

## **Dependència de la literalitat d'una font de referència: Anàlisi d'un text de primer curs d'universitat**

*Jordina Coromina-Subirats*

*Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic, Espanya*

Article rebut 15 de gener de 2012; acceptat 14 de febrer de 2013; versió final rebuda 31 de març de 2014

---

Aquest article se centra en la dependència de la literalitat d'una font de referència com a recurs que fan servir molts estudiants a l'hora d'escriure, de manera que els seus textos, més que escriptura, són pseudoescriptura. Per exemplificar-ho, s'analitza un text d'un estudiant de primer curs d'universitat, a partir del qual s'observa com s'elabora un escrit dependent de la literalitat d'una font i es posa en qüestió la idoneïtat de la instrucció donada a l'hora de fer la tasca, perquè és massa general i no dóna pautes concretes amb què l'alumne es pugui plantejar i pugui resoldre una situació retòrica.

### **Marc teòric**

A les aules universitàries de primers cursos de carrera es constaten sovint dues evidències: que els estudiants escriuen malament i que no entenen el que llegeixen. El professorat, en conseqüència, es lamenta de la impossibilitat de poder treballar la matèria que pertocaria a la universitat perquè cal ensenyar primer coneixements bàsics que ja s'haurien d'haver assolit a l'educació secundària. Malgrat això, els resultats de la recerca en educació superior qüestionen aquestes afirmacions perquè consideren que parteixen d'una premissa equivocada, que és creure que l'alfabetització és un estat en lloc d'un procés, és a dir, que l'alfabetització és considerada "una adquisició elemental aplicable a qualquier contexto" (Carlino, 2003, p. 411) "que se logra de una vez y para siempre" (p. 410) en lloc de considerar-la un saber en desenvolupament "que es perllonga al llarg de l'evolució personal en situacions de comunicació molt diverses i amb objectius nous o més específics" (Artigas, 1999, p. 21).

El concepte d'alfabetització acadèmica se sustenta en aquest nou punt de vista. L'alfabetització acadèmica defineix les pràctiques de llenguatge i pensament pròpies de la universitat, que inclouen les nocions i les estratègies necessàries per participar en la cultura discursiva de cada disciplina (anàlisi i producció de textos), i alhora el concepte dóna nom al procés que cal seguir per arribar a pertànyer a una comunitat científica o professional (Carlino, 2003, p. 410).

Al costat d'aquesta perspectiva, múltiples autors experts en didàctica han plantejat altres aportacions innovadores que superen les pràctiques tradicionals en

l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita també a l'educació primària i a la secundària i, fruit de les seves recerques, han dut a terme amb èxit propostes concretes d'intervenció a les aules. Entre d'altres, Camps (1994, 2009), Milian (1997, 2009, 2012), Ribas (1997) han treballat amb detall el procés de composició escrita, les seqüències didàctiques i l'avaluació formativa; Cassany (2004) s'ha dedicat a fons, entre moltes altres qüestions, a la didàctica de la correcció de l'escrit; Carlino (2003, 2004, 2006) fa èmfasi en l'alfabetització acadèmica a la universitat, què es necessita en aquest àmbit acadèmic superior i com s'ha de treballar.

No obstant aquests autors i d'altres que s'ocupen des de fa anys de dir què falla en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura i de fer propostes innovadores, aquestes innovacions educatives en didàctica de la llengua escrita no s'apliquen d'una manera general a les aules (Ribas, 2010). Probablement són diverses les raons que ho expliquen: des d'un desconeixement dels resultats de la investigació, inèrcia d'una manera de fer, falta de preparació per poder entendre i desplegar les propostes didàctiques noves, falta de compromís i de suport institucional (Carlino, 2006) i de les editorials, fins a necessitat de recursos.

Accedir a la universitat, endemés, no és solament encetar un cicle educatiu nou sense solució de continuïtat respecte del cicle educatiu precedent, sinó que l'alumnat entra en un espai acadèmic molt específic que permet formar-se en una disciplina especialitzada i una metodologia ben diferent. En aquest nivell, l'estudiant haurà d'abandonar progressivament maneres de fer molt escolars i guiades i haurà d'anar assumint autonomia en la cerca, anàlisi, interpretació, apropiació i comunicació del coneixement. Els estudiants, per exemple, deixen de tenir llibres de text en què la informació hi és adaptada i han de treballar amb textos originals, pensats i escrits per a especialistes:

Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad [als estudiants] se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. (Carlino, 2003a, p. 1)

Els estudiants, doncs, necessiten aprendre —i se'ls ha d'ensenyar— a llegir els textos de la universitat, a entendre'n els conceptes, la terminologia i les convencions, a saber-ne extraure la informació implícita i compartida per la comunitat discursiva de referència; cal treballar la lectura i l'escriptura a la universitat però no pas perquè l'escola secundària hagi fracassat sinó perquè la nova dimensió acadèmica ho exigeix.

