

# Expressió escrita en nois i noies de cicle superior d'EGB a Girona

## Estudi descriptiu sobre el producte escrit. Un estudi de casos sobre el procés de composició escrita

Montserrat Vilà i Suñé

Amb la intenció de desenvolupar un estudi en relació amb l'expressió escrita en nois i noies de cicle superior d'EGB, el treball que aquí presentem es proposa com a finalitat última l'obtenció d'informació sobre l'ús dels coneixements, les habilitats i les estratègies implicats en l'expressió escrita en llengua catalana dels nois i les noies de cicle superior EGB a Girona.

En un primer moment, per definir el marc conceptual sota el qual es desenvolupa la recerca realitzada, analitzem diverses aportacions bibliogràfiques, especialment pel que fa a les múltiples investigacions i els múltiples estudis que s'han efectuat durant aquests darrers temps en relació amb l'expressió escrita. Aquest recorregut teòric passa per diferents moments i ens proporciona diverses evidències o idees fonamentals. Les principals són les següents:

1. En primer lloc ressaltem que la *concepció de llengua* que, al final del segle xx, fonamenta tant els models teoricolingüístics com els plantejaments didacticometodològics és una nova visió de llengua que, en contraposició a la perspectiva estrictament gramatical de la primera meitat de segle, avui, a partir de les aportacions de diverses disciplines (filosofia analítica, pragmàtica filosòfica, sociolingüística, lingüística del text, anàlisi del discurs, psicolingüística, etc.), centra l'atenció en l'actuació lingüística i les pràctiques comunicatives, i concep la llengua com una activitat que, emmarcada en un context específic, es realitza amb una finalitat comunicativa concreta.

2. En segon lloc, pel que fa concretament a l'*expressió escrita*, revisem essencialment les aportacions de diverses perspectives teòriques, d'una manera especial les de la psicolingüística cognitiva, i acabem prenent una opció personal i definint què entenem nosaltres per expressió escrita. Aquesta definició esdevé cabdal per al plantejament posterior de la recerca. En concret, doncs, i tal com podem veure a la figura 1, l'expressió escrita és un procés psicològic complex, i no una simple activitat mecànica o reproductiva fruit de l'aprenentatge memorístic i aplicatiu d'un conjunt de continguts gramaticals (d'ortografia, de sintaxi, de morfologia, etc.), on intervenen operacions cognitives de naturalesa diversa i que implica l'ús d'habilitats i de coneixements variats, que tenen com a finalitat la comunicació d'idees per mitjà de símbols gràfics i que, d'una banda, fan referència a la gramàtica i a la llengua que s'utilitzen en els textos escrits (codi escrit), i, de l'altra, a les estratègies comunicativolingüístiques que s'empren per produir-los (procés de composició). Aquesta conceptualització ens porta a considerar, a partir d'aquest moment i al llarg de tot l'estudi, les dues grans dimensions que integren l'expressió escrita: el *codi escrit* i el *procés de composició*.

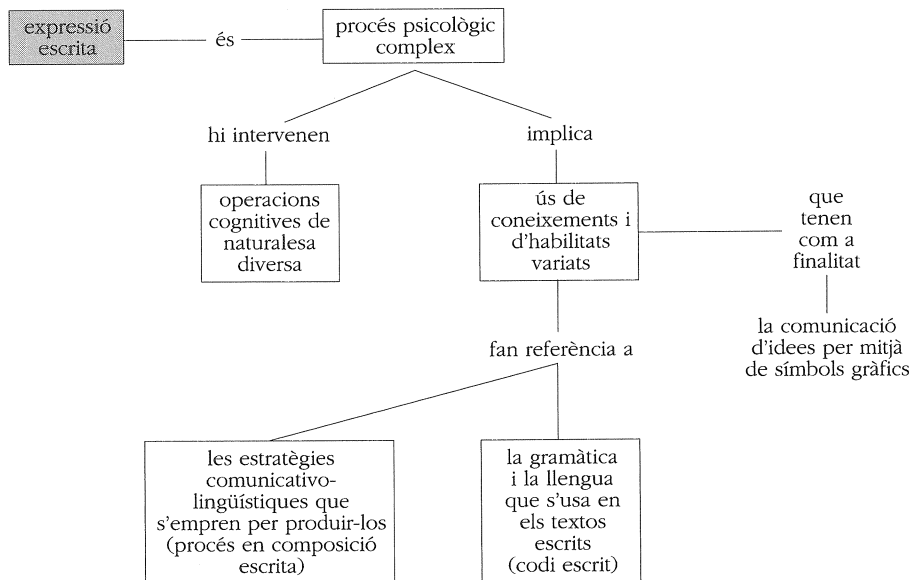
3. En considerar, doncs, el *codi escrit*, el definim com un conjunt de coneixements i d'habilitats gramaticals i textuals que tenen a veure amb l'escrit entès com a producte acabat, com a resultat. En

aquest sentit, posem un èmfasi especial en la noció de text, en les anomenades *propietats textuais* i en la idea de diversitat tipològica. Amb aquesta intenció, analitzem detingudament la concepció moderna de text, nodrida principalment pels estudis de la lingüística textual i la gramàtica del discurs (Bernárdez, 1982; Rigau, 1981). Deduïm que text és una unitat lingüística amb entitat pròpia, oral o escrita, que: *a)* té un caràcter comunicatiu, és a dir, és una activitat amb finalitat comunicativa; *b)* té també un caràcter pràgmat, o sigui, es produeix en un context determinat, i *c)* té, per últim, un caràcter estructurat, és a dir, una organització interna determinada per l'ús de regles de gramàtica, però també de regles de coherència i cohesió, que són les que en definitiva asseguren la significació del missatge.

Els requisits que ha de complir qualsevol manifestació verbal perquè pugui ser considerada com un text s'anomenen *propietats textuais*. Després de revisar diversos estudis, especialment els del nostre context més proper (Murtra, 1994; Cassany, Luna i Sanz, 1993), plantegem la distinció de cinc propietats textuais i les definim d'acord amb el canal de comunicació escrita:

- a) Adequació:* ús de la varietat i el registre lingüístics adequats a la situació comunicativa i presentació i disposició de la informació en el full.
- b) Coherència:* selecció i organització de la informació adequades al context comunicatiu.
- c) Cohesió:* articulació sintàctica i lèxica de les idees d'un text a través dels mecanismes de connexió entre unes frases i les altres.
- d) Correcció gramatical:* continguts tradicionals del sistema de la llengua: ortografia, morfosintaxi i lèxic.
- e) Variació:* grau de maduresa en l'ús dels recursos expressius i lingüístics de la llengua escrita.

FIGURA 1  
*Què entenem nosaltres per expressió escrita*



4. La segona gran dimensió que contemplem en l'expressió escrita és l'anomenat *procés de composició escrita*, l'interès pel qual s'inicia amb les principals aportacions dels primers estudis que als EUA es van desenvolupar a la dècada dels setanta. Eren recerques que van anar més enllà de l'estudi

dels aspectes directament relacionats amb el producte escrit o acabat i que van centrar l'interès en els comportaments que es posen en funcionament en l'escriptor en l'acte d'escriure. Aquests estudis van revelar l'existència de diferències clares en les estratègies de procediment que, mentre escriuen, utilitzen els escriptors competents, aquells que realitzen produccions escrites de qualitat, i els aprenents o poc experts, aquells que tenen dificultats importants respecte al producte escrit.

Arrel d'aquestes primeres recerques, van sorgir nous estudis que es van interessar per la definició de models explicatius del procés global de composició, els quals van des dels models d'etapes fins als models cognitius més actuals, que destaquen el paper de l'expressió escrita com a instrument per a l'elaboració i la transformació del coneixement, passant pel model cognitiu més divulgat avui: el model de Flower i Hayes.

Els *models d'etapes*, els primers que van sorgir, entenen el procés de composició escrita com un procés complex format per diferents fases que se succeeixen linealment, una rere l'altra: preescriure, escriure i reescriure.

Els *models cognitius* apareixen amb la intenció de superar els dos defectes que els seus partidaris atribueixen als models d'etapes: la linealitat del procés i l'oblit de l'estudi dels processos i les operacions cognitives que interaccionen en el pensament de l'escriptor durant la seva producció escrita. Per tant, els trets bàsics dels models cognitius són: *a)* l'èmfasi en l'explicació dels diversos processos cognitius que intervenen en la composició escrita, és a dir, en els coneixements i les estratègies que els escriptors posen en funcionament mentre escriuen i en com interaccionen, i *b)* la recursivitat del procés de composició, és a dir, el convenciment que els subprocessos i les operacions que interaccionen en l'acte d'escriure no són etapes unitàries i rígides que se succeeixen linealment, sinó que interaccionen de manera flexible, cíclica i recursiva, uns amb els altres.

D'entre els models cognitius, el primer que va contribuir a convertir l'estudi dels processos de composició en una línia de recerca amb entitat pròpia va ser el *model de Flower i Hayes* (Hayes i Flower, 1980, 1981*a*, 1981*b*). Es tracta d'un model amb una fonamentació teòrica sòlida, que ha esdevingut un dels més coneguts i difosos, encara actualment. Aquest model, que ha arribat ja al nostre context més pròxim en forma de síntesis i interpretacions teòriques i de propostes d'ensenyament i/o avaluació específiques, és, com veurem més endavant, el model que escollim com a punt de referència teòrica per a la segona fase de la recerca, l'estudi de casos.

En els darrers anys, neixen amb força nous models que emfasitzen la consideració de l'escriptura com un instrument per a l'elaboració i la transformació del coneixement. A través de l'activitat d'escriure, aquell qui escriu pot establir noves relacions, pot aprofundir en el coneixement i, per tant, elaborar, transformar i aprendre. Sota aquest marc, se situen els dos models del procés de composició plantejats, per mitjà de diversos estudis elaborats per Bereiter i Scardamalia (Scardamalia i Bereiter, 1982, 1983, 1985, 1987, 1992): «dir el coneixement» i «transformar el coneixement». Aquests models es diferencien per la manera com introdueix el coneixement i pel que li ocorre a aquest coneixement durant el procés de composició.

5. La nova conceptualització de la llengua escrita que, al llarg d'aquestes darreres dècades, ha desembocat en una visió nova que centra l'atenció a analitzar els diversos aspectes comunicatius, lingüístics i socioculturals de l'acte d'escriure i a comprendre les diferents operacions i els diversos processos cognitius implicats en els processos de redacció, juntament amb la preocupació que els professionals de l'ensenyament fan sentir, cada vegada amb més força, en relació amb les dificultats dels seus alumnes en l'expressió escrita, determina l'impetu amb què, durant els darrers anys, sorgeixen els estudis que treballen per a la recerca de noves alternatives d'ensenyament de l'expressió escrita que s'adeqüin a les noves concepcions teoricolingüístiques: des de perspectives o formes d'entendre l'ensenyament de l'expressió escrita des d'un punt de vista teòric, fins a propostes d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita. En aquest sentit, també ens interessa deixar constància que, malgrat que aquesta nova visió funcionalista i comunicativa de la llengua és recollida en els plantejaments

teòrics del nou currículum de llengua de la Reforma, i que tots els plantejaments i totes les propostes en relació amb l'ensenyar a escriure són un fet real, les discrepàncies entre aquest marc teòric i les pràctiques d'expressió escrita a les aules són notablement significatives.

