

DEPARTAMENT DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

EL COMENTARI DE TEXT : UN INSTRUMENT DIDÀCTIC

JOAQUIM LÓPEZ RÍO

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 27 de juny de 2008 davant un tribunal format per:

- D. Antonio Mendoza Fillola
- D^a. Pascuala Morote Magán
- D. Carlos Sanz Marco
- D. Adolf Piquer Beltran
- D^a. Anna Devís Arbona

Va ser dirigida per:
D. Josep Ballester Roca

©Copyright: Servei de Publicacions
Joaquim López Ríó

Depòsit legal:
I.S.B.N.:978-84-370-7298-2
Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

**El comentari de text:
un instrument didàctic**
Per una pedagogia del discurs

per Joaquim López i Ríó

gener de 2008

Direcció: Dr. Josep Ballester Roca

Tesi doctoral
Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura
Universitat de València – Estudi General



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Índex

	pàgina
0. Agraïments	7
1. Justificació i resum de la recerca	11
2. El comentari de text en el nostre entorn educatiu	29
2.1. <i>El comentari de text en el sistema educatiu espanyol</i>	30
2.2. <i>Les ciències del llenguatge i el comentari de text</i>	48
2.3. <i>El comentari de text en el sistema educatiu valencià</i>	67
2.4. <i>El professorat, l'alumnat i el comentari de text</i>	120
3. Què deu ser un comentari de text	139
3.1. <i>L'aparat conceptual</i>	140
3.1.1. Les propietats textuais	170
3.1.1.1. <i>L'adequació</i>	179
3.1.1.2. <i>La coherència</i>	190
3.1.1.3. <i>La cohesió</i>	197
3.1.1.4. <i>Una divisió tripartida?</i>	210
3.2. <i>Les tipologies textuais</i>	214
3.3. <i>Les ciències textuais</i>	224
3.4. <i>Text i discurs</i>	237
4. Comentar textos o analitzar discursos	251
4.1. <i>L'educació literària i l'educació lingüística</i>	252
4.2. <i>El paper de la lectura</i>	291

4.3. <i>El paper del lector: educar en el comentari de text</i>	303
4.4. <i>Analitzem discursos o comentem textos</i>	314
5. Una proposta de pedagogia del discurs	325
5.1. <i>El comentari textual i el sistema educatiu</i>	326
5.2. <i>Una proposta de comentari textual per al sistema educatiu</i>	340
5.3. <i>Una proposta per nivells per a la secundària</i>	357
6. Conclusions	395
7. Bibliografia	421
8. Índex de figures	445
9. Annexos	449
Annex 1	450
Annex 2	466
Annex 3	467
Annex 4	491
Annex 5	492
Annex 6	493
Annex 7	495
Annex 8	499
Annex 9	500
Annex 10	501
Annex 11	503
Annex 12	506
Annex 13	507
Annex 14	508
Annex 15	510
Annex 16	511
Annex 17	512
Annex 18	513
Annex 19	515
Annex 20	516

Annex 21	517
Annex 22	519
Annex 23	520
Annex 24	521
Annex 25	522
Annex 26	524
Annex 27	529
Annex 28	568
Annex 29	572

0. Agraïments

«De la discussió naix la llum», diuen. I l'experiència demostra que, efectivament, cadascú sol quedar-se amb les mateixes conviccions que tenia abans de discutir però més clares.

Joan Fuster, *Consells, proverbis i insolències*

Sent un estudiant de batxillerat (unificat però polivalent), un mestre ens va explicar que estudiaríem un llibre que no era de text, ni de lectura i vam saber que deixaríem de banda els sintagmes per centrar-nos en què signifiquen les coses tot i que encara no havíem sentit parlar de la semàntica. Aquest llibre, *Cómo se comenta un texto literario*, que he utilitzat per a fer aquesta tesi és el principi d'aquesta història i Pedro Recio, el primer mestre que em va fer comentar un text.

Dins d'una altra aula, m'he passat dins d'una la major part de la meua existència i encara tinc ganes de ser-hi unes quantes hores més, un altre professor ens explicà que es podia llegir la literatura des d'un punt de vista lingüístic; un gest tan poètic que Vicent Salvador em va obligar a repensar el meu amor per la literatura mentre m'assabentava de què volia dir eclèctic i escèptic. Més tard, de la mà d'Albert Hauf vaig saber per què no puc ser (ja voldria) un medievalista.

He d'agrair, de forma molt especial, al doctor Josep Ballester, i a la seua paciència, la resolució d'aquest treball que ell ha dirigit. Ha hagut de suportar en la distància les absències, les incerteses, la cabuderia i els clamorosos silencis durant uns quants (massa) anys de les nostres vides acadèmiques. I això, amb uns *jos* envoltats de circumstàncies: moltes gràcies.

També he d'agrair el recolzament a diversos companys amb els quals he compartit una gran part de la meua vida acadèmica i professional. I especialment a Francesca, amiga solidària en aquest difícil món universitari. També he d'agrair el recolzament de diverses persones de les tres Universitats en què he treballat al llarg dels últims onze anys i, especialment, a les meues companyes i als meus companys de les tres unitats docents.

Diverses persones no poden sospitar (alguns sí) quanta de la seua energia hi ha en aquestes pàgines: companys de l'administració i de la secundària, amics de la Universitat, o Joan que m'ha alliberat almenys en dues ocasions de la burocràcia. I també José López (el cognom és casualitat, o no): el meu oracle particular.

He de dedicar, definitivament, aquestes pàgines als meus pares que van fer tot el possible perquè no marxara pel món a estudiar sociologia i que m'han dotat de l'estima per la paraula, ell, i pel treball, ella. I a Agnès, en la distància.

I, finalment, però no en últim lloc, a Màxim que té el seny de traure'm a passejar dues voltes cada dia; a Andrea, que des que va dormir damunt la meua panxa em va ajudar a resoldre l'enigma de la dualitat i va completar, definitivament, el meu món; i a Joana, que em retornà la fe...

No cal dir que la major part de les aportacions que es poden trobar en les pàgines següents no són estrictament meues, sinó de les autores i els autors que he citat (o no), de les companys i els companys que he escoltat, dels alumnes amb qui he compartit moments inestimables... Encara és més cert que se'm poden adjudicar tots i cada un dels desencerts.

1. Justificació i resum de la recerca

Estudiar no vol dir solament llegir i repetir. Estudiar vol dir llegir i a més reflexionar, relacionar, integrar, detallar, aclarir, absorbir, rebutjar, decidir -saber el que té importància i el que no en té. És una operació enormement complexa i al mateix temps naturalíssima. Estudiar és fer funcionar l'esperit, partint de vegades de l'esperit mateix o per incitació de coses que provoquen curiositat: és a dir, que agraden positivament. El que no agrada, el que no provoca un grau o altre de fascinació, no pot ésser objecte de reflexió, d'estudi. No hi ha atenció ni aproximació possible. Estudiar és una forma de l'amor -en definitiva una forma de la sensualitat: la carícia mental més fina i delicada que l'esperit pot produir.

Josep Pla. *El quadern gris*. 18 d'octubre

En aquest treball, l'elecció del tema és el resultat d'unir l'experiència personal lligada a l'educació amb una situació laboral, també personal, que es mou entre dos àmbits: la Secundària i la Universitat. Una tercera experiència ha informat tot el treball: la formació del professorat. Les tres perspectives han generat tot un seguit d'hipòtesis que necessitaven d'un exercici com aquest per a reelaborar-se i generar les idees que el conclouen.

Durant aquestes tres experiències, formatives i educatives alhora, m'he trobat amb freqüència amb la presència d'una eina antiga, mitificada en alguns casos, amb models molt útils però, sempre, instrument predilecte de la relació entre professorat i alumnat: el *comentari de textos*¹. Ineludible ferramenta dels estudis literaris s'utilitza actualment en diverses proves de nivell: accés a la

¹ Com que més avant comente les possibles denominacions d'aquesta pràctica, usarem, de moment, la terminologia habitual.

universitat, oposicions a la funció pública docent... És també instrument d'àrees de coneixement no estrictament lingüístiques però que basen en la paraula, com no, la construcció del seu saber: filosofia, història...

Podem considerar que la llengua és l'instrument amb què ordenem el nostre pensament i, per tant, el coneixement del món que ens envolta i la capacitat d'interpretar-lo i de mesurar, doncs, el grau de desenvolupament personal de cada individu (Cassany: 2003a). Aleshores podem veure una relació entre la possible interpretació de la realitat i dels discursos, la comunicació i, en definitiva, la comprensió del món. I un lligam manifest entre la capacitat d'interpretar la realitat i el maneig del codi, dels codis que articulen els signes que la representen.

Si aquesta capacitat d'anàlisi no està ben desenvolupada, podem trobar una forta relació, doncs, entre fracàs escolar i manca de competència lingüísticocomunicativa, i aquesta competència comença, sempre, des de la comprensió. La inquietud del professorat que observa com l'alumnat no sap llegir entre línies, no entén els dobles sentits, no identifica qui està parlant a través d'aquell text aparentment senzill però que fa l'ullet al lector, s'explica només a partir de mancances en les diverses competències que integren la comunicativa. Si una de les funcions, i no la menys important, del nostre sistema educatiu és la d'inserir l'alumnat en la societat, quin paper pot tenir el comentari de textos (des d'ara CT) en aquesta tasca?:

«Des dels setanta, el comentari de text ha estat un exercici fonamental per a l'ensenyament secundari, el batxillerat i fins i tot la universitat. [...] L'adveniment de la reforma educativa i d'un currículum centrat en les destreses lingüístiques bàsiques sembla haver arraconat el comentari de text, com a mínim a un segon pla. Avui, entre altres coses, ens preocupa estimular les capacitats de lectura i d'escriptura de textos reals dels nostres alumnes,

incrementar la seva capacitat de reflexió metalingüística o fomentar la seva autonomia, i les pràctiques que semblen més idònies per aconseguir-ho són les tasques de comprensió lectora i de composició escrita cooperativa.

Comparant aquell passat i aquest present, sorgeixen preguntes inevitables: ¿El comentari de text ha deixat de ser una pràctica útil, en el marc de l'orientació didàctica? Ja no es fan –o no s'haurien de fer– comentaris? ¿És una pràctica circumscrita només a secundària, a la classe de llengua i als textos literaris? D'altra banda, les concepcions de *text* i de *comentari* són les mateixes avui que fa trenta anys?» (Cassany – Costa: 2000, 5).

El plantejament d'aquest treball parteix de l'interès que ha suscitat aquesta pràctica en relació amb les seues funció i ubicació en el sistema educatiu actual. Així, aquesta tesi doctoral naix des de la didàctica de la llengua i de la literatura però fent un plantejament que pretén abastar una reflexió sobre el fet educatiu ja que, com a docent, considere que el que ens fa anar cada dia a l'aula ha de ser (consideracions socials i econòmiques a banda) l'alumne i la seua conformació com a persona i com a ésser social.

El meu interès personal pel comentari textual es va despertar a la Universitat en adonar-me que era una tècnica que integrava coneixements de multitud de disciplines i que permetia una absoluta llibertat a l'hora de l'enfrontament amb cada discurs. Al mateix temps, em vaig adonar que, potser, estava arraconat en els estudis literaris i, encara, tenia la consideració d'activitat rànica, poc pròxima al *gir semiòtic* que havien fet la Lingüística i els Estudis literaris. No obstant això, continuava sent assignatura, dues en concret, del currículum de Filologia i apareixia en multitud de llocs esmentat com l'única aproximació hermenèutica possible al text. Però aquesta concepció formava part de la tradicional Filologia i ara calia una nova Lingüística, una nova Semiòtica i una nova concepció de la Teoria literària.

Més avant, en arribar com a professor al sistema educatiu no universitari vaig observar que aquest arraconament era un fet si n'exceptuem els cursos preuniversitaris en què, justament, tornava a ser una tècnica "obligada" però poc treballada. Per obligació, i per devoció, vaig necessitar aclarir quin tipus de eina era aquest CT, per a què servia? A què em podia ajudar a mi, com a professor? I al meu alumnat? I aclarir una qüestió fonamental: per què si es considerava el comentari com l'instrument per a determinar les competències de l'alumnat, no podia servir, i de fet no s'usava, per a adquirir-les?

Aquest treball pretén contestar alguna d'aquestes preguntes, ben senzilles però que tenen un objectiu comú: descobrir quina és la funció d'aquesta ferramenta en l'educació literària i lingüística actual en un àmbit geogràfic molt determinat. Per a això he articulat aquesta tesi en diversos apartats que són el disseny definitiu d'aquesta recerca que he plantejat com una investigació qualitativa per raons que explicaré tot seguit.

A l'hora de plantejar una investigació científica d'aquest tipus, es pot seguir una metodologia quantitativa o una qualitativa. Per qüestions que podem relacionar amb el prestigi de les ciències experimentals i les tecnologies en la societat actual, pareix considerar-se darrerament molt més legítim qualsevol treball d'investigació basat en l'estadística i en metodologies quantitatives que semblen avalar millor les conclusions finals. De fet, com que les metodologies qualitatives no es consideren pròpies de les ciències experimentals, les disciplines humanístiques o socials, si volen assolir l'estatus complet de ciència, que sembla atorgar la societat únicament a aquelles, pareixen obligades a fer ús de metodologies quantitatives per a ser considerades definitivament "científiques".

Mentre les metodologies qualitatives permeten obtenir visions àmplies, holístiques i contextuals dels fenòmens en no fer dependre les conclusions d'una sola font d'informació, se sol identificar els mètodes quantitius, basats en un paradigma positivista, amb el valor suposadament objectiu² dels nombres: taules, gràfics i tests. Per contra, els mètodes qualitatius, basats en l'hermenèutica, es basen en el valor de la paraula: l'explicació, la descripció i el relat. I res més adequat a aquest treball que seguir el paradigma hermenèutic i donar valor al que diuen els discursos sobre els discursos (Barthes). Així intente fer una interpretació de la realitat que ens envolta a partir de successos anteriors, d'experiències viscudes, de realitats experimentades i de qualsevol element, especialment els textuals, que confirmen o neguen les meues suposicions, els meus plantejaments i les meues hipòtesis.

La generació del coneixement en el sistema educatiu³, efectivament, parteix en moltes ocasions de la pròpia experiència viscuda i no de l'estadística. Aquesta és la raó d'optar per un metodologia qualitativa com a idònia per a aquesta investigació; un mètode que pretén conèixer la realitat des d'una perspectiva d'*insider*, és a dir, captant cada significat particular per a inserir-lo en un mapa mental complex en el qual cada element pren el seu significat, fent una descripció subjectiva de la realitat (Creswell: 1994) que necessàriament ha de ser lenta i per a la qual es disposa de multiplicitat de ferramentes: barems, notes, records, exemples, etc.