Llegir i escriure no són dues habilitats que s'aprenen una única vegada i s'apliquen sistemàticament en tota activitat de lectoescriptura al llarg de la vida —com dèiem— sinó que s'aprenen progressivament a mesura que s'amplien i s'especialitzen els àmbits del coneixement i els registres. Els estudiants universitaris han d'aprendre a llegir i a entendre coneixement especialitzat i a redactar autònomament per poder incorporar i transformar aquest nou coneixement i posar-lo al servei dels propis objectius. D'altra manera es perpetua, entre d'altres, un tipus de pseudolectura i pseudoescriptura pròpia de l'àmbit escolar precedent: la dependència de la literalitat.

### **Dependència de la literalitat**

La dependència de la literalitat d'una font de referència és un recurs típicament escolar que l'estudiant fa servir per resoldre tasques que deriven d'un text previ, d'una font de referència (Ruiz, 2009). Es recorre a aquest recurs, doncs, en el tipus d'escriptura que parteix d'altres textos (llibres, apunts, enciclopèdies, articles) i se centra en el contingut, per això és el professorat de les àrees no lingüístiques qui es troba més sovint amb textos dependents de la literalitat. El professor d'una àrea lingüística avalua tradicionalment només la correcció lingüística dels textos. Aquest tipus d'escriptura sobre fonts sol ser referencial, no modalitzada ni creativa.

La manifestació de la dependència de la literalitat es produeix quan l'alumne copia fragments literals del discurs d'un text de referència. Hi ha dos tipus de dependència de la literalitat: *dependència de la literalitat total*, en què l'estudiant selecciona fragments entre pauses de la font prèvia i els recombina per produir nou text, i *dependència de la literalitat parcial*, en què l'estudiant insereix fragments seleccionats de la font prèvia en un text redactat per ell mateix (Ruiz, 2009). En el cas de la dependència de la literalitat total, el fragment copiat pot arribar a passar desapercebut, perquè té tota l'aparença d'un text ben construït; en el cas de la dependència de la literalitat parcial, el fragment és fàcilment identificable perquè la suma de text copiat i text propi produeix anacoluts, és a dir, falta de cohesió sintàctica.

Caracteritzàvem més amunt la dependència de la literalitat com a pseudoescriptura i ho fèiem perquè l'estudiant que fa servir aquest recurs ni llegeix d'una manera comprensiva ni escriu activant els processos cognitius involucrats en la redacció de textos (Flower i Hayes, 1981; Bereiter i Scardamalia, 1992). La dependència de la literalitat simplement produeix text, però en realitat el que es produeix és

pseudotext perquè s'escriu no pas redactant d'una manera autònoma sinó reproduint text d'altri, d'una font prèvia. Amb aquestes condicions no s'aprèn a escriure ni tampoc es genera coneixement perquè “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (Carlino, 2006, p. 25), cosa que no fan els estudiants si resolen les tasques acadèmiques fent dependència de la literalitat.

Per què l'estudiant se serveix d'aquest recurs per escriure, en lloc de produir text propi a partir de la comprensió del que llegeix, de l'anàlisi del problema retòric i activant els processos cognitius propis de l'escriptura? Perquè li és més fàcil i perquè se li permet. D'una banda, és més fàcil a l'estudiant apropiar-se del text d'una font perquè escriure és difícil i ell sol no es veu amb cor de produir un text autònom, té por a la reformulació lingüística, a desvirtuar el sentit del text original (Ruiz, 2009). No se sol entrenar prou en escriptura a l'escola; cal dedicar a l'ensenyament de l'escriptura un temps llarg i específic que el nostre sistema educatiu no potencia i que alhora deslliga dels usos funcionals reals de la llengua, i “en los espacios en los que tiene una utilidad funcional clara –las actividades de estudio y de transmisión de conocimientos de las diferentes materias–, normalmente [la llengua escrita] es tratada como un instrumento que ya se conoce y raramente es objeto de estudio en sí misma” (Milian, Guasch i Camps, 1991).

A més a més, la dependència de la literalitat està fortament promoguda per un tipus de consignes d'escriptura escolar característiques, les relacionades amb les preguntes de comprensió d'un text i amb els resums. En aquests casos, massa vegades es demana a l'alumne solament la localització de frases al text de referència (són preguntes de comprensió que guarden cohesió sintàctica amb la resposta exigida, resposta que es troba literalment al text font). Igualment, pel que fa al resum de textos, en general la consigna 'resum' no s'acompanya de més instruccions i l'alumne difícilment es plantejarà d'utilitzar per a objectius propis el text de referència i optarà, en canvi, per la còpia.

