⁶⁹ en què es donen unes instruccions sobre els passos a seguir i es proporciona una llista de connectors classificats que poden servir per organitzar el text.

Un altre instrument d'avaluació utilitzat a la SD –el que constitueix el centre de la nostra atenció– és la pauta de revisió-avaluació del text, que en el nostre cas van ser dues⁷⁰: totes dues consten dels mateixos ítems, però la que es va lliurar als alumnes en primer lloc té un format "explicatiu", recull tots els continguts treballats a les sessions d'exercitació de manera

⁶⁹ Aquest full porta per títol "Planificació de l'esborrany" i es així com l'anomenem en el nostre treball. Vegeu pàg. 59 del volum d'annexos.

⁷⁰ Les dues pautes es troben a la pàg. 61 i 65 del volum d'annexos.

resumida i amb uns quants exemples perquè sigui més fàcil d'utilitzar. Aquesta pauta es va donar a tots els grups perquè els seus membres, d'una manera individual i amb paper i llapis, revisessin l'esborrany del grup durant uns vint minuts. Després es van posar a treballar en grup. En aquest moment, els grups 2 i 3 segueixen amb la pauta donada a l'inici de la sessió i el grup 1 amb la mateixa pauta en un format de qüestionari⁷¹.

Hi va haver, a més, un parell d'activitats individuals que tenien una clara funció avaluadora: l'escriptura d'un text a la segona sessió de la SD i la redacció d'un altre article a casa un cop acabada la SD. Aquests dos textos van servir fonamentalment perquè la professora pogués analitzar quins dels continguts treballats havien estat incorporats en la producció de cada alumne. En el cas del primer text, com que es va llegir a classe i es va comentar col·lectivament, va servir per explicitar els coneixements de partida i per fixar explícitament els objectius d'aprenentatge de la SD a partir de la presa de consciència dels aspectes més deficitaris. Aquests objectius els va explicitar la professora recollint les opinions i comentaris dels alumnes en la valoració dels textos que s'anaven llegint. El segon text va constituir un procediment per fer balanç del que s'havia après durant la SD respecte dels continguts fixats.

Finalment, a l'última sessió es va passar als alumnes, individualment, un qüestionari metacognitiu⁷² per fer explicitar aquells aspectes dels quals ells eren conscients: quins aprenentatges havien realitzat, què els havia costat més, com valoraven el text produït i el procés seguit, què creien que els feia falta aprendre encara, quin interès havien mostrat, etc.

4.3. Obtenció i organització de les dades

4.3.1. Recollida de la informació

Tal com ja s'ha avançat, la recollida de la informació per a la recerca va estar en tot moment subordinada al desenvolupament de les classes, això vol dir que no es va crear cap situació només en funció de la recerca ni expressament per a la recerca. L'aprenentatge dels alumnes i la recerca en curs van ser dos elements que van anar plegats durant tot el procés de

⁷¹ Vegeu la nota 68.

⁷² Vegeu la pàg. 79 i seg. del volum d'annexos.

planificació i realització de la SD. Les informacions i registres que es van recollir de manera sistemàtica i a partir dels quals s'han generat i interpretat les dades que més endavant s'analitzen, són els següents:

- a) Objectius i continguts que la professora es plantejava explícitament de treballar en aquesta SD.
- b) Enregistrament en àudio de la conversa dels 8 grups –formats per 3 persones cada un– durant les dues sessions de redacció (la que anomenem P, de planificació del text, i la R, de revisió).
- c) Enregistrament en vídeo de totes les estones de classe col·lectiva en gran grup.
- d) Materials proporcionats per la professora als alumnes durant totes les sessions: exercicis, textos per comentar, guions per ajudar al debat i per guiar la redacció del text, pauta per revisar l'esborrany i dossier d'informació sobre el tema polèmic.
- e) Textos inicials individuals produïts al començament de la SD, després de només una sessió de treball sobre el text argumentatiu i sobre el tema polèmic.
- f) Esborranys i versions finals del text produït en grup sobre la discriminació de la dona.
- g) Textos individuals escrits a casa després de la SD sobre un tema polèmic lliure.
- h) Respostes individuals al qüestionari metacognitiu escrit en què es valora el propi text i la utilitat de la pauta de revisió del text.
- i) Enregistrament de les entrevistes individuals orals amb una mostra de 8 alumnes sobre la seva valoració del text inicial i del procés de composició escrita seguit.
- j) Diari de classe elaborat col·lectivament pels alumnes (cada sessió és responsabilitat d'un parell d'alumnes) corresponent a aquestes sessions.

- k) Diari de cada sessió elaborat per la investigadora durant les classes (gràcies a la seva posició menys implicada que la de la professora) i/o just al final de la classe.

Els enregistraments en vídeo de les sessions col·lectives van ser realitzats per la investigadora mentre la professora conduïa la sessió de classe. Els enregistraments en àudio van ser controlats pels mateixos alumnes de cada grup, als quals se'ls donava un aparell i una cinta i se'ls explicava què havien de fer. Anteriorment a la sessió de producció de l'esborrany, es va demanar als grups que enregistressin una sessió de treball en petit grup amb l'única finalitat que s'habituessin a la presència de l'aparell sobre la taula i es recordessin de posar-lo en marxa i girar la cinta.

Amb els textos i materials escrits produïts pels alumnes es va procedir sempre de la següent manera: la professora recollia els fulls al final de la sessió corresponent, se'n feien fotocòpies abans de la sessió següent i es retornaven els originals als alumnes perquè poguessin posar-los al seu dossier i continuar treballant. Així doncs, els textos dels alumnes de què es disposa són en tots els casos còpia dels originals.

La planificació i preparació de la SD es va portar a terme conjuntament entre la professora i la investigadora, en reunions setmanals de treball, a partir de l'esquema elaborat al Seminari de recerca del Departament. De tota manera, la versió final, tant dels exercicis i materials per donar als alumnes com la concreció dels objectius i continguts d'aprenentatge, van ser realitzades per la professora.

De tots els materials recollits que hem enumerat, els que han servit de base per a l'anàlisi sistemàtica que presentem a continuació són els següents:

Com a material base de l'anàlisi:

- La transcripció escrita dels enregistraments de les converses desenvolupades a les sessions de producció (P) i de revisió (R) de l'esborrany, corresponents a tres petits grups, que anomenarem 1, 2 i 3. Aquestes transcripcions s'han codificat de la següent manera:

Sessió P del grup 1: **1-P**

Sessió R del grup 1: **1-R**

Sessió P del grup 2: **2-P**

Sessió R del grup 2: **2-R**

Sessió P del grup 3: **3-P**

Sessió R del grup 3: **3-R**

Com a informació necessària per interpretar les converses:

- Els esborranys i textos d'aquests 3 grups elaborats o modificats a les sessions P i R.
- Les respostes als qüestionaris metacognitius dels nou alumnes analitzats.
- Els materials donats a classe per a l'ús dels alumnes durant la SD, especialment les pautes de planificació de l'esborrany i d'avaluació-revisió del text.
- Els objectius i continguts d'aprenentatge fixats per la professora.

Els restants documents de què es disposa, tot i que no s'han analitzat d'una manera exhaustiva, han estat matèria de consultes per reconstruir el desenvolupament de la SD i poder interpretar les diferents dades que se n'obtenen.

4.3.2. Els tres grups analitzats

La selecció dels tres petits grups que han estat objecte d'anàlisi és deguda a causes diverses, però que en definitiva podem atribuir principalment a l'atzar. A la 2a sessió de la SD, després d'haver llegit els textos que els alumnes havien escrit individualment sobre el mateix tema, la professora els encomana que abans del dia següent s'agrupin de tres en tres per defensar una mateixa tesi sobre la discriminació de la dona en la societat actual i que passin pel seminari a recollir un dossier d'informació sobre la temàtica. La formació dels grups, per tant, va estar exclusivament en mans dels alumnes, els quals es reunien a partir de les seves afinitats, encara que algun grup, com per exemple el que anomenem grup 2, es va constituir a partir de les persones que s'havien quedat sense grup, per això ni tenien les mateixes opinions sobre el tema ni eren companys que habitualment treballessin junts.

Un cop formats els grups, la professora en va fer una selecció orientativa prèvia de quatre amb el criteri que fossin representatius de la diversitat del conjunt dels alumnes de la classe: diferent expedient acadèmic, diferent actitud envers l'assignatura i envers l'aprenentatge. Aquests quatre grups,

durant les estones de grup de les dues sessions de redacció del text col·lectiu, van treballar en despatxos o aules diferents de la de classe, per facilitar la comprensibilitat dels enregistraments.

Un cop acabada la SD, es van escoltar totes les cintes i es van desestimar les que, per problemes tècnics, eren poc audibles i molt difícils de transcriure. D'aquesta manera en van quedar tres, que formaven part de la selecció prèvia feta per la professora: el fet que haguessin treballat en sales només per a ells va ajudar molt probablement que la gravació fos més clara, però que d'aquests quatre grups seleccionats prèviament en quedessin justament aquests tres va ser totalment fruit de l'atzar.

En el quadre 26 recollim la informació que la professora ens va proporcionar sobre els components dels grups seleccionats i la síntesi dels aspectes més externs del seu comportament durant els dos dies de la redacció del text. Els noms que s'utilitzen per anomenar els alumnes són ficticis.

| | Grup 1 | Grup 2 | Grup 3 |
|---|--|---|--|
| Qualificació llengua catalana curs anterior | Pau: notable Elisabeth: bé Remei: bé | Marçal: suficient (repetidor) Juan: bé Marc Albert: bé | Helena: bé Caterina: notable Alicia: notable |
| Actitud davant dels estudis ⁷³ | Pau: molt bona, brillant Elisabeth: normal, molt esforç i interès Remei: bona | Marçal: amb dificultats Juan: molt bé en ciències, problemes amb llengua Marc Albert: normal | Helena: normal Caterina: bona Alicia: bona |
| Llengua familiar | Català en els 3 casos | Marçal i Juan: català, Marc Albert: castellà i gallec | Català en els 3 casos |
| Personalitat | Pau: xerraire, segur, dominant Elisabeth: insegura, disciplinada, de fàcil relació amb els altres Remei: amb iniciativa i seguretat, reservada | Marçal: poc col·laborador, amb iniciativa Juan: dòcil i insegur, poca iniciativa i molt col·laborador Marc Albert: participatiu, segur d'ell mateix | Helena: xerraire, participativa, de fàcil relació i amb iniciativa Caterina: reservada, col·laboradora Alicia: segura, participativa |
| Creació del grup | Acostumen a treballar junts a classe. | S'agrupen perquè no tenen amb qui més fer-ho. | Amigues, solen agrupar-se per treballar. |
| Espai físic on treballen | Al despatx dels seminaris de llengua. | En una aula que en aquest moment queda buida. | En un despatx de professors. |
| durada de les gravacions transcrites | sessió P: 41' sessió R: 81' | sessió P: 31' sessió R: 71' | Sessió P: 28' Sessió R: 34' |

Quadre 26: Resum de les característiques dels tres grups d'alumnes

4.3.3. La transcripció de les converses

Les gravacions en àudio de les interaccions orals dels tres grups seleccionats durant les dues sessions d'elaboració del text han estat transcrites íntegrament per poder procedir a l'anàlisi. Els criteris de transcripció han estat triats en funció de l'objectiu del treball. Sabem que qualsevol procediment de transcripció és ja una primera interpretació per a la reconstrucció de la interacció que es vol analitzar. En el nostre cas, l'objectiu de l'anàlisi és accedir a les verbalitzacions dels alumnes durant el

⁷³ Aquesta informació respon a l'opinió que té la professora de llengua catalana, a partir de la seva assignatura i a partir també dels comentaris dels altres professors del curs en les sessions d'avaluació.

procés de composició escrita per poder conèixer com és aquest procés i quin paper hi juga la pauta d'avaluació proporcionada. És per això que s'ha optat pel nivell o grau de transcripció que Payrató (1995) anomena ample o lax (I), en el qual s'utilitzen els signes de puntuació ortogràfics i les majúscules, amb la intenció de disposar del que van dir els i les alumnes amb una presentació el més convencional possible. Donat que la llargada de les transcripcions és molt notable, ens interessava un sistema de fàcil accés per part dels investigadors i en el qual ja s'hi haguessin reconstruït i interpretat els elements que fan comprensible la situació. És per això que s'han usat els parèntesis per interpretar els elements contextuals que no són directament visibles en les verbalitzacions dels alumnes i fer més comprensible la situació que s'està reproduint.

A continuació presentem els criteris utilitzats a les nostres transcripcions⁷⁴.

1. Parlants, escenari i escena.

- 1.1. Indicació de la durada en temps real de les interaccions gravades i transcrites.
- 1.2. Descripció de la situació: de l'espai físic, de l'activitat que s'està fent, de les instruccions i materials que s'han proporcionat, de les activitats que s'han fet immediatament abans (si n'hi ha) i de les persones que hi ha presents.
- 1.3. Identificació dels parlants durant la interacció: inicial en majúscula del nom de cada parlant.
- 1.4. Torn de paraula: dos punts després de la inicial.
 - 1 J: És que la dona té dret a treballar fora..., igual que l'home, aquesta és la tesi.
 - 2 M: Una mentida.
- 1.5. En el cas que una seqüència de torns dedicada a parlar de qüestions alienes a la feina no es transcriu, és convenient indicar el nombre de torns o bé la durada en temps del fragment no transcrit.

2. Seqüències comunicatives

- 2.1. Transcripció ortogràfica convencional, amb els signes de puntuació: punt, coma, interrogació, admiració, dos punts (només després de verb de dicció o equivalent) i punts suspensius (quan la frase queda o al principi, quan és la continuació d'una intervenció anterior). No s'usa el punt i coma.
 - 1 E: Ei, ei, ei!
 - 2 P: Va, que ens estan gravant amb un casset, va, vinga...
 - 3 E: Voleu callar? N'hi ha tres...
 - 4 P: No, tres no. N'hi ha...
 - 5 E: ...n'estic segura, els he comptat!
- 2.2. Ús convencional de les majúscules.
- 2.3. Numeració de cada intervenció (no de cada línia), situada al marge esquerre.

⁷⁴ Els exemples que il·lustren aquests criteris no corresponen necessàriament al corpus d'aquesta investigació.

2.4. Quan dos o més parlants diuen el mateix simultàniament, s'escriu una sola vegada amb les dues o més inicials.

- 4 P: No, tres no. N' hi ha...
5 P i E: (Comptant a poc a poc.) ...un, dos, tres...
6 E: ...quatre...
7 R: ...quatre...

3. Unitats

3.1. Les paraules es separen per un espai. Les paraules truncades s'indiquen amb (-) immediatament després del fragment de paraula pronunciat.

- 1954 T: És que això que heu dit no sé si con(-)
1955 O: Vols dir, això?
1956 M: Però podem pre(-) (...) preparar alguna cosa així...

3.2. Quan una frase s'interromp bruscament al final d'una paraula, s'indica també amb el símbol (-).

3.3. Les intervencions es separen per un salt de línia i per la puntuació final.

4. Aspectes prosòdics

4.1. Èmfasi: en negreta (si cal, s'acompanya d'un comentari entre parèntesi o acotació, a l'espai immediatament anterior a la negreta).

- 105 P: Mm (...) Què, comencem? Comencem ràpid, comencem lent, com podem començar? A veure...
106 R: Bueno, al final què voleu parlar? Com si fóssim **nosaltres**?
107 E: Nosaltres.

5. Pausas i encavalcaments

5.1. Pausas: distingim les curtes (...) de les llargues (... ...), que tenen un valor relatiu dins de cada grup (no es compten segons). Quan apareixen al final d'un torn, s'escriuen a la mateixa ratlla del torn si són curtes o si no marquen el final de l'episodi. En cas contrari, es posen en una ratlla nova i específica per a la pausa.

- A: A mi m'agrada, a veure? (...)
B: Què? Què dius?
A: Doncs sí, ho deixem així, va.
(... ...)
B: Vau veure ahir com aquest tio...
A: Ostres, no hi ha dret! Però...

5.2. Solapaments: entre els signes =...= cada fragment de discurs que es solapa amb un altre. Si el solapament és a l'interior d'una frase dita per un parlant tota seguida, es talla aquesta intervenció per escriure l'element sobreposat en el torn de l'altre interlocutor i es continua la frase anterior amb un torn de paraula nou i ratlla nova.

- 12 MA: Sí. Vinga va. Escrivim alguna cosa =que després...=
13 M: =No! però si parlem= d'això mateix, però en el món del treball, però és que **mai** serem igual.

...

- 22 M: Però hi ha feines que (...), no sé, és més (...). Tampoc no sé, un mecànic pot ser una dona, =hi ha dones=
23 J: =XXX=
24 M: Fent de mecànic, però...
25 J: És veritat o no?

6. Aspectes vocals

6.1. Sons paralingüístics

- d'assentiment: mhm / hu hu / hi hi/ ha ha
- de dubte: mm, ah, eh
- de crida: txist / psist
- de demanda de silenci: xi / ss
- d'expressió del desacord: ntx / boah / ps
- de valoració: pse
- d'èmfasi: fu / buf
- i les interjeccions convencionals en la literatura

6.2. Riures: indicats per mitjà d'una acotació entre parèntesi. En algun cas també pot ocupar tot un torn.

116 P: Aviam? (...) Ah, és el Periódico de l'estudiant, que tots són com nosaltres. (riu)

Y: Avui no tenim el dia!

Z: (riu)

Y: Aviam, continuem?

7. Diferenciació dels nivells discursius

7.1. S'escriuen en cursiva tots els fragments de text intentat, dictat o bé llegit. Quan s'anomenen o mencionen unitats concretes d'un text escrit o proposat, es posen també en cursiva. No així quan es parla del contingut temàtic expressat pel text. Si es pot saber, s'indica entre parèntesi si el fragment que segueix en cursiva és llegit o bé dictat, proposat, autodictat, etc.

108 P: (Riu.) Jo sí! (Llegeix.) *Mujer y hombre en la familia tradicional.* Aquí n'hi ha un que que (...) que els dos, pues tenen la mateixa (...) la mateixa importància.

109 E: A la família tradicional vol dir que la fami(-), aviam.

110 R: La família de tota la vida.

111 P: Que la família és tradicional, perquè si no hi hagués família...

112 E: (Llegeix.) *XXX justo para los dos.*

123 E: I si comencem a explicar, o sigui, una petita història, no?, que es vegi reflectida en el tema de la dona, m'enteneu?

124 P: Vale sí, com per exemple...

125 R: *Arribo a casa, tinc de preparar el sopar.* (Riu.)

138 E: Això, va comencem així! A veure, allò que has dit. *Un home assegut al sofà, una cerveseta a la mà...*

139 P: *...i futbol a la televisió...*

140 E: Va sí, escriu! *Un home, assegut així, una cerveseta a la mà...*

8. Acotacions

8.1. S'indiquen entre parèntesi totes les informacions que poden ajudar a interpretar la situació.

8.2. Les acotacions que fan referència a només un fragment de la intervenció, es posen immediatament abans del fragment al qual es refereixen i aquest es col·loca entre els signes <>.

115 R: Un article d'algun diari. (Repeteix més fort perquè li facin cas.)
<Un article d'algun diari!>

- 379 E: Hem de començar..., amb una paraula.
 380 P: *Compartir*.
 381 E: Aviam. Agafem referències (Parla més fluix.) <com ho fa tothom>.
- 8.3. Si les acotacions es refereixen a tota una intervenció, es col·loquen just després dels dos punts que indiquen inici de torn de paraula i s'estalvien els signes <>.
- 8.4. Si les acotacions fan referència a tot un fragment en cursiva, es posen just abans de l'inici de la cursiva i s'estalvien els signes <>.
 224 E: *Vols dir? Si el món ha canviat, o algo aixins.*
 225 P: Vale. (Dicta.) *Vols dir? si el món ha canviat. Ens hem modernitzat, o..., ha canviat.. Llavors l'altre diu: n'estic segur, mira, mira, és una dona, o...*
- 8.5. Si el comentari fa referència a alguna cosa que fa aquell interlocutor quan ha acabat el seu torn, es posa al final de la intervenció, entre parèntesi i a la mateixa línia.
 100 X: En aquesta carpeta em sembla que hi tinc el dossier... (Li cau el dossier a terra i se sent soroll de moure cadires.)
- 8.6. Les acotacions que no fan referència a cap interlocutor concret sinó a la situació global, es posen en una línia nova però sense numerar.
 131 E: Aviam
 (S'obre la porta i entra C, la professora de castellà.)
 132 P: ¡Hola! Volvemos a estar aquí
- 8.7. Els comentaris s'escriuen en la forma personal del verb i no en gerundi (cau, riu, dicta..., o parlen alhora i fan broma...), excepte en els casos en què aquella acció constitueix una modalitat en l'emissió de l'enunciat (rient, cantant...).

9. Regularitzacions

- 9.1. Elements no normatius lèxics, morfosintàctics, etc., es transcriuen tal com són dits.
- 9.2. L'ortografia es normalitza, si bé les característiques de la pronúncia es poden indicar per mitjà d'una acotació.
 155 P: *Una cerveseta a la mà, o una (pronunciat amb fonètica castellana) <cerveceta>, per si un cas. Una cerveseta. Futbol a la televisió. Mentrestant. (...) Futbol a la televisió.*
 156 R: Punt, eh?
 157 P: Sí. *Futbol a la televisió.*
- 9.3. El canvi de codi no es marca. Només en els casos que calgui desfer possibles ambigüitats, s'indica per mitjà d'una acotació.

10. Seqüències intel·ligibles

- 10.1. Fragments intel·ligibles del tot: XXX (tant si són curts com llargs).
 3 P: No ens hem presentat com ningú. O sigui, ni som XXX ni res. I tampoc no va destinat a ningú! XXX
 4 MA: Mmm, sí, sí.
 5 N: XXX? Ah! Molt bé! O sigui que ja està enregistrant, =correcte.=
- 10.2. Fragments incerts: (?)<tros incert>.
 8 MA: Què? Tot es XXX.
 9 M: Tot és (?)<veritat>!
 10 MA: Les poques idees que posem XXX són la tesi defensada.

5. ANÀLISI DEL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP

En aquest capítol volem presentar una descripció detallada del procés de composició escrita que segueix cada un dels tres grups observats. Si bé aquest no és l'objectiu principal del treball, hem cregut imprescindible fer la descripció del procés de composició dels grups per tal de contextualitzar l'anàlisi de l'ús de la pauta d'avaluació que es presenta en el capítol següent. La pauta d'avaluació s'utilitza en el si de la dinàmica interactiva de redacció que posen en marxa els grups: és per això que ens ha semblat necessari disposar de la descripció d'aquestes dinàmiques per tal de poder descriure què fan els alumnes amb la pauta i comprendre per què ho fan.

En primer lloc, en aquest capítol s'exposa i es justifica quin ha estat el procediment triat per dur a terme l'anàlisi del procés de composició. Seguidament es presenten els instruments metodològics emprats: es defineixen les unitats amb les quals s'ha treballat i s'exposen els criteris a partir dels quals s'han establert les categories. A continuació, el gruix del capítol, el constitueix la descripció del procés de composició dels tres grups, resultat de l'anàlisi efectuada. Finalment i per acabar, es sintetitzen les tres descripcions presentades per tal de fer més fàcil la lectura del capítol següent.

5.1. Presentació del procediment d'anàlisi

La transcripció de les interaccions verbals de cada grup ha constituït la base per a l'anàlisi del procés de composició escrita. L'objectiu d'aquesta anàlisi és construir una descripció interpretativa del procés de composició

escrita que ha seguit cada un dels tres grups analitzats. Aquesta descripció ha de permetre, en el capítol següent, focalitzar aquells aspectes que presumiblement estan relacionats amb el dispositiu d'avaluació formativa inclòs en el disseny de la seqüència didàctica. Així mateix, ha de permetre també fer hipòtesis sobre la incidència de l'ús de la pauta d'avaluació-revisió del text en el procés de composició escrita dels alumnes en el si de cada un dels grups.

Amb aquest objectiu, doncs, s'ha procedit a donar sentit a les converses dels alumnes per tal de poder "reconstruir" el procés seguit per cada grup. Es pren, per tant, l'activitat de composició escrita com un procés cronològic que es desenvolupa a través del temps, i és en aquesta dimensió temporal que es situarà la nostra descripció i anàlisi.

Després d'efectuar diverses audicions de les gravacions de les sessions i diverses lectures de les transcripcions, com que parlem de protocols d'una extensió considerable⁷⁵, sorgeix la necessitat d'identificar unes unitats que permetin explicar les fases que integren el desenvolupament del procés seguit per cada grup. Així mateix, aquestes unitats ajudaran a donar una visió sintètica de la sessió i a percebre'n el sentit global.

Ens situem, per tant, en l'àmbit de l'anàlisi de la conversa, encara que, tal com ja ha estat mencionat al capítol 3, en aquest treball aquest marc es troba condicionat per les característiques pròpies dels treballs sobre didàctica de la llengua: el nostre interès no se situa en el coneixement del comportament discursiu per ell mateix, sinó que està orientat al coneixement d'un altre objecte. L'anàlisi de la conversa es converteix així en un instrument metodològic que ens ha de permetre accedir al procés d'interacció dels alumnes mentre escriuen i detectar aquells comportaments –discursius o no– que expliquen el procés de composició seguit i que poden ser indicatiu de certes regulacions metacognitives desencadenades o orientades per les activitats d'avaluació dissenyades.

La voluntat de delimitar unes unitats en el discurs seguint la linealitat de la conversa presenta una sèrie de dificultats, pròpies del tipus de recerca que ens hem plantejat i de la situació en què s'ha produït la conversa. En primer lloc, el fet de partir de situacions reals i no experimentals, en les quals l'objectiu prioritari és afavorir l'aprenentatge dels alumnes i per tant

⁷⁵ Les transcripcions de les converses oscil·len entre 409 i 1293 torns de paraula per grup durant una sessió de classe.

l'obtenció de dades per a la recerca hi queda subordinat, fa que les converses recollides presentin totes les característiques pròpies d'aquestes situacions. Com que els enregistraments s'han fet en les situacions habituals de treball a l'aula i al centre, presenten deficiències pel que fa a l'audició. Cada grup treballava autònomament en les dues sessions de redacció del text, per això no ha estat possible d'evitar que en algun grup la gravació no s'iniciés en el moment precís en què començava el treball cooperatiu, o fins i tot que en el algun moment algun grup no desconnectés la gravadora perquè creia que el que deia no corresponia a la feina que d'ells s'esperava. Aquestes característiques, pròpies d'una situació natural, no controlada d'una manera directa ni en tot moment per la investigadora, són també les que, a la nostra manera d'entendre, fan més valuoses les dades que analitzem. En aquest sentit, els "únics" elements distorsionadors en aquesta seqüència van ser el fet que les classes van ser dirigides per dues professores (l'habitual i la investigadora, presentada com una altra professora) en lloc d'una, i el fet de tenir una càmera de vídeo per a les sessions col·lectives i diverses gravadores d'àudio per a les sessions de petit grup.