Aquests tipus d'investigacions miren de reconstruir, des d'un intent de comprensió global (holístic si es vol), el significat d'una part del coneixement, captant la informació amb una estructura pròpia, de manera que el procediment és més inductiu, basat en les dades obtingudes, que deductiu, basats en les hipòtesis (Ruiz Olabuénaga: 2003); o dit d'una altra manera: les

² Cal no oblidar que, el que no és objectiu és: la selecció de l'objecte d'estudi, el corpus que s'ha escollit, la metodologia de treball i, sobretot, les conclusions que deriven dels resultats numèrics (Bliss: 1983).

³ Tema que, com veurem, m'interessa especialment.

dades es transformen constantment en noves hipòtesis que poden aportar nou coneixement al tema que és l'objecte d'estudi. Així, durant més d'onze anys he anat recollint dades que he analitzat de forma crítica, i que han impulsat diverses idees que són les línies que han configurat tota la tasca. Les dades han estat recollides, com veurem, a partir dels diversos àmbits en què es fa ús d'anàlisi discursives, amb objectius ben diversos, i sempre tenint en compte l'experiència compartida per les companyes i els companys docents.

Com en qualsevol metodologia, el primer pas és la definició de l'objecte d'estudi: *què és el comentari textual i la seua funció dins del sistema educatiu*. Aquesta primera intenció obligava a definir l'abast geogràfic de l'estudi ja que en aproximar-nos a la bibliografia ens trobem que és, d'una banda, inabastable a nivell internacional i de l'altra abundantíssima, però irregular des del punt de vista de la concepció, a nivell local. D'altra banda, en parlar de sistema educatiu dins la cultura catalana, no podem oblidar que la fragmentació política que s'ha produït en el domini lingüísticocultural, suposa enormes distàncies en la gestió i en la concepció pedagògica entre els territoris balear, català i valencià.

Limitar, doncs, l'abast geogràfic de l'estudi ha resultat d'una banda necessari i de l'altra sorprenent ja que constatem clarament que la cultura del professorat que imparteix assignatures de llengua catalana al País Valencià es troba allunyada de la del professorat de *llengua i literatura espanyola* per raons, la identificació de les quals excedeixen els límits d'aquest treball, però que podrien resultar sorprenents per a un estudi de la sociologia de l'educació tant per les concepcions de què parteixen, com pels objectius didàctics que persegueixen.

El problema metodològic es resolia, doncs, per ell mateix, ja que decidir l'abast geogràfic i social de l'estudi depenia, en definitiva, de les possibilitats de

coneixement real de l'activitat del professorat i de l'alumnat d'una àrea geogràfica determinada i d'una cultura acadèmica semblant. És ben cert que es pot prendre en consideració una relació estreta entre domini lingüístic i sistema educatiu, perquè, com es veurà, la major part dels informants del sistema educatiu valencià en llengua catalana treballen des de Catalunya. No obstant això, l'únic sistema que podia estudiar des de l'experiència és el valencià i, concretament, el del professorat que imparteix assignatures de llengua i literatura catalanes al País Valencià.

Tot i que les interseccions i les interaccions són constants tant amb el sistema educatiu espanyol⁴ com amb el sistema educatiu català, els quals conec relativament però no he "viscut" mai acadèmicament⁵, he hagut de centrar l'estudi únicament en el professorat de secundària que imparteix, en concret, l'assignatura *Valencià: llengua i literatura* en Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, tant en l'ensenyament públic com en el privat i bandejant possibles reflexions sobre situacions que desconec i que es feien impossibles d'investigar per la pròpia metodologia utilitzada.

Calia començar, doncs, aclarint el paper del CT tot considerant-lo com la culminació del procés de comprensió lectora i proposar-ne un nou paper des d'una perspectiva d'educació crítica i sempre tenint en compte la complexitat del paper de l'educació en relació amb el discurs social. I tot això partint d'una informació bàsica: què és, en aquest moment, una anàlisi discursiva en relació amb les darreres aportacions que s'estan produint tant des de la lingüística com des de la didàctica.

⁴ No voldria generar cap polèmica en aquest sentit: existeix una legislació comuna i punts culturals i educatius comuns. Tot i això, és més d'una anècdota el que separa un centre educatiu de Múrcia, d'un del País Basc. I conec ambdues situacions millor per les relacions personals que per la literatura.

⁵ Menys encara puc entrar en el tema sobre la nostra òrbita cultural com a generadora de situacions educatives comunes, tot i que podria resultar ben interessant investigar les relacions entre els sistemes educatius balear, català i valencià.

Un altre objectiu se centrarà en l'aclariment de la relació del CT amb el professorat i com, depenent d'aquest i de la seua opció quant a usuari i docent, pot esdevenir un autèntic intermediari entre el text i l'alumne en una mena de *pedagogia textual*. La postura del professorat, pel que fa a aquesta ferramenta, pot convertir el CT en una peça més d'un discurs acadèmic tradicional o en una bona aportació a la cultura discursiva de l'alumnat. I aquesta cultura té una forta relació amb la que es pot considerar una de les funcions bàsiques del sistema educatiu: la formació de ciutadans crítics, això és, responsables, participatius i conscients. Des d'aquesta finalitat, pretenc aportar un aparat conceptual suficientment ric per assolir aproximacions rigoroses a qualsevol objecte discursiu, considerant el CT com a mitjà d'interpretació i com a eina de comprensió lingüística, tant cognitiva com emocional, tot analitzant-ne els objectius i les funcions en les classes de llengua i de literatura.

Les meues necessitats, en tot aquest procés, tant docents com d'usuari del CT van generar, a més, diversos punts de reflexió. No sols havia de saber com comentar textos sinó ensenyar a comentar textos: coneixements que s'allunyaven a bastament de la meua formació inicial i de la meua experiència immediata. Vaig descobrir que fins a la publicació d'un monogràfic sobre el tema en la revista *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22 (2000), no s'havia fet una didàctica específica del comentari textual en el sistema educatiu valencià i encara aquesta publicació ha tingut una difusió irregular. És per això que vaig prendre la decisió de proposar aquesta *pedagogia del discurs* per entendre que, com veurem, hi ha diversos elements que remeten a una concepció més oberta i més flexible de *discurs* per una més restringida de *text*, i, per tant, sembla preferible adoptar, des d'un punt de vista pedagògic aquesta concepció més àmplia.

D'altra banda, i com ja he esmentat, calia aclarir el paper que la major part de docents i discents donen al CT en el sistema educatiu actualment. La seua ubicació, la seua funció, els objectius per als quals apareix constantment en currículums i proves. No únicament com a constatació de la seua presència sinó com a anàlisi de les seues possibilitats; això és: per a què un CT en l'actual sistema educatiu valencià? Quasi vint anys d'experiència acumulada en quatre àmbits diferents (el món editorial del llibre de text, la Universitat, l'Educació Secundària i la Formació del Professorat) amb les experiències viscudes i les lectures realitzades duen a una redacció final en què és plasmen totes les experiències que permetran proposar noves hipòtesis: les conclusions.

Un punt em sembla important per tal de delimitar tant els informants de l'estudi i com la selecció de la mostra. Des del 1998 fins al 2007 he estat professor associat de la Universitat Politècnica de València, en la qual he impartit assignatures relacionades amb els *discursos d'especialitat* d'un alumnat que estudia carreres "tècniques": enginyeries fonamentalment. Des del 1990 sóc professor de secundària, amb tot el que això suposa, però a més, des de l'any 1993 he realitzat diverses tasques de coordinació en el Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià del Professorat No Universitari, en el qual ja havia impartit algun curs de formació. Durant set cursos vaig ser assessor de l'administració educativa i durant cinc més vaig ser coordinador d'alguns dels cursos que s'impartien en aquest Pla de Formació.

Des de l'any 2007 sóc professor del Departament de Didàctica de la Llengua i literatura de la Universitat de València-Estudi General impartint assignatures de la carrera de Magisteri, experiència que puc relacionar amb el meu treball, durant huit cursos aproximadament, formant lingüísticament el professorat de l'Escola de Magisteri Edetària, adscrita a la Universitat de València (avui, Universitat Catòlica de València). A més, l'any 1996 el Centre Carles Salvador de València em va proposar dissenyar i impartir unes sessions de formació

sobre CT, dirigides especialment a aspirants a ingressar en la funció pública docent. Vaig repetir aquesta experiència en huit ocasions i em sembla que encara es continua impartint el curs. A partir de l'any 2002, també vaig impartir diverses sessions sobre el mateix tema en cursos de formació per a l'Administració Educativa valenciana dirigides a professorat de secundària tant de castellà com de valencià.

La mostra emana d'aquest contacte permanent amb docents de diferents nivells, amb alumnat de secundària i universitari de diversos tipus d'interessos i amb professorat en fase de formació. La validesa del criteri que hi aporte es basa en la diversitat de les situacions viscudes i, alhora, en la focalització del treball: bibliografia sobre el comentari textual que haja tingut repercussió en les situacions didàctiques que s'han escollit com a camp per a l'estudi i de la qual caldrà demostrar que deriva la major part de la informació que circula sobre el tema en la fracció seleccionada del sistema educatiu valencià.

En aquest sentit, és possible que determinades persones que es puguen sentir afins a la mostra però que hagen realitzat la seua formació inicial en la Universitat d'Alacant, en el Col·legi Universitari de Castelló o en la Universitat Jaume I de Castelló, no troben una relació directa amb la seua experiència personal ja que, com veurem, aquesta etapa de la formació deixa una petja ineludible en la cultura acadèmica del professorat i això determina gran part de la seua activitat acadèmica posterior.

Com que a penes hi ha treballs complets sobre el tema, recollir la informació més rellevant ha sigut fàcil, des del punt de vista quantitatiu, però alhora complex: ningú no se n'ha preocupat amb la intensitat suficient com per a poder partir d'una bibliografia realment especialitzada. No apareix ni una sola vegada en cap legislació o document educatiu un intent de didàctica del comentari i no forma part de cap objectiu curricular si no és sota l'epígraf

tècniques de treball tan artificialment enganxat a l'àrea de llengua i literatura tot considerant-lo, en moltes ocasions, l'aspecte procedimental de les assignatures que en formen part.

La recollida de dades, per tant, s'ha basat en la mateixa bibliografia: les bibliografies dels documents seleccionats han servit per a anar dotant la mostra del rigor, de la profunditat i de la representativitat que necessitava. L'observació, en consonància amb el mètode habitual en aquestes metodologies, ha estat espontània, sense interferir en l'objecte d'estudi. Així, la col·lecció de detalls, precisions i afirmacions s'ha vist recolzada per una font d'informació que ha anat prenent força en aquest últims anys: Internet.

A partir d'aquesta i dels intercanvis d'experiències en les diverses sessions de formació que he comentat, he anat investigant la bibliografia de referència del professorat que ha participat en cursos de formació, en jornades o en congressos. Aquesta informació m'ha servit per a orientar la recerca cap als referents que es repeten. Estar en contacte, quasi diari, amb aquesta realitat, ha propiciat l'aparició de referències que he investigat, al seu torn, per a observar la procedència de la cultura acadèmica del professorat i poder orientar la recerca cap als punts comuns.

En tot aquest procés, i com destacaré més endavant, una idea accessòria, però no per això menys reveladora, ha planejat durant tot el treball de recerca. Idea que ja ha estat observada en molta de la bibliografia especialitzada (Cuenca: 1996b): moltes de les dificultats que han sorgit al llarg del treball deriven del fet que no hi ha una participació activa del professorat de secundària en la construcció del propi coneixement professional⁶. A més, si hi ha, aquesta

⁶ Tot i que excedeix els límits d'aquest estudi saber com, quan i qui genera els hàbits professionals i els coneixements necessaris per a exercir la tasca en el professorat, les conclusions (hipòtesis de treball, espere, per a futures investigacions) són decebedores.

participació sempre es fa des d'un segon pla, sense cap voluntat de protagonisme.

Aquest fet, juntament amb el rigor que s'espera d'un estudi com el present, m'ha obligat a plantejar, després d'aquesta *Justificació i resum de la recerca* en què aprofite per a marcar les línies del treball, un **segon capítol** sobre els principis de la introducció del CT en l'entorn educatiu espanyol. Des de la presència amb força en la pedagogia del francès, l'aparició a Espanya de *Cómo se comenta un texto literario* (1957) va despertar una etapa de gran interès pel comentari textual. En aquest apartat s'analitzen els principals textos sobre el tema en l'àmbit espanyol tenint en compte els corrents que venien d'Europa per a fer, a continuació, una revisió del que ha suposat l'enfocament comunicatiu en la centralitat del text com a objecte d'estudi de la didàctica de la llengua i de la literatura.

Aquest capítol continua amb l'anàlisi del concepte de *competència comunicativa* i de la introducció del CT en el nostre àmbit educatiu. S'intenta, també, definir la cultura acadèmica del professorat alhora que es fa una revisió dels manuals que s'han fet sobre aquest tema en català a partir del retorn de l'ensenyament de la nostra llengua al sistema educatiu. S'hi estudien també les relacions del professorat, de l'alumnat i dels materials curriculars amb aquesta pràctica mentre s'intenta concretar les tendències en didàctica i en lingüística que n'han propiciat el manteniment que semblava més lligat a concepcions pedagògiques més tradicionals.

En aquest apartat ja s'aporta la idea que l'aparició i, sobretot, la relació entre disciplines que centraven el seu estudi en l'ús i en el text (lingüística textual, pragmàtica, enfocaments comunicatius en l'ensenyament de llengües...) juntament amb la reivindicació del paper del lector en determinades teories de

la literatura pot propiciar un retorn del comentari com a potent ferramenta pedagògica.

El **tercer capítol**, *Què deu ser un comentari de text*, intenta definir què és un comentari de text avui dia en l'entorn que hem considerat. Comença amb una reflexió sobre la cultura del professorat de secundària del àrea de coneixement *valencià: llengua i literatura* i les funcions que realitza aquest instrument, el comentari, alhora que es fa una revisió de diverses propostes de realització pràctica. També es planteja una reflexió sobre l'aproximació cognitiva que pot resultar una anàlisi en la comprensió discursiva.

També s'hi defineixen les propietats textuais, adequació, coherència i cohesió, i els elements que les integren, insistint, sobretot, en els aspectes que afecten les estructures textuais (macroestructura i superestructura, tipologies textuais) i la teoria de la informació. Continua aquest capítol amb una mostra de com el CT pot esdevenir una eina extraordinària per a aquestes noves perspectives d'aproximació al fet textual. Finalment, s'hi aporten dues reflexions: una sobre les ciències textuais i la formació del professorat, i sobre la relació entre gramàtica i ensenyament de llengües; i una altra que acaba amb una matisació dels conceptes de text i de discurs i de les circumstàncies en què s'utilitzen.