D'altra banda, a l'estudiant no només se li permet escriure dependent de la literalitat sinó que, paradoxalment, se li potencia des de l'escola, ja que l'escola avalua l'alumnat a partir del que escriu i premia aquell qui escriu més bé, que s'acosta més al tipus de redacció estipulada i convencional d'un gènere, obviant que mentre l'alumne

està aprenent, la seva producció escrita sol temptejar i no té gaire qualitat, cosa que sí que tenen els textos de l'estudiant que escriu dependent de la literalitat, textos que des de l'escola, si no es detecta la dependència de la literalitat, s'avaluen millor.

La dependència de la literalitat passa desapercibuda –sobretot la dependència de la literalitat total, que no està mesclada amb text propi de l'estudiant– perquè sovint dóna lloc a falsos encerts que el docent avalua com a resposta correcta. A diferència de l'escriptura de debò, la dependència de la literalitat “no lleva aparejada toma de decisiones, no moviliza conocimiento retórico ni discursivo y no conduce (como la verdadera redacción) a errores” (Ruiz, 2009, p. 16). Atenent aquest funcionament, la dependència de la literalitat entronca amb els conceptes de *coneixement inert* (Whitehead, 1929, citat per Ruiz, 2009), que és un coneixement que el subjecte ha rebut a través de la instrucció i que pot enunciar però no pot utilitzar, i *aprenentatge memorístic* (Ausubel, 2002, citat per Ruiz, 2009), a partir del qual el coneixement es pot enunciar gràcies al record memorístic però tampoc no es pot utilitzar.

Si la dependència de la literalitat no passa desapercibuda, el docent ho etiqueta com a còpia, com a plagi, fet que caldria qüestionar, i provar de saber el grau de consciència de l'alumne del fenomen, perquè és molt difícil escriure autònomament si no es reben unes instruccions concretes —instruccions que plantegin un problema retòric per resoldre— i si es té al costat un únic text de referència amb un contingut diàfanament expressat.

En conclusió, Ruiz constata que

la toma en consideración de las prácticas de escritura dependientes de lo literal suministra unos criterios de análisis cualitativo de las causas de las deficiencias detectadas en la redacción escolar, al tiempo que aconseja un replanteamiento crítico de las tareas escolares y de los criterios utilizados para evaluarlas (2009, p. 8)

Aquesta reflexió és allò que motiva el present article en forma d'anàlisi d'un text dependent de la literalitat.

## **Metodologia i anàlisi**

Sobre la base d'aquesta recerca teòrica prèvia, en aquest apartat es presenta l'anàlisi de com un estudiant de primer curs d'universitat ha elaborat un resum. L'objectiu és comprovar si el text té dependència de la literalitat de la font de referència, de quin tipus i en quin grau. El text és el resultat de la instrucció d'una tasca que s'havia d'elaborar

com a treball personal —activitat per fer fora de l’aula, en terminologia dels graus— dins d’una assignatura de llengua del curs 2010-2011 dels estudis de Periodisme.

La tasca és una activitat d’escriptura individual en què s’ha de fer una síntesi d’un capítol del llibre *Una imatge no val més que mil paraules*, del lingüista Jesús Tuson (2001) (text font). Com a guiatge i model per fer l’exercici, les instruccions donen una referència web.

Les instruccions són:

Lectura del capítol 1 («Una imatge val més que mil paraules») del llibre de Jesús Tuson. *Una imatge no val més que mil paraules*. Barcelona: Empúries, 2001.

S’ha de fer:

Síntesi (250 paraules) i valoració personal (100 paraules) del capítol. Sobre els procediments de la síntesi o resum, cal consultar [http://antalya.uab.es/gab-llengua-catalana/web\\_argumenta\\_obert/unit\\_16/tot\\_t16.html](http://antalya.uab.es/gab-llengua-catalana/web_argumenta_obert/unit_16/tot_t16.html)

Aquest breu estudi és una anàlisi qualitativa d’un text que es va seleccionar atesa la dependència del text original que en un primer cop d’ull semblava que tenia, en una correcció manual de l’exercici.

Per presentar les dades analitzades, es divideix el text en quatre fragments; així se’n facilita la interpretació i els comentaris subsegüents. L’escrit es presenta tal qual l’estudiant el va fer, sense correccions ni indicacions.

El text de l’estudiant que és idèntic al text font és presentat amb una trama grisa; entre parèntesis i en cursiva, s’identifiquen elements del text font que l’estudiant no copia, i també fragments eliminats; en rodona i sense cap marca, hi ha l’escriptura original de l’estudiant; subratllats, es presenten rastres de text font o paràfrasis molt pròximes al text font. Excepcionalment, s’indica entre claudàtors alguna remarca de l’anàlisi.