Un altre dels problemes per a aquesta divisió de la conversa en diverses unitats és degut a les característiques del mateix procés de composició, i encara més quan aquest es desenvolupa de manera cooperativa. Sabem que estem parlant d'un procés en què les diferents operacions cognitives que el caracteritzen no segueixen un desenvolupament lineal, sinó recursiu. Si a més tenim en compte que el procés que nosaltres tractem de descriure està protagonitzat per la col·laboració de tres persones, ens trobem que la no linealitat no està només condicionada per les característiques del mateix procés de composició escrita sinó també pel fet que hi conflueixen tres visions diferents, que en alguns moments poden ser coincidents, però que en molts d'altres no ho seran i generaran un seguit de negociacions de diferents tipus. És per això que ens podem trobar amb una simultaneïtat d'operacions i activitats fruit d'aquesta negociació, o fins i tot amb una imbricació d'activitats que es desenvolupen simultàniament fins que l'acció conjunta no acaba decidint-se en un sentit o en un altre.

De tota manera, la nostra anàlisi s'enfronta primer amb la tasca de definir i delimitar uns episodis que seran presos com a unitats d'aquesta anàlisi i que posteriorment seran classificats en categories per tal de permetre una tasca

de comparació entre els grups i de relació amb els models dels quals es parteix.

Per donar compte del procés interactiu i dinàmic que té lloc en aquest espai de redacció en col·laboració i per analitzar-hi el rol dels participants, hem comptabilitzat numèricament la presència de cada un dels interlocutors en la conversa. Això ho hem fet primer d'una manera general, però també ens hem detingut a observar el paper de cadascú en algunes tasques precises, com per exemple: qui és el responsable d'iniciar cada episodi i per tant de canviar d'activitat, o també qui pren la iniciativa en el moment de formular els enunciats del text per escriure'ls. A través d'una microanàlisi que complementa el recompte numèric hem intentat ressaltar els mecanismes que utilitzen els components de cada grup per establir la col·laboració en la tasca d'escriptura i comprendre'n l'eficàcia.

5.2. Delimitació i categorització de les unitats d'anàlisi

Episodi

La unitat d'anàlisi per a la descripció i comprensió del procés de composició en grup ha estat l'*episodi*. Definirem l'episodi com la seqüència de torns de paraula en la qual els alumnes es centren prioritàriament en una activitat relacionada amb la composició del text. Així doncs, el canvi d'episodi ve marcat per un canvi d'activitat dels participants reflectit a través de la conversa. Els enunciats que conformen cada episodi o bé acompanyen alguna activitat del procés de composició escrita o bé constitueixen l'instrument a través del qual es realitza l'activitat.

A continuació es detalla el repertori d'activitats que s'ha considerat per descriure el procés d'escriptura en grup. Per establir aquestes categories s'ha pres com a punt de referència la categorització de Camps (1994a), utilitzada també posteriorment en una recerca sobre l'avaluació formativa (Camps i Ribas, 1996) i que està inspirada, en part, en els models cognitius dels processos de composició escrita.

Com ja s'ha dit més amunt, som conscients que les activitats dels alumnes durant la redacció del text sovint són difícils de diferenciar perquè

s'imbriquen unes amb les altres⁷⁶. Tot i així, com que l'anàlisi i discussió de les operacions que intervenen en el procés d'escriptura no figuren entre els objectius d'aquest treball⁷⁷, s'ha optat per categoritzar els episodis en funció de l'activitat predominant de manera que sigui possible d'establir un esquema general o *mapa* de cada una de les sessions. Els episodis tal com s'acaben de caracteritzar permetran dividir cronològicament la sessió i observar a grans trets a què es dediquen els alumnes mentre escriuen en grup.

Les activitats a partir de les quals s'han categoritzat els episodis són les següents:

1. **Organització de la feina (OF):** Es reparteixen les tasques en el si del petit grup, s'acorda què es fa en primer lloc i què es deixa per després, es suggereix de quina manera es pot abordar la tasca d'escriptura, etc.
2. **Elaboració del contingut (C):** Es posen en comú i es discuteixen les idees de cadascú sobre el contingut temàtic, es llegeixen els articles del dossier d'informació, s'expliquen experiències personals relacionades amb el tema..., però sense fer encara cap proposta per posar en el text.
3. **Planificació del text (P):** Es proposen idees per incloure al text, es preveu l'estructura del text, s'acorden les característiques que ha de tenir, però no es proposen formulacions d'enunciats per escriure'ls.
4. **Textualització (T):** Es proposen enunciats per escriure'ls o perquè els companys els considerin, es repeteix el text que s'ha proposat o bé es repeteix amb alguna modificació (reformulacions), es subvocalitza el que s'està escrivint, es fan comentaris sobre els problemes que sorgeixen en el moment d'escriure referits a l'ortografia, al lèxic, a la normativa morfosintàctica o bé als aspectes discursius o de contingut temàtic, es llegeixen fragments de frases o paraules ja escrites per avaluar-les o per enllaçar amb el fragment que es proposa a continuació.

⁷⁶ Cumming (1990) mostra en una investigació amb escriptors en segona llengua la simultaneïtat de les operacions d'escriptura que es posen en joc.

⁷⁷ A Camps (1994a) hi trobem una anàlisi de converses d'alumnes en què es descriu com es combinen aquestes diferents operacions en el procés d'escriptura seguit també per grups d'adolescents. Aquesta anàlisi mostra la interrelació que es produeix entre les diferents operacions que conformen el procés d'escriptura.

5. **Revisió (R)**: Es fa la lectura del text escrit, en la seva totalitat o en una part important, per avaluar-lo entre tots; es fan comentaris valoratius sobre el text escrit i es proposen modificacions generals per a la millora del text.

6. **Digressions (D)**: Es fan comentaris que no tenen res a veure ni amb el text ni amb la tasca del petit grup (de fet constitueixen una pausa que serveix de descans).

Clàusula

Per tal de poder relacionar el procés de composició escrita amb el text que es produeix com a resultat, s'ha combinat aquesta categorització amb un altre criteri de classificació dels episodis: la frase o clàusula del text al qual es refereixen. Quan els alumnes escriuen, construeixen el text a partir d'uns segments que són tractats com a unitat o nucli operatiu, no sempre coincidents amb una frase o oració sintàctica. S'ha procedit a segmentar el text final (o l'esborrany) en aquestes unitats o clàusules que els alumnes prenen com a unitats de producció⁷⁸ i s'han numerat a partir de l'1 (s'ha reservat el 0 per al títol). D'aquesta manera, cada episodi ha estat classificat segons una de les sis categories anteriors i a més se li ha adjudicat un número segons la frase o fragment del text de què s'estigui parlant. Cal advertir que hi ha algun episodi que no es correspon amb cap part del text, per exemple episodis d'organització de la feina en què l'objecte de conversa no és el text pròpiament sinó el procés que es segueix per elaborar-lo. També ens trobem que, en d'altres, la referència és el text sencer, per exemple episodis de revisió final en què els alumnes es disposen a rellegir tot el text per decidir-se a donar-lo per bo. Finalment, hi ha episodis dedicats a planificar, textualitzar o revisar segments de Ti que no acaben figurant al text final i per tant no els pot correspondre cap numeració.

⁷⁸ Bouchard (1995), a partir de la seva anàlisi del text per ser escrit que s'enuncia en les *redaccions conversacionals*, parla d'un tipus d'unitat que anomena *episodi*, que no coincideix amb la frase sintàctica pròpia del text ja escrit, sinó que es conforma sobretot a partir del contingut proposicional, encara que no oblida del tot les convencions pròpies de l'escrit a l'hora de marcar les fronteres entre els diferents blocs de contingut. Reichler-Béguelin i Berendonner (1989), en la seva anàlisi del discurs oral espontani, parlen de les *clàusules* "com les unitats comunicatives mínimes que serveixen per acomplir un acte enunciatiu". Cada clàusula marca una etapa en la construcció del saber compartit dels interlocutors i la seva ordenació segueix l'ordre de les informacions que conté el discurs (Campana i Castincaud, 1999).

Esquema

A partir d'aquestes unitats –els episodis– classificades amb un doble criteri s'ha confeccionat un *mapa* o *esquema visual* de cada sessió en què es pot apreciar la descripció de l'activitat dels alumnes amb relació a l'elaboració del text. Així es poden comparar els mapes dels diferents grups i els de les dues sessions de cada grup, i a més serveixen de marc general per localitzar les observacions que es faran en el proper capítol. A continuació podem observar com a exemple un d'aquests mapes elaborat a partir de la categorització dels episodis i de la numeració de les clàusules del text.

Quadre 27: Esquema general de la sessió (3-P)⁷⁹.

| Epi- so- di | Torns | Total torns | Organit- zació de la feina | Elabora- ció con- tingut | Planifica- ció del text | Textua- lització | Revisió | Digres- sions |
|-------------------|---------|----------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|---------------------|---------|------------------|
| 1 | 1-9 | 9 | | | | 1 | | |
| 2 | 10-19 | 10 | | | 1 | | | |
| 3 | 20-38 | 19 | | | | 1 | | |
| 4 | 39-50 | 12 | | | | | | |
| 5 | 51-57 | 7 | | | | | | |
| 6 | 58-93 | 36 | | | | 2 | | |
| 7 | 94-106 | 13 | | | | | 2 | |
| 8 | 107-115 | 9 | | | 0 | | | |
| 9 | 116-124 | 9 | | | | 2 i 3 | | |
| 10 | 125-131 | 7 | | | 2 | | | |
| 11 | 132-262 | 131 | | | | 5-7 | | |
| 12 | 263-274 | 12 | | | | | | |
| 13 | 275-284 | 10 | | | | 7 | | |
| 14 | 285-296 | 12 | | | 7 i 8 | | | |
| 15 | 297-391 | 95 | | | | 7, 8 i 9 | | |
| 16 | 392-409 | 18 | | | | | 1-9 | |

Categorització dels episodis

La delimitació dels episodis té un caràcter interpretatiu. Tota tasca interpretativa no deixa de presentar alguns punts problemàtics que han obligat a prendre una sèrie de decisions que a continuació s'expliciten. Per començar, cada episodi s'ha classificat en una categoria a partir de l'activitat que ocupa principalment els tres interlocutors durant aquell conjunt de torns. Això no vol dir que en un mateix episodi no hi hagi també la presència d'alguna altra activitat diferent de la principal. Per

⁷⁹ A la pàg. 236 es pot llegir el text amb la numeració corresponent, que permetrà acabar d'interpretar aquest esquema.

exemple, l'episodi que a continuació es reproduïx en part està dedicat principalment a la textualització, encara que inclogui també alguns torns que constitueixen un comentari sobre altres coses alienes a la producció del text, el que a la nostra categorització n'hem dit *digressions*. Com que aquest incís ocupa pocs torns i no impedeix que l'activitat iniciada segueixi el seu curs en els torns següents, l'episodi és considerat globalment com un episodi de textualització. A continuació podem veure en negreta els torns (375-377, 379 i 381) que constitueixen l'incís dins de l'episodi de textualització (E-15 de 3-P), que consta en total de 95 torns (del 297 al 391):

- (3-P) 374 H: *El que nosaltres volem...*
 375 A: **Ai, ai, ai, mira! Ui, el títex, mira, surt...!**
 376 C: **¡Qué asco!**
 377 A: **...surt sol!**
 378 H: *El que nosaltres...*
 379 A: **Ex!! (Riu.)**
 380 H: *...volem... (...) El que nosaltres voldríem... (...) ...és...*
 381 A: **Va molt malament.**
 382 H: *...que aquesta situació, situació canviés fins a aconseguir una igualtat...*

Cal fer notar que una gran majoria dels episodis categoritzats com a textualització contenen també algun fragment curt orientat a la revisió del text o a la planificació. En canvi, els episodis categoritzats pròpiament com de planificació o de revisió són aquells en què durant una part important de la conversa, la planificació o la revisió són l'activitat central dels interlocutors i queden clarament distingides de la textualització. A continuació podem veure un episodi categoritzat com a textualització en el qual els torns 116-119 són de revisió perquè es dediquen a rellegir l'últim fragment de text per valorar-lo i fer-hi algun canvi, però podem considerar que són el desencadenant de l'ocupació principal de l'episodi, que és la textualització, que comença pròpiament al torn 120.

- (3-P) 116 C: Aviam, com hem acabat? *Tampoc som partidàries... ¿Cómo fbamos?*
 117 H: *No estem a favor del masclisme però, ep!, tampoc no som..., tampoc som o tampoc no som partidàries?*
 118 C: És que dient *tampoc* ja ho dius..., ja negues.
 119 H: *Tampoc no som partidàries dels moviments feministes..., és d'estranyar? No!..., =que siguem...=*
 120 A: =Posem:= *Ni una cosa ni l'altra, som normals.*
 121 H: *És d'estranyar? No! El que passa és que...*
 122 C: *...volem una situació...*
 123 A: *...neutral!*
 124 C: *Exacte! Neutral!*

En canvi, en un episodi classificat de revisió com el següent, les tres noies participants es dediquen exclusivament a rellegir, valorar i trobar una nova formulació per al text que els satisfaci més.

- (3-P) 94 H: A veure si queda bé: *És cert, com a dones no estem a favor del masclisme, però, ep!, tampoc estem a favor del feminisme, o...*
95 C: És que no estem d'acord.
96 H: *És cert, com a dones no estem a favor del masclisme però, ep!, tampoc del feminisme.*
97 A: ...o...
98 H: *És cert, com a dones no estem a favor del masclisme, però, ep!, tampoc estem d'acord amb el feminisme...*
99 C: Sí, jo ho trobo millor així.
100 H: L'última?
101 C: Sí, perquè si poses favor es veu massa allò...
102 H: *Ep! Tam-poc-no-es-tem...*
103 C: O som..., *tampoc som partidàries de...*
104 H: *...tampoc som partidàries..., sí, par-ti-dà-ries..., dels moviments...*
105 C: Això!...
106 H: *...feministes.*

Segmentació en episodis

La segmentació de les converses dels alumnes en episodis ha estat sotmesa a un procés de triangulació, amb la col·laboració d'una investigadora i un investigador externs, que ha portat a discutir i precisar els criteris utilitzats i a revisar la totalitat de la segmentació. De la confrontació de les tres solucions aportades a partir d'una mostra i de la posterior reconsideració dels criteris inicials, podem fer-ne les següents puntualitzacions.

1. La delimitació dels episodis ha comportat pocs problemes, ja que en la majoria dels casos el canvi d'activitat era molt explícit i fins i tot anava acompanyat de marques lingüístiques. En moltes ocasions, l'últim torn d'un episodi és una resposta valorativa ("No", "Val", "Caram..., què bèstia..., aquí") o bé la repetició del que s'acaba de dir. L'inici d'un nou episodi pot estar marcat per paraules com "Llavors", "A veure", "Bueno", o per torns que consisteixen clarament en una de les activitats descrites en l'anterior categorització: per exemple, la proposta d'una nova frase per ser escrita (textualització), o bé la relectura d'un fragment del text, encapçalada a vegades per expressions de l'estil de "A veure si queda bé" (revisió).

De les 16 divisions de la conversa que s'han efectuat en aquests 140 torns que s'han contrastat, l'acord ha estat total en 14 casos i les divergències s'han donat en dues ocasions, en què la línia divisòria establerta entre dos episodis sofria una diferència d'un torn. En el primer d'aquests dos casos, la

causa del desacord era deguda a una diferent interpretació del significat d'un torn de la conversa (el torn 9 de 3-P). Mentre una investigadora l'inclouïa en l'episodi anterior (1-9), entenent que es tractava d'un comentari valoratiu del fragment de text que s'acabava de proposar, els altres dos el consideraven com el primer torn del següent episodi (10-19), guiats per les rialles que hi apareixen, que moltes vegades són indicatiu de canvi d'activitat. Després de la discussió i de diverses consideracions es va arribar a l'acord que el torn 9, que al principi resultava difícil d'interpretar, es tractava d'un comentari valoratiu del text creat en l'episodi 1. Reproduïm a continuació aquest fragment de la conversa.

- (3-P) 1 H: *L'home proposa i la dona disposa!* I posem: *Nooo!* (Riu) *Nooo!*
 Ara al revés: *La dona proposa...*
 2 C: *...i l'home..., disposa.*
 3 H: *Dis-po-sa, apa!...* (Fa una pausa mentre escriu.) *Tampoc!*
 4 A: *Txin, txin, txin!* (Riu.)
 5 H: *Tots dos proposen...*
 6 C: *...i tots dos disposen.*
 7 H: *...i tots dos disposen.* (Riu.)
 (Silenci molt llarg mentre sembla que H escriu.)
 8 H: *Això sí!*
 (Riu.)
 9 C: (Parla fluixet.) *Caram... (?)<Que bèstia..., aquí.>*

límit de l'episodi

- 10 H: *Llavors, això és com si diguéssim..., la...*
 11 A: *...per entrar.* (Riu.)
 12 H: *...per entrar.*
 13 A: *Ho copio ja o no?*
 14 H: *Espera.*
 15 C: *O sinó espera't una mica, no? (?)<Ho fem> millor...*
 16 H: *Sí. =Això ja està.=*
 17 A: *=Però és així, la introducció, no?=
 18 H: *Això no ho canviarem, oi?*
 19 C: *No.**

L'altre dels casos en què hi va haver discrepàncies d'un torn pel que fa a la divisió dels episodis va ser en el torn 34 de 3-P. Aquest és un exemple d'un torn que podríem anomenar de transició, que en certa manera clou l'operació anterior però a la vegada inicia la següent: *dóna per bona* la frase que s'acaba d'escriure i inicia la seqüència en què es decideix el procediment per escriure. Aquest tipus de torns, no molt freqüents, són difícils de situar, perquè estan a cavall dels dos episodis. En cada cas s'ha pres l'opció que s'ha considerat més justificada, en aquesta ocasió el torn 34 s'ha inclòs dins de l'episodi que ve a continuació, perquè s'ha interpretat

com la primera invitació a considerar el que calia fer a continuació: deixar aquest fragment tal com està. Reproduïm aquest fragment de conversa:

- (3-P) 20 H: A veure: *L'home proposa i la dona disposa.* (Riuen.) *No! La dona proposa i l'home disposa...*
21 C: *Tampoc!*
22 A: (?)<Posem...>
23 H: Ah! *L'home proposa i la...* Ja està! (Exagerant l'entonació descendent i ascendent de la pregunta) <*L'home proposa i la dona disposa?...Nooo!*>
24 C: Ah! Vale! Amb signes d'interrogació, sí.
25 H: ...*Doncs...*, posem: *Doncs...*, *la dona proposa i l'home disposa?...Tampoc!*... Com ho posaré, ara?... Vale? Fem els..., eh?
26 A: Val.
27 C: ...els guionets.
28 H: (Amb molt d'èmfasi.) *Tots dos proposen..., i tots dos disposen. Això, sí!* (Riuen.) Que bé, no?
29 C: Vale.
30 A: Sí, sí. Va.
31 H: Primer: *L'home proposa i la dona disposa?* (...) Uno. Després l'altre: *Noo! Doncs...*(Fent l'entonació interrogativa amb la boca closa.) Mmmmm *disposa?*
32 A: *Tampoc.*
33 H: *Tampoc!* Vinga. Ai! Aquí! Bueno, ja me..., ja ho entens, oi?, o sigui que...

límit de l'episodi

- 34 A: Sí, això ja està.
35 H: No ho canviarem, oi?
36 C: No.
37 A: Posem-ho així com introducció, no?...
38 C: Val.

En alguns pocs casos, però, el canvi d'un episodi a l'altre segueix una transició al llarg de dos o tres torns, és a dir que, per exemple, mentre un dels membres del grup intervé en el sentit de planificar el text, un altre pot estar ja proposant un fragment de frase per escriure, i aquests dos tipus de torns s'intercalen durant un breu moment fins que la nova activitat és represa també pels altres dos membres del grup. En aquests casos s'ha pres l'opció d'incloure els torns de transició dins de l'episodi que s'inicia.

2. El punt més difícil en la fixació dels episodis ha estat establir el criteri que permet decidir quan una seqüència de torns es considera un episodi pròpiament, o quan s'inclou dins d'un altre episodi més extens. Tot i que en les fronteres la coincidència ha estat molt gran, com ja s'ha explicat, en la decisió de quines seqüències constituïen episodis independents hi ha hagut més diversitat. Dels 11 episodis establerts inicialment per la investigadora en la mostra contrastada, 2 coincideixen amb els que han

establert els altres dos investigadors i 6 amb els que ha assenyalat un dels dos. En tres casos no hi havia coincidència amb cap dels dos. Aquest fet ha mostrat la necessitat d'establir un criteri més objectiu per a la fixació dels episodis. Les seqüències no superiors a 6 torns correlatius, que es troben inserides dins d'una altra activitat que ocupa els torns immediatament anteriors i posteriors i que no tenen cap marca inequívoca de canvi d'episodi, no es consideraran episodis independents, sinó que formaran part de l'episodi més llarg en què estiguin incloses. Aquest criteri respon a la finalitat per la qual es fa la segmentació. Com ja hem dit, la nostra intenció no és entrar en el detall de les operacions que els alumnes efectuen durant la seva tasca de composició escrita, sinó que el que es vol és construir un mapa que doni compte del desenvolupament de la sessió a grans trets, de manera que posteriorment puguin ubicar-s'hi els comentaris que es faran sobre el procés d'avaluació formativa.

3. L'adjudicació de les categories als diferents episodis ha obtingut un grau molt alt d'acord. Ha estat del 100% en els casos que hi havia hagut coincidència en establir els episodis. En els casos que s'han segmentat en episodis més curts, lògicament s'han adjudicat diverses categories per a la seqüència que els altres investigadors han etiquetat amb una de sola. Veiem, doncs, que els criteris de jerarquia per incloure unes seqüències dins les altres és el punt més feble d'aquesta segmentació.

Torn de paraula

Hem presentat fins aquí el procediment que s'ha seguit per a la segmentació de les sessions de composició escrita en grup en unes unitats correlatives i cronològiques –els episodis– que permeten descriure el procés de redacció dels grups. Per a l'anàlisi de la interacció en el si del procés de composició escrita grupal ens hem servit d'una unitat pròpia de l'anàlisi de la conversa: el torn de paraula, definit com l'enunciat o enunciats que es produeixen per part d'un parlant cada vegada que pren la paraula. Els torns de paraula han permès de copsar des d'un punt de vista quantitatiu el grau de responsabilitat de cada un dels interlocutors en les diferents activitats que el grup emprèn conjuntament. Aquesta anàlisi es complementa amb una descripció detallada de tipus qualitatiu en la qual es valoren les intervencions dins del conjunt de la conversa i s'intenta descobrir-ne les conseqüències.

Episodi de textualització

En l'anàlisi de la interacció s'utilitza també una altra unitat de molt rendiment per al tema que ens ocupa: l'episodi de textualització. Aquesta unitat comprèn tots els enunciats, pronunciats per qualsevol dels tres interlocutors, encaminats a "donar forma lingüísticotextual als continguts que es decideixen incorporar al text" (Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997), és a dir, el conjunt de torns, normalment correlatius, dedicats a construir un segment de text determinat. L'episodi de textualització inclou dos tipus d'enunciats proposats per Camps (1994a): el text intentat (Ti) i el text escrit (Te). El Ti correspon als enunciats que constitueixen propostes per escriure en el text que s'està composant, però que encara no són definitives. El Te apareix en els enunciats de lectura o dictat del text que definitivament s'escriu. Els episodis de textualització inclouen torns amb enunciats de Te o de Ti, però també contenen altres tipus d'enunciats, com per exemple comentaris valoratius sobre el text o indicacions per gestionar la tasca d'escriptura.

A partir dels episodis de textualització hem confeccionat les seqüències de reformulació⁸⁰, que presenten d'una manera gràfica només els segments de Ti i Te que apareixen a cada episodi⁸¹. Aquestes seqüències de reformulació permeten apreciar amb molta facilitat els canvis successius que ha sofert un fragment del text des de la primera vegada que l'ha proposat un dels interlocutors fins que queda consignat en el full de treball. A continuació en presentem un exemple:

Quadre 28: Seqüència de reformulació núm. 9 de 2-R

| | | | | |
|---------|----------------------|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| 903 M: | solució | carregar-se | les fanàtiques | |
| 905 J: | | | =i els fanàtics= i els fanàtics | |
| 906 M: | =solució= solució | | | |
| 908 M: | | treure, no, no aniquilar | | |
| 909 MA: | | aniquilar (amb to burleta) | | |
| 910 M: | | aniquilar | | |
| 912 M: | | aniquilar | fanatisme fanatisme | masculí i femení |
| | Solució: | Aniquil·lar | fanatisme | masculí i femení. |

⁸⁰ Per a la manera de presentar les reformulacions del Ti, hem seguit Marty (1991). Per una visió molt completa del concepte de reformulació des de les diferents perspectives que prenen en consideració el discurs, veure Milian (1999, 302 i seg.).

⁸¹ A les nostres transcripcions el Ti figura en cursiva.

La darrera línia del quadre, que figura en negreta, recull el segment del text escrit tal com apareix al full de treball del grup⁸². És per això que a la primera columna no hi consta el número del torn de paraula ni de l'interlocutor.

En l'anàlisi del procés de composició que presentem a continuació, les seqüències de reformulació han permès observar la participació dels diferents escriptors en la proposta i fixació del text que s'està produint, ja que en aquests quadres s'indica el torn i l'autor de cada reformulació del text.

5.3. Anàlisi i descripció del procés de composició escrita dels tres grups observats

Aquest apartat recull l'anàlisi i descripció del procés de producció del text seguit per cada grup. Per a aquesta descripció s'ha efectuat la divisió de les converses dels alumnes en episodis, s'ha establert la relació de cada episodi amb el text resultant i s'han observat les característiques de la col·laboració dels tres membres del grup en la tasca d'escriptura.

En primer lloc, es presenta la descripció del procés de composició escrita seguit per cada un dels grups a les dues sessions. Cal recordar que les característiques d'aquestes dues sessions són molt diferents, tot i que en les dues es porta a terme un treball de redacció en petit grup: a la primera (sessió P) es tracta d'escriure un esborrany del text durant una hora de classe. A la segona (sessió R), en canvi, es demana als alumnes que parteixin d'aquest esborrany i, amb l'ajuda de la pauta proporcionada, dediquin una hora i 3/4 de la sessió a revisar el text, a refer-lo quan sigui necessari i a deixar-lo en la versió definitiva. Els grups que acaben primer tenen també temps de passar-lo a net a l'ordinador.