Un cop emmarcats els pressupòsits teòrics que constitueixen la base de l'estudi, *plantejem la recerca* que volem efectuar. Subjacent a aquest plantejament general de la recerca, s'hi troba la concepció de l'expressió escrita que ja hem definit prèviament: un procés complex en el qual intervien diversos coneixements i diverses habilitats, relacionats amb la *dimensió del codi escrit* (producte acabat) i amb la *dimensió del procés de composició*, és a dir, amb les estratègies comunicativolingüístiques que s'utilitzen durant el procés de producció d'un text escrit.

A partir d'aquestes dues dimensions de l'expressió escrita, determinem la doble intencionalitat de la recerca:

1. Per un costat, pretenem conèixer i tenir una panoràmica global de quin és el domini dels principals coneixements i les principals habilitats en relació amb l'expressió escrita en llengua catalana dels nois i les noies de cicle superior d'EGB de Girona, específicament pel que fa al codi escrit.
2. I per l'altre, un cop descrita, analitzada i interpretada la informació obtinguda pel que fa al nivell de competències del codi escrit dels nois i les noies seleccionades, ens interessa també constatar quines són i com són utilitzades per aquests nois i aquestes noies les estratègies i les habilitats que en els models teòrics es defineixen com a pròpies d'un procés de composició escrita madur i elaborat.

Aquesta doble intencionalitat comporta l'establiment d'una recerca estructurada en dues fases:

1. La *primera fase*, que, per respondre a la primera intencionalitat, es concreta en un estudi descriptiu el qual, utilitzant una mostra gran (388 nois i noies) i sota uns criteris metodològics quantitatius, es desenvolupa, temporalment parlant, des de gener de 1995 fins al març de 1996.
2. Una *segona fase*, que, per respondre a la segona intencionalitat, definim com un estudi de casos que, amb un grup reduït de nois i noies seleccionat a partir de la informació obtinguda en la primera fase de la recerca i sota una perspectiva metodològica qualitativa, és el que, en el temps, se situa entre el desembre de 1995 i l'agost de 1996.

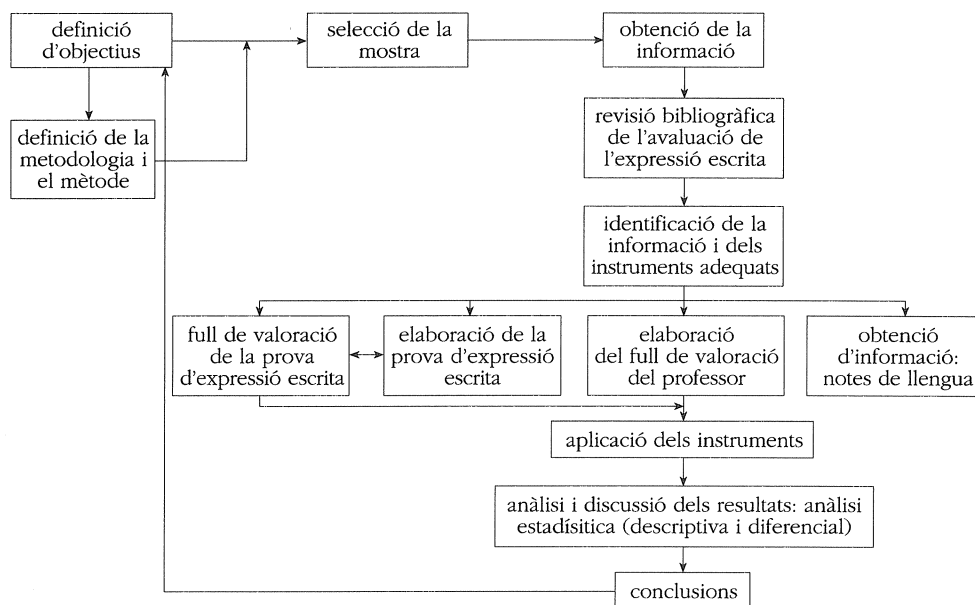
Pel que fa a la primera fase de la recerca, és a dir, la que anomenem *estudi descriptiu*, ens proposem com a objectiu general conèixer quin és el domini general de les habilitats i els coneixements de l'expressió escrita en llengua catalana, concretament en relació amb el text produït, amb el codi escrit que presenten els nois i les noies de cicle superior d'EGB de Girona.

I sota aquest propòsit general, especifiquem aquests coneixements i aquestes habilitats i ho agrupem d'acord amb les cinc propietats textuais establertes *a priori*: adequació, coherència, cohesió, correcció gramatical i variació, cadascuna de les quals s'ha constituït com la dimensió clau que defineix els cinc objectius específics de l'estudi. Els diferents passos que es desenvolupen per a la consecució d'aquests objectius marcats els podem observar a la figura 2.

Pel que fa, doncs, al disseny d'aquest estudi descriptiu, destaquem:

1. En primer lloc, i lògicament, el punt de partida del desenvolupament d'aquesta primera fase d'estudi se situa en la definició dels objectius, procés que acabem de comentar. Com a conseqüència de la naturalesa dels objectius plantejats i del context en el qual s'emmarca l'estudi, concretament també la perspectiva metodològica, la quantitativa, i el mètode, el descriptiu. Aquesta metodologia i aquest mètode són els que regeixen i fonamenten tot el procés d'investigació que portem a terme.
2. A partir d'aquests dos moments inicials, primerament *seleccionem la mostra* de l'estudi. Defi-

FIGURA 2  
*Disseny de l'estudi descriptiu (fase de recerca)*



nida la població que volem estudiar (els nois i les noies de cicle superior d'EGB, és a dir, de 6è, 7è i 8è curs de Girona), per mitjà d'una mostra intencional, seleccionem un grup de nois i noies representatius de la població. Concretament, se seleccionen tres escoles i 394 nois i noies. Aquests 394 nois i noies, un cop aplicats els instruments de recollida d'informació, queden reduïts, per motiu d'algunes absències, a 388.

3. Tot seguit, iniciem el procés d'*obtenció de la informació*, o sigui, la recollida de totes aquelles dades que considerem necessàries per als propòsits d'aquesta fase de la recerca. En aquest sentit, un cop feta una revisió completa de la literatura relacionada amb el tema de l'avaluació de l'expressió escrita, decidim elaborar dos instruments: una prova d'expressió escrita i un full de valoració de l'expressió escrita per part del professor. També decidim obtenir d'una manera més directa més informació: qualificacions de l'àrea de llengua (catalana, castellana i estrangera) i dades directament relacionades amb els nois i les noies de l'estudi (sexe, llengua familiar, edat...).

La prova d'expressió escrita (annex 1), com que està adaptada i contextualitzada expressament per a aquesta recerca, respon estretament i directament als objectius que ens hem proposat (al general i també als específics) i, per tant, s'erigeix com l'instrument bàsic d'aquest procés d'obtenció d'informació. Per aquest motiu, s'elabora d'una manera notablement rigorosa, i fins i tot genera un document paral·lel preparat expressament per valorar-la; és l'anomenat *full de valoració de la prova d'expressió escrita* (annex 2), el qual ha estat validat fins i tot per mitjà de dos judicis d'experts.

El full de valoració de l'expressió escrita per part del professor (annex 3) es configura com un instrument complementari que ens ofereix una informació que, afegida a la que hem obtingut per mitjà de la prova, esdevé necessària per a la consecució de l'objectiu general d'aquesta fase de l'estudi. La finalitat és obtenir la valoració que cada professor determinat fa del domini dels coneixements i les habilitats globals de l'expressió escrita de cadascun dels seus alumnes; els coneixements i les habilitats coincideixen bàsicament amb els que també han estat valorats en la prova d'expressió escrita.

Les qualificacions acadèmiques de l'àrea de llengua, és a dir, les qualificacions de les assignatures

de llengua catalana, castellana i estrangera obtingudes pels 388 nois i noies el juny de 1995, són considerades també dades complementàries.

4. A continuació, es realitza l'*aplicació dels instruments* ideats i l'obtenció de la resta d'informació, evidentment, en la mostra dels 388 nois i noies dels tres cursos de cycle superior d'EGB de les tres escoles de Girona prèviament seleccionades.

5. Amb totes les dades a les mans i sistematitzades per mitjà d'un fitxer de dades del paquet informàtic SPSS, se'n realitza l'*anàlisi estadística descriptiva i diferencial*. De l'instrument bàsic, la prova d'expressió escrita, en la mesura que ens proporciona les dades principals i més directament relacionades amb els objectius de l'estudi, en fem una anàlisi estadística més completa i exhaustiva.

6. Tot seguit, rellegim detingudament i reanalitzem amb rigorositat tot el procés seguit: el plantejament d'objectius, el procés llarg d'obtenció de la informació i, sobretot l'anàlisi i la discussió de la informació. És precisament aquesta tasca la que permet delimitar aquells aspectes més destacats i rellevants, és a dir, aquelles *conclusions* que són les que veritablement han de permetre assolir l'objectiu general i els subobjectius que ens hem plantejat en començar aquesta primera fase de la recerca.

A partir de l'anàlisi de la informació obtinguda de la *prova d'expressió escrita*, l'instrument bàsic, podem afirmar el següent:

1. La primera conclusió de què podem parlar és que, en general, és a dir, tenint en compte la puntuació global de les quatre preguntes de què consta la prova, els 388 nois i noies de l'estudi han presentat un nivell de domini mitjà-alt en les habilitats i els coneixements referits al codi escrit, i han aparegut diferències significatives: *a)* entre l'escola 1 (nivell mitjà), de característiques contextuals peculiars i distintes, i les altres dues escoles (nivell mitjà-alt); *b)* entre els alumnes de 6è (nivell mitjà) i els de 8è (nivell mitjà-alt); *c)* entre les noies (nivell mitjà-alt) i els nois (nivell mitjà), i *d)* entre els nois i noies amb llengua familiar castellana (nivell mitjà) i els de llengua familiar catalana (nivell mitjà-alt).

2. En segon lloc, pel que fa a l'elaboració de textos comunicatius breus, tipus nota (és a dir, els textos produïts com a resposta a la primera i la segona pregunta de la prova), el nivell de domini és, en general, mitjà-alt, fins i tot lleugerament superior si el destinatari de la nota és conegut, concret (un amic, en el cas concret de la segona pregunta) i, per tant, permet l'ús d'un registre lingüístic més col·loquial, que no pas si és el destinatari és nombrós, poc conegut i requereix un nivell de certa formalitat lingüística. Es diferencien de la resta d'habilitats i de coneixements aquells que es refereixen a la propietat variació, en els quals el nivell de domini és mitjà-baix.

3. En tercer lloc, a l'hora de redactar un text narratiu, el text elaborat en la tercera pregunta, els 388 nois i noies de l'estudi han presentat un nivell de domini mitjà dels coneixements i les habilitats de codi escrit implicats en aquesta tipologia textual. Les dificultats principals les hem identificades en la utilització dels diversos mecanismes de cohesió textual: signes de puntuació, conjuncions, adverbis i locucions adverbials, formes anafòriques com la pronominalització, l'el·lipsi, els sinònims, etc., i també, i encara més acusadament, en els aspectes comunicativolingüístics relacionats amb la propietat variació, tal i com succeeix en les notes comunicatives breus.

4. I, per últim, en l'elaboració d'un text descriptiu amb una estructura de missatge publicitari, la quarta pregunta, en general hem constatat que el grau de domini dels coneixements i les habilitats del codi escrit que hi són implicats es mostra clarament inferior als altres tipus de textos dels quals hem obtingut informació; així, hem de parlar d'un nivell mitjà-baix. Aquesta inferioritat pot derivar-se de:

*a) La naturalesa del tipus de text.* Tant les descripcions com els textos persuasius són gèneres textuais practicats a l'escola amb uns nivells de freqüència i intensitat menors que no pas els textos narratius.