A sota de cada fragment de l’estudiant hi ha la descripció i el comentari de l’anàlisi, que inclou exemples en paral·lel i comparats de tots dos textos (Estudiant i Text font). A les conclusions es fa la discussió de tot el text de l’estudiant amb relació a la bibliografia presentada al marc teòric. A l’Annex d’aquest article es presenta el resum de l’estudiant complet i seguit.

## FRAGMENT 1

## UNA IMATGE VAL MÉS QUE MIL PARAULES

(...) Hi ha qui pensa que aquesta poca-soltada la va escriure Marshall McLuhan i(.) pel que sembla(.) és un aforisme xinès. Resulta que dues persones amb una llengua diferent, arriben a la (trista) conclusió que la comunicació oral és impossible. Cap problema, utilitzaran l'escriptura dels signes en un paper i/o amb les mans. Ara sí, una imatge val més que mil paraules. Però només en aquest cas, és l'excepció que confirma la regla.

L'estudiant va fent la síntesi paràgraf a paràgraf seguint el text font. Aquestes primeres cinc línies corresponen a les tretze línies de l'inici del text original de Tuson. S'hi mantenen totes les idees del text font, en el mateix ordre i gairebé absolutament amb les mateixes paraules (trama grisa). Quan l'estudiant parafraseja (text subratllat), modifica una mica els mots però es trasllueix sense dubtes el text font:

**Estudiant:** Però només en aquest cas, és l'excepció que confirma la regla.

**Text font:** Però aquest no n'és el cas; aquesta n'és l'excepció.

En les dues frases en què l'estudiant escriu per ell mateix (text simple en rodona), hi ha una reducció sense matisos del text font:

**Estudiant:** Resulta que dues persones amb una llengua diferent

**Text font:** Imaginem, ara, un xinès de Pequín i un altre de Canton, que parlen unes varietats lingüístiques tan diversificades i tan allunyades entre elles que, a la pràctica, són tan intel·ligibles i diferents com l'anglès i l'alemany. Es troben, aquests dos xinesos, volen fer-ne les coneixences

## FRAGMENT 2

Hi ha qui defensa la imatge per sobre de l'ús oral i escrit de la llengua, (...) però no s'adonen que és passa la vida xerrant i no fent figuretes a les coves com fa anys enrere. La parla (...) és un dels ingredients distintius de la humanitat. (...) És innegable, (però,) que la presència de la imatge és abassegadora,

A diferència del fragment 1, en què es reproduïx íntegrament el contingut del text font, aquest fragment 2 es caracteritza perquè té grans omissions d'informació entre frases literals del text font, que després es voldran cohesionar, cosa que farà que es produeixin anacoluts i que hi hagi problemes de comprensió del significat (*Hi ha qui defensa la*

*imatge per sobre de l'ús oral i escrit de la llengua, però no s'adonen que és passa la vida xerrant).*

Les dues darreres frases del fragment, d'altra banda, són frases literals que al text font estan allunyades entre si, però que l'estudiant les relaciona i fa comprensibles —malgrat les dues grans omissions (una frase en el primer cas i 31 línies —dos paràgrafs i mig— en el segon). No obstant això, s'hi detecta falta de connectors que cohesionin el text, cosa que fa que es produeixi un canvi sobtat de tema.

En aquest fragment l'estudiant no ha escrit res per ell mateix, tot és o bé copiat literalment (trama grisa) o bé s'ha fet una paràfrasi còpia del text font (subratllat):

**Estudiant:** Hi ha qui defensa la imatge per sobre de l'ús oral i escrit de la llengua, però no s'adonen que és passa la vida xerrant i no fent figuretes a les coves com fa anys enrere.

**Text font:** Els qui parlen de l'omnipotència de la imatge, per sobre de l'ús oral i escrit de la llengua, sembla que són molt moderns, però perden de vista que els humans, a més de moderns, portem més de cent mil anys com a espècie vivent xerrant constantment i fent, proporcionalment, poques figuretes a les parets de les coves

### FRAGMENT 3

[la presència de la imatge és abassegadora,] ens trobem en molts àmbits i situacions quotidianes on les imatges ens volen cridar l'atenció per transmetren's un tipu d'informació. Però si anem més enllà, com es pot comunicar la idea exclusivament humana de la condicionalitat només amb imatges més o menys realistes? “vindré amb tu(,) si no fas aquesta mala cara”. (...) No és pot, amb imatges podem fer notar algunes coses més aviat elementals “precaució a causa d'unes obres” o donar ordres “prohibit passar” (...)