La manera d'organitzar la presentació del procés de composició escrita de cada grup és la que segueix. En primer lloc es mostra el mapa de la sessió P, en què s'indiquen els diferents episodis de què consta i l'esborrany elaborat en aquesta sessió. A continuació es relaten els fets que tenen lloc cronològicament en alguns dels episodis, tot destacant només allò que és

⁸² Per aquest motiu es respecta la grafia original dels alumnes. No, en canvi, a les altres línies del quadre, que corresponen a la transcripció feta per nosaltres dels enunciats orals.

més significatiu per entendre el procés de composició d'aquell grup. Seguidament, es procedeix de la mateixa manera per a la sessió R. I per acabar la descripció de cada grup, s'explica com s'estableix la col·laboració dins del grup i quin és el rol de cada un dels parlants.

En l'últim apartat d'aquest capítol es fa un comentari comparatiu dels tres grups, en el qual es ressalten les coincidències i es destaquen les particularitats de cadascun respecte de les característiques del procés de composició escrita en grup.

5.3.1. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 1

Sessió P

Quadre 29: Esquema general de la sessió⁸³ (1-P)

| Episodis | Torns | Total torns | Organització de la feina | Elaboració contingut | Planificació del text | Textualització | Revisió | Digressions |
|----------|---------|-------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|----------------|---------|-------------|
| 1 | 1-17 | 17 | | | | | | |
| 2 | 18-196 | 179 | | | | | | |
| 3 | 197-349 | 153 | | | 1 | | | |
| 4 | 350-439 | 90 | | | | 1,2 | | |
| 5 | 440-459 | 20 | | | | | 1,2 | |
| 6 | 460-476 | 17 | | | | | | |
| 7 | 477-514 | 38 | | | | 3 | | |
| 8 | 515-532 | 18 | | | | | | |
| 9 | 533-751 | 219 | | | | 3,4,5,6 | | |
| 10 | 752-768 | 17 | | 6 | | | | |
| 11 | 769-778 | 10 | | | 6 | | | |
| 12 | 779-785 | 7 | | | | | | |
| 13 | 789-827 | 39 | | | | 6 | | |
| 14 | 828-848 | 21 | | | | | 6 | |
| 15 | 849-877 | 29 | | | | | | |
| 16 | 878-894 | 17 | | | | | 6 | |
| 17 | 895-952 | 58 | | | | 7 | | |

⁸³Els episodis en què no figura cap número vol dir que no es refereixen a cap clàusula concreta del text o bé a tot el text sencer.

Text resultat de la sessió P del grup 1 (l'original és a la pàg. 69 dels annexos)

(1) Homes

~~Dones~~, sempre marginades, obligades, sense vida pròpia i sempre a l'hombra del sexe masculí. (2) Així ha estat fins ara la vida de les dones, però ara... ~~pensem~~ comencem a viure la nostra pròpia vida.

(3) ~~Les dones~~ Els homes han "d'ajudar" les dones?...

NO!! La feina la creen entre tots dos, l'han de solucionar tots dos: ~~per dir això ho podem~~ En

~~en que paraula: compartir~~. Algu (4) Es una ~~cosa~~ feina ~~ee~~ repartir, partir, distribuir, dividir, amitjanar. En una paraula COMPARTIR, ~~exemple d'una situació errònia~~

(5) I n'és un bon exemple el que succeeix a la població d'edat avançada (6) tal i com afirma la Fundació feminista Maria Aurèlia Capmany. ~~Ha~~ [com molts haureu pogut ? observar en els vostres avis, (degut a la educació que han rebut, diferent segons el sexe)], (7) com aquí en molts altres àmbits: a l'institut, feines en grup, fills (les cangurs quasi sempre són noies)

Si observem el mapa d'aquesta sessió, veiem que se succeeixen els episodis de l'esquerra cap a la dreta, és a dir, que podem distingir-hi dos cicles que, a grans trets, comencen per decidir els paràmetres de la feina en comú, continuen parlant del tema que volen tractar (o referint-se als articles del dossier), a continuació anticipen el text, després escriuen en el full i finalment revisen i modifiquen el que calgui. Només en un parell d'ocasions s'abandona la feina per parlar de qüestions alienes i aprofitar així per descansar.

A partir de l'episodi 4 els interlocutors comencen a proposar text i l'Elisabeth és qui té el full en blanc i escriu. En aquest procés podem observar que es van plantejant els diferents fragments del text, l'un darrere l'altre, d'una manera lineal, i quan n'escriuen un ja el deixen i passen al següent. L'única excepció la constitueixen els comentaris sobre tot el text sencer, que acostumen a ser molt generals. A la sessió R podrem observar que aquesta característica es repeteix.

-Episodi 1. Organització de la feina.

La gravació comença amb una broma dels tres interlocutors, que fan com si comptessin el nombre d'arguments que tenen pensats per al text. Segurament la causa de la broma és el Full de Planificació de l'Esborrany que els ha donat la professora en començar la sessió de classe: la frase amb què s'inicia aquest paper diu: "Elaboreu un llistat d'arguments a favor d'allò que defenseu".

- (1-P) 1 E: Ei, ei, ei!
2 P: Va, que ens estan gravant amb un casset, va, vinga...
3 E: Voleu callar? N'hi han tres, XXX.
4 P: No, tres no. N'hi ha...
5 P i E: (Comptant a poc a poc.) Un, dos, tres...
6 E: ...quatre...
7 R: ...quatre...
8 P: ...cinc...
9 R: (Rient.) Jolín! Sis...
10 P: =I aquest d'aquí= sota, set!
11 R: =Set!=
12 E: Set.
13 P: ...i tots els altres afegits fan els divuit més.
14 R: (Riu.)
15 E: Sí?
16 P: No, home, noooo! Ho he fet perquè hi havia el casset, per fer una broma! (Riu.)

Les bromes dirigides a l'aparell del magnetòfon o bé directament a la professora són constants en aquesta sessió, sobretot per part d'en Pau. És evident que el recurs de la ironia serveix a aquests tres estudiants per superar la incomoditat que els causa el fet que se'ls estigui enregistrant.

-Episodi 2. Elaboració del contingut.

Ja de bon començament, com hem dit, aquest grup tindrà a les mans el Full de Planificació de l'Esborrany i en llegirà fragments en més d'una ocasió. Molt probablement, el fet que l'Elisabeth enunciï al principi de l'episodi 2, torns 21 i 23, quina és la tesi que ella proposa és fruit d'aquesta primera frase del Full en què es parla dels "arguments a favor d'allò que defenseu". Aquesta primera formulació de la tesi (torn 23) provoca una adhesió immediata de la Remei (24) i una matisació per part del Pau (25), que és acceptada per la Remei (26). Veiem, doncs, la voluntat de crear un clima de consens i acord entre els tres interlocutors, que serà present al llarg de les dues sessions.

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

- 21 E: Jo defenso... Jo, eh?
 22 P: (Rient.) Puedo prometer i prometo...
 23 E: ...que..., que les feines de casa no les ha de fer la dona i l'home ha d'ajudar, sinó que és **els dos** han de compartir.
 24 R: Tenen l'obligació =de **compartir**!=
 25 P: =A veure, jo aquí= vull dir una cosa. Moltes vegades es diu ajudar, vaja, t'ajudaré parant taula, i el que para la taula és l'home, es fa en un sentit figurat quan en realitat vol dir compartir.
 26 R: Això, jo crec que diuen ajudar perquè com que sempre els ha fet la dona ...

Davant la instrucció de fer un llistat d'arguments, els tres estudiants busquen idees per posar al text, que recullen amb l'expressió recurrent del torn 45: "Què més defensem?". Aquesta frase desencadena una activitat fonamentalment d'elaboració de contingut, vehiculada materialment a través del repàs dels articles que tenen al dossier i que se'ls havia demanat que es mirassin a casa, però que pocs grups han llegit. Es van succeint a partir d'aquí els resums dels qui s'han llegit algun article o, més freqüent, la lectura en veu alta d'alguna frase o quadre que destaca. Aquestes referències als articles del dossier porten molt sovint a relats sobre anècdotes exemplificadores de com es reparteixen les feines domèstiques a la família de cadascú.

–Episodi 3. Planificació del text.

A l'inici de l'episodi 3, al torn 193, en Pau enuncia: "Va, ja està.", referint-se a l'activitat de mirar articles del dossier, "Jo començaria a fotre el text, la introducció, ja." Aquest comentari avança el que a la propera sessió farà aquest grup: prescindir així que es pugui de les feines encomanades per la professora, podríem dir de les activitats més escolars, i posar-se a escriure un text propi a partir de recursos que a ells els semblen originals. De tota manera, en aquest cas, aquest comentari és seguit per la lectura, per part del mateix Pau (torn 202), del punt següent del Full de Planificació, que els invita a fer un pla per al seu text: primer això, després allò...

Ja hem vist, doncs, que a la sessió P aquest grup té el Full de Planificació sobre la taula i s'hi va referint en més d'una ocasió, ja sigui llegint-lo, ja sigui parafrasejant-lo, com al torn 283:

- 283 E: ...mira..., hem de..., hem de buscar opinions contràries...

–Episodi 5. Revisió.

Al torn 442 apareix per primera vegada a la conversa d'aquest grup, encara que d'una manera molt implícita, el tema de l'enunciador. En proposar una frase per al text, la persona del possessiu i la persona verbal fan dubtar la noia que escriu i la que dicta.

- (1-P) 442 E: I música. (Riu.). *Així ha estat fins ara la vida de la dona, de les dones. Però ara... , comencem a viure la nos(-), o comencen. No! Perquè sinó...*
443 R: *Comencen a tenir la nostra, la seva pròpia vida.*

–Episodi 6. Organització de la feina.

Uns quants torns més endavant, al 470, quan ve la professora a veure'ls, el Pau li explica en broma la confusió que se li ha creat entre enunciador i subjecte material de l'escriptura, però la professora no recull de cap manera aquest comentari.

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

No hi ha durant tota la sessió cap més referència a aquesta qüestió. Però ja veurem com aquest serà un dels temes que es plantejaran amb més insistència a la sessió R i és interessant recordar com ja ha aparegut, encara que d'una forma molt tangencial i poc explícita, en aquesta sessió. Cal tenir present, de tota manera, que els aspectes enunciatius del text argumentatiu constitueixen un dels objectius d'aprenentatge de la SD.

–Episodi 14. Revisió.

La sessió prossegueix fins arribar als últims episodis, en què els membres del grup s'afanyen a acabar la feina. A l'episodi 14 ells ja són conscients que s'estan proposant idees poc elaborades en la seva forma.

- (1-P) 837 P: És que això no queda bé, ja veuràs, llegeix això. Ja hem posat l'exemple i llavors seguidament un altr(-), bueno..., no queda bé.

Com que saben que es tracta d'un esborrany, perquè la professora així els ho ha presentat a l'inici de la classe, troben una manera d'escriure les idees que els van sorgint, encara que no sigui en la forma definitiva.

- (1-P) 843 P: Bueno, però..., o sigui, com que això és un esborrany, posem com si sigui un esquema, ho posem entre claudàtors... Sí, sí, això es pot arreglar perfectament, es pot dir per exemple: (...) Mmm, =jo què sé, podem dir...=

–Episodi 17. Textualització.

L'últim episodi consisteix a anotar, en forma de guió més que no pas de text cohesionat, les idees que van sorgint a la conversa, perquè els tres alumnes tenen ganes de plegar i se'ls acaba el temps.⁸⁴

Sessió R

Com veurem, en aquesta sessió el grup 1 acaba abandonant gairebé per complet l'esborrany del dia anterior i per tant converteix la sessió R en una sessió de composició d'un text nou més que no pas en la revisió de l'anterior. Segurament per aquest canvi en la finalitat principal de la seva ocupació, la pauta que havia estat prevista per revisar el text deixa de complir la seva funció.

Cal recordar que, com a la sessió P, aquest grup continua mantenint un interès per la tasca d'escriptura i un grau d'implicació en el projecte molt per damunt dels altres dos. Realment es pot observar a través de les converses la voluntat d'aconseguir un article d'opinió del qual puguin estar orgullosos i que sigui apreciat pels companys lectors.

⁸⁴ Es pot comprovar a l'esborrany, pàg. 69 dels annexos.

Quadre 30: Esquema general de la sessió⁸⁵ (1-R)

| Episodis | Torns | Total torns | Organització de la feina | Elaboració contingut | Planificació del text | Textualització | Revisió | Digressions |
|----------|-----------|-------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|----------------|---------|-------------|
| 1 | 1-101 | 101 | | | | | | |
| 2 | 102-133 | 32 | | | | | | |
| 3 | 134-377 | 244 | | | | 1-5 | | |
| 4 | 378-398 | 21 | | | | | | |
| 5 | 399-420 | 22 | | | | | | |
| 6 | 421-447 | 27 | | | | | | |
| 7 | 448-452 | 5 | | | | | | |
| 8 | 453-484 | 32 | | | | | | |
| 9 | 485-494 | 10 | | | | | | |
| 10 | 495-521 | 27 | | | | | | |
| 11 | 522-585 | 64 | | | | 6 | | |
| 12 | 586-633 | 48 | | | | | | |
| 13 | 634-1157 | 524 | | | | 6-19 | | |
| 14 | 1158-1293 | 82 | | | | | | |

Text resultat de la sessió R del grup 1 (l'original és a la pàg. 70 dels annexos)

(0) NOSALTRES, el futur

(1) Un home assegut al sofà. Una cerveseta a la mà.

(2) Futbol a la televisió. Mentrestant, algú es mou a la cuina, ~~jurariem que és una dona.~~ (3) Juraria que és una dona! Vols dir? si el món ha canviat!

(4) ~~XXX, Sí, sí, té raó, XXX~~

~~fa cara d'estar que contenta sembl com pot ser que aquestes coses pass això sigui real?~~

(5) ~~I pensar que fem que tot avanci menys nosaltres, el més important .~~

I pensar que tot avança menys nosaltres, el més important.

(6) ~~Que és això que la dona ara comença a treballar, que no ha treballat tota la vida~~

~~Es veritat que la dona~~

~~Què la dona tre~~

~~Què l'home treballa, i està cansat?~~

⁸⁵ Els números col·locats al damunt dels espais amb trama que configuren el mapa de la sessió corresponen al les clàusules del nou text que s'elabora en aquesta sessió i no als de l'esborrany de la sessió P, que només és considerat en l'episodi 1 i per això en aquest no hi ha número. Com ja s'ha explicat, els altres episodis que no tenen número responen a diferents causes: o bé l'objecte de la conversa no és cap fragment del text, o bé és un tros de Ti que no acaba materialitzant-se en el text final, o bé és el text en la seva globalitat.

~~I què!~~

~~Hem d'entendre ho, encara que la dona~~

~~l'home treballa, la dona a començat~~

~~d'incorporar-se actualment~~

Hem d'entendre-ho: encara que la dona comenci a incorpo-

rar-se en el món laboral, són molts anys que treballa

sense rebre res a canvi. (~~Ja que la dona s'incorpora~~

~~en el món del treball, (el qual fins ara pertanyia a l'home,~~

~~l'home també s'hauria d'incorporar en les feines de~~

~~casa. I no es tracta només d'ajudar-la ("En què vols que~~

~~t'ajudi?").~~

(7) Ep, nois! ~~Oi que~~ Elles estan entrant en el nostre terreny, que

no som capaços nosaltres d'entrar en el seu? (8) És clar, es

tracta d'això, però no només heu d'ajudar-nos: (9) la paraula

exacta és COMPARTIR (repartir, partir, distribuir, divir, amitjanar...)

(10) Nosaltres els joves ja sabem el que hem de fer, el que no volem

és acabar igual que els nostres avis. (11) Ara ja no tenen solució. Ja

podem donar a gràcies a la nostra educació: (12) a ells els

van educar des d'un altre punt de vista, (13) la dona a

casa i servint a l'home. (14) Oi que a nosaltres no l'hem

rebut aquesta educació? (15) Doncs vinga, ~~donem una petita~~

~~empenta per~~ només ens falta aquesta petita empenta perquè

tots fem el mateix, per la igualtat.

(16) ~~Dones, som~~

Dones, sempre hem estat marginades,

obligades, sense vida pròpia i sem-

pre a l'ombra del sexe masculí.

(17) ~~Tens tota la raó noia, la societat~~

~~s'ha~~ Tens tot la raó, noia,

però això s'acabarà, ~~n'este n'esti~~

(18) estic segur que d'ara en endavant

(19) tots la compartirem, i avançarem

també en el ~~XXX~~ més

important: nosaltres.

En aquesta sessió observem com, a diferència de la primera, ja no es dedica cap episodi a elaborar contingut. Fonamentalment s'alternen la planificació i la textualització, amb alguns incisos per organitzar la feina o per revisar el text.

-Episodi 1. Organització de la feina.

Aquesta sessió comença amb la revisió de l'esborrany escrit a la sessió P a partir de les indicacions del Full de Planificació donat el dia anterior, i, en canvi, la pauta de revisió que s'ha repartit i llegit a l'inici d'aquesta sessió es deixa de banda i es pren com un exercici més que s'ha de fer, desvinculat de la composició del text.

- (1-R) 4 R: Ha dit la Núria que no ens estiguem gaire estona amb la pauta.
5 P: Quina pauta? Ah, s'ha de fer aquesta pauta.
6 E: Sí, ara la fem. (...) Mmmm...

Aquest comportament envers la pauta de revisió pot estar afavorit pel fet que aquest grup té una pauta en forma de qüestionari, unes preguntes amb espais per contestar⁸⁶, la qual cosa li proporciona un format molt pròxim a qualsevol full d'exercicis. Però està clar que l'explicació de la professora no ha servit perquè aquests alumnes entenguessin quin era el sentit d'utilitzar una pauta. Aquesta observació que aquí es pot apuntar, quedarà més endavant confirmada quan els alumnes en parlin explícitament.

Tenim, per tant, que aquest grup comença revisant els arguments que ha posat i amb quin criteri els ha ordenat. A continuació, a partir del torn 24, vénen 35 torns en què els tres alumnes es disposen a contestar les tres primeres preguntes de la pauta de revisió. Ens detenim a descriure alguns d'aquests torns perquè pensem que són definitius per entendre la resta de la sessió.

Al torn 30 llegeixen la segona pregunta de la pauta: "Queda clara quina és la **persona o persones enunciadores** de la tesi que es defensa en el text?"⁸⁷. Dubten una mica per respondre-la, però acaben decidint que és "un grup de dones".

Al torn 45 llegeixen la pregunta 3: "A qui va dirigit el text?". També dubten entre dues possibilitats: si es dirigeix només als homes, o si es dirigeix també "a les dones que es deixen explotar". Finalment decideixen aquesta darrera opció, dient que es dirigeixen a la societat.

- (1-R) 48 R: Als homes i a les dones que es deixen explotar.
49 P: Vale, pues jo crec que va dirigit a tothom, tio, bueno, bueno.
50 E: A la humanitat..., o a la societat.
51 R: A la societat.

⁸⁶ Vegeu annexos pàg. 65.

⁸⁷ La negreta és de la pauta.

Al torn 52 llegeixen la continuació de la tercera pregunta de la pauta, que els demana si "hi ha alguna marca lingüística que mostri qui és el destinatari". Després d'evidents senyals de desconeixement del que se'ls demana, decideixen que la pauta ja la contestaran al final, perquè ara encara no tenen el text acabat.

(1-R) 59 E: No, perquè..., és que clar, ara no, ara no tenim el text acabat.

Aquest raonament que expliciten per justificar l'abandó de la pauta creiem que no és una excusa cojuntural. Encara que els pugui venir bé per deixar de banda una pregunta que no saben com respondre, mostra també una concepció sobre l'ús de la pauta que apareixerà com una constant en més moments de la sessió.

Al torn 60 es posen a revisar l'esborrany del dia anterior, "però seriosament" (torn 61), és a dir, sense la pauta que els destorbi. Comencen valorant la introducció, i això els porta de seguida a considerar que el principi no els agrada, el voldrien "més dinàmic", el troben "light" en un sentit negatiu, que nosaltres interpretem com "poc convincent" o "amb poca grapa".

(1-R) 74 P: És que, és que clar, això això de començar *sempre marginats, tanta jo què sé, o curiosa història de les dones, curiosa i negativa*, o així, no sé, algo més..., dinàmic, és que aixins *sempre tal tal tal tal...* És light això, o com a mínim, això a la conclusió.

75 E: Bueno, pues sí. Escolta, posem una altra introducció doncs, a la conclusió que quedi *sempre marginades i no sé què, però ja està bé, s'ha acabat...*

76 R: Això sí que potser quedaria millor com a conclusió...

Aquests comentaris porten els tres alumnes a buscar una manera més directa de començar. Lligat a aquest objectiu apareix, al torn 79, un enunciat de l'Elisabeth que suggereix "introduir més d'un punt de vista", "com nosaltres", referint-se al seu grup, que és mixt i per tant pot parlar com a noies i com a nois. La demanda dels altres dos companys a l'Elisabeth perquè expliqui millor la seva proposta promou un seguit de torns en els quals apareix l'altre aspecte clau que, juntament amb la qüestió de l'enunciador, centrarà l'atenció d'aquest grup durant tota la sessió: el to col·loquial i directe que volen donar al text.

(1-R) 85 P: ...d'un grup de joves que estiguin per exemple amb aquest plan així: *però vinga nois tu que ja estem a l'edat moderna i no cal tractar a les dones com si fossin tal, que ja ens comencem a modernitzar i tal, i tot això.*

- 86 E: Clar, clar, mm del punt de vista no dels dos, però vull dir, des del punt de vista no, però, vull dir o sigui que parlin nois a nois i que parlin noies a nois i tot així, m'enteneu, no? Encara que és molt llarg...
- 87 P: Sí, o hi ha més... *A veure, nois i noies*, però no explicat que no sé què tal tal tal, o *vinga tu!* Eeeeeeh tal... Aixins, coses aixins. Perquè sinó queda però...

Veiem, doncs, que encara que la intenció del text no s'enuncia al principi de la tasca ni apareix considerada explícitament com a tal, és el motor dels dos principals problemes que es plantegen al llarg d'aquesta segona sessió: el de l'enunciador i el del destinatari. Com veurem més endavant, la preocupació constant d'aquest grup està centrada en el fet de convèncer els destinataris del text, alumnes del seu mateix institut, i d'aquí vénen les consideracions sobre si convé més parlar com a dones o com a "homes i dones junts", i la recerca d'un registre directe i col·loquial, adequat als futurs lectors i al mitjà on es publicarà.

-Episodi 2. Planificació del text.

És interessant destacar també que bastant a l'inici de la sessió els alumnes decideixen abandonar la pauta de revisió, però durant la resta del temps, més d'una hora de feina, es dediquen fonamentalment a solucionar i a plasmar en el text els tres aspectes que han llegit i contestat de la pauta.

La manera com decideixen un nou principi per al text, al torn 123, és representativa del que estem dient. Busquen maneres per començar i proposen de presentar una història que il·lustri el que volen defensar. Però perquè tingui el to directe que pretenen, presenten la història com una escena de guió cinematogràfic, i descarten explícitament un estil en què s'argumenten i expliquen amb detall els personatges i els esdeveniments, rebutgen una sintaxi rica en connectors i que expliciti les relacions lògiques.

- (1-R) 123 E: I si comencem a explicar, o sigui, una petita història, no?, que es vegi reflectida en el tema de la dona, m'enteneu?
- 124 P: Vale sí, com per exemple...
- 125 R: *Arribo a casa, tinc de preparar el sopar.* (Riu.)
- 126 E: Ah, veus? No sé, jo crec que seria més fàcil..., algo de..., de, o sigui per exemple: *era una dona que vivia així en una societat d'aquestes molt tancades, com la xinesa o així, i..., així, alèshores el seu home, ella ho feia tot pel seu home, o sigui fregava..., sempre treballant com una, com una negra, no?, i el seu home la tractava malament, o sigui, passava d'ella, i quan va morir ella va fer algo més que el seu home, m'entens?, dins del món dels morts el seu*

home no va arribar enlloc, o algo així. Era una història així. Ja fa anys que no...

- 127 P: Ostres, és que això és molt bèstia! No sé, mmm, podríem posar, emm, emmm, a veure: *Futbol en la televisió, una cerveseta i l'home assegut al sofà. Mentrestant, a la cuina es pot veure una ombra que es mou, tal. Això és la casa dels senyors tal o algo així. Perquè sinó, és que... Va. Que us dicteu*

A partir d'aquí, com es pot veure al mapa, la sessió es converteix en un procés de redacció en què s'alternen sobretot els episodis de planificació amb els de textualització. No hi ha, en canvi, cap episodi d'elaboració del contingut. Des del principi hi ha un acord implícit, reforçat a la sessió P, sobre el que es vol defensar i, com hem vist, sobre la intenció que mou l'escriptura d'aquest article.

-Episodi 8. Organització de la feina.

Els episodis 8 i 12 són interessants perquè en ells es produeixen dues converses sobre la pauta de revisió, una amb cada professora, que il·lustren la visió que tenen els alumnes d'aquest instrument. Al primer d'aquests dos episodis hi trobem aquest fragment de conversa:

- (1-R) 468 E: ...això ho omplirem al final perquè com ara ho estem tornant a retocar tot, doncs...
- 469 T: Sí, però, mmmmm... De fet l'interès d'això és anar-ho contestant i anar retocant coses, entens?
- 470 R: Sí, és que ja ho tenim en compte, el que passa és que encara no sabem...
- 471 P: O sigui, ens ho hem llegit, ens ho hem llegit i ho hem mirat les preguntes i tal, el que passa és que...
- 472 T: Però això, aquestes coses que no sabem, està fet perquè l'apliqui una persona sobre l'esborrany que tens...
- 473 P: Però és que =per exemple, aquí diu...=
- 474 R: =És que no ho volem deixar XXX.=
- 475 P: ...aquí diu: *Queda ben definida la tesi que es defensa?* I com que, si per exemple ho estem fent, encara no ho sabem si queda ben definida o no...
- 476 T: Però això era perquè ho penséssiu: en aquí queda ben definida? Si ho esteu refent és perquè penseu que home, que potser sí, però que podria quedar millor, com si diguéssim. Aquí hi hauríeu d'afegir...: *Més o menys, però volem que quedi millor, i llavors feu els canvis. Ho enteneu?*
- 477 P i E: Ah, vale, vale.

La professora pensa que la pauta ha de servir per detectar els aspectes susceptibles de millora i, per tant, és un instrument que s'hauria d'utilitzar *on line*, mentre es va rellegant i mentre es va modificant l'esborrany. Els alumnes, d'una manera força lògica, veuen que si han de contestar unes

preguntes sobre el text, és millor que primer el text estigui acabat, per poder contestar amb més propietat.

-Episodi 12. Organització de la feina.