El **quart capítol**, *Comentar textos o analitzar discursos*, comença amb una reflexió sobre el que són els objectius de l'educació i dels sistemes educatius centrada en aspectes de l'educació literària i lingüística en aquesta societat de la informació i de la comunicació i sobre noves tendències que estan ja ben fonamentades: anàlisi del discurs aplicat a l'educació, l'educació emocional i la pedagogia crítica. S'hi fan consideracions sobre la funció de l'escola i sobre la funció del CT en aquesta nova educació literària i lingüística que fa del lector el centre de la seua formació i de la lectura un dels objectius didàctics centrals.

L'eina apareix, doncs, com a fonamental en la formació de lectors i d'escriptors des d'un punt de vista d'una educació crítica.

Finalment, es fa una valoració de la ferramenta, fonamentada per les diverses disciplines que ja s'han vist i s'analitza la necessitat d'elaborar una pedagogia del text per tal de fonamentar aquesta educació literària i lingüística, i per tal que aquesta esdevinga una autèntica *pedagogia del discurs*, sense que la terminologia que s'hi refereix haja de constrènyer les aportacions que es fan des del treball.

S'intenta en el **capítol cinquè**, *Una proposta de pedagogia del discurs*, d'explicitar els fonaments de la proposta didàctica que s'hi aporta, observant com el CT ha esdevingut, doncs, un pràctica pedagògica idònia per a l'educació literària i lingüística, tot concebant-lo com a instrument d'instruments: una potent ferramenta de construcció del coneixement que integrat per diverses tècniques d'anàlisi i de síntesi pot facilitar un esquema cognitiu assequible i progressiu d'aproximació a la realitat discursiva per a qualsevol alumne en la seua inserció en el món social i en la seua construcció de la realitat.

Aquesta proposta de procediment per a la realització d'un CT es fa des de diverses consideracions. La possibilitat que aquest esdevinga una activitat global que implique el màxim de competències de l'alumnat però, alhora, amb una flexibilitat que en facilite la pràctica i l'aprenentatge. I la necessitat d'incloure la redacció o l'exposició oral com una part fonamental més enllà de ser un final ineludible de la pràctica de l'anàlisi discursiva. Es dissenyen, així, les línies bàsiques d'aproximació als textos, i les característiques de les seqüències i estratègies didàctiques que permetran una autèntica *pedagogia del discurs*, aclarint-hi el paper del professorat i dels materials curriculars.

Ja que la intenció, explicitada des d'aquesta justificació, és oferir una investigació sobre el que s'ha dit i s'ha fet sobre el comentari textual per tal de determinar-ne la situació i les possibles funcions pedagògiques d'aquest, el **sisè capítol** ofereix les conclusions que ja han estat elaborades al llarg del treball i que resumeixen ordenadament tot allò què s'ha aportat des dels diversos punts de vista que ha anat recorrent el treball.

Finalment, s'inclouen les **referències bibliogràfiques** que completen la mostra que hem utilitzat per a l'elaboració del treball, una relació de les **figures** que hi han aparegut, i els **annexos** on apareixen la diversitat de materials (quadres, reproduccions de documents, propostes didàctiques...), dels quals he abusat per tal que aquest bagatge no es perdera però tampoc no interrompera una possible lectura fluida d'aquest treball.

Pel que fa a la redacció, he intentat, en consonància amb la metodologia hermenèutica i amb les consideracions que segueixen, que aquesta tesi doctoral es pugui llegir com si es tractara d'un assaig acadèmic, és a dir, com una metòdica reflexió. És per això que he evitat el discurs directe en les citacions, si no era absolutament imprescindible, i que he traduït totes les citacions literals que sí he fet si no estaven en castellà o català. A més, he intentat no abusar de perífrasis complexes i he rebutjat la intenció de promocionar terminologia en un camp en què, com es podrà veure, de vegades és el que sobra.

A més, sí que he abusat dels parèntesis, per a introduir les meues valoracions i matisacions i de notes a peu de pàgina no aclaridores sinó a manera de dissertació. També he fet un ús abundant dels punts suspensius, pel més científic *etc.*, quan he considerat que podien connotar la suspensió i no l'acumulació d'elements. Es tractava de fer un discurs acadèmic que es

poguera llegir sense excedir-nos en la quantitat d'entrebancs habituals i seguint, en la mesura del possible, un fil conductor clar.

D'altra banda, m'ha resultat tranquil·litzador usar la primera persona del singular⁷ en descobrir que Josep M. Castellà (2001), autor citat en diverses ocasions en aquest treball, havia fet el mateix en la seua tesi doctoral. Les raons són òbvies: no hi deu haver cap document més personal en l'àmbit acadèmic que aquest i l'abandó de la distància a què obliga la primera personal del plural permetia una modalització que facilitava el mètode experiencial que he utilitzat. Tot i que no m'agrada transgredir una tradició del nostre domini lingüístic, sí que és cert que aquesta sensació alliberadora de parlar des del *jo* m'ha permès aportar judicis de valor i reflexions absolutament personals, les quals constitueixen un part fonamental del treball.

Aquestes raons, el tractament subjectiu i l'evitació d'una innecessària distància, m'ha dut a no abusar de l'articulació en capítols i parts, ni de l'exemplificació, tan freqüent en els treballs de lingüística. Aquest, malgrat tot, és un document per a experts, no per a usuaris del CT. Per tant, no té cap aspiració d'esdevenir material didàctic de manera que les afirmacions de tipus teòric que s'hi fan no demanen una *exemplificatio* inadequada. Intente mantenir un to accessible al lector, tot integrant les referències bibliogràfiques completes en la *bibliografia*, a excepció del segon capítol que té com a motiu l'estudi d'aquesta. En la resta del text s'anota entre parèntesis la referència mínima per a aclarir l'origen de l'aportació si no és el cas de fer la referència completa per alguna exigència del discurs.

En aquestes referències he seguit els *Criteris de Citació Bibliogràfica*⁸ que aporta el Termcat, i, per tant, la norma ISO 690 i l'*International System Book*

⁷ Per a l'ocultació o l'expressió de l'emissor en textos acadèmics consulteu la tesi doctoral de Campos, A. (2004).

⁸ Disponibles en <http://www.termcat.cat/productes/documents/citaciobiblio.pdf> (consulta setembre 2007).

Notation. Tot i això, he col·locat, com fan la major part de treballs acadèmics a Espanya, l'any d'edició al costat del nom dels autors, la qual cosa, a més, facilita la ubicació de les referències. A més, i tenint en compte el recorregut seguit per a la recerca, he intentat donar la referència de la primera edició de les obres, ja que, sobretot pel que fa a l'exposició de la bibliografia del segon capítol, semblava interessant conèixer la datació de les aportacions per tal de veure com ha anat arribant la informació al nostre sistema educatiu. Tot i això, en alguns casos (com en el cas de les citacions dels treballs de Barthes) m'ha semblat inútil fer-ne un seguiment de l'obra ja que les edicions espanyoles són recopilacions o aportacions mentre les primeres edicions estan exhaurides. Així, he advertit quan hi ha una traducció o una versió interessant, especialment quan ha fet una aportació important al nostre sistema educatiu. D'unes altres referències m'ha semblat poc interessant donar la primera referència ja que no tenen cap relació directa amb el CT i, per tant, no suposen un element destacable per a la aquesta investigació.

Pel que fa a la varietat lingüística he seguit els *Criteris lingüístics per als usos institucionals de les universitats valencianes*⁹. He bandejat, per a una altra ocasió, la reflexió sobre la modalitat lingüística dels meus companys i companyes de professió i els models lingüístics que ofereixen a l'alumnat dels estudis preuniversitaris o, fins i tot, universitaris.

⁹ *Criteris lingüístics per als usos institucionals de les universitats valencianes*. Disponibles en <http://www.ua.es/spv/assessorament/criteris.pdf> (consulta setembre 2007).

2. El comentari de text en el nostre entorn educatiu

Tampoco el comentario de textos puede servirnos como medio para exponer nuestros conocimientos sobre cosas que no iluminan o aclaran precisamente el pasaje que comentamos. [...] Esto no es un comentario. Para realizarlo bien hay que saber todas estas cosas. Pero no podemos parecernos a un albañil que consumiera levantado y complicando el andamio el tiempo y los materiales previstos para construir un edificio. El texto no es nunca un pretexto.

LÁZARO, FERNANDO I CORREA, EVARISTO.
Cómo se comenta un texto literario

2.1. El comentari de text en el sistema educatiu espanyol

Sembla acceptat, en general, que l'actual comentari de textos (d'ara endavant CT) a Espanya, de la mateixa manera que s'ha esdevingut a d'altres estats europeus, procedeix del model francès que va ser el primer que el va aplicar en els estudis elementals¹. El model educatiu gal es recolzà durant el segle XVIII en la lectura i l'estudi dels clàssics grecollatins i hom reclamà un tractament semblant per als clàssics i per als textos francesos; això és: una lectura atenta que s'acompanyava d'una observació gramatical i estilística de les obres i que faria convergir diverses habilitats: la comprensió, l'actualització cada vegada

¹ Vegeu el breu però interessant treball de Juan María Marín Martínez, «El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico» (1989).

major d'una competència gramatical² i, fins i tot, la producció ja que es demanava, en definitiva, la realització de textos que reproduïren l'estil de cada autor.

S'entenia, doncs, comentari com a lectura de textos literaris, en un ús d'aquests tipus de discursos que servien com a model per a treballar la competència gramatical i, en general, la lingüística. Durant anys a l'escola francesa es van comentar textos literaris per tal de fer aprendre un model lingüístic derivat de la literatura als estudiants; d'una manera semblant a com el professorat de francès del sistema educatiu espanyol ha intentat aproximar aquesta llengua als estudiants. El CT es transformava així en una experiència global sobre la llengua mentre s'entenia literatura com a excel·lència del fet lingüístic.

Durant el segle XIX s'incorporà aquesta tècnica al batxillerat francès per tal de convertir els textos comentats en model en l'ús de l'idioma i, així, instruments per a aprendre gramàtica i tot tipus de mecanismes lingüístics. Finalment, al segle XX, aquesta pràctica educativa es convertirà en el principal recurs educatiu substituïnt l'aprenentatge memorístic de la història literària que ja es veia com a absolutament ineficaç³.

El CT apareix com a pràctica educativa des dels anys 50 però encara en podem trobar referències ben antigues ja que cal lligar l'aprenentatge de la llengua i de la literatura des d'una perspectiva tradicional als estudis filològics. Ha sigut, per tant, una pràctica recuperada que no forma part estrictament ni dels estudis literaris ni dels estudis lingüístics sinó que resulta una eina subsidiària que en uns moments ha resultat una marca de modernitat i en altres, en canvi,

² Quan parlem de competència ens referim al terme encunyat per Chomsky però, sobretot, al desenvolupat des de Hymes (1971) i seguit per altres M. Canale, J. Richards, etc. Tot i això, hi entrarem en el concepte més avant.

³ De forma semblant, encara que des d'altres perspectives metodològiques, apareixeran el *Close reading* anglosaxó derivat del *New Criticism* o el *Werkimmanente Intepretation* alemany.

de tradició; i aquesta consideració no necessàriament en ordre estrictament cronològic.

És al Renaixement quan els estudis filològics europeus recorren als textos per a estudiar-los i, sobretot, per a entendre allò que volien estudiar: el pensament clàssic. De d'aquest punt de vista el CT es converteix en un instrument que mira de recuperar a partir de l'estudi dels textos models de pensament i de coneixement de cada llengua i de cada cultura⁴. El CT esdevé, així, un instrument, però no un mètode. No és un mètode ni amb l'aparició dels corrents d'estudi que situen els seus interessos en, permeteu-me la llicència, el context: història lingüística, estilística, psicoanàlisi... Al cap i a la fi no és el text el centre de qualsevol aproximació textual, més aviat al contrari. És per això que no hi ha un mètode definitiu de comentari, sinó molts que s'usen segons interessa en cada situació.

Només durant el segle XX, els estudis lingüístics i literaris retroben el CT però ja no com a tècnica amb un objectiu diacrònic o històric, sinó com a aproximació a un objecte "purament" lingüístic, el text. Aquesta anàlisi textual se sustenta en la idea que comentar és explicar el significat, buscant les paraules més importants, les expressions fonamentals que possibiliten una interpretació sistemàtica del fragment escollit com a objecte de comentari. Es tracta de «reconstruir amb ajuda de les paraules, les idees, els sentiments, les intencions que animen l'autor» (Gicquel: 1982)⁵.

El punt central d'aquesta anàlisi és el descobriment del significat, de l'objectiu de l'emissor textual. De fet se substitueix l'estudi de la història de la literatura, que no aconseguia despertar l'interès per la lectura com a activitat cultural privilegiada, per l'aproximació a la literatura mateixa, als textos literaris

⁴ Al cap i a la fi etimològicament *filologia* vol dir estimació cap a la paraula però, també, estimació cap al pensament.

⁵ Citat en l'article esmentat de Juan María Marín que reproduïx de B. Gicquel. (1982: 13).

escollits que servirien, curiosament, de model lingüístic als estudiants. I dic curiosament perquè mai no ha estat l'aspiració de l'escola primària o secundària que els estudiants esdevingueren literats: només són aprenents de llengua.

La filosofia educativa que traspua aquest sistema es basa en el convenciment que hi haurà bons coneixedors de la llengua, i per tant bons usuaris, quan formem bons lectors de la literatura d'allò que s'han considerat els "clàssics", que esdevindrien models⁶. Deixant de banda l'anàlisi d'aquesta proposta educativa, no entrarem en polèmiques sobre què considerem lectura de textos literaris, aprenentatge de la literatura o, molt menys, educació literària⁷. De fet, tot i que veurem com el CT es relaciona amb l'educació literària, apareix contínuament com a instrument en altres educacions lingüístiques.

Només incidirem en el fet que el concepte de CT ha d'anar lligat al d'educació i, sobretot, educació literària i lingüística. És una excusa (un pretext?) per tal d'aconseguir unes finalitats pedagògiques que no es relacionen directament amb la tècnica o la pràctica de l'anàlisi textual, sinó més aviat amb els coneixements gramaticals o de tècnica literària que els pedagogs intueixen fermament arrelats en les escriptores i els escriptors.

Són els teòrics francesos, en definitiva, els primers a elaborar tot un seguit de receptes d'aproximació textual: consells, recomanacions, instruccions que, com veurem, continuen sent la tècnica habitual en pràctica de comentari. Cada teòric, cada pedagog elabora una proposta diferent en base als interessos que el text, no un en qüestió, sinó el text en general, desperta en l'intel·lecte. Destaca entre tots un manual, obra de Pierre Pouget (1952), que sistematitza les fases necessàries en una anàlisi textual:

⁶ Tampoc no podem entrar en la discussió sobre el concepte de *clàssic*.