En aquest fragment 3 l'estudiant comença escrivint per ell mateix i sintetitza un paràgraf del text font conceptualitzant-lo i extraient-ne conclusions (text en rodona), en comparació amb el recurs a l'exemplificació que utilitza Jesús Tuson al document original:

**Estudiant:** ens trobem en molts àmbits i situacions quotidianes on les imatges ens volen cridar l'atenció per transmetren's un tipu d'informació. Però si anem més enllà, com es pot comunicar la idea exclusivament humana

**Text font:** cinema i televisió, tanques publicitàries arreu, revistes il·lustrades de tota mena, enciclopèdies visuals en paper o en suport informàtic, senyals de circulació, icones esportives, marques fins i tot a la roba... El problema fonamental, però, és quin tipus d'informació podem arribar a transmetre amb aquests elements visuals: «compri aquest cotxe», «el príncep de Gal·les



es banya en bermudes a les Bermudes», «Katmandú es troba aquí», «pas de vianants: els bípedes, primer», «renteu aquesta camisa a menys de trenta graus», i altres coses per l'estil. I bé, si la comunicació humana no passés d'aquests nivells, caldria que ens imaginéssim no com a *Homo sapiens*, sinó més aviat com alguna espècie d'*australopiteci* mitjanament espavilat, fent els senyals imprescindibles per cridar l'atenció d'altri, o per ordenar alguna cosa, o per expressar qualsevol desig elemental. La parla dels humans, però, és tota una altra història.

Ja em dirà algú com es pot comunicar la idea exclusivament humana

A la resta del fragment, l'estudiant copia literalment les frases significatives del text font que permeten fer avançar el discurs (*com es pot comunicar la idea exclusivament humana de la condicionalitat només amb imatges més o menys realistes; amb imatges podem fer notar algunes coses més aviat elementals*), hi suma un exemple i omet els llargs exemples amb què Tuson il·lustra el seu text (quinze línies). L'estudiant també adapta les frases al seu tipus d'enunciació, en aquest cas a interrogació:

**Estudiant:** Però si anem més enllà, *com es pot comunicar la idea exclusivament humana de la condicionalitat només amb imatges més o menys realistes?* “vindrà amb tu(.) si no fas aquesta mala cara”.

**Text font:** Ja em dirà algú com es pot comunicar la idea exclusivament humana de la condicionalitat només amb imatges més o menys realistes: «Vindrà amb tu, si no fas aquesta mala cara.»

El resultat global del fragment és un text prou cohesionat i amb sentit.

#### FRAGMENT 4

Les imatges mostren fragments de la realitat, en canvi, amb les paraules, construïm la història [*novel·la*, a l'original] de la realitat. Un exemple clar, és a les novel·les de Mercè Rodoreda, on els seus textos creen en la nostra imaginació la situació que ens descriu.

Donem(.) doncs, la volta al mitjà; («)unes poques paraules, ben argumentades [*agermanades*, a l'original], valen (*molt*) més que mil [*tot*, a l'original] imatges.(») (...) És així, que ens passem una part important de la nostra vida xerrant sobre conceptes que només existeixen en [*dins*, a l'original] la nostra closca (honestat, bondat, corrupció, etc). que de cap manera podríem dibuixar. (...)

Però no serem sebers [*excloents*, a l'original], les imatges també son creació humana i(.) en determinades situacions [*circumstàncies*, a l'original](.) poden ser (*força*) útils. Així doncs, perquè no poden conviure amb harmonia imatges i paraules? (...) Per finalitzar, podem recordar *Touch of Evil* (d'Orson Welles) i els diàlegs de *Mighty Afrodite* (de Woody Allen).

Aquest darrer fragment de la síntesi és confús perquè ni la part en què l'estudiant escriu per ell mateix (en rodona, la referència a l'exemple de les novel·les de Mercè Rodoreda) ni la part literalment copiada del text font (trama grisa) no són explicatives, no estan argumentades ni estan cohesionades entre elles. Són, sobretot, enunciats absoluts arrencats del seu context argumentatiu i exemplificat i que, per entendre'ls, cal recórrer a una interpretació pragmàtica (deduccions lògiques, coneixement del món, aspectes culturals compartits). La conjunció *doncs*, per exemple, de l'inici del segon paràgraf (a la frase *Donem doncs, la volta al mitjà; unes poques paraules, ben argumentades, valen més que mil imatges*), no pot remetre a la conclusió consegüent del seu text previ perquè la idea no està desenvolupada. L'oració *Així doncs, perquè no poden conviure amb harmonia imatges i paraules?* —que trobem més endavant— remet a la idea de la utilitat de les imatges anunciada en l'oració anterior però que l'estudiant tampoc no desenvolupa —cosa que sí que fa Tuson al text original.

D'altra banda, en aquest cas i a diferència dels primers fragments del resum, les parts copiades literalment inclouen petites modificacions respecte de l'original de Tuson:

**Estudiant:** Les imatges mostren fragments de la realitat, en canvi, amb les paraules, construïm la història de la realitat.