L'episodi 12, a més de confirmar aquesta visió de la pauta que acabem de veure, mostra l'interès del grup per treballar pels seus mitjans, sense normes que els imposin una manera de fer massa escolar. Tal com veurem més endavant, aquests tres alumnes expliciten que la pauta, anomenada amb la paraula "això" al torn 598, no els ha ajudat gens, malgrat l'esforç per convèncer-los de la professora (N), que finalment acaba també abandonant (torn 609). Els alumnes l'accepten només com un instrument "per després", que va bé "com una correcció".

- (1-R) 589 P: ...que és com si fes per després del...
590 N: No sé, no sé. És que saps què passa? Bueno, això era la planificació. Veieu que són diferents? Nosaltres resulta que n'havíem preparat, ara us ho explico, com que estem investigant...
591 R: Tu havies dit que era igual.
592 N: ...clar.
593 R: I no és igual.
594 N: És que m'he equivocat... No, és que havia de ser igual. A veure, aquesta l'hem preparat per 2n B i aquesta, per 2n A. Bueno, no per 2n B, per un 2n i aquesta per un altre. Perquè nosaltres volíem mirar l'efectivitat d'això, quina era més r(-), quina ajudava més.
595 R: Doncs amb les dugues fitxes ens hem fet un cacau!
596 P: Sí, un cacau mental!
597 N: Clar, perquè ara teniu masses coses. O sigui, si només haguéssiu conegut aquesta, haguéssiu fet tots les millores a partir d'aquesta.
598 P: Però, és que..., una cosa, una cosa, és que nosaltres, a partir de la introducció, nus i desenllaç, a partir d'aquí. Allavorens, després diem les idees que volem dir aixís, sense ajuda d'això, eh?... T'ho prometo...
599 R: (Riu.)
600 P: No, deixa'm dir-ho perquè (...) a (...) no, perdona, però és que, o sigui, ens hem esclarit millor nosaltres dient la pluja d'idees i fent la introducció, nus i desenllaç que amb tot això d'arguments en contra, perquè com que això ja ho vam explicar la classe anterior, ja ho teníem clar, i =ens hem fet un cacau mental, ara!=
601 N: =Bueno, però escolta, precisament, la gent no= agafa apunts, a veure si m'enteneu? Ja té el seu sentit això...
602 P: No, sí, sí...
603 N: Perquè tu aquí sí que pots veure, molt bé, nus i desenllaç, però en el nus, ja fas arguments variats?
604 P: Ah, no...
605 N: ...o només jo penso el que penso?
606 P: Però jo penso que això és per després, sembla com si fos per després.
607 R: Sí, aixís queda millor...
608 P: Això és com una correcció...

- 609 N: Vale, doncs ja està. Però aquesta correcció, allavors què serà?
Abans de passar-la a l'ordinador? És que clar avui ja només..., ja
no en teniu més, eh, de temps?

-Episodi 14. Revisió.

Finalment, per acabar la sessió, ens trobem amb l'episodi 14 que consta, de fet, de dues parts diferenciades: una primera on llegeixen el text sencer i hi busquen un títol, i una segona on omplen les preguntes de la pauta que els queden contra rellotge i fan alguna valoració global del text, del qual es mostren satisfets.

- (1-R) 1288 P: La tesi està claríssimament i ademés acabem fort, és lo més important de tot, tio. Ens utilitzem d'exemples, jo crec que ha quedat guapo, tio, a mi m'agrada.
1289 R: A mi també.
1290 E: Jo no..., no sé.
1291 P: Però és que tu ets una perfeccionista, noia, i això no es pot..., ja ho perfeccionarem a ordinador, a mi m'agrada tal i com està aquí.

Rol dels participants en la interacció i col·laboració en la redacció del text

A les pàgines que segueixen s'analitza el grau de participació de cada alumne en la conversa i en les diferents activitats que es realitzen col·lectivament.

Torns de paraula per participant

Observem ara la participació de cada alumne des d'un punt de vista numèric: les vegades que intervé cadascú en cada episodi.

Quadre 31: Nombre de torns de paraula de cada membre del grup (1-P)

| Episodi | Torns de P | | Torns de E | | Torns de R | | Professor |
|--------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | |
| 1 (OF) | 7 | 41 | 6 | 35 | 5 | 29 | |
| 2 (C) | 73 | 41 | 74 | 41 | 33 | 18 | |
| 3 (P) | 65 | 42 | 58 | 38 | 30 | 20 | |
| 4 (T) | 33 | 37 | 33 | 37 | 23 | 26 | |
| 5 (R) | 9 | 45 | 8 | 40 | 3 | 15 | |
| 6 (OF) | 8 | 47 | - | - | 1 | 6 | N:8 47 |
| 7 (T) | 14 | 37 | 16 | 42 | 8 | 21 | |
| 8 (D) | 7 | 39 | 3 | 17 | 7 | 39 | C:3 17 |
| 9 (T) | 85 | 39 | 95 | 43 | 37 | 17 | |
| 10 (C) | 7 | 41 | 7 | 41 | 3 | 18 | |
| 11 (P) | 4 | 40 | 4 | 40 | 2 | 20 | |
| 12 (OF) | 2 | 28 | 1 | 14 | 1 | 14 | T:3 43 |
| 13 (T) | 16 | 37 | 13 | 33 | 6 | 15 | T:7 18 |
| 14 (R) | 10 | 48 | 6 | 28 | 5 | 24 | |
| 15 (D) | 9 | 31 | 12 | 41 | 8 | 27 | |
| 16 (R) | 5 | 29 | 7 | 41 | 5 | 29 | |
| 17 (T) | 23 | 40 | 20 | 34 | 15 | 26 | |
| Total | 378 | 40 | 363 | 38 | 192 | 20 | 21 2 |

En aquesta taula⁸⁸ podem constatar com el Pau i l'Elisabeth produeixen una proporció molt semblant de torns de paraula, –lleugerament superior la del Pau–, tant en el còmput total com en el de la majoria dels episodis, i en canvi la Remei en realitza aproximadament la meitat que cadascun dels altres dos. Si observem els episodis un per un podem constatar que:

– Quan participen només els tres estudiants membres del grup, el Pau és qui intervé més, molt a prop de l'Elisabeth, i la Remei intervé gairebé la meitat que cadascun dels altres dos:

– En 4 episodis el Pau i l'Elisabeth coincideixen en el nombre de torns de paraula (episodis 2, 4, 10, 11).

– En 5 episodis el Pau té el major nombre de torns de paraula, en molts casos poc per damunt de l'Elisabeth i gairebé sempre el doble de la Remei (episodis 1, 3, 5, 14, 17).

⁸⁸ A la primera columna trobem la relació de tots els episodis de la sessió amb la corresponent inicial de la categoria en què ha estat classificat. Les inicials de la primera línia corresponen als noms dels alumnes: P=Pau, E=Elisabeth i R=Remei. L'última columna de la dreta recull les intervencions, quan n'hi ha, d'altres persones, normalment professores. Com que aquest grup treballa en un despatx, no només parla amb les seves professores de la SD (N i T) sinó també amb la professora de castellà (C).

– En 4 episodis l'Elisabeth és qui té el nombre més elevat de torns de paraula (episodis 7, 9, 15, 16).

– En els torns en què hi ha participació d'alguna professora (en 4 episodis), s'alteren les tendències que hem vist.

Pel que fa a la sessió R, tenim la taula següent:

Quadre 32: Tornos de paraula de cada membre del grup (1-R)*

| Episodi | Torns de P | | Torns d'E | | Torns de R | | Professores |
|--------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-------------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | |
| 1 (R) | 39 | 39 | 42 | 42 | 20 | 20 | |
| 2 (P) | 14 | 44 | 9 | 28 | 7 | 22 | C:1 3 |
| 3 (T) | 108 | 44 | 91 | 37 | 46 | 19 | |
| 4 (P) | 9 | 43 | 8 | 38 | 5 | 24 | |
| 5 (T) | 9 | 41 | 9 | 41 | 4 | 18 | |
| 6 (P) | 11 | 41 | 2 | 7 | 3 | 11 | C:11 41 |
| 7 (T) | 3 | 60 | 1 | 20 | 1 | 20 | |
| 8 (OF) | 12 | 37 | 5 | 16 | 2 | 6 | T:14 43 |
| 9 (R) | 5 | 50 | 4 | 40 | 2 | 20 | |
| 10 (OF) | 11 | 41 | 9 | 33 | 8 | 30 | |
| 11 (T) | 28 | 44 | 23 | 36 | 13 | 20 | |
| 12 (OF) | 19 | 40 | 1 | 4 | 7 | 15 | N:21 44 |
| 13 (T) | 220 | 42 | 184 | 35 | 114 | 22 | 2 0,3 |
| 14 (R) | 49 | 60 | 40 | 49 | 36 | 44 | T:11 13 |
| Total | 537 | 42 | 428 | 33 | 268 | 21 | 60 5 |

* Hi ha intervencions fetes per més d'una persona alhora. Els % no sempre sumen 100.

Aquí podem observar que:

– El repartiment global de torns entre els tres interlocutors és una mica diferent del de la sessió P, si bé el Pau continua essent l'alumne més participatiu i la Remei la que menys. La diferència està en el fet que l'Elisabeth es situa ara en una posició equidistant entre el Pau i la Remei, i en canvi a P estava molt més a prop del Pau.

– Dels episodis en què no hi participa cap professora, només en un l'Elisabeth té més torns de paraula que el Pau i també només en un els mateixos. En els altres casos, el Pau és qui en té més. La Remei continua essent l'alumna que pren la paraula menys vegades en tots els episodis.

– Quan participa en la conversa alguna professora, el Pau sempre és l'alumne que intervé més vegades i la Remei la que intervé menys, excepte en un episodi.

Veiem, doncs, que en el conjunt de les dues sessions, el Pau és sempre l'alumne que pren més vegades la paraula i la Remei és la que menys, aproximadament la meitat que el Pau. L'Elisabeth, a la primera sessió, té un nivell de participació, mesurat en nombre de torns, gairebé igual que el del Pau, i, en canvi, a R la seva participació és notablement inferior. Contrastem ara aquest repartiment de la presència verbal dels diferents alumnes amb un altre paràmetre numèric: la llargada dels torns de paraula, comptabilitzada a partir del nombre de paraules que integren cada torn.

Llargada dels torns de paraula

Quadre 33: Llargada dels torns de paraula (1-P)

| Episodi | P | | | E | | | R | | |
|--------------|-------|------|------------|-------|------|----------|-------|------|------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t |
| 1 (OF) | 7 | 48 | 6,8 | 6 | 14 | 2,3 | 5 | 4 | 0,8 |
| 2 (C) | 73 | 845 | 11,5 | 74 | 494 | 6,6 | 33 | 235 | 7,1 |
| 3 (P) | 56 | 644 | 9,9 | 58 | 297 | 5,1 | 30 | 144 | 4,8 |
| 4 (T) | 33 | 337 | 10,2 | 33 | 254 | 7,6 | 23 | 125 | 5,4 |
| 5 (R) | 9 | 52 | 5,7 | 8 | 91 | 11,3 | 3 | 13 | 4,3 |
| 6 (OF) | 8 | 97 | 12,1 | - | - | - | 1 | 3 | 3 |
| 7 (T) | 14 | 103 | 7,3 | 16 | 124 | 7,7 | 8 | 30 | 3,7 |
| 8 (D) | 7 | 46 | 6,5 | 3 | 13 | 4,3 | 7 | 26 | 3,7 |
| 9 (T) | 85 | 644 | 7,5 | 95 | 471 | 4,9 | 37 | 220 | 5,9 |
| 10 (C) | 7 | 66 | 9,4 | 7 | 168 | 24 | 3 | 18 | 9 |
| 11 (P) | 4 | 86 | 21,5 | 4 | 20 | 5 | 2 | 19 | 9,5 |
| 12 (OF) | 2 | 5 | 2,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 13 (T) | 16 | 81 | 5 | 14 | 48 | 3,4 | 6 | 27 | 4,5 |
| 14 (R) | 10 | 206 | 20,6 | 6 | 10 | 1,6 | 5 | 85 | 17 |
| 15 (D) | 9 | 80 | 8,8 | 12 | 37 | 3 | 8 | 41 | 5,1 |
| 16 (R) | 5 | 24 | 4,8 | 7 | 46 | 6,5 | 5 | 46 | 9,2 |
| 17 (T) | 23 | 592 | 12,6 | 20 | 147 | 7,3 | 15 | 132 | 8,8 |
| Total | | | 9,8 | | | 6 | | | 6,1 |

Quadre 34: Llargada dels torns de paraula (1-R)

| Episodi | P | | | E | | | R | | |
|--------------|-------|------|-------------|-------|------|------------|-------|------|------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | M/t |
| 1 (R) | 39 | 530 | 13,5 | 42 | 404 | 9,6 | 20 | 158 | 7,9 |
| 2 (P) | 14 | 178 | 12,7 | 9 | 167 | 18,5 | 7 | 58 | 8,2 |
| 3 (T) | 108 | 1176 | 10,8 | 91 | 703 | 7,7 | 46 | 306 | 6,6 |
| 4 (P) | 9 | 195 | 21,6 | 8 | 94 | 11,7 | 5 | 40 | 8 |
| 5 (T) | 9 | 225 | 25 | 9 | 80 | 8,8 | 4 | 49 | 12,2 |
| 6 (P) | 11 | 445 | 40,4 | 2 | 27 | 13,5 | 3 | 12 | 4 |
| 7 (T) | 3 | 103 | 34,3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 15 | 15 |
| 8 (OF) | 12 | 101 | 8,4 | 5 | 38 | 7,6 | 2 | 23 | 11,5 |
| 9 (R) | 5 | 105 | 21 | 4 | 17 | 4,2 | 2 | 4 | 2 |
| 10 (OF) | 11 | 95 | 8,6 | 9 | 46 | 5,1 | 8 | 46 | 5,7 |
| 11 (T) | 28 | 471 | 16,8 | 23 | 147 | 6,3 | 13 | 73 | 5,6 |
| 12 (OF) | 19 | 255 | 13,4 | 1 | 7 | 7 | 7 | 33 | 4,7 |
| 13 (T) | 220 | 2665 | 12,1 | 184 | 1192 | 6,4 | 114 | 801 | 7 |
| 14 (R) | 49 | 468 | 9,5 | 40 | 468 | 11,7 | 36 | 270 | 7,5 |
| Total | | | 17,7 | | | 8,5 | | | 7,5 |

Analitzant de manera comparativa els resultats de les dues taules anteriors corresponents a les sessions P i R, podem observar que:

– La diferència entre la llargada de les intervencions de cada interlocutor és molt més gran a la sessió R que a la P. A P, el Pau produeix uns torns que com a mitjana tenen 3,8 paraules més que els de l'Elisabeth, que és qui els produeix més curts, gairebé tan curts com la Remei. En canvi, a R, el Pau pronuncia uns torns que tenen 10,2 mots més que els de la Remei, que és qui els fa més curts. Això vol dir que en Pau, a més de prendre la paraula més vegades, tant a P com a R, quan ho fa també s'estén més en les seves intervencions. I a l'altre extrem, les intervencions de la Remei són molt més escasses i també són força més curtes, com a norma general. Caldrà veure més endavant quin tipus d'enunciats vehiculen majoritàriament les intervencions de cada alumne i quina funció tenen en la composició del text.

– Les intervencions de la sessió P són força més curtes, en general, que les de la sessió R. A P només hi ha quatre episodis en què algun alumne produeix com a mitjana torns de paraula que superen els 15 mots. A R, a sis episodis el Pau produeix torns amb una mitjana per damunt de 15 mots, a vegades molt per damunt d'aquesta xifra (episodis 6 i 7) i en un és l'Elisabeth qui en produeix un de més de 15 mots. Una possible explicació a aquests resultats és que a la sessió R aquest grup produeix un text molt

més llarg que a P, i les propostes de Ti i les relectures dels fragments del text que s'està escrivint porten necessàriament a torns de paraula més llargs.

Inici dels episodis

Hem vist fins aquí, d'una manera quantitativa, la presència de cada un dels interlocutors en la conversa. Volem saber ara, a més, quina és la responsabilitat de cadascú en els canvis d'activitat que es produeixen en la dinàmica grupal. Per això, en els següents quadres hem destacat quin alumne inicia cada un dels episodis, definits per una activitat dominant⁸⁹.

Quadre 35: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (1-P)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| P | 1 | 2 | | 1 | 2 | 1 | 6 |
| E | 1 | | 1 | 3 | 1 | 1 | 6 |
| R | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 3 |
| P+E+R | | | | | | 1 | 1 |

Quadre 36: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (1-R)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| P | 1 | | 1 | 2 | | | 4 |
| E | | | 1 | 3 | 2 | | 6 |
| R | | | 1 | | 1 | | 2 |
| T, N | 2 | | | | | | 2 |

Tant a la sessió P com a R ja hem vist que el Pau té una presència més gran a la conversa, és qui parla més. En canvi, encara que tingui més presència verbal, no destaca per ser el responsable de la dinàmica que segueix el grup, sinó que aquesta responsabilitat queda compartida amb l'Elisabeth a la sessió P i a favor d'ella a la sessió R. Per tant, encara que l'Elisabeth parla menys, les seves intervencions dirigeixen en més ocasions el procés que segueix el grup. La participació de la Remei queda clarament diferenciada: intervé menys vegades i dirigeix poc la dinàmica del grup. S'haurà d'analitzar més endavant quina aportació representen les intervencions d'aquesta noia.

⁸⁹ Cada activitat s'indica amb unes sigles que corresponen a: OF: organització de la feina; C: elaboració del contingut; P: planificació del text; T: textualització; R: revisió i D: digressions. Aquesta categorització és la que s'ha presentat a l'apartat 5.2., pàg. 178.

Si analitzem quin tipus d'episodis inicia cadascun dels alumnes, veiem que no hi ha cap especialització, que tots inicien episodis de diferents tipus, sobretot el Pau i l'Elisabeth, que són els que n'inicien més. Destaca lleugerament la presència d'aquesta darrera alumna en l'inici d'episodis de textualització, tant a P com a R, i també a R ella és més present en l'inici d'episodis de planificació i revisió.

Inici de les reformulacions

Les últimes dades que presentem en aquest apartat ens indiquen la presència dels diferents alumnes en els enunciats de cada seqüència de reformulació de text. Tindrem en compte qui és el que enuncia per primera vegada la formulació d'un fragment de text i quina participació hi ha per part d'ell mateix i dels altres membres del grup en el procés de formulació i reformulació, fins que arriba a fixar-se el fragment en el text final.

Quadre 37: Seqüències de reformulació. Persona que les inicia i nombre d'intervencions de cada membre del grup (I-P).

| <i>Reformulació</i> | <i>iniciada per</i> | <i>P</i> | <i>E</i> | <i>R</i> |
|---------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | E | 6 | 9 | 4 |
| 2 | P | 8 | 10 | 6 |
| 3 | E | 6 | 15 | 6 |
| 4 | P | 14 | 10 | 2 |
| 5 | E | 10 | 12 | 6 |
| 6 | P | 8 | 7 | 4 |
| 7 | R | 6 | 4 | 1 |
| Total | | 58 | 67 | 29 |

Quadre 38: Seqüències de reformulació. Persona que les inicia i nombre d'intervencions de cada membre del grup (1-R).

| Reformulació | iniciada per | P | E | R |
|--------------|--------------|------------|-----------|-----------|
| 1 | E | 1 | 2 | 1 |
| 2 | P | 8 | 3 | 2 |
| 3 | P | 15 | 12 | 5 |
| 4 | P | 13 | 6 | 2 |
| 5 | P | 7 | 4 | 3 |
| 6 | P | 15 | 18 | 2 |
| 7 | E | 14 | 8 | 3 |
| 8 | P | 4 | 1 | - |
| 9 | P | 9 | 5 | 3 |
| 10 | E | 4 | 5 | - |
| 11 | R | 6 | 4 | 3 |
| 12 | P | 5 | - | 2 |
| 13 | R | 4 | 1 | 3 |
| 14 | P | 7 | - | - |
| 15 | P | 7 | 2 | 1 |
| 16 | E | 2 | 4 | 1 |
| 17 | P | 5 | 4 | - |
| 18 | E | 4 | 3 | 3 |
| 19 | E | 6 | 7 | 1 |
| Total | | 136 | 89 | 35 |

A partir d'aquestes dues taules es poden apreciar unes diferències importants en els resultats que corresponen a les dues sessions. A P, on es redacta un primer esborrany inacabat i no gaire llarg, en Pau i l'Elisabeth són responsables de l'inici del mateix nombre de seqüències de reformulació i l'Elisabeth té més presència que en Pau en els enunciats en què es reformula el Ti. La Remei queda clarament per sota dels altres dos. A R, en canvi, en Pau inicia onze seqüències de reformulació al costat de les sis de l'Elisabeth i les dues de la Remei. En Pau també té una participació molt més gran que l'Elisabeth en les reformulacions del text. És possible que aquest fet es pugui explicar, en part, de la següent manera: a R, en Pau pren un paper protagonista en la tasca de trobar un to directe i col·loquial per al text. Això el fa estar molt actiu, especialment en la formulació de Ti, tot posant exemples i mostrant als companys en quina direcció li sembla que ha d'escriure's el text.

Per resumir aquesta anàlisi de les dades numèriques, podem dir que:

- El Pau és l'alumne que intervé més vegades a totes dues sessions i la Remei, la que menys, aproximadament la meitat de vegades. Els torns del Pau sempre són els més llargs i els de la Remei, els més curts.

- De tota manera, en els resultats de la participació dels diferents alumnes s'aprecien diferències molt grans entre la primera (P) i la segona (R) sessió:
 - A la primera l'Elisabeth intervé gairebé tant com el Pau, i a la segona, força menys
 - Els torns de tots tres a la primera sessió són molt més curts que a la segona
- També hi ha diferències entre les dues sessions pel que fa als paràmetres següents:
 - La persona que té la iniciativa en l'inici dels episodis: a P destaquen el Pau i l'Elisabeth, a R, només l'Elisabeth.
 - Qui inicia les reformulacions: a P, el Pau i l'Elisabeth estan igualats, a R, el Pau n'inicia el doble que la seva companya.
 - El grau de participació en les reformulacions: a P, l'Elisabeth és la que intervé més, a R, el Pau hi és molt més present

Per tant, podem dir que la Remei està sempre en un segon terme respecte dels altres dos companys, i que el Pau és el que destaca per intervenir més en la conversa, però no en la gestió de l'activitat, en què queda lleugerament per sota de l'Elisabeth. Pel que fa a la confecció del text pròpiament, tenim que l'Elisabeth és lleugerament més activa a la sessió P i el Pau molt més actiu a la sessió R.

Col·laboració entre els interlocutors

Ara convé veure d'una manera més qualilativa com s'estableix la col·laboració entre els tres interlocutors i quina funció tenen els comentaris de cadascú en la tasca comuna d'escriptura. De la lectura i relectura atenta de les converses, podem treure'n les observacions que exposem a continuació.

En Pau és un noi molt xerraire, bromista, extrovertit, segur d'ell mateix. Li agrada la llengua, li agrada escriure i li agrada també que l'escoltin. L'Elisabeth és més insegura, té consciència de les seves limitacions en el domini de l'escriptura, però és responsable de la feina que té. La Remei parla poc, però quan ho fa és per avançar propostes prou concretes que desbloquegen la situació o que apunten coses noves. No repeteix el que

els altres ja han dit ni parla només per mantenir la conversa, com podem veure en aquest exemple en què en Pau i l'Elisabeth han estat durant més de 20 torns buscant una forma concreta per expressar la idea que tenen. Mentrestant, la Remei està callada escoltant fins que al torn 664 planteja la seva proposta, totalment elaborada i acabada, per la qual és felicitada pels companys:

- (1-R) 664 R: *Fa molts anys que treballa sense rebre res a canvi.*
665 E: Molt bé, aquesta frase!

Una característica d'aquest grup és que els tres components es senten compromesos amb la tasca, com podem comprovar en el seu interès perquè el text surti bé i perquè tingui un caràcter personal, diferent del dels altres. Això fa que, per una banda, rebutgin els models i instruments que els dóna la professora, però, per l'altra, s'impliquen molt en el que fan. Aquesta implicació els porta a un cert nerviosisme i excitació en alguns moments, augmentat també per la presència del casset, però que l'Elisabeth s'encarrega de controlar.

La cooperació entre els tres alumnes queda manifesta en les seves intervencions. Hi ha un acord bàsic entre els tres sobre el que volen defensar, però quan sorgeix alguna diferència de matís, ràpidament hi ha una voluntat de trobar el consens, a través d'argumentacions que són acceptades pels altres.

Podem observar en diferents torns de paraula com s'usen mecanismes diversos per establir un clima de cooperació. En algunes ocasions es fan preguntes directes als companys per invitar-los a intervenir; en d'altres es fan afirmacions seguides d'una partícula interrogativa o bé propostes en condicional, per tal de no tancar la proposta a d'altres opinions. A continuació tenim dos exemples d'aquests dos últims casos:

- (1-P) 57 E: =Va, què més.= Defensem algo més, o no? Hem de buscar més elements de defensa, va.

- (1-P) 198 P: Va, ja està. Jo començaria a fotre el text, la introducció, ja.

La col·laboració entre els tres membres del grup també queda palesa per la activa participació dels tres alumnes a partir de les intervencions dels altres. Per exemple, jutgen i valoren molt sovint les propostes alienes, tant si és de manera positiva com negativa. Aquí en tenim un exemple:

- (1-P) 509 E: =No! No! Això al final,= això al final quan posem el punt final.

També es recorre molts cops a la ironia per comentar les propostes dels companys, nosaltres interpretem que es tracta d'un intent de suavitzar les discrepàncies que hi pugui haver i crear complicitat entre ells tres.

(1-P) 332 P: Em sembla lleugerament feminista, aquesta introducció . (Rient.)
Home, no!, va, sí, em sembla molt bé, em sembla perfectament.

Per resumir el que acabem de dir d'aquest grup 1, volem destacar les següents característiques:

– Malgrat les diferències quantitatives en la participació dels alumnes, tots tres intervenen segons les seves característiques personals i adopten diferents rols positius per al desenvolupament de la tasca.

– Tots tres es senten compromesos amb l'article que han d'escriure, més enllà de les exigències escolars. La seva implicació els fa treballar de manera molt intensa –revisant una i altra vegada– i no abandonar la feina mentre no es senten prou satisfets del resultat.

– Al grup hi ha un clima de cooperació positiu que respecta les opinions dels altres i invita a participar.

– Hi ha un acord bàsic sobre les idees que es volen defensar en el text i s'observa una voluntat de trobar el consens quan apareixen discrepàncies.

– La seva voluntat per construir un text personal i propi els porta a rebutjar els models i guies que la professora els ha donat, sobretot a la sessió R, i a plantejar-se d'una manera "real" els paràmetres discursius del seu text.