- a. Situar el text, si cal, dins una obra més gran i dins l'obra de l'autor en qüestió.
- b. Fer una lectura adequada i expressiva d'aquest.
- c. Copsar els trets més importants del texts en una recerca de l'interès dominant del text, tant des del punt de vista del contingut com de la forma i sempre tenint en compte "allò essencial".
- d. Estudiar la composició, això és, l'estructura, mirant d'explicar l'ordre i l'estructuració del contingut i, si cal, fent-ne una anàlisi mètrica.
- e. Estudiar analíticament cada oració, explicant tots els elements que les integren amb una anàlisi estilística exhaustiva, especialment de les figures retòriques.
- f. Emetre una conclusió final amb una síntesi de les observacions i amb tot tipus de judicis i valoracions.

D'aquest manual, com es pot observar per la disposició de la proposta, són deutors més o menys confessos (i conscients) la major part dels materials que sobre el tema apareixeran en el sistema educatiu espanyol. Un deute que és, en molts casos, desconegut ja que una obra marca un abans i un després en el CT dins del sistema educatiu espanyol: el llibre de Fernando Lázaro Carreter i Evaristo Correa Calderón: *Cómo se comenta un texto literario*⁸. El manual, publicat el 1957, no tindrà un èxit immediat però amb el pas dels anys es convertirà en el treball que obrirà el camí a tot un seguit de propostes que reproduiran, modificaran o faran evolucionar aquesta primera referència obligada encara avui dia⁹.

⁷ Un aclariment suficient sobre el tema es troba a Ballester (1999: 51-60, 93-95 i 101-104).

⁸ Utilitze la 15a edició (1977) en l'editorial Cátedra i ho advertisc en la bibliografia. Les citacions que faré es refereixen, per tant, a aquesta edició.

⁹ No tan obligada per a molts que obliden esmentar aquesta referència. Tot i això, hem de dir que el llibre es continua editant i està a la venda, cosa que no ocorre amb altres propostes molt posteriors. Potser una de les raons de l'èxit va ser la influència del primer autor en diversos materials curriculars d'ensenyament no universitari de l'època la qual cosa va difondre l'obra entre el professorat d'aquests nivells.

El mètode que proposa és senzill i eficient. Des d'una fase prèvia de lectura acurada i comprensió del sentit literal del text, es passa a la ubicació del text dins l'obra, indicant-hi el gènere, el context, la línia argumental i l'època de producció. Acabada aquesta localització s'intenta determinar el tema esbrinant l'assumpte i mirant d'extraure'n la idea central i l'argument. Allò ideal, segons els autors, és reduir el tema a un substantiu abstracte (passió, desesperança...). Es determina després l'estructura d'acord amb la progressió del tema enunciat anteriorment i, si cal, es fa l'anàlisi mètrica del poema. Es passa a l'anàlisi de la forma a partir del tema justificant un per un els recursos formals com a exigències del tema. A més, cal fer una enumeració dels elements fonètics, morfosintàctics, d'estil... Finalment en la conclusió es fa un balanç de les observacions i s'hi exposa la impressió personal.

Com veurem més endavant, si fa no fa, aquest esquema de producció es repeteix quasi idèntic en totes les propostes successives. I aquest esquema és deutor, al seu torn, tant de la proposta de Pouget com de les teories sobre estilística de Dámaso Alonso que el 1952¹⁰ publicava el que podria ser el primer manual real sobre l'anàlisi textual encara que sense aproximar-se al sistema educatiu com fa directament el *Cómo se comenta...*

A partir de l'èxit gradual del manual de Lázaro-Correa, abunden les propostes que, no obstant això, no em detindré a analitzar per la poca repercussió que tenen, com veurem, en l'àmbit catalanoparlant. Treballs com els de Lacau-Rosetti (1962), Sobejano (1973)¹¹, Marcos Marín (1977) o Díez Borque (1977) tenen una àmplia difusió però més aviat en els cercles universitaris i com a divulgació d'idees i escoles concretes (glossemàtica, estilística, estructuralisme...) que com a propostes didàctiques. Són, encara avui,

¹⁰ ALONSO, D. (1952) *Poesía española. Ensayo de método y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.

¹¹ Una proposta en forma d'exemple dins de l'obra col·lectiva *El comentario de textos, 3. La novela realista*. Madrid: Castalia, 1979.

referència obligada dels treballs que tracten sobre el tema, especialment l'últim, però cap n'ha tingut la difusió d'aquest.

Proposar, en aquest sentit, una revisió de tota la literatura que s'ha fet sobre el CT resultaria inabastable en un sol treball. No obstant això, el ben cert és que en el moment d'aquesta expansió d'aportacions ben interessants¹², no hi havia ensenyament obligatori del català i, per tant, la repercussió de les obres només es circumscriu als àmbits esmentats i sempre toca de biaix el nostre domini lingüístic. Com veurem, cada un dels treballs que més avant afectarà el sistema educatiu valencià, ja amb l'ensenyament de la llengua en marxa, recull alguna d'aquestes aportacions però sense que cap, a excepció de la comentada, en tinga una presència real en les propostes didàctiques que se'n faran.

A partir del 1967¹³, com destaca Marín (1989), diverses disposicions del Ministeri d'Educació manifesten que una part transcendent dels estudis literaris són la lectura i el comentari d'obres rellevants. Aquest canvi de perspectiva genera unes necessitats en el professorat que provoca, entre altres canvis pedagògics, l'aparició a partir de 1970 de diversos materials que podem dividir en tres línies principals:

- a. Materials que pretenen esdevenir manuals per a la realització de CT.
- b. Reculls de diversa consideració de CT fets i que poden servir com a model.
- c. Dins dels llibres de texts, tant models, com propostes com models de comentari fets.

¹² En aquest sentit només cal consultar l'impressionant treball coordinat per Díez BORQUE *Métodos de estudio de la obra literaria* (1985). S'hi fa una revisió exhaustiva dels mètodes d'aproximació al text literari. També ens sembla important, des del punt de vista educatiu l'obra d'Anna Camps, *Text i ensenyament* (1990).

¹³ Ordre Ministerial del Ministeri d'Educació de 3 de juny de 1967 (BOE de 30 de setembre de 1967).

Són els primers els que ens interessen i, per resumir, la major part reproduïxen el model de Pouget i de Lázaro-Correa: introducció, model-guia de comentari, explicació de conceptes que s'hi utilitzaran i exemples de comentaris fets. Cal remarcar que encara ens trobem en una situació en què el CT és un instrument en la didàctica de la literatura perquè tots els treballs esmentats es refereixen a aquest tipus de discursos¹⁴. Aquesta continua sent la utilitat del CT en el moment educatiu que considerem: l'anàlisi de textos considerats literaris per tal de fer-los entendre a l'alumnat, descobrir-ne els mecanismes que, precisament, els fan literaris, o aconseguir una aproximació major de cada estudiant al fet literari de cada etapa de la història de la literatura.

Un antecedent, potser important d'aquest model és el que des de l'estilística ha rebut el nom d'*anàlisi estilística* de R. H. Castagnino (1953) que proposa una *fase prèvia* amb informacions auxiliars sobre el text i sobre l'autor. Tot seguit en l'*anàlisi interna* cal fixar la idea central i les secundàries, l'estructura temàtica del text i tots els elements que es poden relacionar amb el gènere literari (personatges, espai i temps, estrofa...). Aquesta fase acaba amb una reflexió sobre el contingut sociològic de l'obra. La següent és l'anàlisi de les formes interiors on es determina l'estructura formal i després la que es considera més important: *anàlisi de l'estil*. En aquesta tracta, com la major part de l'estilística, de trobar les "marques" de l'expressivitat de l'autor/a. Hi analitza figures, imatges, ritmes i, en definitiva, la relació entre forma i contingut en un intent d'esclarir la relació entre creació i creador. Clou el CT una síntesi i una valoració personal del text.

Amb aquests antecedents, la pretensió del *Cómo se comenta...* és esdevenir mètode i no convertir-se en tractat; desig explicitat des de l'«*Advertencia*»

¹⁴ Com que entrarem en el tema de la distinció entre *text* i *discurs* permeteu-me que justament en aquesta ocasió use aquest terme que implica uns paràmetres pragmàtics que identifiquen determinats tipus de discursos com a literaris.

(1977: 9) i a partir del qual trobem una sèrie de trets que distingiran, a partir d'aqueix moment, la literatura sobre el CT que apareix en l'entorn del sistema educatiu espanyol:

- Considera l'activitat del comentari textual com una activitat crítica.
- El CT és una tècnica i, per tant, requereix de pràctica i de constància per tal d'assolir-ne la destresa necessària.
- Per tal d'aconseguir aquesta pràctica el manual es divideix en multitud d'apartats dels quals els principals són: una justificació; fases en l'elaboració d'un CT; instruccions per a la pràctica del comentari; un esquema on es resumeix les idees anteriors; exemples de comentaris; i un vocabulari de termes que s'hi utilitzen.
- El manual pretén ser un auxiliar per al professorat i l'alumnat en les classes de llengua i de literatura.
- L'aparició del problema terminològic: en la introducció (1977: 13) adverteix que en el llibre s'utilitzen indistintament els termes *comentari* i *explicació* perquè, en definitiva, un comentari és una explicació.

El CT és una explicació del text, una mena de exegesi, però que té un definit objectiu "escolar" ja que els receptors, com s'explicita en diverses ocasions, són «jóvenes escolares» (1977: 9): l'estudi de la literatura més enllà de la història literària. Un CT és una explicació, una lectura de textos literaris per tal d'arribar al coneixement de la Literatura en profunditat i no en extensió com feia la història literària.

«En toda explicación de textos nos proponen estos dos objetivos:

1. Fijar con precisión lo que dice el texto.
2. Dar razón de cómo lo dice.» (1977: 15)

Es tracta, ara, de fixar amb precisió allò que el text diu i donar raó de com ho diu, sense destriar fons de forma, ja que tots dos són les dues cares d'una fulla i van lligats. En aquest sentit l'explicació de textos apareix com un exercici total, no de gramàtica, ni de vocabulari, ni de literatura, ni d'història de la cultura sinó de totes aquestes disciplines alhora. Per contra, una explicació de textos no és una paràfrasi ni un pretext per a exposar els nostres coneixements; cada explicació és diferent ja que cada text possibilitarà un comentari i cada crítica en generarà un en base als coneixements que té. El CT és, doncs, una lectura personal d'un text per tal d'explicar-ne el funcionament lingüístic, si entenem per signe lingüístic una relació bàsica entre significat (fons) i significant (forma)¹⁵.

El manual passa per sobre els aspectes més teòrics i se centra en els pràctics, deixant de banda qüestions com la bibliografia. Raó per la qual no aporta una autèntica definició de CT, ni una reflexió sobre aquesta pràctica en el sistema educatiu ni almenys una bibliografia que poguera servir de referència. És evident que el manual està dirigit, bàsicament, al professorat i a l'alumnat dels estudis preuniversitaris i és per això que després d'advertir que aquesta és només una de les propostes que podem trobar per a fer una explicació textual, els autors es llancen a un seguit de rotundes afirmacions en forma d'instruccions. Aquesta proposta esdevé així una recepta on per a cuinar el CT cal disposar d'uns ingredients en forma d'aparat conceptual i seguir un mètode quasi nigromàntic que, tot i l'advertida dificultat de l'experiment, donarà el resultat (quin?) desitjat. Es tracta, evidentment, de formar estudiants i no de fer reflexions sobre el tema.

¹⁵ Adoptem la concepció de Ferdinand de Saussure en el *Curs de lingüística general*. Per a les referències de tipus lingüístic i gramatical seguiré, en general, la visió de PÉREZ SALDANYA, M. [et al.] (1998) *Diccionari de lingüística*. Oliva: Colomar Editors. Si és el cas, se'n farà la referència oportuna.

Molts aspectes queden, però, desdibuixats. Com ara una determinació clara dels objectius del CT i així ens trobem amb un recull quasi "iniciàtic" d'advertiments, recomanacions i prohibicions. Seguint el mètode i quasi de forma màgica, cada crític, cada explicador donarà a llum una anàlisi textual encara que alguns aspectes queden poc precisats com ara una certa competència enciclopèdica en matèries com ara la Geografia, la Religió o la Sociologia que poden «ser útils» (p. 22). Aquesta indefinició d'objectius (didàctics, pràctics, cognitius) ha estat una constant que ha tenallat aquesta pràctica educativa i pot ser una de les causes del rebuig i fins de l'oblit del CT quant a ferramenta d'aprenentatge.

Amb un èxit semblant a *Cómo se comenta...* però, segurament sense la mateixa repercussió, especialment en secundària, hem de destacar *Comentario de textos literarios. Método y práctica* de José María Díez Borque¹⁶, un dels estudiosos que més s'ha preocupat del tema. Editat el 1977, ha sigut utilitzat i repeteix la major part dels mecanismes que hem trobat en l'anterior manual. Usa el concepte d'*etapa* per a descriure les fases del comentari i considera el CT com una pràctica pròpia de l'educació literària¹⁷. Des de la introducció, Díez Borque avisa el lector de la intenció de produir un *salvavides* per tal d'enfrontar-se a la tasca del comentarista, reconeix la inutilitat d'usar un mètode únic i, tot i això, en proposa un que augmenta i ajusta l'aparat conceptual per a allò que podríem dir nivell superior de comentari i que es relaciona amb qüestions com ara la mètrica o la retòrica.

Així trobem una bibliografia citada i de consulta, una sèrie de comentaris d'exemple i una explicitació de les *etapes* en la realització del CT. Separa, això

¹⁶ Usem la 22a edició de febrer de 1998.

¹⁷ Use el terme *educació literària* en el sentit que ja hem vist que fa Josep Ballester (1999). Tot i l'abundància d'informació m'atrevisc a citar "Cal concebre l'educació literària i la lingüística cap a una apropiació per part dels alumnes amb la mediació del professorat de les normes, dels coneixements i de les destreses que configuren la competència comunicativa" (p. 45). En el "moment" que tractem, els autors no disposen d'aquesta concepció d'*educació literària*, tot i això, a través del CT s'aproximen a aquesta concepció contrastada amb les anteriors concepcions d'*aprenentatge literari*.

sí, acuradament contingut de forma i en aquesta s'esplaia en la relació mètrica, estilística i l'anàlisi lingüística per nivells «fonicofonologicoprosodemàtic» «semàntic» i «morfosintàctic». A més proposa una anàlisi sociològica del text literari i de la difusió literària, en un intent de contextualització que afecta des de l'extracció social de l'autor a l'època o la situació del gènere del text en qüestió. La proposta de Díez Borque comença, doncs, amb una etapa prèvia que implica la comprensió del sentit literal del text, seguida d'una altra externa on cal situar el text (marc, període, moviment, data, autor...) i relacionar-lo així amb uns altres textos. S'hi observen les fonts, el gènere literari la forma d'expressió en general.