**Text font:** (...) les imatges mostren fragments de la realitat; **amb les paraules, en canvi,** construïm la **novel·la** de la realitat,

**Estudiant:** Però no serem sebers, les imatges també son creació humana i en determinades situacions poden ser útils.

**Text font:** **No serem, però, excloents:** les imatges també són creació humana i, en determinades **circumstàncies,** poden ser **força** útils.

Aquests canvis menors recorden la recomanació que sovint el professorat fa quan dóna indicacions per a un resum: “Escriu amb les teves pròpies paraules.”

La frase final del fragment, *podem recordar 'Touch of Evil' (d'Orson Welles) i els diàlegs de 'Mighty Afrodite' (de Woody Allen)*, no diu res ni remet a res un cop descontextualitzada del capítol original de Jesús Tuson (“Recordem el pla-seqüència inicial de *Touch of Evil* (d'Orson Welles), i no oblidem pas els diàlegs de *Mighty Afrodite* (de Woody Allen). Uns diàlegs que mai no podran tenir versions gràfiques.”).

És significatiu com l'estudiant s'apropia dels recursos de Jesús Tuson per a la pròpia síntesi: utilització gratuïta de referents culturals (Rodoreda, Welles, Allen), fraseologia popular (*donar la volta al mitjó*), col·loquialismes (*cloasca*, per *cap* o *pensament*), obviant la pèrdua de funcionalitat d'aquestes estratègies retòriques fora del seu context original.

## Conclusions

La síntesi o resum de l'estudiant és un text clarament dependent de la literalitat de la font de referència. És un tipus de dependència de la literalitat total —seguint la classificació que apuntàvem al marc teòric—, perquè el nou text s'ha elaborat a partir d'una selecció de fragments del text font que s'han anat recombinant, i el grau de dependència de la síntesi respecte del text font és absolut perquè l'escriptura original de l'estudiant és gairebé inexistent: es fa un abús de conservació a partir d'un muntatge de citacions (Veck, 1991, citat a Perelman, 2008). Globalment, no és possible que aquesta dependència de la literalitat passi desapercibuda, se'n troben rastres pertot; però localment hi ha fragments muntats de manera que donen lloc a falsos encerts, i aleshores la dependència de la literalitat podria passar desapercibuda (fragments 1 i 3 de l'anàlisi).

L'estudiant, en lloc de crear una estructura nova expressament per a la seva síntesi, que inclogui les idees bàsiques del text font més o menys elaborades segons l'objectiu de l'exercici acadèmic, el que fa és recórrer el text font linealment i resumir-ne cada part a partir del recurs de copiar els fragments significatius que fan avançar una idea, a la manera que explica Perelman: “Así, en la tarea de reducir, seleccionan ‘palabras clave’ que luego montan en su producción como un ‘puzzle’, lo que conduce a que los elementos elegidos se descontextualicen y adquieran un sentido diferente” (2008, p. 35). L'estudiant redueix el text però no el reformula lingüísticament, transformant el text original retòric en un text informatiu, sinó que n'aïlla un fil temàtic conductor i en manté —com pot— la forma. L'estructura latent de l'escrit font és: a) importància de la llengua oral i escrita respecte de la imatge en la comunicació entre les persones; b) funcions de la parla enfront de la imatge i especificitat de la parla i de la imatge segons els àmbits d'ús i la complexitat de la comunicació, i c) utilitat de la convivència de totes dues.

El resultat és un text que té un cert sentit perquè hi ha rastres d'una feina de selecció de la informació rellevant, però alhora és un text confús, incoherent, vague, de la qual cosa hi ha molts rastres: absència de connectors lògics, falta de subjecte (segona frase del segon paràgraf), puntuació deficient, canvis de tema sobtats, pèrdua de convencions formals respecte del text font (marques d'estil directe), manca d'informació, de justificació o argumentació d'algunes afirmacions, de precisió i claredat, errors d'ortografia.

El text resultant de l'estudiant és una còpia d'un altre text —fet que permet anar marcant les omissions amb el símbol (...) durant l'anàlisi. Tots els problemes de redacció que enumeràvem al paràgraf anterior no serien un inconvenient si no fos justament que deriven d'un exercici de còpia. Si l'exercici de l'estudiant fos realment d'escriptura, la qualitat deficient del text seria en realitat part del procés d'aprenentatge (Ruiz, 2009). Probablement l'estudiant no ha revisat la seva síntesi, o només superficialment, d'ortografia —l'assignatura en què es va desenvolupar aquesta tasca es diu Llengua Catalana— i, òbviament l'estudiant tampoc no ha tingut en compte el lector —dues característiques pròpies dels universitaris, reiterades en els estudis sobre composició escrita (Carlino, 2004)—, ja que, atès l'estat en què queda el resum, el lector no interpreta correctament el text si no és per mitjà del propi coneixement del món i el conjunt d'elements pragmàtics que sovint faciliten i permeten comprendre textos formalment incomprensibles.