*b) Dos condicionaments metodològics.* Un d'ells és derivat del fet que tots els nois i les noies de l'estudi han focalitzat l'atenció en l'elaboració d'un missatge publicitari, quan en realitat la intenció

de la pregunta era que fos principalment un text descriptiu, amb el suggeriment addicional de donar-li la forma de missatge publicitari, i, d'aquesta manera, han descuidat l'activitat descriptiva, amb la qual cosa pot haver disminuït l'adequació qualitativa dels criteris d'èxit preestablerts per a l'avaluació d'aquesta pregunta de la prova; i l'altre, el fet que, en tractar-se d'un text referit a la darrera pregunta de la prova, molt probablement s'ha donat un cert grau de cansament i, per tant, de relaxament en la predisposició a escriure dels nois i les noies.

D'altra banda, i continuant amb les conclusions de l'estudi descriptiu, cal dir que, a partir de l'anàlisi de la informació obtinguda del full de valoració de l'expressió escrita per part del professor i un cop comprovada la correlació estadística moderada-alta dels resultats d'aquesta valoració amb els resultats globals de la prova d'expressió escrita, destaquem el següent:

1. En primer lloc, si ens referim als 388 nois i noies, és evident certa analogia entre els resultats d'aquest full i els de la prova: en ambdós casos, les puntuacions mitjanes-altes són les que han concentrat el major nombre de casos.

2. En segon lloc, hem constatat unes puntuacions dels nois i les noies de l'estudi distribuïdes de manera irregular, és a dir, amb una concentració elevada de les puntuacions en tres pols: l'extremament alt, el mitjà i l'extremament baix. Aquest fet creiem que pot ser provocat per una característica metodològica de l'instrument mateix: el procediment de valoració que es proposa als professors es basa en la possibilitat d'avaluar cadascun dels diferents aspectes comunicativolingüístics dels seus alumnes d'acord amb tres opcions («sí», «no» i «a mitges»), la qual cosa provoca que les puntuacions resultants tendixin a polaritzar-se en l'extrem superior, en l'extrem inferior, o bé en la zona de puntuacions mitjanes.

3. En tercer lloc, hem de parlar d'una influència significativa de l'estil personal de cada professor a l'hora de valorar el nivell dels coneixements i les habilitats de l'expressió escrita dels seus alumnes. Aquesta incidència queda reflectida en les diferències notables que, pel que fa a la informació obtinguda, es fan visibles segons les variables curs i escola.

4. I, en quart lloc, no volem oblidar-nos de la gran proporció de nois i noies que és valorada amb puntuacions mitjanes i mitjanes-altes pel seu professor pel que fa als aspectes directament relacionants amb les habilitats i estratègies del procés de composició. Aquest fet en un primer moment ens va sorprendre, però com que no teníem arguments suficients per relativitzar-lo el vam acceptar. De tota manera, però, un cop finalitzada la segona part de la recerca, l'estudi de casos, hem cregut que estàvem en condicions d'afirmar que difícilment aquests resultats s'ajusten amb precisió al nivell d'ús i d'adquisició que, pel que fa a les estratègies pròpies del procés de composició, mostren els nois i les noies de cicle superior d'EGB. Una interpretació possible d'aquest fet, evidentment subjectiva perquè és racionalitzada *a posteriori*, pot ser una tendència dels professors a valorar aquests aspectes —que, lògicament, treballen poc de manera específica i no disposen d'informació suficient—, prenent com a punt de referència el mateix grau de domini que els nois i les noies presenten en els altres aspectes comunicativolingüístics referits al codi escrit.

I, per acabar, a partir de l'anàlisi de la informació obtinguda de les qualificacions de l'àrea de llengua (assignatures de llengua catalana, castellana i estrangera), un cop comprovada també la correlació estadística, en concret moderada-alta (llengua castellana i estrangera) i moderadament alta (llengua catalana), amb els resultats globals de la prova d'expressió escrita, ressaltem que:

1. En general, en les tres assignatures, la proporció de nois i noies que han obtingut puntuacions de bé, notable i excel·lent és superior a la dels que obtenen les d'insuficient i suficient.

2. També en les tres assignatures apareix un altre tret característic compartit: a 6è curs i a les edats d'onze i dotze anys, la proporció de nois i noies que han obtingut qualificacions altes (sobretot

excel·lent) és superior a les dels altres dos cursos (7è i 8è) i a la de les altres edats, i la proporció de nois i noies que obtenen la qualificació d'insuficient també és inferior. Creiem que són diverses les circumstàncies que, actuant de manera interrelacionada, poden determinar aquest fet: la inestabilitat pròpia de la personalitat adolescent (viscuda amb més intensitat als tretze i catorze anys), la complexitat més gran dels objectius i els continguts de l'àrea de llengua com més elevat és el curs, la diversitat en la manera d'entendre i enfocar l'avaluació dels diferents professors, etc.

3. I, per últim, i en línia del que acabem de constatar en relació amb el full de valoració del professor, la varietat i la subjectivitat del nivell d'exigència i la rigorositat avaluativa dels professors també ha

TAULA 1  
*Proposta teòrica de referència per a l'estudi de casos*  
Estratègies i habilitats específiques del procés de composició escrita

| <i>Processos i subprocessos del procés de composició</i> | <i>Estratègies i habilitats específiques</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Situació comunicativa                                 | 1.1. Analitzar els elements de la situació comunicativa: tema, propòsit i lector.<br>1.2. Imaginar com serà el text o missatge a escriure: extensió que es preveu.                                                                                                                                                                                                                           |
| 2. Planificació                                          | 2.1.1. Utilitzar suports escrits per ajudar-se en el procés de generar.<br>2.1.2. Compartir amb les altres persones la generació d'idees: donar o rebre idees.<br>2.1.3. Consultar fonts d'informació diverses: diccionaris, gramàtiques, enciclopèdies...<br>2.1.4. Desestimar idees generades perquè són inadequades.                                                                      |
| 2.1. Generació d'idees                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2.2. Organització d'idees                                | 2.2.1. Utilitzar tècniques d'organització d'idees: esquemes jeràrquics, mots clau, mapes d'idees...                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2.3. Formulació d'objectius                              | 2.3.1. Determinar com serà el text: l'extensió, la presentació...<br>2.3.2. Traçar-se un esquema de treball, un pla de composició.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 3. Textualització                                        | 3.1. Marcar paràgrafs i procedir aïlladament a redactar-los.<br>3.2. Llegir els fragments escrits per veure si s'ajusten a allò que es vol dir i per enllaçar-los amb el que s'escriurà després.<br>3.3. Utilitzar tècniques de presentació que facilitin la lectura: títol, marcadors textuais (guionets parèntesis, cometes...).                                                           |
| 4. Revisió                                               | 4.1.1. Llegir selectivament concentrant-se en aspectes distints de contingut (idees, estructura...) o de forma (puntuació, ortografia, gramàtica...), i detectar-ne els errors.<br>4.1.2. Utilitzar tècniques específiques de lectura per a la revisió: llegir el text en veu alta...<br>4.1.3. Fer una darrera lectura del text complet per, si cal, corregir-lo, retocar-lo o millorar-lo. |
| 4.1. Lectura                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4.2. Reescriptura                                        | 4.2.1. Donar prioritat als errors: refer primer els profunds o globals (de contingut) i deixar pel final els locals o superficials (de forma).<br>4.2.2. Utilitzar diverses maneres de retocar o refer un text: ratllar mots, afegir paraules al marge, asterics, sinònims, reformulació del text...                                                                                         |
| 5. Control                                               | 5.1. Desactivar l'anàlisi de la situació comunicativa i activar el procés de planificació d'idees.<br>5.2. Activar i desactivar el procés de textualització.<br>5.3. Activar i desactivar el procés de revisió.                                                                                                                                                                              |



quedat reflectida en aquesta informació de les qualificacions de l'àrea de llengua. Un exemple clar ha estat la superioritat notable en el nombre de nois i noies que, en l'escola 2, han obtingut la qualificació d'insuficient, de manera especial en l'assignatura de llengua catalana i estrangera, ambdues assignatures sota la responsabilitat d'un mateix professor.

Entrant ja en l'estudi de casos, és a dir, en la segona fase de la recerca, l'objectiu general que plantegem és constatar si es presenten diferències clares, pel que fa al procés de composició seguit en l'elaboració i la construcció del text escrit, entre els nois i les noies de cicle superior d'EGB que mostren un nivell elevat en el domini dels coneixements i les habilitats del codi escrit i els que en mostren un nivell de domini baix. Aquest objectiu general alhora pressuposa l'establiment de dos subobjectius generals: *a)* conèixer quines són i com són utilitzades les estratègies pròpies del procés de composició que se segueixen en l'elaboració i la construcció del text escrit d'aquells nois i noies de cicle superior d'EGB de Girona que, seleccionats a partir de l'estudi realitzat en la primera fase de la recerca, presenten un domini general més gran dels coneixements i les habilitats del codi escrit, i *b)* el mateix que l'anterior però centrat en aquells nois i aquelles noies que presenten un domini general dels coneixements i les habilitats del codi escrit més baix.

Amb aquests propòsits generals, definim primerament el marc teòric que ha de regular el desenvolupament d'aquesta segona fase de la recerca: en concret, establim la que hem anomenat *proposta teòrica de referència*, que, d'acord amb el model cognitiu del procés de composició escrita proposat per Flower i Hayes, ens especifica els processos i subprocessos sota els quals hem estructurat l'estudi (taula 1). En concret, aquests processos i subprocessos, que interaccionen els uns amb els altres de manera flexible i recursiva, són els següents:

1. El primer component del procés de composició escrita que hem volgut tenir en compte en el nostre estudi és l'anomenada *anàlisi de la situació comunicativa*, és a dir, la contextualització de la demanda d'escriptura abans de començar a escriure, per aconseguir un text adequat al destinatari o lector possible, al propòsit o la finalitat i al tipus de text.

2. Dins de l'anomenat *procés d'escriptura* pròpiament dit, s'hi distingeixen tres processos:

- La *planificació* consisteix a establir el pla que ha de guiar la producció de l'escrit. S'hi distingeixen tres subprocessos: la generació d'idees o el recull de les idees en la memòria a llarg termini que són rellevants segons el tema i el lector, l'organització de les idees o la selecció i classificació de les idees recollides i l'estructuració jeràrquica d'acord amb el tipus de text que es vol escriure i la formulació d'objectius o l'establiment dels propòsits del text, tant de contingut com de procés o de mètode de treball.

- La *textualització*, el segon procés d'escriptura, es tracta d'un procés que consisteix a transformar les idees en llenguatge escrit, visible i comprensible per al lector, per tant, linealment organitzat.

- La *revisió* és el procés mitjançant el qual l'escriptor examina tant les idees i les frases que ha redactat com els plans i els objectius definits prèviament. Inclou dues operacions o subprocessos: la *lectura* i la *reescriptura*. Durant la lectura, l'escriptor es rellegeix conscientment el que ha planificat i escrit fins aleshores, n'avalua el resultat segons la situació comunicativa i els objectius de l'escrit. En la reescriptura és quan s'introdueixen, amb la intenció de millorar el text, les modificacions necessàries, en els plans previstos *a priori*, o bé en el text ja produït.