Segueix després l'etapa d'anàlisi que comença pel contingut. S'hi analitza l'actitud, la postura, el punt de vista, la disposició i la implicació de l'autor en el text des d'un punt de vista pròxim a la crítica psicoanalítica; després es descriu l'argument, l'assumpte de què tracta i el to que utilitza el text, l'esquema argumental i les característiques d'aquest, és a dir, els continguts nociònals i circumstancials del text. També s'hi analitza l'estructura del contingut tot descrivint els nuclis estructurals i relacions, les qualitats de l'estructura (oberta, circular...), el model estructural (text sintetitzant, analitzant...). Finalment s'enuncia el tema o idea central que es considera el principi motor del text i se n'enumeren les qualitats (és tòpic, és transcendent...).

L'etapa següent és la d'anàlisi de la forma però Díez Borque deixa ben clar que s'han de subordinar els aspectes formals al contingut. Per tant, la divideix en tres plans: el «fonicofonologicoprosodemàtic» que inclou aspectes de mètrica i de retòrica, el «morfosintàctic» i el «semàntic». Una altra etapa, tot i que un tant confusa al meu parer, inscriu el discurs en el context social: és la d'anàlisi del text com a comunicació literària en societat, on es poden distingir dos eixos: el text com a comunicació on es precisen la funció dominant, la relació amb autor i lector, i els valors comunicatius dominants; i el text en societat on

cal centrar-se en la circulació i difusió del text, l'èxit, l'origen social, la visió del món que presenta... La conclusió ha de fer una síntesi global i unitària dels trets fonamentals, les virtuts i els defectes del text.

Ara bé, tant Díez Borque com Lázaro-Correa tenen ben present la llibertat individual del comentarista i la creativitat d'aquest especialment en l'últim apartat: el de la valoració personal que ha de ser crítica i autènticament subjectiva. Un exemple és l'advertiment de *Mostres d'explicació de textos* (Lázaro-Correa: 1977: 113) on podem veure l'acceptació tàcita de la creativitat com a màxima d'autoritat per al bon comentarista i, alhora, el desig de fugir del mètode, a més de la impossibilitat de disposar-ne o poder oferir-ne un d'universal. Consideren que cal procedir així¹⁸:

Sin leer nuestra explicación la debe intentar el alumno:
Después, debe compararla con la que damos aquí.
¡Os deseamos que la vuestra os satisfaga más!

Aquests dos manuals han tingut una repercussió pràcticament insòlita en el sistema educatiu. Difícilment un llibre no de text, ha tingut la mateixa difusió i la mateixa influència. Tots dos, coincideixen a assenyalar que el CT és una tècnica on s'ha d'avaluar la capacitat de l'alumnat per a:

- a. seguir les fases del mètode;
- b. trobar les característiques lingüístiques dels textos literaris;
- c. produir un text que represente l'anàlisi (tot i que les fases de la redacció d'aquest possible text no hi apareixen enunciades);
- d. fer una valoració crítica d'un text, una valoració personal que s'avaluarà en relació amb la profunditat o amb els criteris també subjectius del corrector/a en qüestió de la prova.

¹⁸ L'enquadrament és dels autors.

Uns altres models, que van apareixent arran de l'èxit del *Cómo se comenta un texto literario*, parteixen de pressupòsits diferents però cap n'ha aconseguit l'acceptació d'aquests dos. Des de l'estructuralisme parteix la proposta de M. H. Lacau i M. Rossetti (1962) que comença amb una fase prèvia de lectura i captació del sentit literal del discurs. Després es passa a comentar l'acte comunicatiu que és el text analitzant els diversos elements que hi intervenen: la realitat representada fent una interpretació del món bastit en el text (personatges, idees, temes...); la presència de l'emissor en el discurs tot indagant el punt de vista i les manifestacions d'aquesta figura; la relació entre receptor i text; els recursos tècnics de què s'ha fet ús com ara la distribució externa (parts, capítols, estrofes), l'ordre de les idees, les relacions lògiques entre personatges i accions, els modes narratiu, descriptiu... de composició. Finalment, però dins aquest apartat, es fa una anàlisi per nivells (semàntic, foneticofonològic i morfosintàctic) del llenguatge.

Des de la semiòtica Gonzalo Sobejano (1979) divideix la seua anàlisi en tres fases: la *receptiva* o *informativa* on es pretén copsar el sentit literal del text tot relacionant-lo amb la resta de l'obra; una segona fase *perceptiva* o *interpretativa* que pretén percebre l'actitud de l'autor/a, copsant el tema, establint l'estructura textual i analitzant-hi el llenguatge que s'hi emprà; i una fase final *conceptiva* o *valorativa* en què cal aprehendre l'essència simbòlica o significat pregon del text, el sentit historicosocial i fer-ne una valoració poètica.

La novetat de la proposta de Francisco Marcos Marín (1977) és que pren una perspectiva lingüística per tal de trencar la dinàmica del que considera que es feia fins al moment: fer prevaler el contingut sobre la forma. Tot i això, rebutja com a principi la distinció entre comentari lingüístic i comentari literari i hi incorpora tot tipus d'elements que informen aquest comentari des de perspectives més variades (filologia tradicional, estilística, estructuralisme...).

El seu model comença amb una introducció on el comentarista ha de decidir si la intenció *estètica* predominant és esdevenir un text literari o, per contra, un text informatiu i s'hi precisa també el gènere literari i l'estructura significativa del text. Després hi ha tres *fases* en què s'analitza el pla fonològic (subdividit en dues parts, la fonemàtica i la prosodemàtica), el pla morfològic i el pla sintàctic (en què es pot adoptar un punt de vista explicatiu o un descriptiu). Després que s'ha vist quines construccions, classes de paraules i elements fonològics predominen i s'han arribat a les pertinents conclusions, es passa a les següents.

En la cinquena s'analitza el pla connectiu sintacticosemàntic relacionant tot allò que es diu amb allò que l'autor, segurament, volia dir; i en la sisena el pla lèxic, és a dir, els camps lèxics que configuren el text. En la setena s'analitza el pla semàntic i és la fase més important: s'hi determina l'assumpte (el tema), els camps semàntics i les *variacions significatives* (figures, trops, ironies...). En aquest nivell es tenen presents les conclusions a què s'han arribat les altres i s'hi relacionen totes. Finalment s'analitza en la fase final el *pla d'integració* en què es tracta de trobar les qüestions comunes a tots els plans que seran les claus interpretatives del text en qüestió. D'alguna manera es tracta de descobrir, l'estil del text i, si fóra el cas, el de l'autor.

Si haguérem de qualificar aquesta proposta diríem que pretén ser integral, ja que l'autor parteix de les gramàtiques (tradicional, generativa i estructural) per a, ajudat de l'estilística, aproximar-se al fet literari. A més, fa coincidir aparat conceptual i fases en el comentari per a facilitar (i dirigir i simplificar) la tasca de qui comenta. Tot i això, ni aquesta, potser excessivament complexa, ni les altres han tingut la repercussió de les dues anteriors, especialment fora de la universitat. No obstant això alguns elements, es van incorporant en aquesta tasca que es considera cada vegada més interdisciplinària.

Tots els autors proposen, des de diversos models teòrics, una aproximació al text literari i miren d'explicar-lo amb el CT. No hi trobem, però, una reflexió sobre els objectius del CT ja que es pren la teorització sobre aquest també com un pretext. El que interessa és el fet literari (o estilístic o semiològic) però no el comentari que és novament un senzill instrument: potser el millor o, fins i tot, l'únic per a demostrar les pròpies teories. Cada model aporta una teoria però no cognitiva o didàctica sinó lingüística o, més aviat, literària o d'aproximació al discurs de la literatura.

Tornant a *Cómo se comenta...*¹⁹ és evident que ha influït molt més que no altres propostes potser més "treballades" però, per això mateix, menys aplicables didàcticament. La nòmina d'autors que deuen l'interès i la pròpia articulació a la de Lázaro-Correa és interminable (Carramiñana, Lamiquiz...). No obstant això, només alguns han tingut una importància especial, com ara de García Posada (1982) que advertia sobre la consideració que estava rebent el CT en el sistema educatiu. El seu esquema, clarament continuador del de Lázaro-Correa, no aporta res definitivament original però ens confirma que anys després la situació del CT no havia avançat molt.

Com assenyala Vicent Salvador (1988a) en podem trobar, però, un valor destacat en l'obra de Lázaro-Correa: la importància que s'hi dóna a la noció de tema, aparellada efectivament a la comprensió significativa del text. Tot i que tornarem sobre aquest punt, ja ens dóna un indici que, com bé assenyala Ballester (1999: 109), aquesta concepció manté la seua validesa a la vista de les investigacions sobre Lingüística Textual en què els aspectes significatius i no tant els purament formals esdevenen l'eix vertebrador de cada discurs.

¹⁹ Em permet apuntar que una de les raons va ser l'explícit títol que convida a l'ús més que no pas a la lectura i que, com veurem més avant, encaixa amb la cultura didàctica del professorat de secundària.

La proposta de Lázaro-Correa, però, no troba el lligam adequat entre text i context justament en els aspectes discursius, de manera que deixa els pragmàtics i se centra en els purament textuals, apuntant la possibilitat que, com ja hem vist, el significat textual impliqui la necessitat d'una enciclopèdia cultural en el lector que atenguera aspectes relacionats amb diverses disciplines. Pressuposar en l'alumnat una *competència enciclopèdica* que no es treballa suposa un clar contrast entre el comentari lingüístic francès i el de Lázaro-Correa: l'objectiu del primer és mostrar models lingüístics; l'objectiu del segon és que l'alumne pugui demostrar-ne els coneixements a través del comentari²⁰.

Si ens allarguem en la comparació podem posar un exemple ben gràfic. En una certa època la sintaxi s'ha ensenyat en el sistema educatiu espanyol a través de l'anàlisi oracional i això ha suposat que allò que era un mitjà per mostrar les complexes relacions que es donen a dins del sistema lingüístic s'ha transformat en la finalitat de l'ensenyament sintàctic representable amb un sil·logisme ben essencial: sap analitzar oracions, *ergo* sap morfosintaxi; sap morfosintaxi *ergo* sap llengua²¹. El paral·lelisme és més que evident: abandonada la història literària com a objectiu didàctic, i deixant de banda la incerta diferència entre l'educació literària i la lingüística²², podem pensar que si un/a alumne/a sap comentar textos sap literatura i encara entén què significa la literatura, les complexes relacions socials que la produeixen, les tècniques que cal dominar (o rebutjar) per a produir-la...

En tots dos casos, la gran paradoxa és que l'alumne simplement el que sap ser és, potser, un bon alumne. Respon als estímuls del professor/a en qüestió i en segueix les indicacions per a fer un CT o una anàlisi morfosintàctica i després

²⁰ En contrast amb la famosa frase del *pretext*. Aquest canvi ja ha estat ben explicat en diverses ocasions. Un bon exemple el podeu trobar a Alzate (2000).

²¹ M'agrada recordar en aquest punt la forma tan expressiva d'explicar les errades en didàctica de la llengua que assenyala Daniel Cassany (1987).

difícilment aplicarà els coneixements adquirits a situacions pràctiques en què es demane una reflexió sobre la llengua o sobre el fet literari. Aquest pas d'aplicació a altres situacions, a més, no ha estat propiciat per la pròpia pràctica docent que ha assolit com a objectiu avaluable si l'alumne/a en qüestió sap analitzar un text. De fet, en la introducció a una obra que pretén ser un resum i un recordatori d'obres anteriors, Lázaro Carreter (1978) advertia que calia tornar a avisar sobre els perills en què estava caient l'ensenyament. Calia apostar per despertar el sentit estètic i crític dels estudiants i és per això que el CT podia esdevenir un instrument especialment avantatjat.

²² Vegeu en aquest sentit el capítol 1 «L'espai de la didàctica de la llengua i de la literatura» dins Ballester (1999: 29-47).

2.2. Les ciències del llenguatge i el comentari de text

En diverses ocasions s'ha fet un bon panorama de l'aportació de les diverses ciències del llenguatge a l'ensenyament de llengües (Lomas: 1993; Bordons: 2000). Els actuals enfocaments en l'ensenyament de llengües, propiciats i informats per les ciències que estudien el llenguatge possibiliten la incorporació del CT com una ferramenta no accessòria, sinó fonamental en la didàctica de la literatura i de la llengua, esdevenint així no sols una pràctica lícita sinó indispensable per a l'aproximació de docents i discents al discurs. És per això que destacaré només els aspectes que podem relacionar amb l'anàlisi textual.

En els últims anys ha canviat molt el panorama en els estudis lingüístics com per a acceptar, d'entrada, que l'estudi de la llengua i de la literatura han d'anar separats i que el comentari de textos és una pràctica adequada únicament per a l'estudi de la literatura. Després de l'aparició de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)²³ un cert esperit pareix recuperar el crèdit de l'adjectiu *textual* i del sintagma *de text*, que n'és paral·lel significativament. Sembla una obvietat però la revalidació de la lingüística textual comportava en certa manera (Castellà: 1994a) la recuperació del CT com a pràctica pedagògica per diverses raons que caldrà aclarir: l'acceptació del fet textual com a paradigma d'intervenció acadèmica, del text com a unitat comunicativa i de la lingüística textual com a model d'aproximació a la realitat discursiva, juntament amb d'altres consideracions de tipus didàctic que es relacionen amb els enfocaments comunicatius clarament basats en la producció i recepció de discursos.

Tot i que podem trobar algunes propostes anteriors, és des d'aquesta Reforma Educativa que propicia la LOGSE, que apareix una certa literatura sobre el text

en català al País Valencià. La nova orientació didàctica de l'aprenentatge es basa en les aportacions del *constructivisme*, perspectiva pedagògica que considera l'aprenent no com un simple receptor passiu d'informació, sinó que ha de reelaborar a partir dels coneixements previs les noves informacions, que en el cas de les llengües tenen forma de discurs (López Río - Romero: 2004). Aquesta necessitat de generar espais d'aprenentatge òptims ha propiciat l'ús de textos reals, juntament amb el desenvolupament d'aquesta teoria lingüística (Martínez i Martínez: 1999).

Cal tenir present que fins a la meitat del segle XX continuava imperant el positivisme com a paradigma científic que juntament amb el conductisme en Psicologia establien els models teòrics que analitzaven i dissenyaven els processos d'ensenyament-aprenentatge. A partir dels anys 60, aquests paradigmes entren en crisi per no poder explicar satisfactòriament les transformacions cognitives que es produeixen en els individus especialment en els processos d'aprenentatge dirigit.