– Pel que fa a la pauta de revisió del text, la conceben com una feina escolar més, imposada, que els distreu d'escriure "de debò".

5.3.2. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 2

Quadre 39: Esquema general de la sessió (2-P)

| Episodis | Torns | Total torns | Organització de la feina | Elaboració contingut | Planificació del text | Textualització | Revisió | Altres |
|----------|---------|-------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|----------------|---------|--------|
| 1 | 1-60 | 60 | | | 0 | | | |
| 2 | 61-105 | 45 | | | | | | |
| 3 | 106-123 | 18 | | | | 1 | | |
| 4 | 124-156 | 33 | | | | | | |
| 5 | 157-169 | 13 | | | | 1 | | |
| 6 | 170-231 | 62 | | | 0 | | | |
| 7 | 232-278 | 47 | | | | | | |
| 8 | 279-290 | 12 | | | 1bis | | | |
| 9 | 291-353 | 63 | | | | | | |
| 10 | 354-375 | 22 | | | | | | |
| 11 | 376-467 | 92 | | | | | | |
| 12 | 468-480 | 13 | | | | | 1, 1bis | |
| 13 | 481-593 | 113 | | | | | | |
| 14 | 594-674 | 81 | | | | 2, 3, 4 | | |

* Es tracta d'un fragment del text que finalment acaba substituint el fragment 1, que a l'esberrany el taten. El formen només dos sintagmes nominals escrits a la mateixa línia, separats amb un guió: "condició física - treballs manuals"

Text resultat de la sessió P del grup 2 (l'original és a la pàg. 73 dels annexos)

(0) PROFESSIONS I TREBALL

El món del treball i els dos sexes

(1) - ~~La dona no té la mateixa constitució física per fer alguns treballs o per fer més d'un alhora.~~

(1 bis) - Condició física -----treballs manuals
- Preparació

(2) Un director: la dona vol independitzar-se del treballs domèstics. (3) L'home vol fer-lis la feina més fàcil a la vida domèstica. (4) Avui en dia l'home vol ajudar a la dona en la casa però e este té que anar, segons els homes, poquet a poquet. (5) També és possible que la es canviïn els papers que és molt possible que moltes ho vulguin.

Una característica que destaca del procés de composició dut a terme per aquests tres nois a la sessió P és que 6 dels 14 episodis estan orientats principalment a elaborar contingut i, en canvi, només tres a produir text.

del tema i de les seves opinions, però no amb la intenció de respondre la pregunta de "què posem?", sinó més aviat per expressar què en pensen de la discriminació de la dona, força allunyats encara del text que han de fer. Aquests episodis d'elaboració del contingut sovint es dediquen a llegir o consultar algun article del dossier i a comentar-lo, segurament amb l'esperança de trobar així alguna idea per tractar en el text.

Cal ressaltar que, malgrat el rebuig que veurem que senten aquests nois pel tema que han de tractar, no se'n desenten en cap moment. Si mirem el mapa de la sessió observarem com no hi apareix cap episodi de digressió. Per tant, la incapacitat que mostren per acabar la sessió amb un esborrany no es deu a una manca de voluntat dels seus autors, sinó que es tracta d'un bloqueig produït per uns mecanismes que aquests nois no poden controlar.

–Episodi 1. Planificació del text.

Els tres nois que componen aquest grup no comencen la sessió fent cap proposta, sinó que formulen una pregunta que ningú no respon.

- (2-P) 1 M: Bueno, aviam, umm, què podria ser?
- 2 MA: Tio!
- 3 M: Què podríem posar? (...) És igual home!
- 4 J: Què, ja està?

Aquesta situació inicial, en què un membre del grup fa una demanda molt genèrica als companys per intentar posar en marxa la dinàmica de composició i que no obté resposta, exemplifica bé el procediment seguit al llarg de tota la sessió. A continuació ens dedicarem a mostrar-ho.

El Marçal (M) és l'alumne més interessat a complir amb la tasca encomanada i obtenir una resposta satisfactòria de la professora. Per tant, és el que s'inquieta més quan veu que no progressen i procura buscar sortides a la situació. Però de fet, la seva participació no ajuda a fer avançar el treball del grup, principalment per dos motius. En primer lloc, les propostes que fa tenen moltes vegades forma de pregunta, no arriben a ser propostes: ressalten el problema, però no aporten cap línia de solució. Fins i tot quan no es tracta de preguntes, són proposicions generals que no es concreten en accions posteriors: al torn 38, el Marçal diu "Fem primer una mica d'esquema", però a continuació no produeix cap enunciat per a aquest esquema ni dóna instruccions per ajudar els altres a fer-lo. En segon lloc, els altres dos components del grup no responen de cap manera a les seves preguntes, que podríem dir que cauen en el buit.

Aquesta situació es repeteix moltes vegades al llarg de tota la sessió. Per intentar superar aquesta situació de punt mort, el procediment que utilitza aquest grup en més d'una ocasió és llegir fragments dels articles del dossier d'informació proporcionat per la professora. Aquesta lectura provoca moltes vegades comentari i discussió sobre la informació que aporta l'article. Els comentaris produïts en aquesta situació compleixen sempre una d'aquestes tres funcions:

1. Expressar l'opinió de cadascú respecte a la discriminació laboral de les dones, pronunciar-se i adoptar una posició individual respecte del tema.
2. Intentar trobar uns punts de consens entre els tres interlocutors per poder escriure un text en comú.
3. Posar de manifest les actituds i les pors que els tres nois tenen respecte de la problemàtica que es planteja.

En la descripció que segueix intentarem mostrar com apareixen aquestes tres funcions a través de la conversa.

-Episodi 2. Elaboració de contingut.

L'episodi 2 constitueix un bon exemple del que estem explicant. El Juan llegeix un fragment d'un dels articles del dossier i hi afegeix un comentari que considera que la dona és més feble que l'home (torn 62). En Marc Albert expressa la seva discrepància amb aquest judici i el Marçal surt en defensa del Juan.

- (2-P) 62 J: Doncs mira diu: (Llegeix del dossier.) *El estrés laboral familiar pone en baja forma a la mujer. Un informe señala que el agotamiento mental femenino causa infarto, angina de pecho, artrosis vertebral y depresión.* I això perquè treballen **fora**, i dins de casa. Anda! **Més** que en els homes. O sigui que no poden aguantar les dos coses ahora (...) la majoria.
- 63 MA: Home! Com els homes. També =els homes...=
64 M: =No,=
65 MA: ...li passaria =això.=
66 M i J: =No,= no no no.

Veiem que ja al principi de la sessió s'estableix una discrepància entre el Marc Albert per una banda i el Marçal i el Juan per una altra, en què les idees que defensen són diverses però sobretot la divergència es manifesta

en l'actitud que adopten davant del tema. Aquesta divergència planarà pel damunt de tota la conversa, tant a la primera sessió com a la segona, però a la vegada coexistirà amb la voluntat dels interlocutors per trobar punts de contacte entre les dues posicions –perquè és l'única sortida per poder culminar la tasca que tenen encomanada. Així, en els torns 82-85, després d'haver explicitat les discrepàncies, tant el Marçal com el Juan s'afanyen a destacar una idea en la qual estan tots tres d'acord. Aquest consens, encara que localment acotat, anima els components del grup i els permet elaborar a continuació la primera frase del text.

- (2-P) 78 M: =És que la= dona s'ha posat així de cop a treballar, que ara potser que el cop potser hi hagin coses que no..., no estigui encara molt preparada o algo així.
 (... ...)
 79 MA: És que la..., la dona no té..., això de la condició física és molt important.
 80 J: Per això mateix. No tenen la constitució de l'home.
 81 MA: La constitució de l'home.
 82 M: Per tant, =XXX=
 83 MA: =XXX=
 84 J: =XXX. Estem d'acord.=
 85 M: ...aleshores =estem d'acord...=

–*Episodi 6. Planificació del text.*

La discussió sobre les pròpies opinions es repeteix més vegades i porta els tres nois, a l'episodi 6, a plantejar-se quina és la intenció del text que estan escrivint (torn 172).

- (2-P) 172 J: De què parlem? Sí. O sigui, parlem del treball. Però per què? Per a criticar la dona, per fer que treballin els dos =ahora...=
 173 MA: =No! Per...=
 174 J: ...per =fer que no treballi ningú, XXX els dos...=
 175 MA: =No. Per ex(-). Per exposar, per exposar.=
 176 M: =No, per exposar que treballin els dos sexes.=

Els tres nois són conscients que no tenen prou elaborada una opinió i uns arguments per poder fer un text argumentatiu, es qüestionen la funció del text que escriuen i tornen a preguntar-se els uns als altres què opinen.

- (2-P) 185 J: Però. Tu què vo(-)? Tu què opines?

A partir d'aquí es reprèn la conversa sobre les opinions que té cadascú, en la qual el Juan i el Marçal mostren un cert sentiment d'incomoditat, probablement perquè saben que en el conjunt de la classe no serà ben vista

la seva opció i també perquè no acaben de veure quina és la seva posició d'homes respecte de les dones.

- (2-P) 210 J: Perquè s'ha de repartir el treball..., perquè... (Amb to burleta.) <Les dones no poden aguantar-ho.> O sigui que, =o no treballen, i viuen com abans...=
211 M: =Espera espera home.= Espera espera que (...) (Rient.) <Això ho vas dient expressament, tu!> Hòstia!
212 J: O no treballen?
213 M: I ho vas dient en voz bien alta para que =se oiga bien, ¿eh?=

-Episodi 7. Elaboració de contingut.

La sessió continua recorrent a la lectura dels articles una vegada més i a la discussió posterior. L'episodi 7 constitueix una mostra d'aquesta discussió en la qual no només s'exposen opinions, sinó que apareixen també valoracions que apel·len a una posició ètica amb més implicació. Trobem enunciats com el del torn 252, dit amb molta vehemència: "Ah! em sembla bé que es prefereixin homes que dones", referit a les empreses que busquen treballadors.

-Episodi 10. Organització de la feina.

L'episodi 10 és il·lustratiu per entendre com se senten els tres components d'aquest grup davant la tasca d'escriptura que tenen entre mans. La professora ve a donar-los recomanacions sobre la feina i el Marçal li explica clarament que el tema de la discriminació de la dona el cansa, que ell creu que no és gens important i que no li ve de gust per escriure (torns 364, 368, 375). El Marc Albert apunta també la idea, que es farà molt més present a la sessió R, que no se'n surten.

(2-P) 372 MA: És que sempre recaiem en el mateix punt.

Aquest cansament pel tema i per la feina és compartit pels tres interlocutors, encara que el Marc és qui ho argumenta amb més força.

-Episodi 11. Elaboració de contingut.

En aquest intent d'argumentar per què estan cansats i, en el fons, per què no els surt el text, apareixen algunes idees que manifesten la seva actitud

d'incomoditat respecte del tema. En Marçal se sent ferit per les dones radicals i creu que són la causa del problema (torns 403, 405, 407).

- (2-P) 403 M: Mira què penso. Quan desapareixin, quan desapareixin els els radicals, oo..., els radicals, els fanàtics =XXX=
404 J: =Però no desapareixeran si no ens convencen.=
405 M: ...hi haurà una igualtat. Fins que no desapareguin aquestes ties, la cosa no va, no hi haurà.
406 MA: Jo, =saps el que crec? (...) Jo saps el que crec?=
407 M: =Mentre que hi hagin radicals a les dones= (...) hi haurà =matxisme.=

La seva opinió és que les coses ja evolucionaran de manera natural, perquè els nois joves actualment ja ajuden a casa dels seus pares, per tant també ho faran en el seu moment amb la parella (torn 430).

–Episodi 13. Elaboració de contingut.

A l'episodi 13 tornen a aparèixer comentaris respecte a la por de mostrar el que realment pensen (517 MA: Uiii! Qué polémica! 518 J: =Com ho senti alguna d'aquestes!)=) per acabar portant-los, en els torns 591-593, a plantejar una idea clau per entendre com se senten aquests nois respecte del tema, especialment el Juan i el Marçal, una idea que apareixerà més explicitada en el text de la sessió R: la desorientació respecte del nou paper que han de jugar els homes en la societat actual. Aquesta desorientació apareix acompanyada d'una actitud defensiva, acusant les dones de voler intercanviar els respectius rols.

- (2-P) 591 M: Muy bien. Las mujeres dicen que se ha de ayudar en casa, pero bueno. (...) ¿Y si es lo que realmente quieren, pues que seamos los hombres los que nos metamos en la cocina y ellas se vayan? (... ..) ¿No? Ellas dicen que quieren la igualdad en..., la vida fa(-) ee =eh..., cotidiana...=
592 MA: =Sí sí pero es que...=
593 M: ...igual lo que realmente quieren es que sean ellas las que se metan... (... ..) Igual lo que ell(-) ellas realmente quieren... Espera espera.

–Episodi 14. Textualització.

Per acabar aquesta sessió, és interessant observar com arriben els tres interlocutors a la conclusió de la finalització del text. L'únic criteri que

s'utilitza és que ja és l'hora de plegar, però no es fa cap referència al text pròpiament: ni a la llargada –que d'acord amb les normes implícites escolars és massa curta– ni al fet que no és un text argumentatiu –no compleix amb cap de les característiques estudiades a la SD.

- (2-P) 675 MA: Sí, ja, ja hem acabat no?
676 J: Però ja és l'hora? (...)
677 MA: Quina hora és?
678 J: No, no sé! (... ..)
679 MA: Marc!
680 J: Quina hora és? (... ..)
681 M: i mitja.
682 MA: Ja és l'hora.(...) Eh, hem fet, aleshor(-) el que ella volia! (...)
683 M: Bueno va. Pleguem, eh?
684 J: Ja hem acabat, eh?

Sessió R

En aquesta sessió s'accentuen les característiques que ja s'han observat per a la sessió P. El procés de composició seguit per aquest grup 2 continua mancat d'un pla operatiu per escriure, a més de presentar un bloqueig provocat pel tema del text.

Pel que fa al procés de composició, la conversa mostra la incapacitat dels interlocutors per anticipar les accions que calen per escriure un text argumentatiu i fins i tot mostra una habilitat nul·la per convertir en operatius els coneixements que a nivell declaratiu sembla que tenen sobre el text que han d'escriure. Aquests problemes són més greus pel fet que en Marçal, que és qui en aquesta sessió assumeix la responsabilitat de la feina i s'atorga el rol d'escriure, no pot proporcionar ajudes positives perquè els altres dos avancin. Això provoca una sensació en els tres interlocutors, que es manifesta més d'una vegada, d'estar perduts i d'angúnia per por de no acabar la feina:

- (2-R) 297 M: (Fluix.) No ho vec clar.
298 J: Ojalà vingui ara..., i li diem... (Es refereixen a la professora N.)
(Algú parla fluix, segurament perquè no quedi gravat.)
299 M: Li vaig, la..., la..., la vaig a buscar i li dic que vingui, que no sabem què fer.
300 J: O sigui que si ve... Ui! Estaria bé que..., hagués vingut la Núria!
(Riu.) (Es refereix a la seva professora).
301 Una alumna: Ja heu acabat?
302 MA: Que va!
303 J i M: No hem ni començat!
304 Una alumna: Nosaltres l'anem a passar a net!
305 J i M: Ah sí?

- 306 Una alumna: A l'ordinador!
307 M: Hosti! Quina sort!
(Se sent la porta.) (Riuen i fan broma.)
308 J: Que estem atascats! Vinga!
309 M: (Marxant cap a la porta, es refereix a N.) Li vaig a dir que no sabem què fer. Que no voleu seguir fent el treball, vale?
310 MA: No, home, no!
311 J: Tio, tio! Ara, huelga! (Riu.)
312 MA: On hem anat a parar, ara? Ens catejarà..., eh..., el curs d'aquest, tio!

És evident també la preocupació per quedar bé davant la professora i per tant per tenir com sigui un text escrit al final de la sessió:

- (2-R) 284 MA: Vinga va, comencem a escriure o ens matarà la Núria, eh?
Com..., com no hàgim escrit =XXX=

Hem de ressaltar com no es fa cap menció de l'esborrany elaborat a la sessió anterior. Per tant, aquesta sessió que s'inicia amb les instruccions de la professora de revisar l'esborrany de la sessió P i millorar-lo, es converteix de fet en una sessió d'elaboració d'un text nou, però a diferència del que succeeix al grup I, sense que aquest rebuig de l'esborrany es faci explícit en cap moment, si més no de la gravació.

Pel que fa al tema que han de tractar, els problemes, com ja hem vist a la sessió P, són de dos tipus: per una banda no hi ha acord entre ells tres i això fa que, cada vegada que s'explicita la tesi que volen defensar, sorgeixin discussions. Per l'altra, encara hi ha un problema més greu, que consisteix en una profunda incomoditat davant del paper de les dones a la societat actual: el Marçal i el Juan no saben quin ha de ser el seu rol, a més, saben molt bé que el que realment pensen no serà ben vist ni per la majoria de noies de la classe ni tan sols per la professora. A banda de la poca habilitat que tenen aquests tres nois amb l'escriptura, nosaltres fem la hipòtesi que el bloqueig que els representa el tema que han de tractar podria constituir un factor determinant en el procés maldestre que segueixen i en el resultat inacabat a què arriben.

El mapa d'aquesta segona sessió és el següent:

Quadre 40: Esquema general de la sessió* (2-R)

| Episodis | Torns | Total torns | Organització de la feina | Elaboració contingut | Planificació del text | Textualització | Revisió | Digressions |
|----------|---------|-------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|----------------|---------|-------------|
| 1 | 1-46 | 46 | | | | | | |
| 2 | 47-82 | 36 | | | | | | |
| 3 | 83-135 | 53 | | | | | | |
| 4 | 136-195 | 60 | | | | | | |
| 5 | 196-213 | 18 | | | | | | |
| 6 | 214-250 | 37 | | | | | | |
| 7 | 251-281 | 31 | | | | | | |
| 8 | 282-294 | 13 | | | 1 | | | |
| 9 | 295-369 | 75 | | | | | | |
| 10 | 370-397 | 28 | | | | 1 | | |
| 11 | 398-438 | 41 | | | | | | |
| 12 | 439-450 | 12 | | | | 1 | | |
| 13 | 451-485 | 35 | | | | | | |
| 14 | 486-501 | 15 | | | | 2 | | |
| 15 | 502-526 | 25 | | | | | | |
| 16 | 527-546 | 20 | | | | 2 | | |
| 17 | 547-559 | 13 | | | | | | |
| 18 | 560-663 | 104 | | | | 3, 4 | | |
| 19 | 664-684 | 21 | | | | | 5, 6 | |
| 20 | 685-717 | 33 | | | | | | |
| 21 | 718-734 | 17 | | | | 6 | | |
| 22 | 735-745 | 11 | | | | | | |
| 23 | 746-773 | 28 | | | | | | |
| 24 | 774-839 | 66 | | | | | | |
| 25 | 840-984 | 145 | | | | 7, 8, 9 | | |

*A l'episodi 1 la revisió consisteix a valorar l'esborrany del dia anterior en la seva globalitat a partir dels criteris recollits en els primers ítems de la pauta. Per això no hi ha cap número. A partir de l'episodi 2 la conversa ja es refereix al nou text que s'elabora en aquesta sessió R, encara que en cap moment no s'explicita que l'esborrany anterior es desestima.

Text resultat de la sessió R del grup 2⁹⁰ (l'original és a la pàg. 74 dels annexos)

(1) La dona no és apta per la vida laboral.

(2) L'home és superior avui en dia en totes les feines.

Política, ciències físiques

Res es pot canviar!

⁹⁰ Aquest text és el que escriuen i donen els alumnes al final de la sessió de revisió, escrit a mà perquè no han tingut temps de passar-lo a l'ordinador. No coincideix amb el que donen la setmana següent passat a màquina, que la professora suposa que l'ha escrit el Marçal tot sol, mogut per les ganes d'obtenir una bona puntuació (vegeu annexos, pàg. 76).

(3) Accepció: Uns sous iguals i un respecte. I hi ha llei no discriminació...

Càrrecs per tots dos si són merescuts.

(4) Si la dona vol treballar que ho faci, però atenció!!

ha de conèixer les seves limitacions: malalties greus i fins i tot poden afectar la natalitat humana internacional amb pèrdua de la fertilitat.

(5) PARÒDIA

L'home amb faldilla, maquillat.

Dona amb pantalons i sense pintar (i bigoti).

A la feina

Directora, subdirectora, assessora,

directives i treballadores: rarament coses per picar anomenades

h. Això no!! No pot ser!! Per favor!!

Seria horrorós. La fi del món.

(6) Per sort, la dona, com ha de ser, no té aquesta mantelitat.

(7) Penseu que ha d'haver una vida igualitària per els dos sexes i tranquil·la.

(8) Avui, les parelles que decideixen viure juntes. A partir de la compra del pis, es plantegen i porten a terme la distribució de la casa.

(9) Solució: ~~Freure~~ Aniquil·lar fanatisme masculí i femení.

(10) Com? Amb la formació de famílies que s'estimin i arribin a la igualtat.

Observem com en aquesta sessió, seguint la tònica de l'anterior, només hi ha un episodi de 28 torns que correspongui a la categoria de digressions, és a dir, que pràcticament no es distreuen per a res. També podem veure bé com s'alternen fonamentalment episodis de generació de contingut amb episodis de textualització. Hi ha poca planificació, sembla que el neguit per

poder complir amb la tasca els porta a intentar escriure alguna cosa així que han pogut aclarir una idea sobre el tema.

Val la pena remarcar també que, de la mateixa manera que fan els altres dos grups, aquests tres nois produeixen el text d'una manera linial, és a dir, van escrivint els fragments del text sempre cap endavant, només tornen enrere en algun cas per enllaçar amb les últimes paraules del fragment anterior.

-Episodi 1. Revisió.

Les primeres intervencions, sobretot les del Juan i del Marc Albert, mostren com la pauta de revisió que acaben de llegir és d'alguna manera present en els seus comentaris. Apareixen aspectes referits als cinc primers ítems de la pauta en uns enunciats valoratius en què es destaca el que creuen que falta al seu text. Tot i que no trobem una referència d'ítem a la pauta, la utilització de les seves mateixes paraules ens fa pensar que si no la tenen davant, com a mínim la retenen a la seva memòria perquè l'acaben de llegir. Podem veure-ho als torns 12 i 15, en què es parla de "tesi oposada" i de "tesi defensada", que correspon literalment als ítems 4 i 5 de l'apartat A de la pauta.

També en els dos primers torns apareix ja la incomoditat que senten aquests alumnes respecte del tema, que s'expressa amb un intent del Marçal de distanciar-se de la tesi que enuncia el Juan, una tesi perfectament coherent amb les opinions que s'han manifestat a classe durant el treball de la SD, però que ni l'un ni l'altre acceptaran, com s'anirà veient clarament a mesura que avança la conversa.

(2-R) 1 P: És que la dona té dret a treballar fora..., igual que l'home, aquesta és la tesi.

2 M: Una mentida.

El fet de no tenir clar ni sentir-se tranquils respecte del contingut temàtic del text impossibilita que es desenvolupi amb fluïdesa la tasca d'escriptura. La pregunta que fa el Marc Albert al torn 21 és una constant que es repeteix, amb formulacions similars, per boca de qualsevol dels tres membres del grup en diferents moments de la sessió.

(2-R) 21 MA: I la tesi defensada, quina és?

Aquests moments d'incertitud que van apareixent al llarg de la sessió no són aprofitats per discutir d'una vegada i a fons què volen posar en el text.

En aquesta primera ocasió, en Marc Albert mostra el seu desacord respecte del que ha dit el Juan i formula un altre enunciat per a la tesi, però el Juan ni tan sols respon, accepta tàcitament el nou enunciat i parla d'una altra cosa (torns 21-28).

Aquest procés que no avança produeix una sensació de desànim en els components del grup que és patent en els comentaris que ells mateixos fan sobre l'esborrany que tenen de la sessió anterior.

- (2-R) 39 MA: I ens hem..., i ens hem, ei!, i ens he(-) i ens hem deixat el destinatari, ens hem deixat alguns recursos d'argumentació eficaç...
Bueno, no hem posat quasi res.
40 J: Bueno, no, és que després hem d'agafar més...
41 MA: No hem ficat molts arguments, com aquí posa.
42 J: Ja hem ficat allò de que a les dones no els hi agrada la ciència i...?
43 MA: No hem ficat lèxic marcat, és a dir, és..., eehh, com aquí posa un exemple *tradicció, és..., és un meravellós espectacle*, no hem ficat..., lèxic marcat, la utilització de preguntes retòriques...
44 M: ¡Va! Es que no hemos hecho nada! (Queixant-se.)
45 J: Ja, ja ho sé, =però...=

Aquesta actitud tan negativa cap a la pròpia feina contrasta amb la del grup 1, que aprofita les valoracions positives que sorgeixen sobre el text per donar-se ànims.

-Episodi 2. Organització de la feina.

L'episodi 2 és un altre exemple de la incapacitat dels membres d'aquest grup per realitzar amb èxit la feina encomanada. El Marçal s'erigeix com a director del grup i és acceptat pels altres dos, però l'esquema que proposa per a l'article d'opinió és molt superficial i no recull la intenció argumentativa. La seva concepció linial i plana del text només li permet veure la successió de les diferents parts, oblidant però la necessitat d'una cohesió estreta entre aquestes parts, tant a nivell semàntic com sintàctic.

- (2-R) 50 M: Home, no, espera't! L'opinió nostra, o sigui la que nosaltres volem defensar o criticar, això ja ho farem, jo..., és un esquema, eh?
Introducció, unes dades, mmm..., unes dades i unes opinions, articles..., o sigui, no nostres, sí, va, o sigui, gent..., i després...
=XXX=
51 MA: =Es tuya, ¿verdad, Juan?=
52 M: ...el que nosaltres pensem, no?, el que realment =XXX=
53 MA: =¿Es tuya, verdad Juan, ésta?=
54 M: ...vale?

És interessant observar també com els altres dos components del grup, mentre el Marçal proposa l'esquema, estan parlant d'una altra cosa i ni tan sols escolten. Aquest fet, que caracteritza plenament el treball conjunt

d'aquest grup a diferència dels altres dos, fa també pensar que hi ha molt poca implicació dels seus components en el que s'està fent. L'única cosa que sembla que mogui a escriure aquests nois és la voluntat de complir davant de la professora, no hi ha cap motivació intrínseca que serveixi de motor per a la tasca.

–Episodi 3. Elaboració del contingut.

La sessió prossegueix amb la pregunta del Juan, cada vegada que s'inicia un episodi, per intentar aclarir quina és la tesi. Aquesta explicitació de les opinions que es defensen, totalment absent al grup 3 i molt poc present al grup 1, provoca moltes vegades discussió, sobretot per part del Marc Albert, que a mesura que avança la sessió va desmarcant-se de l'opinió que els altres dos companys volen reflectir en el text.