3. Pel que fa al mecanisme de *control*, la seva funció consisteix a regular i controlar el funcionament de tots els processos i subprocessos que entren en joc en l'acte d'escriure. Permet prendre decisions com, per exemple, quan es pot donar per acabat un determinat subprocés i pot iniciar-se'n un altre, quan és convenient interrompre la redacció per fer una revisió parcial i generar o tornar a organitzar, etc. Per tant, requereix que l'escriptor tingui unes capacitats metacognitives determinades.

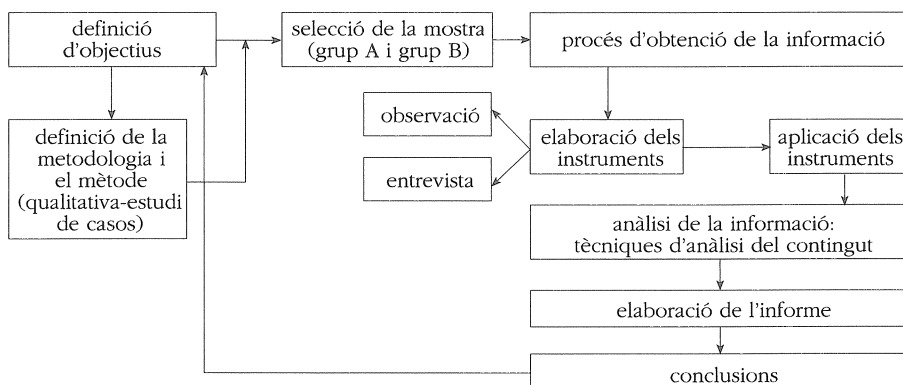
Aquesta proposta teòrica de referència que centra aquesta segona fase de la recerca també concreta, tal i com podem veure a la taula 1, i específicament per al nostre estudi, les estratègies i habilitats específiques a través de les quals obtenim la informació concreta referida a cadascun d'aquests processos i sub processos redaccionals.

Amb aquesta intenció, ha estat necessari consultar diverses classificacions exhaustives d'estratègies o habilitats de composició confeccionades sota el mateix model cognitiu de Flower i Hayes en el nostre context més immediat, és a dir, a Catalunya (Cassany, Luna i Sanz, 1993; Murtra, 1994; SEDEC, 1994; Castelló, 1995).

Un cop, doncs, definides les coordenades teòriques d'aquesta segona fase de la recerca, seguidament i en el marc d'una perspectiva metodològica qualitativa, definida i especificada a través d'un estudi de casos, es desplega el pla de treball per a la consecució dels objectius preestablerts (figura 3):

1. En un primer moment, d'acord amb uns criteris rigorosament sistematitzats i a partir de la informació principal obtinguda en la primera fase de la recerca, seleccionem els dotze casos d'estudi i els agrupem en dos grups: el grup A o els sis casos que han presentat en la primera fase de la recerca el nivell més baix en el domini dels coneixements i les habilitats del producte escrit, i el grup B o els sis casos que han mostrat el nivell més alt.
2. En segon lloc, portem a terme el procés d'obtenció de la informació. D'acord amb els objectius plantejats i la perspectiva metodològica qualitativa que caracteritza l'estudi de casos, decidim utilitzar dos instruments complementaris: l'observació i l'entrevista (annexos 4 i 5).
3. En un tercer moment, apliquem els dos instruments en els sis casos del grup B i els sis casos del grup A, i enregistrem sistemàticament la informació que obtenim: en el cas de l'observació, anotem les observacions en un full de registre prèviament preparat, i en el cas de l'entrevista, a través de l'enregistrament en àudio i de la presa de notes.
4. Recollida la informació dels dotze casos estudiats, analitzem la informació obtinguda a través de tècniques d'anàlisi de contingut.

FIGURA 3  
*Disseny de la segona fase de la recerca: estudi de casos*



5. Seguidament elaborem l'informe, és a dir, exposem quines han estat i com han estat utilitzades les estratègies pròpies del procés de composició escrita, aquelles estratègies que, si ho recordem, ja havíem determinat en la proposta teòrica de referència agrupades sota els cinc processos redaccionals estudiats (anàlisi de la situació comunicativa, planificació, textualització, revisió i control). Aquest informe es divideix en tres parts: un informe específic per als casos del grup A, un altre per

als casos del grup B i un altre on s'estableix la comparació entre els casos del grup A i els del grup B. No podem oblidar que, en darrer terme, l'objectiu general que marca aquest estudi de casos és la intenció de constatar si es presenten diferències clares pel que fa al procés de composició seguit en l'elaboració i la construcció del text narratiu, els nois i les noies que mostren un nivell elevat en el domini dels coneixements i les habilitats del codi escrit (grup B) i els que mostren un nivell de domini baix (grup A).

6. Per últim, revisem a fons el desenvolupament dels diferents moments de l'estudi de casos, re-analitzem amb rigorositat la informació exposada en els tres informes i finalment definim les principals conclusions que es deriven de la realització d'aquesta segona fase de la recerca.

Així doncs, pel que fa a l'anàlisi de la situació comunicativa, les principals conclusions són les següents:

1. Quant al temps d'espera utilitzat des del moment que s'ha encarregat la tasca (en aquest cas, escriure una narració amb el títol *Maleït ascensor*) fins que els nois i les noies han començat a escriure, els casos del grup A solien, en general, esperar-se molt poquet i mai més de 2 minuts, mentre que els del grup B mostraven més varietat en el lapse d'espera però amb una tendència a emprar-hi més estona que els del grup B. La coincidència entre ambdós grups l'hem situada en el fet que l'element que ha centrat la dedicació en aquest període de temps és el tema, és a dir, fonamentalment pensen en les idees, en l'argument que tindrà la historieta o qualsevol altre escrit i, en canvi, el possible lector o el propòsit del text no s'analitzen.

2. També és interessant l'explicació que donen, tant els casos del grup A com els del grup B, en relació amb per què no dediquen normalment cap estona a pensar en el possible lector abans de començar a escriure. Comenten, pràcticament de manera unànime, que no hi pensen perquè normalment és el professor de llengua catalana qui es llegeix els seus escrits.

3. Pel que fa a la idea prèvia sobre com serà el text (nosaltres ens hem centrat únicament en la possible previsió sobre l'extensió que els nois i les noies volen donar al seu escrit), la coincidència entre els casos d'ambdós grups ha estat doble: per un costat, en el procés d'elaboració de la historieta proposada cap d'ells no ha plantejat cap qüestió sobre algun aspecte relacionat amb l'extensió, i, per l'altre costat, pràcticament tots ells han assegurat que generalment els professors els predeterminen quina ha de ser l'extensió dels escrits que fan a l'escola.

Quant a la planificació de les idees, en general, podem dir que l'inici de la redacció de la historieta s'ha realitzat en tots els casos, excepte en un del grup B, sense cap manifestació externa que reflecteixi l'establiment d'un pla global que doni resposta als condicionaments de la situació comunicativa, és a dir, al lector, al propòsit i al text que es produeix.

Més concretament, pel que fa al primer subprocés implicat en la planificació de les idees, la generació d'idees, ressaltem el següent:

1. La diferència entre ambdós grups és marcada per un noi del grup B (quinze anys i 1r de BUP), que prèviament a l'inici de la redacció ha realitzat una «pluja d'idees», és a dir, ha recorregut a la seva memòria per recollir-hi aquelles idees que li podien ser útils per al tema proposat i les ha anotades, ràpidament i sense valorar-les, en forma de llista. La raó que explica que el noi apliqui aquesta estratègia és que el seu professor de llengua catalana de 1r de BUP li acabava d'ensenyar com adquirir-la i com utilitzar-la.

2. En relació amb el fet de compartir les idees (donar i rebre) durant el procés de generar, les característiques de l'entorn concretat per a la recerca (no habitual) i la individualitat de la tasca proposada expliquen sobradament l'absència, en tots els dotze casos, de comportaments que puguin ser un reflex d'aquesta estratègia planificadora. A través de l'entrevista, la major part dels casos estudiats han

focalitzat aquesta possibilitat de compartir idees en el fet de rebre'n, especialment de preguntar, i no es refereixen mai al fet de donar-ne.

3. Pel que fa a l'estratègia de consultar diversos materials bibliogràfics per ajudar-se en la recol·lecció de les idees per escriure, cap d'ells, ni del grup A ni del B, han comentat que en la producció d'escrius narratius consultin cap altre material que no sigui, en algunes ocasions comptades, els diccionaris per conèixer l'ortografia o el significat d'un mot.

4. Quant a l'estratègia de rebutjar algunes de les idees generades per inadequades, lògicament només ha estat possible d'observar-la en el mateix noi del grup B que ha manifestat l'aplicació de la «pluja d'idees». Aquest comportament reflecteix una primera estratègia de revisió, concretada en la modificació dels plans de contingut previstos inicialment.

Pel que fa a un altre dels tres sub processos implicats en la planificació de les idees, l'organització d'idees, constatem que una altra vegada i lògicament, la diferència entre els dos grups és determinada pel mateix noi del grup B que ja hem distingit en el subprocés de generació d'idees. En aquest cas, l'estratègia concreta que aquest noi ha utilitzat per ordenar les seves primeres idees és la realització d'un esquema temàtic, en el qual agrupa algunes idees inicials i altres de noves, en funció de dos criteris: l'argument i els personatges.

I en relació amb el darrer subprocés implicat en la planificació de les idees, la formulació d'objectius, notem que l'afirmació que fan Bereiter i Scardamalia (1987) quan diuen que els escriptors aprenents difícilment exposen de manera explícita els objectius i que tenen més dificultats per formular-los que per executar-los, queda absolutament confirmada, i no solament en els sis casos del grup A com podia preveure's fàcilment, sinó també en els sis casos del grup B. Cap comportament observable ens deixa constància d'aquest establiment d'objectius.

Quant a la textualització, podem constatar que:

1. Per respondre a les exigències múltiples que genera aquest subprocés de textualització (coneixements de tipus lingüístic, habilitats motores per escriure els signes gràfics i contingut adequat als propòsits i els plans previstos), cap dels dotze casos ha utilitzat l'estratègia de marcar-se prèviament els distints paràgrafs de la historieta per redactar-los aïlladament. Des d'un punt de vista formal, però, tots els sis casos del grup B han distingit diferents paràgrafs en el seu escrit, i, en canvi, en el grup A solament els han diferenciat la meitat del casos. Pensem, pel que fa als casos que marquen formalment els apartats del seu escrit, que aquesta és una activitat en certa manera automatitzada, especialment si tenim en compte que ens referim a un tipus de text molt conegut i practicat entre l'alumnat de les escoles: la narració.

2. Pel que fa a la relectura dels fragments escrits a mesura que es va escrivint, per comprovar si s'ajusten a allò que es vol explicar i per enllaçar-los amb el que s'escriurà després, en aquest cas sí que hem pogut afirmar que la majoria dels dotze casos —solament un cas de cada grup n'ha estat una excepció— ha coincidit a mostrar la realització d'aquestes relectures durant l'elaboració de la historieta, i també a explicar que la raó per la qual les fan és bàsicament per anar comprovant com queda l'escrit, si les idees hi són expressades clarament i adequada i no es repeteixen en excés, per ajudar-se a continuar escrivint, etc. A més, coincideixen, tots dos grups, en dos aspectes més: d'una banda, en la poca sistematització amb què han realitzat aquestes relectures dels fragments escrits, i, de l'altra, en una tendència majoritària a rellegir-se solament les dues o tres frases que acabaven d'escriure, en comptes de fer relectures de fragments més llargs, amb la qual cosa l'estratègia de revisió que poden generar aquestes relectures és, de ben segur, de caràcter local i superficial.