Amb l'aparició dels corrents cognitius, preval la consideració que és l'alumne qui va confegint el propi coneixement a partir dels coneixements previs que posseeix sobre el món, als quals incorpora, tot relacionant-los entre si, els nous conceptes que va aprenent. Aquesta construcció del món intern que deriva, realment, de les teories psicològiques de Freud, Jung i Reich, possibilita una nova concepció d'escola basada en l'acció de l'alumne que ja no és simplement un receptor sinó que participa activament en el procés que ja no és sols d'ensenyament sinó també d'aprenentatge per esdevenir autènticament educatiu.

El *constructivisme* (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner...) és, realment, un corrent de la teoria del coneixement que estableix que el coneixement és un

²³ Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 3 d'octubre de 1990 del Ministeri d'Educació i

procés mental que es desenvolupa de manera interna conforme l'individu va obtenint informació tot interactuant amb l'entorn. No obstant això, el vertader coneixement no és l'anàlisi i memorització dels conceptes i de les relacions lògiques que s'hi estableixen sinó que és l'estructura mental interna que genera l'individu i que serà, per tant, diferent en cada cas (Juif - Legrand: 1974).

Piaget, com a enfocament pedagògic, aporta a aquesta teoria la concepció que l'aprenentatge és un procés intern de construcció en què l'individu participa activament adquirint estructures cada vegada més complexes que sempre es fonamenten en els coneixements que ja té i en la capacitat per a analitzar i descobrir noves informacions tot incorporant-les al propi esquema mental. Així es pot orientar el procés des d'una perspectiva experiencial en què es demana una major activitat per part de cada alumne ja que es reconeix que cada persona aprèn de diverses maneres la qual cosa requereix estratègies metodològiques que estimulen potencialitats i recursos i que propicien que l'alumnat tinga confiança en les pròpies habilitats per a resoldre problemes, comunicar-se i aprendre a aprendre (Coll: 1987). La relació amb el comentari textual no pot ser més òbvia.

Des del constructivisme apareix el concepte d'*aprenentatge significatiu* desenvolupat per Ausubel (Ausubel – Novak – Hanesian: 1978). Un aprenentatge és significatiu quan una nova informació (concepte, idea o proposició) adquireix significat en l'esquema conceptual previ d'un individu a través d'aspectes rellevants per a ell. S'estableix així (mitjançant dos processos: estabilitat i diferenciació) una interacció entre el nou coneixement i el ja existent, que es modifiquen mútuament i continuada. La característica més important d'aquest aprenentatge és que, produeix una interacció entre els coneixements més rellevants de l'estructura cognitiva i les noves informacions (no és una simple associació), de tal manera que aquestes adquireixen un

significat i són integrades en aquesta estructura de forma no arbitrària i substancial, afavorint la diferenciació, evolució i estabilitat preexistents i consegüentment de tot el sistema.

A partir del *constructivisme* i de la teoria de l'*aprenentatge significatiu* d'Ausubel la necessitat d'un canvi de paradigma és avui acceptada en els sistemes educatius com una condició per a millorar el resultat dels aprenentatges. Pel que fa a l'ensenyament de llengües també va ser durant els setanta que van aparèixer noves tendències que implicaven noves perspectives en l'educació lingüística. El concepte que reprenen i que té relació amb la construcció del coneixement és el de *competència*. En *Aspects of the Theory of Syntax*, (1965) Chomsky²⁴ la definia (estic sintetitzant) com la capacitat que té tot ésser humà de produir i comprendre infinitat de frases amb un nombre limitat d'elements lingüístics.

Aquesta breu definició, vàlida únicament des dels propòsits de la gramàtica generativa ha estat ampliada des de successives disciplines però ha estat justament la lingüística textual la que, potser, l'ha dotada del contingut conceptual amb què la coneixem i la utilitzem dins del sistema educatiu (Dolz: 1994). De la concepció de la competència de Chomsky com un coneixement innat (quasi biològic) i purament sintàctic (ni textual, ni semàntic, ni pragmàtic) hem passat a la concepció actual que articula el concepte en diverses potencialitats que, d'altra banda, no sols es poden aprendre (a diferència del que considerava en principi el mateix Chomsky) sinó que són l'objecte de tot procés d'aprenentatge i, per tant, de la major part dels processos que tenen com a objectius l'educació lingüística.

²⁴ Cal reconèixer, qui no ho faria, la lucidesa de la reformulació dels aristotèlics *potència* i *acte* en *competència* i *actuació*. La major part de l'epistemologia del llenguatge i de les seues aplicacions, com ara la didàctica de la llengua, es basen encara en aquesta articulació.

D'aquella competència lingüística passem a la competència comunicativa ben explicitada en Canale (1983) entesa com el conjunt de coneixements conscients i inconscients i d'habilitats automatitzades o no que han de posseir i actualitzar els usuaris per dur a terme els seus usos lingüístics. L'autor distingeix quatre subcomponents en una articulació que ha estat de gran èxit i que defineixen les possibilitats d'ús de cada parlant. Com afirma Guasch (1997), una visió que vulga ser global tant del fenomen de la producció com del de la recepció, i més si afegim la possibilitat de l'ensenyament-aprenentatge, ha de tenir-les en compte com a àrees de referència dels coneixements i les habilitats que l'ésser humà ha de disposar en el fet comunicatiu. Aquestes són:

La **competència gramatical**²⁵ fa referència al coneixement del codi lingüístic i a les habilitats que cal per a poder usar-lo en la relació amb els enunciats. Aquestes habilitats seran més reflexives i conscients quant més formal siga la producció que s'està realitzant.

La **competència discursiva** ens remet a habilitats i coneixements necessaris per a la producció textual coneixent-ne el tipus adequat a la situació comunicativa concreta i els mecanismes que cohesionen i doten de coherència qualsevol discurs. No esmenta Guasch (com no ho fa Canale), però sí altres (Dolz: 1994), la competència textual des del punt de vista pragmàtic de la diferència entre text i context. Mentre la competència textual s'ocupa dels aspectes que cohesionen i doten de coherència una producció determinada, la competència discursiva s'ocupa dels aspectes que la insereixen en cada situació comunicativa: en el context.²⁶

²⁵ Simplificant, coincideix amb el que Chomsky anomenava *competència lingüística*.

²⁶ Hem d'assenyalar la precisió que fa Dolz (1994) distingint entre competència textual (mecanismes de formació dels textos) i competència discursiva (mecanismes que insereixen el text en el context).

La **competència sociolingüística** ens remet al conjunt de coneixements i habilitats que ens permet adequar les produccions als diferents contextos discursius tant pel que fa als significats com a les formes de les produccions. Depèn de factors com l'estatus dels participants, l'objectiu de la interacció, el tema de què es parla i les convencions establertes per a cada tipus d'intercanvi comunicatiu. Així controla les funcions, actituds i idees que es donen en una situació i les relaciona amb la representació verbal apropiada: ús de variants dialectals, de registres o socials.

La **competència estratègica** és una competència de segon nivell, de caràcter metadiscursiu, que fa referència als mecanismes de control que empraria l'usuari per a aconseguir els propis objectius comunicatius amb els coneixements i habilitats que té i que pertanyen als altres tres nivells. Es refereix als coneixements i a les habilitats verbals i no verbals que permeten compensar les interferències o les ruptures en les comunicacions degudes a dèficits comunicatius dels que hi participen millorant així l'efectivitat de la comunicació.

De fet, aquest concepte de competència s'ha anat ampliant i hom parla avui de competència literària (Colomer: 1998 i, sobretot, Ballester – Insa: 2000) o competència fonològica²⁷. El terme ha esdevingut, en certa manera, l'objecte d'estudi dels corrents lingüístics que tenen relació amb l'ús i, així, en centre d'atenció de la didàctica de la llengua i de la literatura. Els diversos mètodes o plantejaments didàctics que segueixen aquesta nova visió de la llengua en què l'objectiu de l'educació lingüística ja no és la gramàtica sinó que se centren en

²⁷ Vegeu el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (2003) i el treball de Morote – Labrador (2004) a l'ensenyament comunicatiu.

la comunicació, s'anomenen genèricament enfocaments comunicatius i el seu objectiu és augmentar la competència comunicativa de l'aprenent.

Aquest enfocament es va desenvolupar amb la finalitat de facilitar l'aprenentatge de segones llengües a adults però ha arribat, cap a principis dels noranta, a tots els nivells d'ensenyament de manera que pràcticament totes les propostes didàctiques per a treballar la llengua incorporen aquesta visió (Lomas: 1993).

Si considerem les característiques d'aquesta formulació que sí podem considerar ben acceptada entre el professorat de català del País Valencià²⁸ hom ha considerat que les definitòries són les següents a més de l'objectiu didàctic principal (Cassany: 1987):

- L'alumnat, com a protagonista dels processos, participa activament i actua amb propostes didàctiques que recreen situacions reals o versemblants de comunicació. Així la llengua que s'utilitza és real, amb tota la variabilitat, la flexibilitat i la riquesa de la llengua viva en qualsevol situació comunicativa (des de la literatura a la col·loquialitat). És per això que es fa ús de textos reals, autèntics i no manipulats (en la mesura del possible).
- Com que les propostes recreen situacions reals (o versemblants) s'atenen les quatre habilitats lingüístiques (productives i receptives), de manera que les propostes de treball parteixen sempre d'unitats completes i operatives per a actes de comunicació concret; així la unitat de treball que s'hi proposa és el text, un text complet.

²⁸ Caldria fer una investigació seriosa de les actituds cap als enfocaments lingüístics del professorat de llengües al País Valencià i les diferències que s'estableixen entre les diverses llengües 'vives' del currículum: anglès, francès, castellà i català.

- Com a resultat de tot això, el punt de vista que s'adopta és sempre global i no atomístic, ja que el fenomen comunicatiu és complex i l'informen tot tipus de coneixements, experiències i habilitats.
- Com que el treball és versemblant, cal que l'alumnat s'hi implique totalment i, per tant, que estiga motivat per a participar lliurement i amb creativitat; així cal partir sempre de les seues necessitats i dels seus interessos.
- L'avaluació atén no sols el resultat final de cada operació sinó tot el procés valorant la interacció de l'aprenent amb els diversos passos de les propostes didàctiques i no es fa tant d'èmfasi en la correcció (l'error pot ser un indicador de l'aprenentatge) com en la fluïdesa que es considera prioritària sobre la primera.

Aquesta perspectiva, doncs, proposa que els processos educatius són un fenomen complex en què intervenen multiplicitats de factors que mantenen relacions de tot tipus amb multitud d'informants. Observem la multitud de perspectives que es poden prendre per a aproximar-se a l'estudi dels fenòmens lingüístics (Lomas, 1993):



Figura 1. Disciplines que estudien el llenguatge

²⁹ Reproduïm en part aquest quadre dels autors del treball, només per a veure la increïble xarxa de relacions que podria suposar una aproximació al fet lingüístic.

A cada una d'aquesta perspectiva correspon un corrent d'estudi del fet lingüístic: des de l'Antropologia s'informa l'Etnolingüística i l'Etnografia de la Comunicació; des de la Sociologia, la Sociologia de la Interacció i la Sociologia del Llenguatge; des de la Psicologia, la Psicolingüística; des de la Filosofia, la Pragmàtica; des de les Ciències Informàtiques, la Ciència Cognitiva amb les aplicacions a la Intel·ligència Artificial; des de la Traductologia, la Teoria de la traducció; des de la Literatura, la Teoria Literària; des de la Didàctica, la Didàctica de la Llengua i de la Literatura; des de la Semiòtica, la Semiòtica Textual i la Semiòtica Literària; i des de la Lingüística, la Teoria Gramatical.

És en aquest sentit que cal tenir multiplicitat de factors a l'hora d'estudiar els fets lingüístics (Lozano: 1999). De fet, són els interrogants sobre els usos lingüístics els que donen lloc a l'aparició de noves disciplines que miren de donar respostes als silencis de les teories gramaticals existents generant altres teories que busquen en altres disciplines els models d'estudi que puguen donar llum sobre els fenòmens (Lomas: 1993). Tot i això, com adverteix Payrató (2003) els límits entre les diverses disciplines no són precisos i difícilment es poden plantejar en termes categòrics.

En aquest moment, cal que situem la (re)introducció d'un concepte que s'ha convertit en l'eix de les didàctiques de la llengua: el text. És possible, només possible, que la nova força que ha pres el CT com a pràctica educativa, es pugui relacionar directament amb l'aparició amb força dels paradigmes que deriven de la Lingüística del text i, sobretot en secundària, l'adopció del model d'estudi que deriva dels enfocaments comunicatius. I si podem considerar que alguna obra ha tingut especial repercussió en aquest sentit pel que fa a la difusió de la lingüística textual a Espanya és la d'Enrique Bernárdez, *Introducción a la lingüística del texto* editada el 1982³⁰.

³⁰ Cal advertir que l'ensenyament del català en el sistema educatiu valencià no es generalitza, i encara a poc a poc, fins a la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià de 23 de Novembre de 1983 de la Generalitat

El llibre de Bernárdez va tenir una àmplia acceptació entre la lingüística i la didàctica de la llengua i suposava la difusió definitiva (podríem dir l'ordenació definitiva) d'aquesta teoria en el sistema educatiu espanyol. Bernárdez (1982: 26-31) explica que les causes que van dur al desenvolupament del text com a unitat lingüística es poden resumir en diverses necessitats: la de realitzar aportacions de caràcter lingüístic a les disciplines que treballen amb textos complets (poètica, estilística, etc.); la d'explicar fenòmens lingüístics que excedeixen l'àmbit de la frase; la necessitat d'integrar les dades semàntiques i pragmàtiques amb les gramaticals; i la de seguir les directrius científiques generals que defugen el reduccionisme i tendeixen a la interdisciplinarietat.

Amb el nom de Lingüística Textual³¹ ens referim a un gran nombre d'aportacions que tenen en comú la consideració del text (o discurs) com a unitat d'estudi, per a molts originades a partir de la gramàtica del text que senzillament superava els límits oracionals per a explicar fenòmens que transcendien l'oració (com ara la ironia, l'anàfora o la connexió) i que només es podien explicar des de l'estilística (superant el límit oracional) o des de la pragmàtica (superant el límit textual)³². En general, entenem per *pragmàtica* una nova perspectiva en l'anàlisi de la llengua que n'estén l'estudi més enllà de l'oració, com feia la *gramàtica*, interessant-se per l'acte de parla, l'enunciat, i pel context, situació i intenció amb els quals es produeix, a més de per la relació que mantenen els interlocutors (Bassols: 2001).