¿L'estudiant és conscient que està copiant literalment el text font, el seu text de referència? Faria estrany pensar que no n'és conscient, però tenint en compte les poques instruccions de la tasca —“Síntesi (250 paraules) i valoració personal (100 paraules) del capítol”— també és probable que cregui que un resum ja s'ha de fer d'aquesta manera, especialment perquè les instruccions no són concretes, no presenten cap objectiu. Cal recordar que fer un resum o una síntesi —gratuïts, sense que l'objectiu final sigui elaborar un producte escrit que pugui tenir una utilitat social— és un tipus d'exercici habitual a l'escola, i no seria difícil pensar que l'estudiant creu que en accedir a la universitat se li demana que faci un exercici que ja ha fet moltes vegades i que ja sap fer.

Amb les instruccions de la tasca es remet a l'alumne a un lloc web sense especificar, on es trobarà informació extensa sobre què és un resum, tipus de resums, procediments de reducció i exemples, tota una informació probablement excessiva si

l'estudiant no té consignes més concretes sobre què buscar i per a què. La nostra hipòtesi és que l'estudiant no consulta el lloc web recomanat per les instruccions —o si el consulta, l'abandona, perquè hi ha massa informació i ell no té criteris de què partir— i agafa de la seva memòria el coneixement escolar que té emmagatzemat sobre què és un resum, que deu equivaldre a 'fer el text original més curt', atesos els resultats de la tasca.

En realitat, l'activitat de resumir és molt complexa, i ha de partir d'un objectiu ben definit de la tasca perquè hi ha tipus de resums diferents amb finalitats diferents. La producció de fer resums exigeix "una práctica del lenguaje de carácter 'intensivo', reiterado y recursivo", anàlogament a escriure, i "la producción resuntiva podría poseer la potencialidad epistémica de conducir a un avance en el conocimiento de quien lo produce" (Perelman, 2008, pp. 54-55).

En el nostre cas, el text font de Jesús Tuson és un text fàcil d'entendre i difícil de resumir, perquè l'autor s'explica amb anècdotes, utilitza molts recursos retòrics, i l'estudiant ha de saber seleccionar i, sobretot, categoritzar, conceptualitzar, cosa que probablement no sap fer, i per això copia els exemples, les metàfores, la ironia, els referents culturals, absolutament el to narratiu de Tuson, i deixa d'escriure, "de modo que los conocimientos a adquirir en el resumen son tanto 'lo dicho' como la 'manera de decir' las cosas (y de escribirlas)" (Teberosky, d'un estudi de 1987 fet amb resums de nens de vuit anys; citat a Perelman, 2008). L'estudiant agafa impunement les paraules i les idees literals de Tuson, seguint el procés de despersonalització propi dels llibres de text (Horowitz & Olson, 2007) amb què els escolars estan acostumats a treballar, en què les informacions són presentades sense autors, com si fossin afirmacions autònomes de lliure circulació i propietat.

De fet, amb la informació rebuda a les instruccions, l'estudiant no té criteris per saber com ha de procedir i per a què: les instruccions esquemàtiques de la tasca no faciliten la posada en marxa de cap problema retòric ni la necessitat de reformular la informació continguda en el text font per satisfer cap objectiu, ni tampoc no estimulen l'estudiant a buscar què s'ha de fer i com, o a preguntar. Si volguéssim valorar la síntesi pel que fa als aspectes pragmàtics i discursius, aquells que fan referència al context de la comunicació, a la intenció d'emissor i receptor, a l'adequació a les normes d'ús d'una situació discursiva definida, aquells aspectes que relacionen els textos escolars amb els textos de fora de l'escola (Milian, 1997), no podríem fer-ho, perquè no tenim cap dada

que ens situï la tasca en cap situació concreta ni amb un propòsit social, real ni imaginari.

La consigna d'escriptura d'aquest exercici obté com a resultat un text del qual es podria valorar la llengua, no pas el text en si mateix com un producte social, perquè l'activitat no està plantejada des d'aquesta perspectiva. L'escola treballa amb una llengua model, correcta i ben construïda, que està regulada per unes normes que en permeten l'avaluació, sense tenir prou en compte el procés d'elaboració i aprenentatge dels textos (Milian, 1997), per això es fan servir consignes d'escriptura tan pobres. Per orientar l'escriptor, és indispensable ajudar-lo a representar-se la tasca, a través de consignes més explícites sobre el que s'ha de fer –determinant exactament els paràmetres globals de la situació discursiva, oferint i analitzant textos model, i discutint i negociant les característiques de la tasca. Si el text resultant d'una consigna d'escriptura com la nostra és, com en aquest cas, dependent de la literalitat total, el text no es pot valorar ni des del punt de vista discursiu ni tampoc des del punt de vista lingüístic.