–Episodi 9. Organització de la feina.

Aquest retorn i explicitació de les idees que es volen defensar es va repetint d'una manera cíclica i finalment culmina a l'episodi 9, amb un abandó de la feina i una demanda d'ajuda a la professora.

–Episodi 11. Elaboració del contingut.

A partir de l'episodi 10 es comença a proposar text altra vegada, consolidant un discurs mig irònic i molt a la defensiva, amb un to una mica crispat i capitanejat pel Marçal, que és qui adopta a partir d'ara la posició d'escriptor material. Aquí en tenim un exemple:

(2-R) 404 M: ...volen intentar igualar a l'home, i la dona no està preparada per fer això.

405 J: I, atenció!

406 M: No ho aconseguirà mai, no ho aconseguirà mai!

407 J: XXX

408 M: El món està fet per homes i serà per homes, tu. La dona que es quedi a casa a XXX

(Riuen tots i fan broma. M i J s'exciten i van fent propostes amb un to molt exaltat. Se sent de fons que MA va cantant irònicament.)

409 M: Volen aconseguir la igualtat. La dona vol aconseguir la igualtat, i això no ho aconseguirà mai...

410 J: ...perquè...

411 M: ...no està preparada per =XXX=

412 J: ...no són iguals! La condició física no és la mateixa!

–*Episodi 21. Textualització.*

Aquesta excitació els porta a decidir al torn 744 que faran un text que provoqui, però en Marc Albert no vol entrar en aquest to sarcàstic i es posa seriós. Segueixen proposant més frases entre el Juan i el Marçal, encara que el Marc Albert també hi col·labora esporàdicament perquè està neguitós perquè no acabaran la feina. En algun moment aquest últim expressa el seu desacord amb les idees que es defensen. A l'episodi 21 acaben enfadant-se.

- (2-R) 729 J: Venga, Marc, no t'emprenyis, eh?
730 MA: No estic enfadat, tio. Qui diu que estic enfadat? Lo que m'estic impressionant amb la vostra opinió que teniu ara, tio. Això, això l'altre dia no ho diríeu, no..., no ho dèieu.
731 J: Home, és que també hem d'exagerar, eh?
732 MA: Aaah! Esteu exagerant una miqueta, al menys.
733 M: Jo no!
734 J: Perdona, hem de provocar una mica.
735 M: Mira! Jo no vull dir noms. Però ara agafa, per exemple, dos persones. No! Tres persones d'aquesta classe, tres noies d'aquesta classe i lis dius, no diem noms, lis dius: bueno va, munteu-vos la vostra societat. Aquestes agafarien una empresa i fotrien això: directora, subdirectora, assessora, directives..., =treballadores=
736 J: =XXX= ...i peons...
737 M: Serien homes.

Aquest exemple mostra molt clarament com en Marçal és qui viu amb més inquietud la qüestió del feminisme i aquesta inquietud li impedeix dedicar els seus esforços a planificar i escriure el text. La conclusió a què arriba aquest noi és que no cal fer-ne un problema, les coses ja van evolucionant de manera natural i no cal adoptar actituds radicals com les de les noies de la classe.

–*Episodi 24. Organització de la feina.*

A l'episodi 24 arriba una professora (T) i li expliquen que el text els ha quedat molt provocador.

- (2-R) 790 J: =Potser que estiguem preparats, per si de cas!=
791 T: Per què? És molt provocador?
792 MA: Molt! Molt provocador!
(...)
836 T: ...i no us preocupeu = si provoqueu a la gent XXX=
837 M: =Doncs ja vindrem amb bates de beisbol.=
838 T: Adéu!
839 M: Adéu, ja vindrem amb bates de beisbol, eh?

-Episodi 25. Textualització.

Finalment acaben la sessió després que el Marçal hagi anat proposant i escrivint fragments, sense ni una rellegida del text sencer ni un sol comentari valoratiu.

Rol dels participants en la interacció i col·laboració en la redacció del text

Torns de paraula per participant

De la lectura i anàlisi de les converses que acabem de presentar sembla que no puguem parlar d'una bona entesa ni d'una col·laboració positiva entre els tres components del grup. De tota manera, caldrà considerar amb més deteniment les dades obtingudes per descobrir quin és el paper de cadascú en aquesta tasca d'escriptura col·laborativa. El primer paràmetre observat és la quantitat de vegades que cada noi pren la paraula durant la conversa, a una sessió i a l'altra.

Quadre 41: Torns de paraula de cada membre del grup (2-P)

| Episodi | Torns de M | | Torns de J | | Torns de MA | | Altres | |
|--------------|------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|-----------|----------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | | |
| 1 (P) | 17 | 28 | 25 | 42 | 16 | 27 | 2 | 3 |
| 2 (C) | 18 | 40 | 11 | 24 | 18 | 40 | | |
| 3 (T) | 1 | 6 | 9 | 50 | 8 | 4 | | |
| 4 (C) | 13 | 40 | 10 | 30 | 10 | 30 | | |
| 5 (D) | 7 | 54 | 4 | 31 | 2 | 15 | | |
| 6 (P) | 24 | 39 | 22 | 35 | 16 | 26 | | |
| 7 (C) | 17 | 36 | 14 | 30 | 16 | 34 | | |
| 8 (P) | 5 | 42 | 5 | 42 | 2 | 17 | | |
| 9 (C) | 17 | 27 | 22 | 35 | 24 | 38 | | |
| 10 (OF) | 6 | 27 | 2 | 9 | 4 | 18 | 10 | 46 |
| 11 (C) | 31 | 34 | 28 | 30 | 33 | 36 | | |
| 12 (R) | 6 | 46 | 5 | 39 | 2 | 15 | | |
| 13 (C) | 44 | 39 | 34 | 30 | 35 | 31 | | |
| 14 (T) | 29 | 36 | 30 | 37 | 30 | 37 | | |
| Total | 235 | 34 | 220 | 32 | 216 | 32 | 12 | 2 |

Quadre 42: Torns de paraula de cada membre del grup (2-R)

| Episodi | Torns de M | | Torns de J | | Torns de MA | | altre |
|--------------|------------|-----------|------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | |
| 1 (R) | 16 | 35 | 17 | 37 | 15 | 33 | N:2 |
| 2 (OF) | 18 | 50 | 11 | 31 | 7 | 19 | |
| 3 (C) | 24 | 45 | 18 | 34 | 11 | 31 | |
| 4 (P) | 13 | 22 | 29 | 48 | 18 | 30 | |
| 5 (OF) | 8 | 44 | 1 | 5 | - | | T: 9 |
| 6 (P) | 17 | 46 | 18 | 49 | 2 | 11 | |
| 7 (C) | 13 | 42 | 6 | 19 | 12 | 39 | |
| 8 (P) | 5 | 38 | 6 | 46 | 2 | 15 | |
| 9 (OF) | 24 | 32 | 31 | 41 | 15 | 20 | 9 |
| 10 (T) | 11 | 39 | 8 | 29 | 9 | 32 | |
| 11 (C) | 21 | 57 | 11 | 27 | 9 | 22 | |
| 12 (T) | 5 | 42 | 4 | 33 | 3 | 25 | |
| 13 (C) | 16 | 46 | 5 | 14 | 14 | 40 | |
| 14 (T) | 7 | 46 | 5 | 33 | 4 | 27 | |
| 15 (C) | 12 | 48 | 11 | 44 | 2 | 8 | |
| 16 (T) | 7 | 3 | 8 | 40 | 5 | 25 | |
| 17 (C) | 6 | 46 | 7 | 54 | - | | |
| 18 (T) | 40 | 38 | 33 | 32 | 31 | 30 | |
| 19 (R) | 10 | 48 | 8 | 38 | 3 | 14 | |
| 20 (C) | 13 | 39 | 8 | 24 | 12 | 36 | |
| 21 (T) | 7 | 41 | 5 | 29 | 5 | 29 | |
| 22 (C) | 6 | 55 | 4 | 36 | 1 | 9 | |
| 23 (D) | 10 | 36 | 9 | 32 | 8 | 29 | |
| 24 (OF) | 17 | 26 | 7 | 10 | 15 | 23 | T: 26 |
| 25 (T) | 60 | 41 | 5 | 37 | 29 | 21 | 2 |
| Total | 376 | 38 | 324 | 33 | 232 | 24 | 47 |

En aquestes dues taules⁹¹ podem constatar que la participació verbal des d'un punt de vista numèric està repartida d'una manera molt equitativa entre els tres interlocutors, que produeixen cadascú aproximadament un terç del total d'intervencions. A la sessió R les proporcions es decanten una mica a favor d'en Marçal en detriment de la participació del Marc Albert. L'explicació d'aquest canvi pot estar relacionada amb el major protagonisme que pren el Marçal a la segona sessió, que fins i tot adopta el rol de director de la tasca i que, com veurem, gairebé monopolitza la producció de text que escriuen. En Marc Albert redueix la seva

⁹¹ A l'última columna de la dreta s'hi indiquen els torns de paraula que corresponen a persones que no pertanyen al grup. Quan hi ha una inicial, es tracta de les professores T i N. En els casos en què no hi figura inicial, es tracta d'algun altre alumne de la classe que no podem identificar. La primera quantitat que hi figura correspon al nombre absolut de torns, la segona és el tant per cent sobre el total de torns d'aquell episodi.

participació en una sessió en què es fa evident el seu desacord amb els altres dos companys i el seu creixent malestar.

Als episodis en què apareix la intervenció d'una professora, sobretot si aquesta intervenció és proporcionalment consistent, la participació tendeix a corregir-se en el següent sentit: el Marçal augmenta i el Juan disminueix. Podríem dir que el primer assumeix el paper de portaveu del grup i, en canvi, el Juan li delega les seves opinions i es reserva. El Marc Albert no es sotmet d'una manera tan clara al que diu el Marçal, intervé quan li sembla malgrat la presència de la professora.

Llargada dels torns de paraula

Observem ara la llargada d'aquests torns de paraula que acabem de considerar, a partir de les taules següents:

Quadre 43: Llargada dels torns de paraula (2-P)

| Episodi | M | | | J | | | MA | | |
|--------------|-------|------|------------|-------|------|------------|-------|------|------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t |
| 1 (P) | 17 | 133 | 7,8 | 25 | 134 | 5,3 | 16 | 57 | 3,5 |
| 2 (C) | 18 | 145 | 8 | 11 | 133 | 12 | 18 | 96 | 5,3 |
| 3 (T) | 1 | 10 | 10 | 9 | 53 | 5,8 | 8 | 37 | 4,6 |
| 4 (C) | 13 | 133 | 10,2 | 10 | 68 | 6,8 | 10 | 63 | 6,3 |
| 5 (D) | 7 | 70 | 10 | 4 | 24 | 6 | 2 | 15 | 7,5 |
| 6 (P) | 24 | 199 | 5,1 | 22 | 214 | 9,7 | 16 | 116 | 7,2 |
| 7 (C) | 17 | 147 | 8,6 | 14 | 55 | 3,9 | 16 | 139 | 8,6 |
| 8 (P) | 5 | 21 | 4,2 | 5 | 33 | 6,6 | 2 | 15 | 7,5 |
| 9 (C) | 17 | 113 | 6,6 | 22 | 274 | 12,4 | 24 | 137 | 5,7 |
| 10 (OF) | 6 | 58 | 9,6 | 2 | 11 | 5,5 | 4 | 39 | 9,7 |
| 11 (C) | 31 | 399 | 12,8 | 28 | 203 | 7,2 | 33 | 314 | 9,5 |
| 12 (R) | 6 | 66 | 11 | 5 | 16 | 3,2 | 2 | 7 | 3,5 |
| 13 (C) | 44 | 426 | 9,6 | 34 | 231 | 6,7 | 35 | 140 | 4 |
| 14 (T) | 29 | 283 | 9,7 | 30 | 193 | 6,4 | 30 | 150 | 5 |
| Total | | | 8,8 | | | 6,9 | | | 6,2 |

Quadre 44: Llargada dels torns de paraula (2-R)

| Episodi | M | | | J | | | MA | | |
|--------------|-------|------|-------------|-------|------|------------|-------|------|------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t |
| 1 (R) | 16 | 80 | 5 | 17 | 162 | 9,5 | 15 | 147 | 9,8 |
| 2 (OF) | 18 | 333 | 18,5 | 11 | 52 | 4,7 | 7 | 18 | 2,5 |
| 3 (C) | 24 | 297 | 12,3 | 18 | 196 | 10,8 | 11 | 47 | 4,2 |
| 4 (P) | 13 | 244 | 18,7 | 29 | 234 | 8 | 18 | 125 | 6,9 |
| 5 (OF) | 8 | 27 | 3,3 | 1 | 6 | 6 | - | - | - |
| 6 (P) | 17 | 288 | 16,9 | 18 | 196 | 10,8 | 2 | 10 | 5 |
| 7 (C) | 13 | 109 | 8,3 | 6 | 123 | 20,5 | 12 | 168 | 14 |
| 8 (P) | 5 | 58 | 11,6 | 6 | 93 | 15,5 | 2 | 29 | 14,5 |
| 9 (OF) | 24 | 151 | 6,2 | 31 | 253 | 8,1 | 15 | 112 | 7,4 |
| 10 (T) | 11 | 58 | 5,2 | 8 | 37 | 4,6 | 9 | 36 | 4 |
| 11 (C) | 21 | 359 | 17 | 11 | 37 | 3,3 | 9 | 40 | 4,4 |
| 12 (T) | 5 | 118 | 23,6 | 4 | 20 | 5 | 3 | 15 | 5 |
| 13 (C) | 16 | 230 | 14,3 | 5 | 22 | 4,4 | 14 | 99 | 7 |
| 14 (T) | 7 | 21 | 3 | 5 | 27 | 5,4 | 4 | 20 | 5 |
| 15 (C) | 12 | 234 | 19,5 | 11 | 46 | 4,1 | 2 | 3 | 1,5 |
| 16 (T) | 7 | 49 | 7 | 8 | 52 | 6,5 | 5 | 11 | 2,2 |
| 17 (C) | 6 | 109 | 18,1 | 7 | 94 | 13,4 | - | - | - |
| 18 (T) | 40 | 489 | 12,2 | 31 | 264 | 8,5 | 30 | 156 | 5,2 |
| 19 (R) | 10 | 266 | 26,6 | 8 | 31 | 3,8 | 3 | 5 | 1,6 |
| 20 (C) | 13 | 289 | 22,2 | 8 | 39 | 4,8 | 12 | 105 | 8,7 |
| 21 (T) | 7 | 65 | 9,2 | 5 | 41 | 8,2 | 5 | 44 | 8,8 |
| 22 (C) | 6 | 130 | 21,6 | 4 | 23 | 5,7 | 1 | 4 | 4 |
| 23 (D) | 10 | 63 | 6,3 | 9 | 53 | 5,8 | 8 | 48 | 6 |
| 24 (OF) | 17 | 87 | 5,1 | 7 | 30 | 4,2 | 15 | 68 | 4,5 |
| 25 (T) | 60 | 787 | 13,1 | 55 | 228 | 4,1 | 29 | 92 | 3,1 |
| Total | | | 12,9 | | | 7,4 | | | 5,8 |

Tant a la sessió P com a la R es manté el mateix ordre pel que fa a la mitjana de la llargada dels torns de paraula: en Marçal és qui la té més elevada i el Marc Albert el qui menys, força prop del Juan. De tota manera, a R la distància entre les llargades dels dos primers augmenta, és a dir que el Marçal produeix uns torns que doblen els del Marc Albert. La nostra explicació és la següent: com que a R el Marçal és qui adopta el paper de director de la tasca, el fet d'organitzar la feina i de proposar Ti el porten a augmentar considerablement la llargada dels seus torns.

Inici dels episodis

Tenim, per tant, que en Marçal és qui té una major presència a la conversa: pren la paraula més vegades i quan ho fa, sol estendre-s'hi més. A continuació presentem les taules que especifiquen qui és el responsable de

l'inici de cada episodi, és a dir, quin és el paper de cada alumne en el canvi d'activitat.

Quadre 45: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (2-P)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| M | | 3 | 1 | 1 | | 1 | 6 |
| J | | 1 | 2 | | 1 | | 4 |
| MA | | 2 | | 1 | | | 3 |
| N, T | 1 | | | | | | 1 |

Quadre 46: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (2-R)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| M | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | | 12 |
| J | 1 | 3 | | 1 | 1 | | 6 |
| MA | | 1 | 2 | 2 | | 1 | 6 |
| N, T | 2 | | | | | | 2 |

Aquests resultats numèrics coincideixen amb els que acabem de veure més amunt: en Marçal és qui més vegades inicia un nou episodi i el Marc Albert el que menys. Aquesta relació s'accentua a la sessió R, en què el primer inicia un episodi el doble de vegades que el segon. Si mirem amb deteniment els diferents tipus d'episodi no trobem cap especialització en alguna activitat de cap interlocutor. El repertori d'episodis que inicia cadascú és variat.

Inici de les reformulacions

Finalment analitzarem quin és el paper de cadascú en la producció de text. Per això hem confeccionat aquestes taules a partir de les seqüències de reformulació del text de cada sessió:

Quadre 47: Seqüències de reformulació. Persona que les inicia i nombre d'intervencions de cada membre del grup (2-P).

| <i>Reformulació</i> | <i>iniciada per</i> | <i>M</i> | <i>J</i> | <i>MA</i> |
|---------------------|---------------------|----------|----------|-----------|
| 1 | MA | - | 5 | 8 |
| 2 | MA | - | 1 | 2 |
| 3 | J | - | 2 | 2 |
| 4 | MA | - | 1 | 5 |
| Total | | - | 9 | 17 |

Quadre 48: Seqüències de reformulació. Persona que les inicia i nombre d'intervencions de cada membre del grup⁹² (2-R)

| <i>Reformulació</i> | <i>iniciada per</i> | <i>M</i> | <i>J</i> | <i>MA</i> |
|---------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | J | 5 | 4 | 5 |
| 2 | J | 8 | 4 | - |
| 3 | M | 5 | - | - |
| 4 | M | 10 | 5 | 5 |
| 5 | M | 1 | - | - |
| 6 | M | 6 | - | - |
| 7 | M | 5 | 1 | - |
| 8 | M | 3 | - | - |
| 9 | M | 5 | 1 | 1 |
| Total | | 48 | 15 | 11 |

Una primera observació que podem fer és que les dades obtingudes a la sessió P són molt diferents de les de la sessió R. A la primera sessió el Marçal no intervé gens en la proposta de text escrit: no proposa cap enunciat ni en reformula cap proposat pels seus companys. Podríem dir que resta al marge de l'activitat de textualització, potser perquè no hi té res a dir o més probablement perquè està atabalat per moltes coses i de fet pensa que el que estan fent només és un esborrany (en realitat no és ni això, és un llistat d'idees en brut). Així que qui proposa més segments de text és el Marc Albert, que també és qui fonamentalment inicia aquestes propostes.

A la sessió R, en canvi, les coses canvien totalment. En Marc Albert pràcticament no intervé per formular text, segurament perquè no està d'acord amb l'aire que està prenent l'article que escriuen. Cal ressaltar, a més, que no es fa cap referència en tota la sessió a l'esborrany del dia anterior, cosa que pot interpretar-se com una falta de consideració del Marçal, que és qui dirigeix l'activitat d'escriptura de R, cap a una feina que no havia estat guiada per ell sinó pel seu company.

Fins aquí hem comentat, a partir de les dades numèriques, la cooperació del grup 2 en el procés de composició escrita, que podem sintetitzar així:

- La presència verbal dels tres membres del grup en la conversa és força equitativa a la primera sessió i es decanta una mica a favor del Marçal a la segona, en detriment del Marc Albert.

⁹² No hi ha enregistrada a la cinta cap seqüència de torns de la conversa que es refereixi al fragment número 10 del text, segurament perquè era ja el final de la sessió. És per aquest motiu que no figura en aquesta taula.

- Pel que fa a la iniciativa en el canvi d'activitat, trobem els mateixos resultats que per a la presència verbal: el Marçal és qui dirigeix en més ocasions la dinàmica de la sessió i en Marc Albert el que menys. Aquesta tendència s'observa ja a P, però s'accentua notablement a R.
- Els resultats sobre la participació de cadascú en l'elaboració del text escrit són una mostra de la poca col·laboració del grup: a P el text que es compona està en mans del Marc Albert, i en canvi, a R, l'esborrany de P s'oblida i el nou text sobretot el proposa pel Marçal.
- El Marçal adopta el rol de dirigent del grup, sobretot a la segona sessió: així veiem que és ell qui vehicula la conversa amb les professores i assumeix progressivament l'activitat de proposar text.

Col·laboració entre els interlocutors

Si completem aquestes observacions amb les que es desprenen d'una anàlisi qualitativa de les converses i del seu context, podem afirmar que la relació que hi ha entre els tres nois no és en absolut d'empatia, ni tan sols de simple amistat. Sabem que no acostumen a treballar junts, però que en aquesta ocasió van formar grup perquè van quedar exclosos de tots els altres. Aquesta situació es pot observar en diferents intervencions, en què el nerviosisme davant d'una tasca que no saben com abordar els porta a acusar-se mútuament, però contràriament al que passa al grup 1, sense cap mecanisme que suavitzzi els seus comentaris. El recurs freqüent a les rialles creiem que expressa el nerviosisme que experimenten, augmentat per la presència de la gravadora:

- (2-P) 17 M: Ei, sou uns gamberros, =va (?) <treballem.>=
 18 MA: =Vinga, va.= Va.
 19 M: Per favor, que jo vull treballar i m'esteu cabrejant.
 (Riuen.)
 20 MA: A sobre!
 21 M: Perquè fèieu tant el burro. Jo no(-) jo no tinc res a veure, eh?

El desacord en les idees que volen defensar es manifesta moltes vegades al llarg de la conversa, però aquest desacord no contribueix gairebé mai a matisar ni avançar en l'elaboració del contingut del text, només serveix per enfrontar les dues posicions i a continuació bloquejar la conversa, sense més argumentació.

- (2-P) 394 M: Vale! Sí és preocupant però si avui en dia la dona ja està començant a favor d'això. D'aquí a uns anys, pues ja hi haurà una igualtat home!
 395 J: (Molt flux.) Que va!
 396 MA: No =creguis tio.=
 397 M: =Clar que sí.=
 398 MA: No creguis.

Algunes vegades, es reconeix la posició del contrari, encara que aquest fet tampoc no porta a cap discussió.

- (2-P) 345 M: No, això és veritat. La dona si treballa a..., en una empresa, i a més a casa, treballa més que l'home.
 346 MA: Ah això sí, eh? Això és clar.

En alguns moments el parlant demana l'aprovació dels altres, però aquests no solen respondre:

- (2-R) 293 J: Ei, doncs podríem fer això. Mira. *Des dels temps... A veure..., a veure què us sembla. Des de fa molt de temps..., eh, la dona...*
 294 M: Mira, tu, *la dona a casa i ja està*, tu! I ens deixem de problemes!...
 Trencar-nos el coco!
 295 M i J: (Riu.)

A diferència dels altres dos grups, en aquest no hi ha cap sentiment de grup ni de complicitat davant la tasca. Saben que no estan d'acord en el tema que defensen, però tampoc no hi ha cap compromís amb el text que estan fent: l'única cosa que els mou és complaure la professora, com podem veure en les últimes paraules de la sessió P.

- (2-P) 680 J: Quina hora és? (... ..)
 681 M: I mitja.
 682 MA: Ja és l'hora. (...) Eh, hem fet, aleshor(-) el que ella volia! (...)
 683 M: Bueno va. Pleguem, eh?
 684 J: Ja hem acabat, eh?

Hi ha també la consciència de fracàs, de no sortir-se'n, que ells mateixos expliquen a un alumne gairebé a la meitat de la sessió R:

- (2-R) 299 M: Li vaig, la..., la..., la vaig a buscar i li dic que vingui, que no sabem què fer.
 300 J: O sigui que si ve... Ui! Estaria bé que..., hagués vingut la Núria!
 (Riu.) (Es refereix a la seva professora.)
 301 Una alumna: Ja heu acabat?
 302 MA: Que va!
 303 J i M: No hem ni començat!
 304 Una alumna: Nosaltres l'anem a passar a net!
 305 J i M: Ah sí?
 306 Una alumna: A l'ordinador!
 307 M: Hosti! Quina sort!
 (Se sent la porta.) (Riu i fan broma.)

Les propostes de text que es fan són molt poques i amb moltes menys reformulacions que als altres dos grups. De totes maneres, no les escolten gaire ni les comenten, simplement s'enuncien i prou, gairebé mai no van acompanyades de frases que invitin a considerar-les ni provoquen valoracions posteriors. A la sessió R, entre el torn 870 i 871 hi ha una estona en què en Marçal escriu tot sol i els altres dos nois passen l'estona parlant fluix de les seves coses, sense sentir-se compromesos en la feina comuna.

Aquestes constatacions cal complementar-les amb el fet que hi ha poques valoracions explícites sobre el text que s'està escrivint i, quan n'hi ha, o bé són negatives, o bé es refereixen a les idees i no a l'enunciat del text. Després d'una seqüència en què el Marçal ha proposat una frase per al text, el Marc Albert li pregunta si aquestes idees que recull la frase són realment les seves:

- (2-R) 615 MA: ¿Tu piensas así, Marçal, tío?
616 M: No, no tan fuerte, eh, pero...
617 MA: Ah! Va.
618 M: Però cuidado, sí que pienso que la..., la mujer nunca podrá ser como el hombre, això sí, eso sí que lo pienso. No pienso, no pienso que el hombre sea...

I a continuació segueix un fragment en què el Marçal manifesta les seves idees.

Per concloure aquesta darrera descripció de la dinàmica de treball entre els tres membres del grup, podem dir que la cooperació que s'estableix entre ells no resulta gaire reeixida, i segurament les causes les podem trobar en la confluència de diversos problemes:

- El tema que han de tractar no els agrada i els neguiteja perquè els posa en una situació personal d'inseguretat sobre el seu propi rol.
- No hi ha acord entre els tres membres del grup sobre les idees que tenen i que han de defensar.
- No formen un grup consolidat ni acostumat a treballar junts.

- No s'impliquen en la tasca d'escriptura ni se la prenen com una cosa pròpia, només els mou l'objectiu de complir la demanda de la professora.
- Cap dels tres components del grup exerceix el control sobre la gestió del procés d'escriptura, que se segueix d'una manera erràtica.