3. Pel que fa a la utilització de tècniques de presentació facilitadores de la lectura, hem de dir que, en relació amb el títol, no hi ha diferències entre els casos d'ambdós grups; només un cas de cada grup no l'ha anotat a l'encapçalament de la historieta, i, a més, tots ells han assegurat escriure'l pràcticament sempre com si fos un hàbit. Les desigualtats es fan evidents, en canvi, en l'ús de marcadors tex-

tuals (guionets, cometes, parèntesis, etc.), que en els casos del grup A no han estat gairebé mai utilitzats, i, contràriament, en el grup B han estat usats sovint i variadament.

Quant a la revisió, distingim dues operacions: la *lectura* i la *reescriptura*. Doncs bé, pel que fa a la lectura, exposem que:

1. En relació amb les revisions parcials que els nois i les noies han realitzat per mitjà de les lectures dels fragments escrits mentre escrivien el text, en termes generals podem destacar una diferència important: d'una banda, en els cinc casos del grup A que han fet lectures parcials, les lectures han estat utilitzades per detectar i corregir errors d'una manera no selectiva, és a dir, que s'han fixat tant en els aspectes ortogràfics i de puntuació com en aspectes de contingut; d'altra banda, en quatre dels sis casos del grup B, les revisions parcials s'han centrat bàsicament en aspectes de contingut. De tota manera, aquesta diferència queda minimitzada perquè, òbviament, si les lectures més freqüents, tant en els casos del grup A com en els del grup B, han estat les de les dues o tres frases acabades d'escriure, quan s'han fixat en aspectes de contingut, aquests difícilment han pogut afectar la globalitat del text; més aviat s'han referit a qüestions de vocabulari o, com a molt, a la idea d'una frase.

2. Quant a la utilització de la lectura en veu alta per facilitar la revisió, a través de l'observació efectuada no es pot parlar de cap diferència: tots han fet les lectures del text (parcials i final) mentalment. Ara bé, en ser entrevistats, tres casos del grup B han afirmat que, en ocasions especials (a casa i sols), alguna vegada llegeixen en veu alta, ja que aquesta estratègia els ajuda a sentir com sona el text escrit, els ajuda a col·locar correctament els signes de puntuació, etc. Pensem que l'ús d'aquesta estratègia reflecteix un cert grau de conscienciació en relació amb el text com a globalitat, el text com a entitat amb un significat propi que va més enllà de la suma de les idees parcials de cadascuna de les frases.

3. Pel que fa a la lectura final del text complet, no trobem divergències entre els casos d'ambdós grups que la realitzen: tres de cada grup l'han feta, i tres no l'han feta. La diferència l'hem trobada en les explicacions que ens donen a l'entrevista especialment els que no l'han feta: dos del grup A, que curiosament són els que han estat seleccionats perquè presenten un nivell de domini del codi escrit notablement baix, han argumentat que normalment no la fan perquè amb les revisions parcials ja en tenen prou; en canvi, els del grup B, responen amb una certa dosi de seguretat en relació amb la qualitat de les seves produccions escrites, ja que han comentat, dos d'ells, que habitualment no fan aquesta lectura final perquè troben avorrit tornar-se a llegir allò que ells mateixos acaben d'escriure.

En relació amb la reescriptura, exposem que:

1. En termes generals, podem dir que, tant els del grup A com els del grup B, s'han fixat, han detectat i han corregit simultàniament aspectes de forma (d'ortografia i de puntuació, bàsicament) i de contingut (paraules o frases afegides, eliminades o substituïdes). Pel que fa a la tipologia d'errors corregits, en general els casos de l'estudi s'han interessat essencialment pels aspectes més superficials, de forma (ortografia i puntuació) o bé de contingut (aspectes de vocabulari aïllats). Amb tot, es pot determinar una lleugera orientació en els casos del grup B a detectar i corregir més aspectes relacionats amb el contingut (de caràcter més superficial i, en algun cas, alguna qüestió més global) que no pas en els del grup A, entre els quals predomina la correcció de les qüestions ortogràfiques, dels signes de puntuació i la substitució de paraules soltes.

2. Quant a la quantitat d'errors corregits, hem pogut constatar una lleugera tendència dels casos del grup B a corregir menys que els del grup A, la qual cosa sembla estar en desacord amb els resultats d'altres estudis, on s'afirma que els escriptors aprenents, a més de corregir superficialment, ho fan poc. En el nostre estudi interpretem aquest fet de la manera següent: si la major part dels errors corregits són d'ortografia, de puntuació o vocabulari, el nivell de coneixements lingüístics (ortogràfics, morfo-

sintàctics, lexicals, etc.) més gran que estem convençuts que posseïxen els casos del grup B fa disminuir clarament el risc d'aquests casos a cometre aquest tipus d'errades.

3. Pel que fa a l'ús de diverses tècniques per retocar i refer el text, malgrat que ratllar paraules i frases i afegir al marge del text paraules i frases són les dues tècniques utilitzades majoritàriament pels casos d'ambdós grups, en el grup B es constata un hàbit més gran en l'ús d'altres recursos: parèntesis, asteriscs, fletxes, etc. On les diferències han estat poc apreciables és en el nombre de casos reduït que han efectuat una reformulació del text, és a dir, una reedició revisada de la primera versió del text escrit.

Quant al mecanisme o subprocés de control, cal dir que la pròpia naturalesa d'aquesta operació cognitiva condiciona significativament l'establiment de conclusions, ja que, quan es demana als nois i les noies a través de l'entrevista si són conscients o no de l'activació i la desactivació, durant l'elaboració de la història, dels diferents processos de composició, se'ls està exigint un esforç metacognitiu considerable, atesa la naturalesa altament vinculada al pensament i a les operacions cognitives de les persones d'aquest tipus d'estratègies de control.

Tenint present aquesta consideració, en l'anàlisi de les respostes obtingudes podem identificar una diferència important entre els casos del grup A i el grup B, ja a un primer nivell bàsic i determinant: a través de les explicacions dels nois i les noies del grup A hem constatat dificultats importants en la comprensió de la pregunta que se'ls havia formulat, i les seves respostes no solien correspondre a la demanda plantejada, ja que, en comptes de contestar si havien pensat o no que un procés determinat s'havia esgotat i que ja podien iniciar-ne un altre, van respondre si l'activitat concreta que s'exemplificava a la pregunta havia estat duta a terme o no. En canvi, en els casos del grup B, les respostes han mostrat, en línies generals, un nivell de comprensió i d'interpretació apropiats a la demanda metacognitiva de la pregunta, i un nivell de connexió acceptable entre les seves explicacions i els processos desenvolupats durant l'elaboració de la història.

De tota manera, hem entès que no es poden formular conclusions consistents pel que fa al coneixement de quines han estat i com han estat utilitzades les estratègies de control en els casos estudiats, ja que queden plantejats dos interrogants importants als quals l'estudi no dona una resposta:

1. D'una banda, quan aquests nois i aquestes noies han respost negativament, no tenim la seguretat que sigui a causa de l'absència de l'estratègia de control sobre la qual s'interroga; hem de comptar amb la possibilitat que aquesta operació metacognitiva hagi estat realitzada de manera automàtica, inconscient.

2. I de l'altra, quan ni responen negativament, tampoc no tenim la certesa que aquesta contestació no hagi estat fruit d'una reflexió racional feta posteriorment, en la qual els nois i les noies reflecteixin no l'estratègia de control duta a terme sinó el que creuen que han pensat o que era convenient de pensar.

Per acabar, ens atrevim a plantejar una idea a manera de conclusió final: malgrat que no puguem afirmar amb contundència la presència de diferències claríssimes entre els casos d'ambdós grups, sí que són diverses les petites diferències que situen els casos del grup B en un nivell d'ús lleugerament més elaborat respecte a les estratègies del procés de composició escrita. Aquesta idea simplement té l'ànim d'aglutinar en poques paraules una afirmació que doni resposta a l'objectiu general que ens havíem plantejat, ja que som conscients que una conclusió d'aquestes característiques segur que conté una certa dosi d'artificialitat en la mesura que és extremament sintètica.

Abans de donar per acabat aquest estudi, dediquem també un apartat a tractar les principals implicacions que, per a la pràctica i la recerca educatives en l'àmbit de l'expressió escrita, creiem que poden desprendre's de la realització d'aquest treball.

En concret, pel que fa a les implicacions relacionades amb la pràctica dels processos d'ensenyament-

aprenentatge de l'expressió escrita, ressaltem que, avui, la primera necessitat a la qual cal donar resposta és la superació de la discrepància real entre els pressupòsits teoricolingüístics que, des de les diverses disciplines lingüístiques i la didàctica de la llengua, postulen una concepció nova de la llengua escrita basada en el fet comunicatiu, i la realitat de les pràctiques d'escriptura de les escoles, centrades encara bàsicament en l'aprenentatge dels continguts gramaticals.

En aquest sentit, apuntem algunes actuacions, administratives i formatives, que creiem que haurien d'activar-se per a la superació d'aquesta divergència entre la teoria i la pràctica. Per exemple, parlem de la necessitat de possibilitar l'actualització formativa dels professors i de promoure la creació d'equips de treball estables, actius i innovadors; també creiem imprescindible replantejar els programes de formació lingüística i didàctica dels plans d'estudi dels professionals de l'educació primària i secundària.

A més, concretem també algunes característiques principals que creiem que han de definir les propostes curriculars de l'expressió escrita en l'educació primària i secundària obligatòria:

1. En primer lloc, pensem que és necessari que qualsevol proposta d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita s'emmarqui i s'articuli d'acord amb les diverses dimensions que la defineixen, és a dir, amb el paper del professor, la manera de treballar dels alumnes, els tipus de tasques i el focus d'ensenyament i, sobretot, l'establiment explícit del propòsit educatiu que, com a finalitat última, pretén assolir la proposta en relació amb l'ensenyar i aprendre a escriure.

2. En segon lloc, creiem que aquestes propostes curriculars, en cadascun dels centres educatius, han de concretar-se de tal manera que s'asseguri la continuïtat de la perspectiva i l'enfocament definit al llarg de tota l'escolarització.

3. I en tercer lloc, és important minimitzar al màxim la divisió de matèries que existeix a les escoles i cal pensar en un treball d'expressió escrita en l'àmbit global de les diferents matèries: a l'àrea de llengua, a les altres àrees curriculars, a les propostes transversals, etc.

D'altra banda, apuntem també en el nostre treball quines són les línies didàctiques a les quals aquestes propostes curriculars han de donar resposta preferentment. I, en aquest sentit, fem les consideracions següents:

1. Cal un aprenentatge de l'expressió escrita que impliqui l'ús de coneixements i d'habilitats variats i diversos, especialment els de tipus textual i discursiu (adequació al context de comunicació, cohesió i coherència textuais, etc.), i és necessari destacar el paper rellevant de les estratègies de composició (de planificació, de textualització, de revisió, etc.) emprades durant el procés. La gramàtica, que tradicionalment havia ocupat un lloc preferent, ha de deixar de tenir l'exclusivitat en l'ensenyament de l'expressió escrita; de fet, creiem que ha d'entendre's com un coneixement que cal aprendre entre d'altres per avançar en el domini de la competència escrita, sempre, però, al servei d'un procés de producció textual contextualitzat i amb una finalitat comunicativa concreta.

2. També considerem que l'ensenyament de l'expressió escrita cal enfocar-lo no com un procés global i unitari que serveix per a qualsevol tipus de text, sinó que cal entendre que requereix diversos aprenentatges diferenciats que es refereixen a diferents tipus de text, amb finalitats comunicatives diverses i amb característiques lingüístiques, estructurals i expressives també diferents; això trenca amb l'hàbit de les escoles, fins i tot en els cursos més elevats d'EGB, de treballar especialment la narració i de deixar els altres gèneres textuais en un segon pla.