## Bibliografia

- Artigas, R. (1999). El parlant i les habilitats comunicatives. A R. Artigas (coord.), *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics* (pp. 21-34). Vic: Eumo Editorial.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (comp.) (2009). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3( 2), 1-9.  
Recuperat 10 gener 2012, a  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *EDUCERE*, 26, 321-327.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2004). Preguntes sobre la correcció de l'escrit. *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit* (pp. 25-70). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona i Graó.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

- Horowitz, R., & Olson, D. R. (2007). Texts that talk: the special and peculiar nature of classroom discourse and the crediting of sources. A R. Horowitz (ed.). *Talking texts: How speech and writing interact in school learning* (pp. 55-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Milian, M., Guasch, O., & Camps, A. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. A M. Siguan (coord.). *La enseñanza de la lengua* (pp. 13-21). Barcelona: ICE/Horsori.
- Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. A T. Ribas (ed.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 109-129). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2009). Les activitats d'escriptura en les àrees curriculars no lingüístiques. A A. Camps (comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (pp. 169-178). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 8-21.
- Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ribas, T. (coord.) (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Tuson, J. (2001). Una imatge val més que mil paraules. *Una imatge no val més que mil paraules* (pp. 11-16). Barcelona: Empúries.

## Annex: Síntesi de l'estudiant

### UNA IMATGE VAL MÉS QUE MIL PARAULES

(...) Hi ha qui pensa que aquesta poca-soltada la va escriure Marshall McLuhan i(.) pel que sembla(.) és un aforisme xinès. Resulta que dues persones amb una llengua diferent, arriben a la (trista) conclusió que la comunicació oral és impossible. Cap problema, utilitzaran l'escriptura dels signes en un paper i/o amb les mans. Ara sí, una imatge val més que mil paraules. Però només en aquest cas, és l'excepció que confirma la regla.

Hi ha qui defensa la imatge per sobre de l'ús oral i escrit de la llengua, (...) però no s'adonen que és passa la vida xerrant i no fent figuretes a les coves com fa anys enrere. La parla (...) és un dels ingredients distintius de la humanitat. (...) És innegable, (però,) que la presència de la imatge és abassegadora, ens trobem en molts àmbits i situacions quotidianes on les imatges ens volen cridar l'atenció per transmetren's un tipu d'informació. Però si anem més enllà, com es pot comunicar la idea exclusivament humana de la condicionalitat només amb imatges més o menys realistes? "vindré amb tu(.) si no fas aquesta mala cara". (...) No és pot, amb imatges podem fer notar algunes coses més aviat elementals "precaució a causa d'unes obres" o donar ordres "prohibit passar" (...)

Les imatges mostren fragments de la realitat, en canvi, amb les paraules, construïm la història [novel·la, a l'original] de la realitat. Un exemple clar, és a les novel·les de Mercè Rodoreda, on els seus textos creen en la nostra imaginació la situació que ens descriu.

Donem(.) doncs, la volta al mitjà; («)unes poques paraules, ben argumentades [agermanades, a l'original], valen (molt) més que mil [tot, a l'original] imatges.(») (...) És així, que ens passem una part important de la nostra vida xerrant sobre conceptes que només existeixen en [dins, a l'original] la nostra closca (honestedat, bondat, corrupció, etc). que de cap manera podríem dibuixar.

Però no serem sebers [excloents, a l'original], les imatges també son creació humana i(.) en determinades situacions [circumstàncies, a l'original](.) poden ser (força) útils. Així doncs, perquè no poden conviure amb harmonia imatges i paraules? (...) Per finalitzar, podem recordar *Touch of Evil* (d'Orson Welles) i els diàlegs de *Mighty Afrodite* (de Woody Allen).

---

#### Referència de l'autora:

**Jordina Coromina-Subirats** és filòloga, mestra i correctora d'estil de l'àmbit editorial, mitjans de comunicació audiovisual i premsa escrita. Des del 1996 és professora de llengua escrita i llengua oral a la Universitat de Vic, al Departament de Filologia i de Didàctica de la Llengua i de la Literatura i al Departament de Comunicació. Pertany al grup de recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL, UVic) i la seva línia de recerca és l'escriptura acadèmica.

**Email:** [jordina.coromina@uvic.cat](mailto:jordina.coromina@uvic.cat)

---

Per citar aquest article:

Coromina-Subirats, J. (2014). Dependència de la literalitat d'una font de referència: Anàlisi d'un text de primer curs d'universitat. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 54-69.