Com adverteix Cassany (1993: 300-301) a partir dels anys seixanta, a més de la importància renovadora dels estudis de gramàtica generativa, apareix a

Valenciana (DOGV d'1 de desembre). Això suposa que no hi ha cap investigació metòdica sobre l'ensenyament de llengües en aquest sentit fins a aquestes dates.

³¹ No s'ha de perdre de vista que parlem d'una teoria que emana de la lingüística i, per tant, de l'estudi de la llengua, tot i que reprèn una pràctica didàctica que s'ha utilitzat per a l'estudi literari, bàsicament.

³² Segons T. Van Dijk «com que les gramàtiques del text han d'explicar les estructures lingüístiques abstractes que subjauen en el discurs, i com que les oracions també pertanyen a aqueixes estructures, una gramàtica del text, és clar, inclou una gramàtica de l'oració» (1989: 21).

Europa aquest corrent lingüístic que pren el text com a unitat d'anàlisi lingüística el text, és a dir, el que considera el missatge complet del procés comunicatiu. Tot i que ha triomfat el terme de Lingüística del Text, també ha estat coneguda com a Gramàtica del Discurs³³. Aquesta disciplina generarà, i encara està generant, diversos corrents d'investigació que emanen dels diversos aspectes textuais que proposa: la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica. Un dels eixos vertebradors d'aquest corrent metodològic és la idea que el text no és una estructura tancada, sinó un procés significatiu que permet interpretacions subjectives per part dels diversos receptors.

A hores d'ara la bibliografia sobre aquest corrent és molt extensa, sobretot si tenim en compte que la introducció de la reforma educativa amb l'assoliment del constructivisme i l'aprenentatge significatiu com a filosofia educativa i l'enfocament comunicatiu com a metodologia en l'educació lingüística propiciava l'adopció de la unitat *text* com a model comunicatiu i, per tant, com a model cognitiu. Tot i això és l'aparició d'un número monogràfic de la revista *Com ensenyar català als adults* (1991) sobre la lingüística textual el que significa l'autèntica difusió de la terminologia que utilitza aquesta teoria i "l'acceptació"³⁴ en el sistema educatiu català i, simultàniament, valencià.

La lingüística textual apareixia amb la puixança de la Semàntica i la Pragmàtica que no trobaven explicació per als fenòmens que transcendien l'oració (i possiblement el text). S'informava de disciplines ben diverses com ara la retòrica i l'oratoría clàssiques, l'estructuralisme i el generativisme i també de la psicolingüística, la sociolingüística i la didàctica de la llengua. I coincidia amb

³³ De fet aquest és el títol de l'obra que introdueix aquest corrent en la nostra òrbita cultural, *Gramàtica del Discurs* de Gemma Rigau (1981). Aquesta obra és una versió de la tesi doctoral de l'autora en què, analitzant la bibliografia, observem un sorprenent buit de referències en català sobre el tema.

³⁴ Insistisc que cal anar a pams amb l'acceptació de determinades qüestions didàctiques en el sistema educatiu i caldria, potser, iniciar una investigació per a esbrinar les raons de l'acceptació o el rebuig cap a determinades posicions pedagògiques. Caldria esbrinar quina és la relació entre els investigadors i els professorat i l'acceptació d'aquest cap a postures que semblen clares des de posicions teòriques. Tot i que sembla ben interessant, excedeix en molt els límits d'aquesta treball.

diverses teories cognitives molt presents en la psicologia de l'aprenentatge (Piaget, Ausubel, Pavlov, Vigotski...) com ara el constructivisme.³⁵

No obstant això sembla que és la lingüística textual la que posa en primera línia de l'ensenyament de la llengua i de la literatura el text, en considerar-lo unitat d'estudi. Cassany resumeix perfectament aquesta aportació (1993: 300):

«La lingüística textual implica molt més que una ampliació de la unitat d'estudi: és un punt de vista nou i més global del fet lingüístic. Si la comunicació és un procés de transmissió entre un emissor i un receptor en un context determinat, la LT vol estudiar el llenguatge com a element primordial d'aquesta comunicació de manera íntegra, sense limitar-se només a una part com podria ser el codi. Per això, la LT inclou tots els factors que influeixen en l'elaboració i la descodificació del text i alhora entén la comunicació en un sentit pragmàtic, és a dir, com a activitat verbal, una forma d'activitat humana. Unitats lingüístiques menors com les paraules o les oracions no tenen sentit si no és com a part del text i aquest tampoc pot comprendre's si no s'insereix en una determinada situació comunicativa.»

És així el resultat d'una ampliació interdisciplinària d'estudis lingüístics i d'altres ciències que supera l'anterior visió excessivament compartimentada del fenomen comunicatiu i que connecta amb disciplines ben allunyades de les tradicions dels estudis filològics (o no si prenem una perspectiva realment clàssica). Aquesta pot ser una de les claus de la reintroducció del CT com a pràctica didàctica: la interdisciplinarietat, entesa com a filosofia científica

³⁵ Consulteu Cuenca (1992) i Usó (1994).

generalitzada, juntament amb el consens de la comunitat pedagògica que considera el text com a unitat lingüística³⁶.

Interdisciplinarietat que podem definir com fa Guillem Calaforra (1993): «és la versió emfàtica i publicitària d'allò que, sense tanta solemnitat, podríem anomenar obertura [...]. La interdisciplinarietat neix de la necessitat de compatibilitzar àmbits científics diferents que s'auxilien i s'expliquen mútuament, i és el caràcter obert de la realitat el que ens imposa inevitablement aquesta necessitat.»

Diverses teories avalen la necessitat del punt de vista interdisciplinari. Així, la Lingüística Cognitiva (Cuenca: 2003) es pot considerar la més comprensiva de les teories de l'ús, atès que el seu objecte d'estudi és la interrelació entre els tres aspectes del llenguatge: el sistema social, el sistema individual (competència) i l'activitat individual (actuació) tot i que els seu objecte d'estudi primer no és el sistema de les llengües, sinó l'ús, a partir del qual podem observar el sistema de manera dinàmica i interrelacionar estructura lingüística (sintaxi), significat (semàntica), ús lingüístic (pragmàtica) i estructura conceptual (cognició).

Aquesta teoria considera vinculat el llenguatge a la resta de capacitats cognitives (és una més) i la gramàtica es converteix així en l'estructuració i simbolització del contingut semàntic a partir de cada forma fonològica. S'estudia l'ús (pragmàtica) en el qual es pot observar l'estructura lingüística (sintaxi), significat que inclou els aspectes denotatius (semàntica) i estructura conceptual (cognició). Cap d'aquests aspectes es pot estudiar, però, al marge dels altres ja que tots estan interrelacionats. «S'imposa, així, una caracterització dinàmica del llenguatge que difumina les fronteres entre els diferents nivells del llenguatge i mostra la relativitat de certes dicotomies, com

³⁶ Ja he advertit que entrarem en el pròxim capítol en la qüestió de destriar *discurs* i *text*.

la que oposa diacronia i sincronia, competència i actuació, denotació i connotació.»³⁷

Un corrent important en la crítica literària (Fokkema - Ibsch: 1977) considera que el text (o millor, el discurs) existeix en la recepció i no en la producció. L'estètica de la recepció i, en general, la recepció de la literatura s'entén com a l'estudi de la supervivència de l'obra literària i parteix del problema ontològic si una obra literària ho és (obra i literària) en el moment que es produeix o en el moment que es rep. El corrent, nascut i desenvolupat a Alemanya ha conegut un desenvolupament notable també durant la dècada dels 70 i es basa en les modernes teories de la percepció que plantegen el problema filosòfic de l'existència d'una o múltiples realitats o, simplement, múltiples percepcions de la realitat.

Fortament relacionada amb la teoria del coneixement, amb aquesta teoria el receptor ha esdevingut una part central en les propostes d'investigació literària i la recepció s'ha integrat en una possible definició de «literaturitat» que ara pren una perspectiva històrica la qual dota de significat el "signe" literari³⁸. Així, alguns teòrics (Lotman) consideren³⁹ que l'obra literària consisteix en la relació entre la realitat textual i l'extratextual, les normes literàries, la tradició i la imaginació. L'objecte de la investigació literària sembla doncs no ser el text sinó la seua concreció, no l'artefacte, sinó l'objecte estètic (Mukarovsky).

La investigació literària, orientada cap a la teoria de la recepció, ha de dedicar-se bàsicament també a l'anàlisi textual, però aquesta aproximació a l'objecte estètic, ha de ser de base lingüística (el text) i pragmàtica (la relació del text amb el context). Sembla un camí ben interessant d'aplicació de la teoria literària a l'ensenyament de llengua i literatura, en el qual l'anàlisi lingüística, el

³⁷ Una bona introducció a la lingüística cognitiva en Cuenca – Hilferty (1999).

³⁸ Entenem *signe* com ho fan les tradicions rusa i txeca i també la semiòtica italiana, en el més ampli dels sentits i de qualsevol dels tres tipus clàssics: índex, icona i símbol.

CT, esdevé l'instrument idoni d'aplicació d'aquesta mirada sobre els objectes estètics o literaris.

És també durant els 70 que pren embranzida, juntament amb la lingüística textual, influint-se ambdues mútuament però separades, la Pragmàtica (Alturo: 2003)⁴⁰. De fet, cal considerar l'existència de tot un corrent de pensament, influït per molts però especialment per la filosofia de Wittgenstein on la praxi, és a dir, la realitat i, pel que fa a la llengua, l'actuació (l'ús) són l'objecte d'estudi. La pragmàtica més que una disciplina (Bassols: 2001) és una nova perspectiva en l'anàlisi de la llengua que s'interessa pels actes de parla (que denomina enunciats) i pel context: la situació (temps i espai), la relació entre els interlocutors i l'objectiu amb el qual s'ha produït aquell enunciat.

Payrató (2003) reflexiona en aquest sentit: «Des dels plantejaments gramaticals, s'ha tendit a arribar a la pragmàtica o bé per la insuficiència de les teories semàntiques (quan es trobaven amb l'escull del context d'ús), o bé per la necessitat i la voluntat de defensar plantejaments funcionalistes (per exemple els de M.A.K. Halliday) que integressin els fenòmens de variació lingüística.» No cal dir que a la pragmàtica s'ha arribat des de diverses disciplines com ara les teories psicolingüístiques i cognitives (Vygotsky), l'anàlisi del discurs⁴¹ o la lingüística textual. Fins i tot, la semiòtica (Peirce, Morris) l'ha considerada com una branca del propi estudi que analitza les relacions entre els signes i els usos o els usuaris.

«Els límits entre la pragmàtica, la sociolingüística i altres ciències del llenguatge són imprecisos, i difícilment poden plantejar-se en termes categòrics atesa la interdisciplinarietat que caracteritza el progrés científic. Al costat de temes tradicionals que han estat molt presents al llarg de tota la història de la

³⁹ Continuem seguint Fokkema - Ibsch (1977).

⁴⁰ En aquest articles es pot observar amb claredat la confluència entre lingüística del text, anàlisi del discurs i pragmàtica, amb perspectives paral·leles per a objectes d'estudi semblants.

pragmàtica (els actes de parla, la dixi, les pressuposicions i inferències, la modalitat...), d'altres s'hi han afegit més recentment (la cortesia, per exemple) o tot just són nous (la multimodalitat o confluència entre diversos canals i codis comunicatius). Les diferents teories pragmàtiques tenen el repte d'intentar sintetitzar l'essència del que sovint s'ha anomenat la *mirada pragmàtica*, per evitar una diversitat excessiva i que porti a una vaguetat o imprecisió que també sovint s'ha donat com a característica de la disciplina.» (Payrató: 2003)

Els límits entre les diverses perspectives són difuses també en els estudis literaris. Cal destacar, per la relació innegable amb el CT, l'estilística que també té com a objecte d'estudi, com totes les disciplines anteriors, l'ús lingüístic (Salvador: 2003). El mateix abandó paulatí del positivisme durant els primers anys del segle XX que hem comentat per als estudis literaris, va suposar que l'objecte central d'aquests derivara cap a l'explicació de l'ús lingüístic: de les qualitats de cada obra literària. L'estilística⁴² s'interessa, doncs, per la caracterització d'estils literaris (Ballart: 2000). El crític és, doncs, investigador o detectiu armat amb un aparat conceptual que s'enfronta amb el text per arribar a la idea que hi ha al darrere: l'instrument idoni és el CT.

Les escoles derivades de l'estilística, van ser ampliadades, que no substituïdes pel mètode estructuralista en el qual l'aplicació dels principals conceptes de la lingüística saussuriana permetia explicar elements i relacions de qualsevol objecte lingüístic significatiu. L'anàlisi per nivells per a descobrir les unitats que doten de significació el text complementarà, com hem vist abans, el model estilístic però sense substituir-lo. Seran la semiòtica i l'estètica de la recepció⁴³ les que superaran les limitacions del paradigma estructuralista en traslladar el focus d'atenció de la relació entre emissor i text a la relació entre text i

⁴¹ Em sembla un bon panorama el que es fa a Calsamiglia-Tusón (1999).

⁴² L'estilística va ser introduïda a Espanya per Leo Spitzer (1948) a través de Dámaso Alonso.

receptor, amb la qual cosa ens aproximem a la perspectiva que adopta el CT actualment.

Com veiem les teories continuen interconnectades i es recolzen i complementen les unes a les altres emparades en dues creences assumides des dels objectius que es plantegen: l'ús com a nou eix dels estudis lingüístics i, per tant, la producció de discursos com a font d'informació d'aquests estudis. Els mètodes d'aproximació al text (o al discurs) ens apareixen així multiplicats i hi podem observar tot tipus d'enfocaments⁴⁴ en l'anàlisi d'un text però podríem fer-ne un breu resum (vegeu Martí: 1990).

L'anàlisi filològica d'un text té com a objectiu una correcta lectura, datació i interpretació d'un text concret, amb una perspectiva bàsicament diacrònica. Didàcticament, o pedagògica, s'ofereix com un comentari complet en què s'apliquen coneixements de tots els aspectes de la llengua (grafia, fonologia, morfosintaxi, estilística, crítica literària...). Per contra l'anàlisi historicista mira de relacionar cada obra amb la seua història (literària, artística, ideològica) i se centra sobretot en la delimitació (geogràfica, lingüística, d'etapa històrica), en l'ordenació (periodització, gènere, escola), en el caràcter (teòric, crític, històric...). S'aproxima, doncs a un altre tipus d'anàlisi que podem denominar ideològica que estudia el pensament que trasllueix el text.

Amb arrels i teories de tot tipus al darrere, en podem trobar tants tipus d'anàlisi com crítiques o crítics que en facen de subjecte: historicoideològica, historicofilològica, historicoestructuralista, historicosemiòtica... Les excuses per a fer l'anàlisi d'un text són tan infinites com els objectius dels comentaristes en les suposades aproximacions a l'objecte textual.