3. I per últim, creiem que és molt important que, si tenim la pretensió que els alumnes aprenguin a descobrir les seves pròpies idees i expressar-les per escrit, el professor no es limiti a proposar un tema, a predeterminar l'extensió que ha de tenir el text, a corregir el text produït per l'alumne un cop aquest ja està acabat. És important que s'estableixi una interacció oral entre professor i alumnes durant el procés de composició de l'escrit: que el professor s'interessi realment pel que els alumnes escriuen,

que els deixi parlar, que els escolti, que no els resolgui directament els problemes, que possibiliti discussions i diàlegs que estimulin l'alumnat a resoldre les dificultats per ells mateixos, etc.

En un altre sentit, i pel que fa a les implicacions per a la recerca educativa en l'àmbit de l'expressió escrita, la primera reflexió que des d'un punt de vista general ens suggereix la recerca portada a terme és la necessitat absoluta que qualsevol estudi que pretengui obtenir informació sobre l'expressió escrita ha de partir del fet que com a objecte d'estudi té un procés psicològic molt complex, on intervenen diversos coneixements i diverses habilitats, algunes referides al producte escrit i d'altres a les estratègies del procés de composició. Creiem que seria incomplet un estudi que solament recollís i analitzés informació de les produccions escrites ja acabades, o bé solament de les estratègies emprades durant el procés d'escriptura.

Des d'un punt de vista més concret, també hem volgut presentar les principals consideracions que s'han generat a partir de les dues fases de la recerca. Pel que fa a l'estudi descriptiu, i d'acord amb l'experiència investigadora realitzada, destaquem:

1. La importància de partir d'una revisió bibliogràfica exhaustiva que fonamenti la selecció dels coneixements i les habilitats de codi escrit dels quals es vol obtenir informació, i també l'elecció del procés i els instruments metodològics més adequats.
2. El convenciment absolut que avaluar un producte escrit acabat no és corregir les faltes gramaticals; en un text escrit cal valorar un ventall ampli d'aspectes comunicativolingüístics, des dels relacionats amb l'adequació a la situació comunicativa, els referits als continguts gramaticals, passant obligatòriament pels de tipus discursiu i textual com ara la coherència i la cohesió textuais.
3. La pertinència d'elaborar un instrument d'obtenció de la informació específic i contextualitzat a les característiques peculiars de la recerca.
4. La conveniència d'emprar més d'una font d'informació, per poder descriure i analitzar un mateix fenomen des de diversos punts de vista (personals, metodològics, etc.).
5. La idoneïtat de tenir en compte el màxim de dades possibles referides als nois i les noies de l'estudi: edat, sexe, edat, llengua familiar, etc. Una recerca de perspectiva metodològica quantitativa i amb un grups de subjectes molt gran també ha d'oferir la possibilitat de particularitzar els resultats obtinguts, d'acord amb determinades característiques importants i rellevants.
6. La necessitat d'usar paquets informàtics potents i específics per a l'anàlisi estadística de grans conjunts de dades (n'és un exemple l'SPSSx, emprat en aquesta recerca), ja que s'estalvia temps en els càlculs matemàtics i s'amplia la possibilitat de dedicar-se a l'anàlisi i la interpretació de les dades.

Pel que fa a l'estudi de casos, o segona fase de la recerca, i d'acord amb la recerca duta a terme, ressaltem:

1. La importància de continuar empenent recerques en un camp d'estudi com els processos de composició escrita, que, encara que és relativament recent, ja s'erigeix com una línia de recerca amb entitat pròpia.
2. El reconeixement de la complexitat d'estudiar en l'àmbit dels processos cognitius de les persones.
3. La necessitat que genera un estudi de característiques qualitatives d'utilitzar perspectives diferents i procediments diferents en l'obtenció de la informació per poder-ne garantir l'exactitud dels descobriments, és a dir, la validesa.

Per acabar, cal tenir present que tant els fonaments teoricoconceptuals com els processos de recerca desenvolupats en l'estudi que hem presentat han contribuït a configurar un cos de coneixements i d'experiència en relació amb la temàtica de l'expressió escrita i l'avaluació que se'n fa creiem que



marca el començament d'una línia de recerca que obre clarament diverses possibilitats d'estudi i noves vies d'investigació especialment orientades a l'elaboració i l'avaluació de propostes d'ensenyament-aprenentatge de l'expressió escrita que pretenguin donar resposta als pressupòsits teoricolingüístics actuals i a les principals aportacions que en relació amb l'avaluació dels coneixements i les habilitats de l'expressió escrita ens ha proporcionat aquest estudi en concret.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARNAL, J.; RINCÓN, D. DEL; LATORRE, A. *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1992.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987.
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- CAMPS, A. «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58 (1992), p. 43-64.
- «La enseñanza de la composición escrita». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216 (1993), p. 19-20.
- a) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.
- b) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.
- CAMPS, A. [et al.]. *Text i ensenyament: Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova, 1990.
- CAMPS, A.; CASSANY, D. «Ensenyar a escriure avui». *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, núm. 5 (1995), p. 5-12.
- CASSANY, D. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1993.
- a) *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 1993.
- b) *Descriure, escriure*. Barcelona: Empúries, 1997.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Quaranta-quatre exercicis per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona: Guix, 1991.
- *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993. (El Llapis)
- CASTELLÓ, M. *Les estratègies d'aprenentatge o la composició escrita: Una proposta d'ensenyament-aprenentatge del text argumentatiu*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. [Tesi doctoral]
- «Estrategias para escribir pensando». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 237 (1995), p. 22-28.
- CUETOS VEGA, F. *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela Española, 1991.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints». A: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. [ed.]. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1980, p. 31-50.
- a) «A cognitive process. Theory of writing». *College Composition And Communication*, núm. 32 (1981), p. 51-72.
- b) «The cognition of discovery: defining a rhetorical problem». *College Composition And Communication*, núm. 31 (1981), p. 21-32.
- FULLANA, J. *La investigació sobre l'èxit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc: Implicacions per a la recerca i la pràctica educatives*. Girona: Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, 1995. [Tesi doctoral]
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. «Identifying the organization of writing process». A: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. [ed.]. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1980, p. 3-30.
- JOLIBERT, J. [coord.]. *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Graó, 1992.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1993.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, L. *Quina llengua, quina escola*. Barcelona: Aliorna, 1988.
- MARTÍN, E.; MARCHESI, A. «Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje». A: MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. [comp.]. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III: *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 1990, p. 35-47.

- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ MARQUÉS, J. *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, 1993.
- MURTRA BELLPUIG, P. «Avaluació i correcció de l'expressió escrita». *Perspectiva Escolar*, núm. 190 (1994), p. 40-47.
- NORUSIS, M. J. *SPSS base system user's guide*. Chicago: SPSS Inc., 1990.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. «Un decàlego para aprender a escribir». *Cultura y Educación*, núm. 2 (1996), p. 31-41.
- PÉREZ SERRANO, G. a) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Vol I: *Métodos*. Madrid: La Muralla, 1994.
- b) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Vol II: *Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, 1994.
- RIGAU OLIVER, G. *Gramàtica del discurs*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.
- RINCÓN, D. del [et. al.]. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson, 1995.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. «The role of production factors in writing ability». A: NYSTRAND, M. [ed.]. *What writers know*. Nova York: Academic Press, 1982, p. 173-220.
- «The development of evaluative diagnostic, and remedial capabilities in children's composing». A: MARTLEW, M. [ed.]. *The psychology of written composition*. Nova York: John Wiley And Sons, 1983.
- «Development of dialectal processes in composition». A: OLSON, TORRANCE, HILDYARD [ed.]. *Literacy, language and learning*. Londres: Cambridge University Press, 1985, p. 307-329.
- «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58 (1992), p. 65-81.
- SCHNEUWLY, B. «La concepción vigotskiana del lenguaje escrito». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 16 (1992) p. 49-59.
- SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. «Mecanismos de regulació de les activitats textuales». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2 (1994), p. 87-104.
- SEDEC. «Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita». *Perspectiva Escolar*, núm. 190 (1994), p. 17-29.
- VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1997.
- VILÀ, N. «La lengua escrita en el ciclo medio: Parte I». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 3-4 (1989), p. 129-141.
- «La lengua escrita en el ciclo medio: Parte II». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 5 (1990), p. 81-104.
- WELKOWITZ, J.; EWEN, R. B.; COHEN, J. *Estadística aplicada a las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana, 1981.
- WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.
- WITTE, S. P. «Pre-text and composing». *College Composition And Communication*, vol. 4, núm. 38 (1987), p. 397-425.
- YIN, R. K. *Cas study research: Design and methods*. Londres: Sage Publications, 1990.

## ANNEX 1

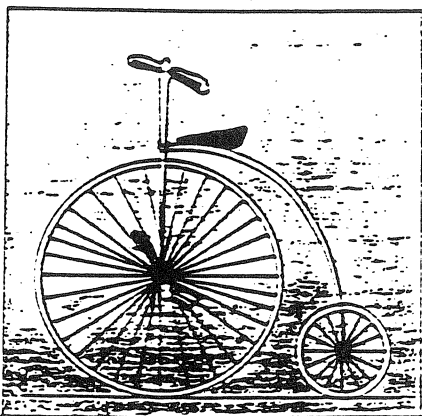
*Prova d'expressió escrita*1. *Escriu un dels dos textos següents:*<sup>1</sup>

a) Ja fa temps que, de tant en tant, a casa teva, trobes el balcó que dóna al carrer ple d'aigua i terra, amb els vidres ben molls i bruts per la part de fora. Saps que això passa cap a mig matí i que no té res a veure amb la pluja. Més aviat sembla que és algun veí de dalt que rega les plantes amb abundància i provoca tot aquest mullader. Estàs força cansat d'haver de fregar els vidres i de netejar les plantes i el terra del balcó. Com que no saps qui és que ho fa, has decidit escriure una nota i penjar-la a l'escala. Ha de ser una nota educada i clara que expliqui el fet, amb les molèsties que causa, i que convenci l'autor de no fer-ho més.

b) Formes part del consell de redacció de la revista de la teva escola. Una de les teves feines consisteix a buscar articles o textos per a cada número de la revista. Com que ningú no te n'ha donat cap, has decidit escriure una nota per animar els companys (alumnes i professors) a escriure. Vols que sigui clara i engrescadora. En faràs fotocòpies i la penjaràs a cada aula.

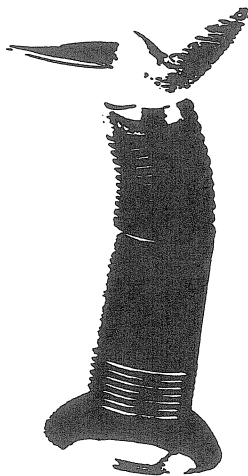
2. *Escriu el text següent:*

Avui és l'aniversari del teu millor amic. Per celebrar-ho ha organitzat una festa molt íntima amb quatre companys. Desgraciadament, no hi podràs anar perquè justament te'n vas de viatge amb els teus pares el mateix dia. Et sap molt de greu i has decidit escriure-li una nota per excusar-te; vols que sigui molt personal i divertida.

3. *Mira aquests dos dibuixos, imagina't una història i escriu-la. Ha de tenir, més o menys, entre mitja pàgina i una pàgina.*

1. Per realitzar aquests exercicis pots fer servir tots els llibres de consulta que vulguis, pots fer les preguntes que vulguis als professors —sempre que no destorbis gaire— i també pots escriure tots els esborranys que et facin falta.