5.3.3. Descripció del procés de composició escrita seguit pel grup 3

Quadre 49: Esquema general de la sessió (3-P)

| Epi-sodi | Torns | Total Torns | Organització de la feina (OF) | Elaboració contingut (C) | Planificació del text (P) | Textualització (T) | Revisió (R) | Digressions (D) |
|----------|---------|-------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|-------------|-----------------|
| 1 | 1-9 | 9 | | | | 1 | | |
| 2 | 10-19 | 10 | | | 1 | | | |
| 3 | 20-38 | 19 | | | | 1 | | |
| 4 | 39-50 | 12 | | | | | | |
| 5 | 51-57 | 7 | | | | | | |
| 6 | 58-93 | 36 | | | | 2 | | |
| 7 | 94-106 | 13 | | | | | 2 | |
| 8 | 107-115 | 9 | | | 0 | | | |
| 9 | 116-124 | 9 | | | | 2,3 | | |
| 10 | 125-131 | 7 | | | 2 | | | |
| 11 | 132-262 | 131 | | | | 3-7 | | |
| 12 | 263-274 | 12 | | | | | | |
| 13 | 275-284 | 10 | | | | 7 | | |
| 14 | 285-296 | 12 | | | 7,8 | | | |
| 15 | 297-391 | 95 | | | | 7,8,9 | | |
| 16 | 392-409 | 18 | | | | | 1,9 | |

Text resultat de la sessió P del grup 3 (l'original és a la pàg. 77 dels annexos)

| |
|---|
| <p>(0) MOVIMENT FEMINISTA - IGUALTAT -</p> <p>(1) - L'home proposa i la dona disposa? - <u>No</u> !! - Doncs..., la dona proposa i l'home disposa? - <u>Tampoc</u> !! - Tots dos proposen i tots dos disposen? - <u>Això sí</u> !!!</p> <p>(2) Podem dir que, com a dones, no estem a favor del masclisme</p> |
|---|

(3) I no és d'estranyar, perquè el que nosaltres no volem és una situació radical, VOLEM LA IGUALTAT entre homes i dones !!!

(4) Es cert que l'home pot tenir més facilitats que la dona per fer determinades tasques, però la dona també té més condicions que l'home per fer-ne d'altres. (5) El que volem dir amb això és que hi ha algunes capacitats que ja vénen determinades per la natura de cada sexe.

(6) El que nosaltres pensem és que les coses que la natura no ha diferenciat han de ser compartides per ambdós sexes. (7) Perquè la bogada la fa sempre ella? Es que ella té més facilitat per fer-la o es que ell és un manta? (8) Ni la dona té el do de fer millor la bogada ni l'home és un manta, simplement això és una tradició que ens hem pres molt al peu de la lletra. (9) El que nosaltres voldriem es que aquesta situació canviés fins arribar a la igualtat total, independentment de ser una dona. O NO?

A partir del primer episodi veiem com s'alternen, amb una regularitat força gran, els episodis en què majoritàriament es planifica amb els episodis en què es textualitza. De tota manera, una mica abans de la meitat de les intervencions d'aquesta sessió (torn 132), les alumnes inicien un llarg episodi de producció de text, el número 11, en el qual acaben el segon paràgraf del text (fragments 3, 4 i 5) i inicien el tercer (6 i 7). En aquest episodi de textualització les alumnes també planifiquen i revisen el text que estan proposant, podríem dir que d'una manera difícilment dissociable de quan textualitzen, però aquestes planificacions i revisions són puntuals i subordinades a l'operació predominant de textualització.

És interessant remarcar que no hi ha cap episodi pròpiament destinat a discutir i generar el contingut que ha de recollir el text: sembla com si això ja estigués decidit en algun moment anterior o bé es donés per suposat que hi ha un acord sobre el que es pensa i per tant el que es vol defensar en aquest escrit. Només en algun moment apareixen petits comentaris sobre les idees que s'expressen, lligats a la proposta d'un enunciat, per justificar-lo o bé rebutjar-lo, la qual cosa ens fa pensar que sí que hi ha una vigilància sobre el contingut temàtic, però que quan no s'explicita és perquè hi ha acord entre les tres components del grup. Aquestes puntualitzacions de què parlem apareixen en els moments de defensar el text que es proposa i queden incloses, per tant, en episodis de textualització. Un exemple podria

ser el següent, de l'episodi 11, en què l'Helena i la Caterina precisen les idees que volen expressar amb un comentari immediatament després de la proposta del text, sense cap interrupció:

- (3-P) 155 H: Podem dir que: *És cert que l'home sap fer unes coses millor, o sigui que pot fer-les, però també és cert que les done(-), que la dona pot fer unes altres. En aquest camp, doncs, no s'ha de fer... , es pot fer la discriminació perquè... , no sé..., perquè no tots som blancs ni tots som negres..., o sigui tots..., cadascú fa la seva tasca, no? Però a les coses més comuns, doncs no s'ha de discriminar...*
- 156 C: Clar! Si és una cosa que només la pot fer un home, doncs, molt bé! Però coses que les poden fer els dos, doncs que, que no només sigui de l'ho(-) (Dóna un cop amb la mà al casset.) Ui!, de l'home.
(Riu i fan broma.)
- 157 H: Llavors... *És cert que l'home, mm, està més habilitat..., no... És cert que l'home pot tenir més facilitat per fer una, una..., no especifiquem.*

Com podem observar a l'esquema general de la sessió, el text es va produint per parts, l'una darrere l'altra. Fins que no es té enllestida una frase no es passa a la següent i a l'inrevés, quan es passa al fragment següent, en general ja no es torna enrere. D'aquí podríem concloure que no hi ha una planificació explícita del text en tota la seva globalitat, o com a mínim no s'hi fa mai cap referència. Es planifica i textualitza per fragments, normalment equivalents a frases sintàctiques que es corresponen amb nuclis de contingut temàtic. Però com veurem, sembla que l'Helena disposi, a algun nivell, d'un cert pla global del text, ja que enuncia les diferents frases d'una manera molt fluïda i amb molta decisió, com responent a una certa idea més o menys elaborada.

–Episodi 1. Textualització.

No sabem en quin moment s'inicia realment la tasca de producció del text, però la gravació d'aquest grup comença amb una proposta de l'Helena –que és l'alumna que enuncia la primera formulació de totes les frases del text– per al primer paràgraf (fragment 1). Aquesta noia proposa, amb la col·laboració de la Caterina, un primer paràgraf en forma de diàleg, amb tres preguntes i tres respostes, en només 5 torns de paraula.

- (3-P) 1 H: *L'home proposa i la dona disposa!* I posem: *Nooo!* (Riu) *Nooo!*
Ara al revés: *La dona proposa...*
- 2 C: *...i l'home..., disposa.*
- 3 H: *Dis-po-sa*, apa!... (Fa una pausa mentre escriu.) *Tampoc!*
- 4 A: *Txin, txin, txin!* (Riu.)

- 5 H: *Tots dos proposen...*
6 C: *...i tots dos disposen.*
7 H: *...i tots dos disposen.* (Riu.)
(Silenci molt llarg mentre sembla que H escriu.)
8 H: *Això sí!*

L'Helena també anirà escrivint aquest fragment del text immediatament després d'haver-lo proposat. La Caterina es limitarà a completar amb breus intervencions les propostes de l'Helena o bé a repetir-les, i d'aquesta manera explícita la seva conformitat amb el text que s'està generant. La tercera component del grup, l'Alícia, té una actitud més reservada: en aquest primer episodi es limita a aplaudir irònicament la frase que entre les altres dues companyes han enunciat (torn 4). Aquest to burleta de la seva intervenció pot ser degut a l'entonació emfàtica i teatral que dona l'Helena als enunciats, o bé a una valoració d'aquests enunciats, que fugen de l'estil dels textos que s'acostumen a fer a classe. En aquest sentit, l'última intervenció de la Caterina en aquest episodi mostra com ella considera que aquest primer paràgraf és "bèstia", opinió que no podem atribuir al contingut del text, que no defensa cap tesi extremista ni provocadora, sinó que més aviat pot ser degut a l'estil i forma que adopta aquest primer fragment del text, poc comú en les activitats habituals de classe.

–Episodi 4. Organització de la feina.

Pel que fa a l'organització de la tasca de redacció, només se'n parla en una ocasió: a l'episodi 4. En aquest cas, després de deixar enllestit el fragment 1 del text –el primer paràgraf, que té forma de diàleg– les alumnes dediquen 12 torns a decidir quin procediment segueixen: l'Alícia creu que potser cal llegir-se els documents inclosos en el dossier sobre la discriminació de la dona, però la Caterina opina que no cal, que ja n'hi ha prou si "ens ho mirem una mica per sobre i ja està" i inicia l'episodi següent proposant una continuació per al text.

–Episodi 5. Planificació.

És evident, però, que l'Alícia no té clar com ha de ser el text que han de construir i per això, en aquest episodi 5 que s'inicia, es replanteja quina ha de ser la funció del text. És així com, a petició d'ella, dediquen aquest breu episodi (7 torns) a comentar en què ha de consistir aquest text. Però les altres dues noies sembla que ja ho tenen clar, perquè de seguida inicien

l'episodi 6 proposant enunciats per a la continuació del text, enllaçant doncs amb l'episodi 3, on han deixat enllestit el primer fragment.

–*Episodi 7. Revisió.*

Respecte als dos episodis d'aquesta sessió en què l'operació principal és la revisió, el resultat és molt diferent en un cas i en l'altre. A l'episodi 7, després d'una seqüència relativament llarga (36 torns) de textualització per escriure tan sols una frase de dues línies, l'Helena diu:

(3-P) 94 H: A veure si queda bé.

I immediatament llegeix en veu alta la frase que acaben d'escriure. Sembla com si el procés de formulació i reformulació d'aquesta frase hagi fet perdre la visió de conjunt i les seves autores necessitin veure-la altre cop tota sencera per poder donar-la per bona. De fet, la lectura d'aquesta frase porta a introduir-hi encara uns quants canvis locals, referits principalment al lèxic. Evidentment, aquests torns dedicats a trobar noves paraules per al text podem dir que són de textualització, encara que inserits en un episodi on el focus està posat en la revisió del text.

–*Episodi 16. Revisió.*

L'altre episodi de revisió, el 16 i darrer de la sessió, consisteix en una relectura del text tot sencer. Potser degut a la llargada de la lectura, o perquè ja fa estona que treballen i tenen la sensació que han arribat al final, no es produeix cap canvi en el text, ni tan sols una valoració una mica aprofundida de la impressió que els causa. L'únic que diuen en acabar la lectura sembla més aviat com si fos un ritual que permeti donar la feina per acabada i posar-se a parlar d'altres coses:

(3-P) 400 H: Queda bé, no?
401 C: Val. Sí

Per altra banda, el procediment que emprà aquest grup, que consisteix a escriure de seguida les frases que es van proposant, li permet tenir una visió de tot el text, si més no del que s'ha produït fins a aquell moment, perquè el té escrit sobre de la taula. Al torn 141 l'Helena proposa iniciar la frase 4 amb la fórmula "És cert", però com que ja l'han utilitzada a la frase 2, a la vegada suggereix de canviar l'inici de la frase 2 per "Podem dir". Per

a la vegada suggereix de canviar l'inici de la frase 2 per "Podem dir". Per tant, l'esberrany serveix en aquesta ocasió per poder considerar la frase que s'està proposant dins del conjunt del text en la seva globalitat. No tenim mostres explícites que aquest recurs s'utilitzi més vegades, però és probable que es faci servir l'esberrany escrit que tenen davant en més ocasions.

Sessió R

Aquest grup és l'únic dels tres que hem observat que a la sessió R fa exactament el que se li ha demanat: revisar l'esberrany del dia anterior i introduir-hi les modificacions oportunes per millorar-lo. Podem veure-ho clarament en el mapa de la sessió, en què la major part d'episodis es dediquen a revisar.

Quadre 50: Esquema general de la sessió (3-R)

| <i>Episo- Dis</i> | <i>Torns</i> | <i>Total torns</i> | <i>Organi- t-zació de la feina</i> | <i>Elabora- ció contingut</i> | <i>Planifi- cació del text</i> | <i>Textua- lització</i> | <i>Revisió</i> | <i>Digres- sions</i> |
|-----------------------|--------------|------------------------|--|---------------------------------------|--|-----------------------------|----------------|--------------------------|
| 1 | 1-21 | 20 | | | | | 1-7-8 | |
| 2 | 22-31 | 10 | | | | | | |
| 3 | 32-36 | 5 | | | | | 7-8 | |
| 4 | 37-66 | 30 | | | | | | |
| 5 | 67-141 | 75 | | | | | 7-8 | |
| 6 | 142-161 | 20 | | | | | | |
| 7 | 162-220 | 59 | | | | | (6)-7-8 | |
| 8 | 221-265 | 45 | | | | | | |
| 9 | 266-291 | 26 | | | | | (6)-7-8 | |
| 10 | 292-316 | 25 | | | | | | |
| 11 | 317-423 | 107 | | | | | 9-1-9 | |
| 12 | 424-439 | 16 | | | | | | |
| 13 | 440-455 | 16 | | | | | 9 | |
| 14 | 456-471 | 16 | | | | | 0 | |

Text resultat de la sessió R del grup 3⁹³ (l'original és a la pàg. 77 dels annexos)

(0) MOVIMENT FEMINISTA

- IGUALTAT -

(1) - L'home proposa i la dona disposa?

- No !!

- Doncs..., la dona proposa i l'home disposa?

- Tampoc !!

- Tots dos proposen i tots dos disposen?

- Això sí !!!

(2) Podem dir que, com a dones, no estem a favor del masclisme però, ep!, tampoc som partidàries dels moviments feministes.

(3) I no és d'estranyar, perquè el que nosaltres no volem és una situació radical, VOLEM LA IGUALTAT entre homes i dones !!!

(4) Es cert que l'home pot tenir més facilitats que la dona per fer determinades tasques, però la dona també té més condicions que l'home per fer-ne d'altres. (5) El que volem dir amb això és que hi ha algunes capacitats que ja vénen determinades per la natura de cada sexe.

(6) El que nosaltres pensem és que les coses que la natura no ha diferenciat han de ser compartides per ambdós sexes. (7) * ~~Per~~

~~què la bogada la fa sempre ella? Es que ella té més facilitat~~

~~per fer-la o es que ell és un manta? (8) Ni la dona té el do de~~

~~fer millor la bogada ni l'home és un manta, simplement~~

~~això és una tradició que ens hem pres molt al peu de la~~

~~lletra.~~ (9) ~~El~~ Per resumir, el que nosaltres voldriem es que aquesta situació

canviés fins arribar a la igualtat total, independentment

~~de ser una dona. O NO? de ser home o dona. O NO?~~

* Per exemple, planxar no té perquè ser una feina exclusiva

de la dona. L'home, si vol, també pot fer-la. SI VOL...

Com a la sessió anterior, l'Helena és qui marca el ritme de la sessió. En el primer episodi, és ella qui explicita de seguida quins llocs del text creu que s'haurien de revisar. I és en aquests fragments on es centra gairebé tota la feina del grup. Però la revisió d'aquests fragments no es fa d'una manera

⁹³ Com es pot veure a l'original, aquest grup treballa sobre el full de l'esborrany del dia anterior, i és tixant i escrivint sobre aquest mateix full que introdueix les modificacions oportunes.

seguida i efectiva, com el dia anterior, sinó que es va fent a poc a poc; elles tenen la sensació que no avancen, que no tenen idees, que els costa molt. Això podria explicar que modifiquin molt poc l'esborrany inicial i només a un nivell molt superficial: tan sols hi canvien un signe de puntuació del fragment 1, substitueixen els fragments 7 i 8 per una frase alternativa, i modifiquen lleument el fragment 9 i últim. Acorden també el títol definitiu.

No hi ha en cap moment un plantejament explícit del procediment a seguir per revisar el text. Com a la sessió anterior, l'Helena intervé proposant uns canvis, i les altres dues noies accepten aquesta manera de treballar i accepten també els fragments que cal canviar. Després d'aquesta acceptació, totes tres participen en la recerca de nous redactats per als fragments discutits. Podem dir, per tant, que la dinàmica de les tres participants en la interacció segueix el mateix model que a la sessió anterior: l'Helena és la líder indiscutida, és qui marca el procediment a seguir i qui proposa el contingut de la conversa, però la col·laboració entre elles tres és molt estreta i molt fluïda, tal com veurem a continuació. No hi ha ningú que es desentengui de la feina ni que mostri oposició a la manera de treballar que ella estableix.

La manera d'enfrontar-se a la tasca, en canvi, podem dir que és molt diferent de la del dia anterior: en aquella ocasió semblava que es tenia clara la finalitat del que s'estava fent i les tres noies mostraven un interès per escriure un text que expressés les seves idees. En la sessió de revisió, en canvi, sembla com si la tasca es prengués d'una manera molt més escolar, per complir amb el que toca fer, però sense implicar-se en el text ni en el seu resultat, potser sense entendre ni compartir ben bé el sentit de l'activitat que se'ls ha demanat de fer.

–Episodi 1. Revisió.

La sessió comença posant en comú la revisió individual feta amb l'ajuda d'una pauta. Al primer episodi l'Helena explica quins canvis ha introduït a l'esborrany i, una vegada més, les altres dues companyes seguiran la seva proposta i dedicaran pràcticament tota la sessió a revisar els fragments del text que ella proposa: l'1 i, sobretot, el 7 i el 8. No és fins a l'episodi 11 –gairebé al final de la sessió– que les altres dues noies expliquen que, en la seva revisió individual, elles també havien vist problemes en els mateixos llocs que ja han canviat, i la Caterina afegeix una proposta de canvi a les

últimes paraules del text, que és reconeguda i acceptada per les companyes.

–Episodi 2. Digressions.

A partir del segon episodi, la sessió es desenvolupa segons el següent patró: els episodis de revisió d'algun fragment del text s'alternen amb episodis de digressió, en què es parla d'altres qüestions que no tenen res a veure ni amb el text ni amb la feina, o amb episodis d'organització material de la tasca.

De fet, la predisposició de les tres noies per dur a terme la tasca encomanada contrasta molt amb la de la primera sessió: en aquella ocasió el treball era fluid i amb molt pocs episodis de distracció; ara, en canvi, sembla que hi ha molt poc interès pel que s'ha de fer, es fa perquè així els ho ha manat la professora, però no sembla detectar-se un interès real per millorar l'esborrany. En cinc ocasions (torns 22, 139-141, 163-164, 192, 221 231) les tres noies expliciten que avui estan "adormides", que no estan "inspirades", que estan "fatal" i fins i tot que "estan fartes". Aquesta actitud de poca predisposició per treballar es veu reflectida en les constants interrupcions que sofreix la revisió del text. Els diferents episodis no s'acaben perquè s'hagi deixat enllestit un fragment del text, com a la primera sessió, sinó que es tracta d'interrupcions per prendre's una pausa i posteriorment retornar al que s'havia deixat a mig revisar.

Rol dels participants en la interacció i col·laboració en la redacció del text

Torns de paraula per participant

Si observem la participació de cada una de les alumnes, des d'un punt de vista quantitatiu, veiem que globalment l'Helena és qui ha pres més vegades la paraula tant a la primera sessió com a la segona. Les altres dues companyes es situen clarament en una segona posició a la sessió de revisió. L'Alícia, a la sessió P, té una participació molt inferior, gairebé la meitat d'intervencions que l'Helena.

Quadre 51: Torns de paraula de cada membre del grup (3-P)*

| Episodi | Torns d'H | | Torns de C | | Torns d'A | |
|--------------|------------|-----------|------------|-------------|-----------|-------------|
| | Total | % | Total | % | Total | % |
| 1 (T) | 5 | 55,5 | 3 | 33,3 | 1 | 11,1 |
| 2 (P) | 5 | 50 | 2 | 20 | 3 | 30 |
| 3 (T) | 7 | 36,8 | 6 | 31,5 | 6 | 31,5 |
| 4 (OF) | 1 | 8,3 | 5 | 41,6 | 6 | 50 |
| 5 (P) | 2 | 28,5 | 3 | 42,8 | 2 | 28,5 |
| 6 (T) | 17 | 47,2 | 11 | 30,5 | 9 | 25 |
| 7 (R) | 7 | 53,8 | 5 | 38,4 | 1 | 7,6 |
| 8 (P) | 4 | 44,4 | 3 | 33,3 | 3 | 33,3 |
| 9 (T) | 3 | 33,3 | 4 | 44,4 | 2 | 22,2 |
| 10 (P) | 4 | 57,1 | 3 | 42,8 | - | - |
| 11 (T) | 57 | 43,5 | 47 | 35,8 | 27 | 20,6 |
| 12 (D) | 4 | 33,3 | 5 | 41,6 | 3 | 25 |
| 13 (T) | 5 | 50 | 4 | 40 | 1 | 10 |
| 14 (P) | 6 | 50 | 3 | 25 | 3 | 25 |
| 15 (T) | 34 | 35,7 | 35 | 36,8 | 27 | 28,4 |
| 16 (R) | 7 | 38,8 | 7 | 38,8 | 4 | 22,2 |
| Total | 168 | 41 | 146 | 35,6 | 98 | 23,9 |

* Tant en aquest quadre com en el següent, hi ha intervencions fetes sper més d'una persona alhora. Els % no sempre sumen 100.

Quadre 52: Torns de paraula de cada membre del grup (3-R)

| Episodi | Torns de H | | Torns de C | | Torns de A | | Professores |
|--------------|------------|-------------|------------|-----------|------------|-----------|----------------|
| | Total | % | Total | % | Total | % | |
| 1 (R) | 9 | 45 | 6 | 30 | 6 | 30 | |
| 2 (D) | 3 | 30 | 2 | 20 | 5 | 50 | |
| 3 (R) | 3 | 60 | 1 | 20 | 1 | 20 | |
| 4 (D) | 11 | 36 | 9 | 30 | 11 | 36 | |
| 5 (R) | 33 | 44 | 21 | 28 | 24 | 32 | |
| 6 (O) | 7 | 35 | 7 | 35 | 7 | 35 | T: 8 (40%) |
| 7 (R) | 21 | 45 | 19 | 32 | 19 | 32 | |
| 8 (D) | 18 | 40 | 14 | 31 | 13 | 28 | |
| 9 (R) | 11 | 42 | 7 | 26 | 8 | 30 | |
| 10 (O) | 11 | 44 | 3 | 12 | 9 | 36 | N: 2 (8%) |
| 11 (R) | 41 | 38 | 37 | 34 | 30 | 28 | |
| 12 (D) | 3 | 18 | 8 | 50 | 6 | 37 | |
| 13 (R) | 6 | 40 | 5 | 33,3 | 4 | 26,6 | |
| 14 (R) | 4 | 25 | 6 | 37 | 6 | 37 | |
| Total | 179 | 37,1 | 145 | 30 | 148 | 30 | 10 (2%) |

A la sessió P veiem que l'Helena juga un paper més actiu en la interacció verbal i, en canvi l'Alícia, o bé es reserva la possibilitat de no explicitar verbalment tot el que se li acut, o bé té menys propostes a fer a les altres participants. Si observem les atribucions dels torns de paraula per episodis, ens adonem que no es repeteix la mateixa distribució dels subjectes en la quantitat d'intervencions: en algun episodi les proporcions són més

equilibrades (per exemple, el 3) i en un cas (el 4), contràriament al resultat global, l'Àlícia té clarament més torns de paraula que l'Helena.

A la sessió R, l'Helena té també globalment un major nombre d'intervencions i les altres dues noies, en aquesta ocasió, queden igualades quant a la seva participació verbal. Si ho mirem per episodis, en general és també l'Helena qui té un major protagonisme numèric en la conversa, tot i que en tres casos queda igualada amb alguna de les companyes (episodis 4, 6 i 13). Cal fer notar que els dos episodis en què l'Helena té un nombre inferior d'intervencions que la noia que intervé més són episodis de digressions, és a dir que es dediquen a parlar de temes aliens a la feina.

Llargada dels torns de paraula

Si tenim en compte, a més, la quantitat de paraules per torn, observem que a la sessió P l'Helena fa unes intervencions aproximadament el doble de llargues que les altres dues noies. Per tant, aquesta alumna intervé més vegades i més extensament, contràriament a l'Àlícia, que intervé la meitat de vegades que ella i amb intervencions, per norma general, la meitat de curtes

Quadre 53: Llargada dels torns de paraula (3-P)

| Episodi | H | | | C | | | A | | |
|--------------|-------|------|--------------|-------|------|------------|-------|------|------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t |
| 1 (T) | 2 | 28 | 5,6 | 3 | 11 | 3,6 | 1 | 3 | 3 |
| 2 (P) | 5 | 19 | 3,8 | 2 | 10 | 5 | 3 | 13 | 4,3 |
| 3 (T) | 7 | 91 | 13 | 6 | 12 | 2 | 6 | 16 | 2,6 |
| 4 (OF) | 1 | 1 | 1 | 5 | 31 | 6,2 | 6 | 53 | 8,8 |
| 5 (P) | 2 | 13 | 6,5 | 3 | 31 | 10,3 | 2 | 32 | 16 |
| 6 (T) | 17 | 164 | 9,6 | 11 | 59 | 5,3 | 9 | 35 | 3,8 |
| 7 (R) | 7 | 73 | 10,4 | 5 | 27 | 5,4 | 1 | 1 | 1 |
| 8 (P) | 4 | 28 | 7 | 3 | 17 | 5,6 | 3 | 21 | 7 |
| 9 (T) | 3 | 38 | 12,6 | 4 | 23 | 5,7 | 2 | 9 | 4,5 |
| 10 (P) | 4 | 28 | 7 | 3 | 18 | 6 | - | - | - |
| 11 (T) | 57 | 671 | 11,7 | 47 | 258 | 5,4 | 27 | 118 | 4,3 |
| 12 (D) | 4 | 49 | 12,2 | 5 | 22 | 4,4 | 3 | 19 | 6,3 |
| 13 (T) | 5 | 54 | 10,8 | 4 | 26 | 6,5 | 1 | 1 | 1 |
| 14 (P) | 6 | 88 | 14,6 | 3 | 26 | 8,6 | 3 | 12 | 4 |
| 15 (T) | 34 | 307 | 9 | 35 | 196 | 5,6 | 27 | 123 | 4,5 |
| 16 (R) | 7 | 250 | 35,7 | 7 | 20 | 2,8 | 4 | 13 | 3,2 |
| Total | | | 11,8* | | | 5,4 | | | 4,9 |

*Si no comptabilitzem l'episodi 16, on H produeix una intervenció de 233 paraules (la 397) en què llegeix el text tot sencer, obtenim una mitjana de 10,2 paraules per torn.

De tota manera, cal fer notar que les variacions de cada subjecte en un o altre episodi són molt grans: una mateixa persona pot fer des de 1 fins a 35,7 paraules de mitjana per torn, depenent de quina sigui l'activitat predominant en aquell episodi i de quin sigui el rol que hi adopta.