4. *Fixa't en aquest objecte: és un ventilador ventosa.*



a) *Observa'l i contesta aquestes preguntes:*

- *Quina forma té?*
- *Quantes parts té?*
- *De quin color és?*
- *Per a què serveix?*
- *De quina matèria està fet?*
- *Qui l'ha fet?*
- *Qui el fa servir?*
- *On es guarda?*
- *En quines ocasions és més útil?*

b) *A partir de les teves respostes, escriu una descripció breu del ventilador. Pots imaginar que t'han encarregat un text publicitari per a una revista.*

## ANNEX 2

### Full de valoració de l'expressió escrita

#### PRIMERA PREGUNTA

##### *Comunicabilitat*

- 1.a. Explica clarament el fet i les molèsties que causa.
- 1.b. Exposava clarament la situació.
- 2.a. Pot arribar a convèncer realment l'autor del fet.
- 2.b. Pot arribar a animar veritablement els companys a escriure.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

##### *Adequació*

- 3.a. Ús de la varietat estàndard de la llengua i d'un registre lingüístic formal, educat.
- 3.b. Ús de la varietat estàndard de la llengua i d'un registre lingüístic col·loquial, amigable.
4. Ús del format i de les convencions pròpies d'aquest tipus de nota: estructura, fórmules fetes...

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

##### *Correcció gramatical*

5. L'ortografia natural és correcta.
6. L'ortografia arbitrària del vocabulari bàsic és correcta.
7. Morfologia: la formació de les paraules és correcta.
8. Morfologia: l'ús de les categories morfològiques és l'adequat a l'edat.
9. Sintaxi: la construcció i l'ús de frases simples són correctes.
10. Sintaxi: la construcció i l'ús de frases complexes són adequats a l'edat.
11. El lèxic és precís i no conté barbarismes.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Capacitat i recursos (variació)*

12. Utilitza una sintaxi variada i precisa.
13. Utilitza un lèxic ric i precís.
14. Té fluïdesa i gràcia en l'estil.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Puntuació de la primera pregunta*

|  |
|--|
|  |
|--|

## SEGONA PREGUNTA

*Comunicabilitat*

1. Explica el fet i s'excusa.
2. Transmet realment que li sap molt de greu.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

*Adequació*

3. Ús de la varietat estàndard de la llengua i d'un registre lingüístic col·loquial, divertit...
4. Ús del format i de les convencions pròpies d'aquest tipus de nota informal.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

*Correcció gramatical*

5. L'ortografia natural és correcta.
6. L'ortografia arbitrària del vocabulari bàsic és correcta.
7. Morfologia: la formació de les paraules és correcta.
8. Morfologia: l'ús de categories morfològiques és l'adequat a l'edat.
9. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases simples són correctes.
10. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases complexes són adequats a l'edat.
11. El lèxic és precís i no conté barbarismes.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Capacitat i recursos (variació)*

12. Utilitza una sintaxi variada precisa.
13. Utilitza un lèxic ric i precís.
14. Té fluïdesa i gràcia en l'estil.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Puntuació de la segona pregunta*

|  |
|--|
|  |
|--|

## REDACCIÓ (TERCERA PREGUNTA)

*Adequació*

1. La presentació del text i la disposició en el full de la història és clara i correcta: parts del text diferenciades, marges...
2. Ús de la varietat estàndard de la llengua i d'un registre lingüístic formal.
3. A partir dels dos dibuixos s'imagina i explica realment una història.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Coherència*

4. La narració conté només la informació rellevant, no repetitiva, no contradictòria...
5. L'estructuració dels fets és clara i lògica: ordre cronològic, parts de la narració (plantejament, nus i desenllaç).
6. La construcció i l'estructura dels paràgrafs són correctes (unitat de contingut, extensió adequada...).

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Cobesió*

7. Utilitza els signes de puntuació i les majúscules adequadament.
8. Utilitza adequadament els enllaços i connectors o marcadors textuais (conjuncions, adverbis i locucions adverbials...).
9. Utilitza correctament l'anàfora o la repetició (pronominalització, sinònims, el·lipsi...).

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Correcció gramatical*

10. L'ortografia natural és correcta.
11. L'ortografia arbitrària del vocabulari bàsic és correcta.
12. Morfologia: la formació de les paraules és correcta.
13. Morfologia: l'ús de les categories morfològiques és l'adequat a l'edat.
14. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases simples són correctes.
15. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases complexes són adequats a l'edat.
16. El lèxic és precís i no conté barbarismes.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Capacitat i recursos (variació)*

17. Utilitza una sintaxi variada i precisa.
18. Utilitza un lèxic ric i variat.
19. Presència de recursos retòrics (figures retòriques, recursos literaris, to i veu del text...).
20. Fluïdesa i gràcia en l'estil de la redacció.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Puntuació de la tercera pregunta*

|  |
|--|
|  |
|--|

## DESCRIPCIÓ (QUARTA PREGUNTA)

## PREGUNTA 4A

1. Respon específicament al que es pregunta a les nou qüestions plantejades sobre l'observació de l'objecte.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |

## PREGUNTA 4B

1. La presentació del text i la disposició en el full de la descripció són clares i correctes: parts del text diferenciades, marges...
2. Ús de la varietat estàndard de la llengua i d'un registre lingüístic formal i propi d'un anunci publicitari.
3. Fa realment una descripció de l'objecte adequada per a un text publicitari.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |



*Coherència*

4. La descripció conté solament la informació rellevant, no repetitiva, no contradictòria...
5. L'estructuració de la informació és clara i lògica: ordre en l'espai (de més general a més concret, de dalt a baix...).

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

*Cohesió*

6. Utilitza els signes de puntuació i les majúscules adequadament.
7. Utilitza adequadament els enllaços i connectors o marcadors textuais (conjuncions, adverbis i locucions adverbials).
8. Utilitza correctament l'anàfora o la repetició (pronominalització, sinònims, el·lipsi...).

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Correcció gramatical*

9. L'ortografia natural és correcta.
10. L'ortografia arbitrària del vocabulari bàsic és correcta.
11. Morfologia: la formació de les paraules és correcta.
12. Morfologia: l'ús de les categories morfològiques és l'adequat a l'edat.
13. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases simples són correctes.
14. Sintaxi: la construcció i l'ús de les frases complexes són adequats a l'edat.
15. El lèxic és precís i no conté barbarismes.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Capacitat i recursos (variació)*

16. Utilitza una sintaxi variada i precisa.
17. Utilitza un lèxic ric i variat.
18. Presència de recursos retòrics (figures retòriques, recursos literaris, to i veu del text...).
19. Fluïdesa i gràcia en la descripció amb intenció publicitària.

| 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

*Puntuació de la quarta pregunta**Puntuació total**Observacions*


---



---



---



---



---



---

## ANNEX 3

*Full de valoració de l'expressió escrita per part del professor*

Alumne/na: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## CONCEPTES I HABILITATS (PRODUCTE ESCRIT)

*Adequació*

1. La presentació i disposició en el full dels textos és clara i correcta (marges, parts diferenciades...).
2. Utilitza la modalitat estàndard de la llengua i el registre adequat (formal, familiar, col·loquial, literari...) segons la situació comunicativa.
3. El propòsit i l'objectiu dels textos són clars.

| sí                   | no                   | a mitges             |
|----------------------|----------------------|----------------------|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

*Coherència*

4. Els textos contenen només tota la informació necessària (no repetitiva, no contradictòria...).
5. La informació està ben ordenada i estructurada (paràgrafs...).

| sí | no | a mitges |
|----|----|----------|
|    |    |          |
|    |    |          |

*Cohesió*

6. Utilitza els signes de puntuació i les majúscules adequadament.
7. Utilitza adequadament els enllaços i els connectors textuais: conjuncions, adverbis, locucions...
8. Utilitza la repetició o l'anàfora correctament: pronominalització, sinònims, el·lipsi...

| sí | no | a mitges |
|----|----|----------|
|    |    |          |
|    |    |          |
|    |    |          |

*Correcció gramatical*

9. Domina l'ortografia corresponent al seu curs.
10. Domina la morfologia corresponent al seu curs.
11. Domina la sintaxi corresponent al seu curs.
12. Domina el lèxic corresponent al seu curs.

| sí | no | a mitges |
|----|----|----------|
|    |    |          |
|    |    |          |
|    |    |          |
|    |    |          |

*Variació*

13. Utilitza una sintaxi variada i precisa.
14. Utilitza un lèxic ric i precís.
15. Té fluïdesa i gràcia en l'estil.

| sí | no | a mitges |
|----|----|----------|
|    |    |          |
|    |    |          |
|    |    |          |

## HABILITATS (PROCÉS DE COMPOSICIÓ)

*Estratègies psicomotrius*

16. Té bona posició i bon moviment corporal en escriure.
17. Té bona cal·ligrafia.

| sí | no | a mitges |
|----|----|----------|
|    |    |          |
|    |    |          |



## ANNEX 4

*Guió de l'observació*

## 1. ANÀLISI DE LA SITUACIÓ COMUNICATIVA

- 1.a. Un cop ha llegit el títol proposat, el noi o la noia comença immediatament a escriure la historieta, o bé s'espera una estona abans de començar. (Cal anotar el temps d'espera.)
- 1.b. Demana algun aclariment temàtic pel que fa al títol proposat.
- 1.c. Fa alguna pregunta en relació amb l'extensió de la historieta (si ha de ser curta, llarga...).
- 1.d. Planteja alguna qüestió en relació amb el possible lector o els possibles lectors de la historieta.

## 2. PLANIFICACIÓ DEL TEXT

*Generació de les idees*

- 2.a. Utilitza el suport escrit (paper) per ajudar-se en el procés de generar idees: gargoteja o anota en un full a part paraules, frases, idees..., que se li acudeixen en relació amb la historieta que escriurà.
- 2.b. Comparteix amb l'observador les idees que se li acudeixen: dóna les seves, en demana d'altres...
- 2.c. Consulta alguna font d'informació a l'abast: diccionari, gramàtica, enciclopèdia...
- 2.d. Durant aquest procés de la generació d'idees, algun comportament mostra que desestima algunes idees que se li acudeixen perquè les troba inadequades.

*Organització de les idees*

- 2.e. Utilitza alguna tècnica d'organització de les idees: esquemes jeràrquics, esbossos, mapes d'idees, mots clau, ordenació d'idees o de temes generats segons l'esquema narratiu (plantejament, nus, desenllaç), etc.

*Formulació d'objectius*

- 2.f. Explicita d'alguna manera, per escrit o per altres mitjans, que estableix els propòsits de la seva historieta: extensió, presentació, esquema de treball que seguirà...

## 3. TEXTUALITZACIÓ

- 3.a. Quan comença a escriure la historieta ho fa «a raig», «tot seguit», o bé es fa un esquema de redacció: marca els paràgrafs o apartats i els redacta aïlladament.
- 3.b. Es va llegint els fragments escrits per comprovar si s'ajusten a allò que vol dir i per enllaçar-los amb el que escriurà després.
- 3.c. Fa servir tècniques de presentació per facilitar la lectura: títols, marcadors textuais (guionets, parèntesis, cometes...), esquemes...

## 4. REVISIÓ (LECTURA I REESCRITURA)

- 4.a. Es rellegeix selectivament els fragments que escriu, és a dir, es concentra en aspectes diferents (de contingut: idees, estructura, etc., o de forma: gramàtica, ortografia, puntuació) i en detecta els possibles errors.
- 4.b. Aquesta lectura selectiva la fa en veu alta o mentalment.

- 4.c. Quants errors detecta i de quin tipus són (formals o de contingut), i en quin moment de l'elaboració del text els detecta.
- 4.d. Dóna prioritat als errors: primer refà els problemes globals o profunds, de contingut, i deixa pel final els superficials, locals o de forma. Quan ho fa?
- 4.e. Quan modifica la historieta, utilitza la tècnica de ratllar mots, la d'afegir paraules al marge, la dels asterics, la de les fletxes, la reformulació... Quan ho fa?
- 4.f. Fa una revisió final: lectura de tot el text complet, nova correcció d'errors i edició de la historieta definitiva.

## ANNEX 5

### *Model d'entrevista*

#### A. ANÀLISI DE LA SITUACIÓ DE COMUNICACIÓ

- 1.a. Has escoltat el títol de la historieta que t'he proposat escriure i has començat a escriure de seguida. Ho sols fer sempre així o de vegades t'esperes una estona per pensar sobre el que escriuràs, a qui ho escriuràs, etc.?
- 1.b. Has escoltat el títol de la historieta que t'he proposat i has esperat una estona abans de començar a escriure. Ho sols fer sempre així? En què penses durant aquesta estona? En el tema, per a qui ho escrius, per què ho escrius, etc.?
- 2.a. Avui, un cop has escoltat el títol de la historieta que t'he proposat, t'has posat a escriure tot seguit. És que de seguida se t'han ocorregut les idees, l'argument, del que volies escriure?
- 2.b. Per què has demanat si... (aclariment específic en relació amb el tema a escriure)?<sup>2</sup>
- 3.a. No has demanat si la historieta havia de ser llarga, curta, etc. Alguna vegada, quan has d'escriure una narració o un altre tipus de text, ho preguntes? Quan?
- 3.b. Has demanat... (petició concreta en relació amb l'extensió de la historieta). Si no se t'indica específicament, sempre ho sols demanar? Per què?
- 4.a. No has preguntat qui es llegiria la historieta. Per què? Potser has pensat que seria algú de nosaltres? No hi has pensat? Alguna vegada sí que ho preguntes? Quan?
- 4.b. M'has preguntat si... (qüestió concreta pel que fa als possibles lectors). Per què? En quines ocasions ho sols preguntar?

#### B. PLANIFICACIÓ DEL TEXT

##### B.1. GENERACIÓ D'IDEES

- 5.a. M'he fixat que no has utilitzat cap full de paper per anar anotant idees, paraules o frases soltes, etc., que se t'acudissin sobre la historieta a escriure. En quines ocasions quan escrius ho sols fer? Quan no ho fas és que, a mesura que et vénen les idees al cap, les escrius de seguida?

2. Quan en la formulació de la pregunta trobem un text inserit dins de parèntesis i escrit en cursiva, es tracta de les paraules, els conceptes o les idees que poden ser utilitzats en aquest segment de la pregunta. L'elecció s'adequarà als comportaments o fets observats mentre el noi o la noia ha escrit la historieta.

- 5.b. M'he fixat que (abans d'escriure, mentre escrivies, etc.) has utilitzat el full de paper per anotar... (idees, paraules, frases...) que se t'acudien en relació amb la historieta que volies escriure. Ho sols fer la majoria de vegades quan escrius? Per què ho fas?
- 6.a. No has comentat res pel que fa a les idees, paraules, etc., que se t'acudien abans o mentre escrivies. En d'altres ocasions, quan escrius (en una sessió de classe, a casa...) sols donar les teves idees o demanar-ne'n a d'altres persones (mestre, companys, pares...)? Quan? Si no ho sols fer, per què?
- 6.b. Has comentat... (allò comentat en relació amb el fet de compartir les idees que se li acudeixen). En d'altres ocasions, també sols fer aquest tipus de comentaris o preguntes al mestre, els companys...? Quan? Per què?
- 7.a. Per escriure la historieta, no has consultat cap diccionari, gramàtica... No ho has cregut necessari? Per què? En quines ocasions sí que ho fas?
- 7.b. Per escriure la historieta, has consultat... (diccionari, gramàtica...). Per què ho has fet? Ho sols fer la majoria de les vegades que escrius una historieta o un altre tipus d'escrit? Per què?
8. Si el noi o la noia ha mostrat algun comportament que reflecteixi que desestima algunes de les idees que se li han acudit perquè les troba inadequades: per què has cregut que aquestes idees eren inadequades? Què t'ho ha fet pensar?

## B.2. ORGANITZACIÓ D'IDEES

- 9.a. Avui (abans d'escriure o mentre escrivies) no has fet servir cap esquema, esbós..., per ordenar-te les idees que volies escriure. No ho sols fer mai o potser alguna vegada sí que ho fas? Quan?
- 9.b. Avui has fet servir... (tècnica concreta utilitzada per organitzar-se les idees: esquema, esbós...). Ho sols fer sempre que escrius una historieta? En quines ocasions més ho fas? De vegades utilitzes alguna altra tècnica, quan? Per a què et sembla que et serveix?

## B.3. FORMULACIÓ D'OBJECTIUS

10. En algun moment d'avui, abans d'escriure o mentre escrivies, recordes haver-te aturat a pensar concretament com volies que fos la historieta: l'extensió que li donaries, com disposaries el text en el full (títol, marges...)? I quines passes seguiries per escriure-la; recordes haver-te aturat a pensar-ho?  
 Si la resposta és *no* (tant si és en la primera com en la segona part de la pregunta): recordes si ho havies fet alguna vegada?  
 Si la resposta és *sí* (tant en la primera com en la segona part de la pregunta): la majoria de vegades mentre escrius ho fas així? Per a què creus que et serveix?

## C. TEXTUALITZACIÓ

- 11.a. Avui, quan has començat a escriure la historieta ho has fet «a raig», «tot seguit». Sempre que escrius ho fas així? En quines ocasions, quan escrius ho fas per apartats, per paràgrafs...?
- 11.b. Avui, quan has començat a escriure la historieta ho has fet per... (paràgrafs, apartats...). En quines altres ocasions quan escrius també ho fas així? Per què ho fas d'aquesta manera? Per a què et sembla que et serveix?

- 12.a. Avui has escrit la historieta tota seguida i no t'has aturat a llegir els trossets que anaves escrivint per veure si deien allò que volies o per veure de quina manera s'enllaçarien amb el que escriuries tot seguit. Mentre escrius, alguna vegada sí que ho fas o no ho sols fer mai?
- 12.b. Avui, mentre escrivies la historieta, t'aturaves a llegir-te els fragments escrits. Per què ho has fet? En quines ocasions, mentre escrius, també ho fas? Per a què et sembla que et serveix?
- 13.a. M'he fixat que per escriure la historieta no has utilitzat cap tècnica de presentació per facilitar-ne la lectura, és a dir, ni hi has escrit el títol, ni has fet servir parèntesis, ni guionets, ni cometes, etc. Quan escrius alguna historieta o algun altre tipus de text no sols utilitzar cap d'aquestes tècniques, o en alguna ocasió sí que ho fas? Quan?
- 13.b. M'he fixat que per a la presentació de la historieta en el full has escrit el títol, has fet servir parèntesis, guionets, cometes... Quan escrius alguna historieta, o algun altre tipus de text, sols utilitzar aquestes tècniques o bé d'altres tipus de tècniques de presentació? Per a què et sembla que et serveix?

#### D. REVISIÓ

14. No m'ha semblat observar que dediquessis cap estona a revisar la historieta, a veure si trobaves alguna errada o equivocació. Per què no ho has fet? No ho sols fer mai o alguna vegada sí que ho fas? Quan?
- 15.a. M'he fixat que per trobar els possibles errors (de gramàtica, d'ortografia, de puntuació o bé d'estructura, d'idees...) de la historieta no t'has rellegit els diferents apartats (has esperat al final o...). Ho sols fer així sempre que escrius una historieta a un altre tipus de text?
- 15.b. M'he fixat que per trobar els possibles errors (de gramàtica, d'ortografia, de puntuació o bé d'estructura, d'idees...) de la historieta te n'has rellegit els diferents apartats. Ho sols fer així sempre que escrius una historieta a un altre tipus de text? Per què?
- 16.a. M'he fixat que avui l'has feta mentalment. La majoria de vegades la fas mentalment o alguna vegada la fas en veu alta? Quan? Per què?
- 16.b. M'he fixat que avui has fet una lectura (total o parcial) de la historieta i l'has feta en veu alta. La sols fer sempre en veu alta o a vegades la fas mentalment? Quan? Per què?
- 17.a. He observat que solament has corregit errades... (d'ortografia, de gramàtica, de puntuació...). La majoria de vegades, quan escrius una historieta o un altre tipus de text, també ho fas així? Recordes si alguna vegada, mentre escrivies un text, has revisat i corregit alguna idea perquè et semblava inadequada, o no era al lloc on havia de ser, o no quedava prou clara i calia precisar-la...? Quan, amb quin tipus de text?
- 17.b. He observat que solament has corregit errades de... (contingut: idees, conceptes...). La majoria de les vegades, quan escrius una historieta o un altre tipus de text, també ho fas així? Recordes alguna vegada que, mentre escrivies un text, revisessis i corregissis errades d'ortografia, de gramàtica o de puntuació? Quan, amb quin tipus de text?
- 17.c. He observat que primer has revisat i corregit les errades de... (bé formals: ortografia, gramàtica, puntuació, bé de contingut), i després has revisat i corregit les errades de... (bé formals: ortografia, gramàtica, puntuació, bé de contingut). Ho sols fer així la majoria de vegades quan escrius? Per què ho fas així?
- 17.d. He observat que has revisat i corregit les errades de... (formals: ortografia, gramàtica, puntuació



i de contingut) de manera simultània. Ho sols fer així la majoria de vegades quan escrius? Per què ho fas així?

18. Quan revisaves la historieta, m'he fixat que per retocar el text... (ratlaves les paraules, afegies paraules al marge, feies servir els asterics, les fletxes, substituïes paraules per sinònims...). Ho sols fer així la majoria de vegades. Per què?
- 19.a. Abans de donar per acabada la historieta, no has fet una darrera lectura del text complet per comprovar si et semblava que t'havia quedat tal com pensaves al començament, per si hi quedaven algunes errades per corregir, etc. No ho sols fer mai, o alguna vegada sí? Quan?
- 19.b. Abans de donar per acabada la historieta, has fet una darrera lectura del text complet. Ho sols fer així la majoria de vegades quan escrius un text? Per a què et sembla que et serveix?

#### E. CONTROL

20. Durant l'estona que ha passat des que t'he proposat el títol de la historieta fins que l'has acabada del tot, recordes haver pensat idees semblants a:
  - Ara que ja sé com ha de ser la historieta que explicaré (argument general, extensió que tinc prevista, el possible lector...), veuré quines idees se m'acudeixen.
  - Ara ja sé més concretament què vull explicar en la historieta i com ho vull fer; començaré a escriure.
  - Ara que ja tinc un trosset d'historieta escrit me'l llegiré per veure si hi diu el que jo tenia pensat i si hi trobo alguna idea inadequada, expressions que no s'entenen prou o alguna falta de gramàtica, d'ortografia o de puntuació.
  - Ara que ja tinc tota la historieta escrita, me la llegiré i miraré si hi trobo faltes d'ortografia, de gramàtica o de puntuació, idees repetides, confuses..., i així ho corregiré definitivament.