Quadre 54: Llargada dels torns de paraula (3-R)

| Episodi | H | | | C | | | A | | |
|--------------|-------|------|-------------|-------|------|------------|-------|------|-------------|
| | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t | Torns | Mots | m/t |
| 1 (R) | 9 | 208 | 23,1 | 6 | 20 | 3,3 | 6 | 35 | 5,8 |
| 2 (D) | 3 | 114 | 38 | 2 | 8 | 4 | 5 | 70 | 14 |
| 3 (R) | 3 | 48 | 16 | 1 | 7 | 7 | 1 | 2 | 2 |
| 4 (D) | 11 | 147 | 13,3 | 9 | 59 | 6,5 | 11 | 128 | 11,6 |
| 5 (R) | 33 | 388 | 11,7 | 21 | 88 | 4,1 | 24 | 164 | 6,8 |
| 6 (O) | 7 | 14 | 2 | 7 | 13 | 1,8 | 7 | 31 | 4,4 |
| 7 (R) | 21 | 355 | 16,9 | 19 | 83 | 4,3 | 19 | 221 | 11,6 |
| 8 (D) | 18 | 164 | 9,1 | 14 | 65 | 4,6 | 13 | 166 | 12,7 |
| 9 (R) | 11 | 78 | 7 | 7 | 47 | 6,7 | 8 | 170 | 21,5 |
| 10 (O) | 11 | 62 | 5,6 | 3 | 25 | 8,3 | 9 | 54 | 6 |
| 11 (R) | 41 | 229 | 5,5 | 37 | 169 | 4,5 | 30 | 172 | 5,7 |
| 12 (D) | 3 | 19 | 6,3 | 8 | 28 | 3,5 | 6 | 115 | 19,1 |
| 13 (R) | 6 | 21 | 3,5 | 5 | 11 | 2,2 | 4 | 77 | 19,2 |
| 14 | 4 | 27 | 6,7 | 6 | 28 | 4,6 | 6 | 65 | 10,8 |
| Total | | | 10,6 | | | 4,6 | | | 10,8 |

A la sessió R, en canvi, l'Àlícia fa unes intervencions en general tan llargues com les de l'Helena. Aquesta diferència entre les dues sessions es podria explicar en relació amb les característiques del treball que s'hi realitza: a la sessió P es redacta el text i l'Helena hi participa molt activament, portant la direcció de la tasca; les intervencions més mesurades de les altres dues noies consisteixen a participar en la dinàmica ja marcada de proposar text o d'explicitar valoracions sobre el text que es proposa. Són, per tant, intervencions que complementen el que la directora de la tasca inicia. En la sessió R es tracta de revisar i donar per bo un text ja escrit: l'Helena protagonitza altra vegada aquesta tasca de revisió, però les seves companyes ara es limiten només a confirmar o matisar les seves propostes, moltes vegades només amb monosíl·labs. Recordem que en aquesta segona sessió hi ha poques ganes de treballar i més aviat es tendeix a enllestir ben ràpid qualsevol qüestió que sorgeix.

Inici dels episodis

Per considerar quina és la responsabilitat de cada alumna en el desenvolupament de la dinàmica del grup, hem comptabilitzat qui inicia cadascun dels episodis.

Quadre 55: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (3-P)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| H | | | 2 | 5 | 2 | | 9 |
| C | | | 1 | 1 | | | 2 |
| A | 1 | | 2 | 1 | | 1 | 5 |

Dels 16 episodis en què hem dividit la sessió P, 9 són iniciats per l'Helena, 5 per l'Alícia i 2 per la Caterina. Per tant, o bé l'Helena té més iniciativa per gestionar les diferents tasques que s'han de dur a terme, o bé les seves propostes tenen més acceptació, ja que és ella qui en més ocasions té la iniciativa en el canvi d'activitat del grup.

Si observem quin tipus d'episodis són els que inicia cadascú, veiem que:

- De textualització: 5 són iniciats per l'Helena i un per cada una de les altres dues companyes.
- De revisió: els dos que hi ha són iniciats per l'Helena.
- De planificació: molt equilibrat entre totes tres.
- D'organització de la feina i de digressions, només n'hi ha un de cada categoria, i els dos són iniciats per l'Alícia.

Quadre 56: Inici dels episodis segons el tipus i l'alumne (3-R)

| <i>Alumnes</i> | <i>OF</i> | <i>C</i> | <i>P</i> | <i>T</i> | <i>R</i> | <i>D</i> | <i>Total</i> |
|----------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| H | 1 | | | | 3 | | 4 |
| C | | | | | 1 | 2 | 3 |
| A | | | | | 3 | 2 | 5 |
| T | 1 | | | | | | 1 |

A la sessió R, en canvi, trobem una situació molt diferent: l'Helena inicia 4 episodis, 3 de revisió i 1 d'organització de la feina. La Caterina n'inicia 3, 2 de digressions i 1 de revisió. I l'Alícia n'inicia 5, 3 de revisió i 2 de digressions. Un d'organització és introduït per una professora (T). Veiem, doncs, que la iniciativa de la sessió la comparteixen entre totes tres

components del grup. Ara bé, l'Helena no inicia mai un episodi que no estigui dirigit a la feina que els ocupa, encara que un cop iniciats els episodis classificats de digressions hi intervé més extensament que les altres dues. Potser podem explicar el diferent comportament de les tres noies en una i altra sessió pel fet que ja hem comentat més amunt: a la primera sessió hi ha una tasca concreta a fer, que totes tres sembla que es prenen amb interès i veient-hi l'objectiu. L'Helena és la líder indiscutida del grup per les seves característiques personals i perquè les altres dues companyes li accepten aquest paper. A la segona sessió la tasca de revisió del text podria ser poc compresa o, en tot cas, no aconsegueix la implicació del grup. Per tant, aquesta actitud diferent davant la tasca produeix un desdibuixament en el rol dels membres i per tant un relaxament en el control i gestió de l'activitat.

Inici de les reformulacions

Ens fixarem ara en la participació de cada una de les alumnes en el text que es proposa i en el que finalment s'escriu. Si observem les seqüències de reformulació del text de la sessió P, queda clar que l'Helena és qui inicia en tots 9 casos la formulació d'un nou fragment de text.

Quadre 57: Seqüències de reformulació. Persona que les inicia i nombre d'intervencions de cada membre del grup (3-P).

| <i>Reformulació</i> | <i>iniciada per</i> | <i>H</i> | <i>C</i> | <i>A</i> |
|---------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | H | 9 | 3 | - |
| 2 | H | 15 | 7 | 8 |
| 3 | H | 5 | 3 | 1 |
| 4 | H | 17 | 5 | 7 |
| 5 | H | 10 | 6 | - |
| 6 | H | 7 | 5 | 1 |
| 7 | H | 16 | 2 | 6 |
| 8 | H | 7 | 4 | - |
| 9 | H | 11 | 4 | 4 |
| Total | | 97 | 39 | 27 |

A més, en aquesta primera intervenció de cada seqüència de reformulació, l'Helena enuncia ja una part important del fragment objecte de creació: en alguns casos és una oració sencera, en d'altres una part important d'aquesta oració o clàusula que s'està generant, que és completada per ella mateixa en una intervenció posterior. Sembla com si aquesta noia tingués ja una idea del text al cap i l'anés proposant per parts, proposta que en la seva estructura i significat principals serà acceptada per les companyes, les quals

només hi faran, juntament amb l'autora, canvis que afecten unitats d'aquesta estructura molt locals i acotades.

Això ens podria fer pensar que la Caterina i l'Alícia accepten sense cap iniciativa les propostes de text que fa la seva companya de grup. Però l'exemple dels torns 285-292, repetit en alguna altra ocasió, ens fa veure que no és així.

- (3-P) 282 H: No, posem una altra cosa.
 283 C: És que no sé què vols dir, qui..., si té més facilitat?
 284 H: *Quina facilitat? Quines facilitats? Quina superior facilitat? Quina facilitat superior?...*
 285 A: Però per dir què?
 286 H: És per dir que...
 287 A: ...Per què sempre ho fa ella?
 288 H: No! Que, quina és la condició que fa que la faci millor una dona, o sigui que el faci sempre una dona, que és que ho fa millor, ella?
 289 C: Jo crec perquè ja és, ja l'han educat així, =perquè...=
 290 H: =És això!=
 291 C: Sí.
 292 H: Doncs hem de plasmar això: per què ho fa una dona, per què ho fa millor ella? Perquè té més condicions? Noo!

Aquest exemple ens permet defensar que el fet que l'Alícia i la Caterina segueixin sense discussió les propostes de l'Helena no vol dir que se'n desentenguin, sinó que les comparteixen, encara que aquest acord no tingui una manifestació externa. En el moment en què la Caterina no segueix el procés de l'Helena per trobar una formulació del text que la satisfaci (283), manifesta la seva incomprensió i es genera un interessant episodi de planificació al qual s'afegeix l'Alícia (285 i 287) en què es discuteix i s'aprofundeix sobre les idees que es volen expressar (292) i a continuació sobre les solucions lingüístiques que s'adopten.

Fixem-nos ara en la sessió R:

Quadre 58: Seqüències de reformulació (3-R)

| Reformulació | iniciada per | H | C | A |
|--------------|--------------|-----------|----------|-----------|
| 1 | H | 34 | 6 | 11 |
| 2 | C | 17 | 3 | 8 |
| Total | | 51 | 9 | 19 |

Veiem que els resultats van en la mateixa direcció: l'Helena intervé molt més que les altres dues companyes en la formulació i reformulació del text. En aquest cas es tracta de substituir un fragment de l'esborrany per dues frases noves, que són les que es construeixen en aquestes dues seqüències de

reformulació. L'única diferència és que a la sessió R, com passa en d'altres paràmetres, l'Alícia té una participació més important i ja no és la que participa menys de les tres, sinó que la seva presència és superior a la de la Caterina.

Sintetitzant les observacions tretes de les dades numèriques, podem apuntar les següents afirmacions:

– Com era previsible, la major presència de l'Helena en el total d'intervencions es tradueix també en una més gran participació d'aquesta mateixa noia en la tasca de trobar les paraules exactes per al text.

– Els torns en què l'Helena proposa, reformula o repeteix parts del text (Ti i Te) són molt superiors als de les altres dues companyes, fins i tot en la majoria d'episodis de reformulació els torns que li corresponen a ella són superiors a la suma dels de les altres dues companyes. Amb això podem concloure que l'Helena és qui realment fa la feina de direcció o guia en la producció del text.

– L'Helena és la responsable de mantenir el text present en l'espai comú d'interacció. Les altres dues noies només fan alguna aportació intercalada a les seves, que com hem vist són la majoria. Aquest paper que juga l'Helena és important per fer possible una bona col·laboració del grup, si pensem que es tracta d'una feina de producció col·lectiva, en què durant una primera estona el text no s'escriu enlloc, per tant el fet que aquesta noia sigui tan extrovertida i li agradi escoltar-se afavoreix que el text que s'està produint pugui ser en aquest espai comú de treball i de creació, i per tant els tres membres del grup puguin fer-se'l seu.

– Pel que fa al canvi d'episodi, l'Helena comparteix amb l'Alícia la iniciativa, per tant això vol dir que la direcció que exerceix l'Helena en el grup no impedeix a les altres dues companyes participar i influenciar en la marxa de la feina.

Col·laboració entre les interlocutores

Si complementem aquestes observacions amb una microanàlisi de la col·laboració entre les tres participants, confirmem que la interacció és molt fluida, les propostes es van elaborant amb desigual participació verbal dels tres membres del grup, com ja s'ha vist, però amb una gran agilitat que fa

que l'acció vagi avançant a un ritme molt seguit i solucionant les tasques que es van plantejant.

A les propostes d'enunciats per escriure, tant si és a l'inici com a l'interior d'una reformulació, totes tres es comporten d'una forma poc taxativa, com si no n'estiguessin del tot segures, o com si deixant la proposta oberta busquessin l'acceptació o la participació de les altres dues companyes. Moltes vegades les propostes tenen forma de pregunta i afegeixen una partícula interrogativa al final, com a l'exemple:

(3-P) 15 C: O sinó espera't una mica, no?

en què l'Helena proposa de no escriure encara el segment de Ti que han proposat. O el següent, en què "això" és un fragment de Ti:

(3-P) 18 H: Això no ho canviarem, oi?

A vegades les frases es construeixen amb modalitzadors de possibilitat, que resten força a les formes imperatives:

(3-P) 51 C: Podem posar, per exemple: *No, no...*

Després d'aquest tipus d'enunciats, segueix sempre una resposta: "sí, no", o també: "val, espera...". D'altres vegades les respostes són més expressives i mostren aspectes valoratius, fins i tot entusiasme, com a :

(3-P) 30 A: Sí, sí, va!

En algunes ocasions, la resposta també pren la forma d'una nova pregunta, sempre amb la voluntat de demanar la participació de les altres companyes.

(3-P) 88 A: No, no cal, no?

En d'altres casos, la resposta de les interlocutores davant de la proposta d'una d'elles no és tan explícita. Hi trobem una acceptació tàcita quan la següent participant simplement continua amb l'acció de l'anterior, com en aquest exemple de formulació de text, en què els diferents membres del grup mostren la seva acceptació de les propostes de les altres sense cap marca explícita, tot prosseguint en la reformulació del text que s'acaba de proposar, fins que al final sí que hi ha una explicitació d'aquest acord amb el mot "Exacte!" i la repetició de l'última paraula proposada:

(3-P) 120 A: =Posem= *Ni una cosa ni l'altra, som normals.*

121 H: *És d'estranyar? No! El que passa és que...*

122 C: *...volem una situació...*

- 123 A: ...*neutral!*
124 C: *Exacte! Neutral!*

Tal com hem vist, la repetició d'un fragment dit per una altra persona és també una mostra de conformitat, com en el següent exemple, on la repetició del text proposat funciona com a resposta a una demanda de la primera interlocutora.

- (3-P) 194 C: *De la na(-) per =la natura, no?=
195 A: =Per la natura.=
196 C: Per la natura.*

Aquests últims exemples feien referència a la proposta i acceptació de text per escriure. Però el mateix fenomen el podem trobar en el procés de regulació que es fa entre les tres participants. Totes tres insinuen o apunten el que pensen que han de fer, moltes vegades per mitjà de preguntes que són contestades per les altres dues d'una manera molt ben entrelaçada: podríem dir que sembla com si fos un únic pensament d'una mateixa persona, amb els seus dubtes i fluctuacions, expressat en veu alta. Aquí en tenim un exemple:

- (3-P) 39 A: *Lavors ens hem de llegir el..., el daixò, no? (Es refereixen al dossier d'informació)*
40 C: *No... Bueno, ens ho mirem una mica per sobre i ja està, no?*
41 A: *Per què? Per què és?, perquè veiem com...*
42 C: *No, per..., perquè són dades i coses que...*
43 A: *Ah! (...) És que aquest no m'agrada, és molt... Mirem el catorze, què tal és?*

En resum, podem destacar les següents característiques respecte al procés de col·laboració d'aquest grup:

- La interacció entre les tres noies és molt fluïda i àgil. El fet que la participació de les tres en la conversa sigui desigual respon més a la falta d'enunciats que explicitin aquesta col·laboració que no pas a l'automarginació de cap d'elles de la feina.
- Els enunciats que es produeixen durant la conversa tenen molt en compte els altres i inviten a participar.

- El procés de regulació de l'activitat del grup està guiat per totes tres de manera coral, amb un enllaç de les diferents aportacions tan fluid que sembla com si es tractés del discurs d'una sola persona.

5.4. Resum de les anàlisis presentades en aquest capítol

Per concloure aquest capítol volem ressaltar que els instruments utilitzats per descriure amb detall el desenvolupament del procés de composició escrita seguit per cada grup ens han proporcionat una quantitat important d'informació, que és la que s'acaba de presentar detalladament en els apartats anteriors d'aquest mateix capítol. Aquest darrer apartat del capítol 5 es dedicarà a presentar-ne una síntesi, de manera que puguem disposar d'un perfil de cada grup que sigui operatiu per interpretar les dades que es presentaran en el següent.

Per presentar aquesta síntesi, atendrem principalment els següents aspectes:

- 1) Relació dels alumnes amb la tasca:
 - Consideració sobre el tema a tractar
 - Implicació i compromís amb el text que es redacta
- 2) Desenvolupament del procés de composició escrita:
 - Alternança dels diferents tipus d'episodi
 - Gestió del procés de composició
- 3) Interacció en el si del grup:
 - Grau de participació
 - Dinàmica de col·laboració en la tasca d'escriptura

Grup 1

- 1) Relació dels alumnes amb la tasca

Hi ha una acord implícit sobre les idees que es defensen, encara que el Pau, pel fet de ser noi, en algun moment es sent obligat a puntualitzar que no tots els homes són masclistes. De tota manera, hi ha el convenciment que

tots tres estan d'acord amb la visió que tenen sobre el tema de la discriminació de la dona.

Hi ha una gran implicació en la tasca d'escriptura, més enllà de l'exercici escolar. Probablement el fet que siguin alumnes que es senten segurs en aquesta activitat fa que es prenguin el projecte d'escriptura d'un article d'opinió com una cosa personal, s'hi comprometen i volen produir un text diferent i que sorprengui.

El fet que aquest sigui l'únic grup mixt –integrat per un noi i dues noies– provoca un qüestionament explícit i repetit sobre el tema de l'enunciador, cosa que no passa amb cap dels altres dos grups.

2) Desenvolupament del procés de composició escrita

A la sessió P s'alternen episodis de tot tipus, en un ordre esperable que va de l'elaboració del contingut a la planificació, textualització i revisió del text, de manera recursiva i amb incisos d'organització de la feina i de digressions.

La sessió R comença revisant l'esborrany del dia anterior, però de seguida s'emprèn la feina d'elaborar un nou text, per a la qual es segueix una seqüència d'episodis molt semblant a la del dia anterior, amb l'única diferència que aquesta vegada no apareix cap episodi d'elaboració del contingut, segurament perquè aquest aspecte ja havia quedat suficientment establert.

En els dos casos les frases s'escriuen seguint l'ordre linial del text, quan se n'enllesteix una, es deixa escrita i es passa a la següent.

3) Interacció en el si del grup

La participació verbal dels tres participants a la conversa és desigual. En Pau gairebé dobla la Remei, que és qui sempre apareix en darrer lloc. En d'altres paràmetres, com la gestió de les activitats de composició o la confecció del text escrit, en Pau i l'Elisabeth destaquen cadascú en una sessió diferent.

Tot i que la participació quantitativa dels tres components del grup no és equivalent, podem afirmar que hi ha un clima de cooperació i que cap dels tres es queda al marge de l'activitat. Segurament la seva manera de ser és el que els fa intervenir de diferent manera, però entre tots tres creen, a través

de la conversa, un espai comú en què les valoracions, opinions i comentaris són esperats. El recurs a la ironia contribueix, a més, a generar un clima de complicitat i col·laboració molt gran.

Grup 2

1) Relació dels alumnes amb la tasca

El tema de la discriminació de la dona neguiteja i qüestiona d'una manera important aquests tres nois, sobretot el Marçal i el Juan. A més, agreuja el problema el fet que l'opinió d'aquests dos nois no coincideix amb la de l'altre component del grup, la del Marc Albert, ni amb la de la resta de la classe, composta majoritàriament per noies i per dues professores dones. Tota aquesta problemàtica provoca una incomoditat en els tres nois que arriba a constituir un greu impediment per al seu procés de treball.

Per altra banda, la tasca de redacció és presa com una feina estrictament escolar i amb poca il·lusió, segurament agreujat perquè són nois conscients del seu poc domini en l'àrea de llengua. Tot plegat no els estimula ni els anima, l'única motivació, que apareix explícita més d'una vegada, és quedar bé davant de la professora i no suspendre l'assignatura.

2) Desenvolupament del procés de composició escrita

A les dues sessions, al contrari del que passa amb els altres dos grups, els episodis d'elaboració de contingut hi tenen un paper molt destacat. En canvi, no apareixen digressions a P i només en una ocasió a R.

A les dues sessions s'alternen episodis d'elaboració de contingut amb episodis de planificació o de textualització, però és interessant destacar que després de fer qualsevol activitat referida al text es torna a parlar de les idees sobre el contingut temàtic, i així, cíclicament.

De la mateixa manera que als altres dos grups, el text es produeix segons un ordre lineal, del principi fins al final: fins que no es deixa enllestida una frase o segment no es passa al següent. I no es torna enrere si no és per enllaçar amb les últimes paraules de la frase anterior.

A la sessió R destaca el fet que els episodis són curts i n'hi ha molts més que a P i que a les sessions dels altres grups: es canvia molt sovint d'activitat, segurament perquè falta un pla que permeti entrar de ple en la composició del text.

Aquesta que acabem d'enunciar és una altra de les característiques del grup: s'observa una incapacitat per gestionar la tasca d'escriptura; es detecten i s'enuncien els problemes, però només es donen solucions generals que en cap cas es converteixen en accions concretes que permetin avançar.

3) Interacció en el si del grup

Observem una diferència gran entre les dues sessions. A P, la participació verbal dels tres nois és força equilibrada, en canvi a R aquesta proporció es decanta molt a favor del Marçal en detriment del Marc Albert.

Pel que fa a la producció del text, es repeteix aquesta tendència però més accentuada: a P en Marçal no intervé gairebé gens i en Marc Albert és el protagonista, en canvi a R aquest últim hi té molt poca participació i en Marçal s'erigeix en el principal autor del text, molt per damunt dels altres dos.

El grup col·labora poc, comenten i responen poc a les propostes dels companys. No hi ha un bon ambient de relació fluida, potser pel fet que són els únics que no han triat de treballar junts. Podem observar molt sovint desacords i retrets mutus per no treballar prou. No hi ha un sentiment d'equip per fer una feina comuna ni la confiança suficient per poder abordar-la amb tranquil·litat.

Grup 3

1) Relació dels alumnes amb la tasca

El tema no es valora ni es tracta mai explícitament. Les idees que es volen defensar no són mai objecte de conversa, no hi ha cap episodi dedicat a la generació del contingut, al contrari del que passava al grup 2.

Entre les tres noies hi ha molt bona relació: són amigues, això es pot percebre perquè tenen moltes coses en comú quan parlen i la relació és sempre molt cordial. El compromís amb la tasca d'escriptura podríem dir que és estrictament escolar: volen complir amb el que se'ls demana, però no hi ha una voluntat per escriure l'article el millor que puguin, com passava al grup 1. Així que tenen el text enllestit, es posen a cantar i a xerrar, tot esperant que s'acabi la classe.

2) Desenvolupament del procés de composició escrita

A la primera sessió hi ha una alternança d'episodis de planificació i de textualització, d'una manera molt regular. Es parla de què es pot posar en un fragment del text, a continuació s'escriu i es passa al següent fragment, i així successivament fins al final. Es produeixen les frases una després de l'altra, sense tornar enrere i sense fer, excepte en una ocasió, cap referència explícita al text globalment.

A la segona sessió el ritme de treball s'alenteix i hi ha consciència de cansament. Aquí s'alternen fonamentalment episodis de revisió amb episodis de digressions. Els episodis de revisió tampoc es plantegen mai el text globalment, van a solucionar els problemes puntuals o locals que anteriorment s'han detectat.

3) Interacció en el si del grup

L'Helena és la que participa més en totes dues sessions i la Caterina la que participa menys. En canvi, l'Alícia canvia molt el seu comportament d'una sessió a l'altra: a la primera intervé molt poc i a la segona, molt més.

En l'elaboració del text, la que participa molt per damunt de les altres és l'Helena, que s'encarrega així d'anar dient el text en veu alta per mantenir-lo present en l'espai comú de totes tres.

La cooperació del grup és molt alta a les dues sessions. Tot i que l'Helena és la clara protagonista de l'activitat que es du a terme, tant de la gestió de la feina com de la redacció pròpiament del text, les altres dues companyes hi col·laboren molt estretament, encara que amb menys verbalització, i no es desenten mai de la feina, la van seguint de prop. Les intervencions de totes tres demanen i permeten la resposta de les altres, cosa que fa que d'una manera natural s'entrellacin les seves propostes.

Tenim, doncs, caracteritzats tres grups que posseeixen uns perfils molt diferents, tant davant la tasca de composició escrita que se'ls proposa com en la seva interacció com a grup. Al proper capítol analitzarem com aquests tres grups fan servir la pauta d'avaluació per revisar el text i de quina manera tenen en compte els conceptes s'hi recullen en el moment de construir el text. A continuació presentem un quadre on queden recollits de manera esquemàtica els perfils d'aquests tres grups.

| | Grup 1 | Grup 2 | Grup 3 |
|--|--|---|---|
| Relació dels alumnes amb la tasca | <ul style="list-style-type: none"> — Acord implícit amb les idees que es defensen. — Gran implicació en el projecte d'escriptura i esforç per fer el text tan bé com es pugui. — Plantejament explícit repetides vegades sobre l'enunciadore i la finalitat del text. | <ul style="list-style-type: none"> — Incomoditat davant del tema que s'ha de tractar i desacord entre els membres del grup en les idees que s'han de defensar. — Poca motivació per la tasca d'escriptura que se'ls proposa. | <ul style="list-style-type: none"> — No es parla mai del tema a tractar, l'acord sobre les idees és implícit. — Compromís escolar amb la tasca. s'escriu el text per complir amb el requeriment de la professora. |
| Desenvolupament del procés de composició escrita | <ul style="list-style-type: none"> — A la sessió P s'alternen episodis d'elaboració del contingut, de planificació, de textualització i de revisió. — A la sessió R ja no es parla del contingut i es desestima l'esborrany anterior per fer un text nou. — Es segueix un procés lineal d'escriptura sense tornar enrere. — Les discussions porten a introduir canvis en el text que s'està composant. | <ul style="list-style-type: none"> — Els episodis d'elaboració del contingut tenen una presència molt destacada i es retorna a aquest tipus d'episodi cada vegada que s'ha planificat o escrit text. — A la sessió R s'inicia un nou text sense mencionar per a res l'esborrany del dia anterior. — Es segueix un ordre lineal d'escriptura. — Incapacitat per gestionar el procés d'escriptura, no es recullen els comentaris, es fan poques propostes de reformulació del text. | <ul style="list-style-type: none"> — A la sessió P s'alternen episodis de planificació amb episodis de textualització. — A la sessió R s'alenteix el ritme i s'alternen episodis de revisió i digressions. — A R es dediquen a revisar i modificar poc l'esborrany del dia anterior. |
| Interacció en el si del grup | <ul style="list-style-type: none"> — El grau de participació dels diferents alumnes és desigual. — Tot i així, hi ha un clima de cooperació en què tots tres col·laboren, encara que sigui de formes diferents. | <ul style="list-style-type: none"> — Participació molt equilibrada dels tres nois a P, que a R es decanta una mica a favor d'un. — Poca col·laboració en la interacció, poca participació compartida en la composició del text escrit. | <ul style="list-style-type: none"> — Poc equilibri en el grau de participació de les tres noies. — En canvi, col·laboració molt estreta entre les tres. |

Quadre 59: Síntesi del perfil dels tres grups