⁴³ Si deixem de banda el deconstruccionisme que difícilment pot fer una gran aportació a l'anàlisi textual des del punt de vista educatiu.

En una anàlisi comparativa, per exemple, posem en contrast dos textos de llengües o variants lingüístiques diferents, avui dia també amb canals diferents (cinema, televisió, literatura...) per a intuir els elements que els separen o que els uneixen. En canvi en una anàlisi biogràfica i psicocrítica el text pot servir com a excusa per tal d'interpretar o reinterpretar la vida de l'autora o l'autor (o extreure'n dades) o per a proposar una interpretació psicològica d'aquells o, fins i tot, dels personatges d'una obra literària. L'objectiu de l'anàlisi sociològica és trobar les influències del text en la societat i de la societat en el text amb un paper rellevant del lector que intervé com a receptor en l'acte comunicatiu. El text, i el comentari, es poden convertir, doncs, en autèntiques plataformes o excuses, en models més o menys científics modificables segons els interessos de l'investigador.

N'hi ha, però, d'anàlisis més pròximes al llenguatge. Una anàlisi semàntica (o temàtica o simbòlica o mitològica) transcendeix el significat del signe per a focalitzar el treball sobre el significat mirant de trobar l'estructura significativa profunda del text (símbols, metàfores, ironies...). Per contra l'anàlisi estètica se centra en els aspectes formals per a explicar els aspectes estètics textuais. Una anàlisi estructural, en canvi, centra els seus esforços en la investigació dels elements significatius que estructuren el text (progressió de la informació, focalització, el·lipsis, actants...). Per una altra part, l'anàlisi retòrica del text mira de descobrir les figures retòriques i mètriques que aquest utilitza mentre una anàlisi semiòtica considera el text com objecte significatiu i es fixa en tots els nivells de significació que poden incloure, pràcticament totes les anàlisis anteriors.

Amb totes aquestes anàlisis, podem descartar que el CT és únicament un instrument vàlid en l'anàlisi de textos literaris? I encara: podem acceptar la idea d'un únic CT o d'un CT amb moltes perspectives que ens permeti una

⁴⁴ Ja hem esmentat la impressionant Díez BORQUE, J. M. (coord) (1985). *Métodos de estudio de la obra*

aproximació adequada a cada text per a cada situació comunicativa? Realment cal rebutjar la idea que el CT és únic i, per tant, que només té una funció o un objectiu clarament determinat.

El CT és, efectivament, una ferramenta amb unes potencialitats inqüestionables quant les educacions literària i lingüística i dependrà de cada situació didàctica el model que cal que adopte ja que tots es mostren igualment vàlids. A més, no sols afecta a aquestes educacions sinó a moltes altres àrees de coneixement i a la multiplicitat de funcions que aquesta eina pot assolir. Precisament ací radica un dels avantatges inqüestionables: la possibilitat de transformar la tècnica segons les necessitats de l'usuari.

2.3. El comentari de text en el sistema educatiu valencià

Ja he esmentat que, en el moment que ens podem plantejar aquest problema des del punt de vista del català, la major part dels elements que hem analitzat ja han aparegut en el panorama de l'ensenyament de llengües. Lligat com està a la pràctica educativa, el CT apareix juntament amb les disciplines que incorporen la nostra llengua a l'educació regulada. Tothom, doncs, parteix de la idea que l'instrument existeix i el troba assimilat a la classe de literatura com el dictat o l'anàlisi morfosintàctica es consideren lligats a la classe de llengua.

He d'advertir, però, que quan he titulat aquest apartat *en el nostre entorn educatiu* ho he fet amb la consciència de la necessitat de deixar aquest terme sense delimitar. La cultura del professorat d'un sistema educatiu depèn de diversos factors, un dels quals és l'àmbit en què s'ha format. Podem afirmar que la cultura acadèmica entre el professorat de secundària gal·lec i català als anys cinquanta era més pròxima que no actualment. Avui dia les cultures acadèmiques a Espanya s'han diversificat fins al punt de poder observar un gran ventall d'opcions i grans diferències entre col·lectius de professorat ben pròxims, d'altra banda.

Definir, doncs, *entorn educatiu* ens ha de dur a alguns interrogants que han obligat a delimitar molt l'abast geogràfic d'aquest treball. D'un sistema educatiu espanyol amb una única llengua primera es passa de sobte a diversos sistemes educatius que van configurant, a poc a poc, les pròpies cultures acadèmiques i, per tant, les dels individus que en formen part. És impossible considerar que les enciclopèdies acadèmiques dels individus que formen part del sistema educatiu de l'Estat Espanyol són semblants i ja podem observar les diferències que han aparegut entre assignatures que podem contrastar fins i tot en el

nostre domini lingüístic. És per això que aquest nom tan "neutre" m'ha semblat el més adequat.

Tot i que no és el tema d'aquest treball, crec que pagaria la pena d'estudiar detingudament les diferències de cultura acadèmica i pedagògica que s'estableixen ràpidament entre els territoris de parla catalana a Espanya. Catalunya, el País Valencià i les Illes Balears, presenten grans diferències de tipus polític i sociolingüístic com per considerar-ne que la situació educativa és semblant (Piquer: 1997). Pel que fa concretament al tema del CT, és evident que les referències bibliogràfiques (per simplificar) que maneja el professorat valencià i el català són diferents. Només consultant la bibliografia ens adonem que s'instal·len dinàmiques diferenciades, només superades (potser) pel professorat universitari, de manera que, de sobte, el professorat de català a una i altra banda de l'Ebre mantenen referents diferents a l'hora d'afrontar els seus quefers didàctics que són tan diversos com la situació sociolingüística dels territoris on exerceixen el seu treball.

Parlar, doncs, del moment d'introducció del CT en el sistema educatiu dels territoris de parla catalana és absolutament impossible ja que hem de tenir present aquestes especificitats que emanen del mateix procés d'introducció de nous ensenyaments lingüístics. A més, es produeixen considerables desequilibris en la manera d'introduir-lo en els diversos territoris del domini lingüístic. Ja Vicent Salvador (1988a) adverteix que la filologia catalana es troba immersa, cap als anys 80, en problemes que no li permeten afrontar tots els reptes del sistema educatiu en les mateixes condicions. Així, pel que fa al CT es troba en la cruïlla entre el comentari estilístic, les noves concepcions del fet literari i semiòtic (a partir de Lotman) i les noves aportacions dels estudis lingüístics que deriven especialment de la Lingüística Textual i de l'Anàlisi del Discurs, com hem vist.

Cal afegir, necessàriament, les tensions i les relacions que es van generar des del primer moment d'introducció d'una nova llengua, materna per a alguns, en un sistema educatiu acomodat a ser monolingüe. Podríem destacar les relacions que trobem entre la llengua francesa durant el segle XVIII i la catalana durant els segles XX i aquest XXI en què ens iniciem. I com l'escola gal·la buscava, en principi, un model literari per a la llengua tot considerant que els autors literaris havien de marcar el camí per a l'estàndard lingüístic: no podem evitar esmentar l'evident procés d'estandardització que encara viu la cultura catalana agreujat en el cas valencià pels avatars de la política no lingüística.

Aquesta estandardització lingüística suposa una adaptació ràpida de l'ensenyament a la introducció d'una llengua primera, un fet, si es vol, amb pocs paral·lelismes arreu del món i que suposa la necessitat que els nous corrents de la didàctica de la llengua i de la literatura assoleixen un paper transcendent en un procés de normalització lingüística difícil. Pose un exemple relacionat amb el CT: abans de la introducció del català en l'ensenyament no hi ha cap bibliografia en català sobre aquesta pràctica educativa; una prova més que aquesta eina no té cap ús tret d'aquesta aplicació didàctica i que la llengua i el seu entorn acadèmic ha hagut de suplir ràpidament multitud de mancances impensables des d'altres punts de vista culturals.⁴⁵

Si ens centrem en el cas valencià, que és del que puc parlar amb algun coneixement de causa, la introducció del català va suposar, entre moltes altres coses, la incorporació d'un professorat jove, acabat de formar en una Universitat que també acabava d'incorporar un professorat jove. Deixant de banda altres qüestionables valors de la joventut, podem associar aquesta a cert

⁴⁵ Alguns indicis molt interessants es donen a Castellà (1995).

esperit de renovació, en aquest cas pedagògica⁴⁶, o, com a mínim, a l'assumpció de les noves disciplines (algunes no tan noves en aquell moment) que apareixen en el panorama de la lingüística. Aquest fet, juntament amb la possibilitat de generar tota una nova cultura (nou professorat, nous materials curriculars, noves concepcions sociolingüístiques...) suposava que es podia començar una tasca des de zero, deixant de banda moltes inèrcies⁴⁷ i velles tradicions. Per això no ens ha d'estranyar que en el moment en què s'esdevé aquesta introducció del català en el sistema educatiu les noves tendències pedagògiques en l'ensenyament de llengües pogueren quallar d'una manera més fàcil que en altres àrees de coneixement.

No obstant això, cal tenir present que el professorat, en general, s'ha format en un entorn cultural que, en el cas valencià presenta particularitats molt concretes. Algunes qüestions són dignes d'estudi: fins a quin punt l'activitat i la cultura acadèmiques del País Valencià és deutora de la catalana? Hi ha cap relació amb la cultura acadèmica balear? Fins a quin punt la cultura acadèmica valenciana és una desconeguda, pràcticament, a Catalunya entre el professorat de secundària, per exemple? Així, ja que he de parlar tot seguit de la literatura⁴⁸ que s'ha generat en català sobre el tema, aquesta té una incidència ben diferent pel que fa al professorat de secundària valencià o que treballa al País Valencià.

Ja hem determinat que la nostra perspectiva del CT deriva directament dels estudis francesos, ara bé, tamisats per la tradició espanyola. Un fet semblant

⁴⁶ Almenys aquesta és la percepció que corria en determinats temps en els Moviments de Renovació Pedagògica, Grups d'Innovació Educativa, etc. Potser ja no podem parlar en el mateix sentit de l'esperit de renovació de les noves generacions.

⁴⁷ Crec que pagaria la pena de reflexionar en aquest moment sobre les inèrcies que ja s'han instal·lat en el professorat de valencià en aquest moment i que tira mà amb freqüència de fórmules i de tics que podríem considerar obsolets: el recurs a la gramàtica normativa no és una de les més importants i que, segurament, més trastorns ha generat en aquesta cultura acadèmica. Caldria repensar quina és la situació general de la didàctica de la llengua al País Valencià i en aquest sentit l'edició de materials curriculars (Ferrer – López: 1999) podria esdevenir un bon indicatiu.

⁴⁸ Per al sentit del terme literatura seguirem els "apunts" per al concepte que fa AGUIAR E SILVA, V. M. (1975) *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos. Usem l'edició de 1986, p. 16-18. Hem de destacar en

s'esdevé amb els estudis, en general, sobre el text amb una excepció: mentre en determinades èpoques la presència del valencià en la primària i la secundària ha estat deutora dels estudis filològics espanyols, per dir-ho així, ens trobem que amb la introducció a partir del 1983 del valencià primer com a assignatura i després com a llengua vehicular en l'ensenyament ha propiciat l'existència a partir de l'any 1983 d'una cultura acadèmica pròpia que s'ha forjat a les Facultats de Filologia i les Escoles de Magisteri alacantines i valencianes o al Col·legi Universitari de Castelló. Possiblement una cultura que ha tingut una certa dependència de les investigacions que s'han fet en les Universitats catalanes. Deixant de banda inútils consideracions sobre l'encert i el desencert que la forma en què s'ha fet aquest procés, especialment pel que fa a la formació permanent i inicial del professorat, la didàctica del català al País Valencià ens apareix com a més subsidiària de la del català a Catalunya, que de la del castellà al País Valencià.

I quina funció ha atorgat aquesta cultura acadèmica al CT? Dit d'una altra manera, quina funció té avui dia el CT dins del nostre sistema educatiu? En aquest moment, tret de l'àmbit universitari en què s'inclou àmpliament però dispersa dins dels plans d'estudi de la filologia i del magisteri⁴⁹ no apareix en el sistema educatiu preuniversitari com a pràctica consensuada. No obstant això, sí que forma part (a més de diverses assignatures lingüístiques i no lingüístiques) de les proves d'accés a la universitat. Se li han atorgat, doncs, funcions que podríem qualificar d'administratives, d'econòmiques, com ara l'accés a la funció pública docent. Tot plegat, pot suposar que hom també ha relacionat aquesta pràctica amb una visió encarcerada, o obsoleta, de l'ensenyament lingüístic⁵⁰.

aquest sentit que usem el terme *literatura* com a bibliografia al voltant d'un tema determinat.

⁴⁹ És interessant, en aquest punt, remarcar l'aparició d'assignatures amb l'orientació *anàlisi i producció textuals*.

⁵⁰ Més avant comentarem una carta de l'escriptor Josep Porcar apareguda al *Levante-Mercantil Valenciano*, el 14 d'abril de 1999 titulada «Més creació (i menys comentari de textos)».

Entre *El gest poètic* de Vicent Salvador (1986) i *Comentar textos* d'Anna Devís i Josep Sendra (2001), la bibliografia sobre el CT en el sistema educatiu valencià no és molt extensa. Deutora d'altres instàncies, com ja hem vist, no trobem cap proposta que s'hi dedique metòdicament a plantejar totes les qüestions que s'hi relacionen i que nosaltres ens plantejem en aquest treball com a resposta a dues qüestions: quina és la funció del CT en el sistema educatiu; i, en relació amb la qüestió anterior, quina és la metodologia que cal seguir per a realitzar aquesta pràctica educativa i per a ensenyar-la a l'alumnat. Des del punt de vista valencià són els treballs de Vicent Salvador i de Maria Josep Cuenca els que més han influït en el professorat i, per tant, en el sistema educatiu, i aquests treballs estan en relació amb l'abundant bibliografia que sobre la lingüística textual apareix a Catalunya.

La nostra història (si em permeteu la llicència poètica) comença amb un manual en quatre volums conegut com *el Garolera* (1985)⁵¹. Aquest és un recull de treballs que comenten, des de diversos punts de vista, textos literaris de la història literària catalana i que Narcís Garolera ha agrupat en forma d'antologia ordenant-los, menys o menys, per etapes literàries. És una antologia que pot servir de model i que incorpora tot tipus d'exemples amb comentadores i comentadors de renom en la filologia catalana⁵². No té major transcendència perquè aquest manual és un recull, una antologia on persones amb molta formació i majoritàriament especialistes en cada una de les obres o dels autors que comenten fan observacions des de diversos punts de vista

⁵¹ Tenim constància d'algunes propostes semblants, però cap no ha tingut l'èxit de la que referenciem. Posem alguns exemples: CIURANETA, C. – PONS, P. (1980) *Textos escollits i comentats de la literatura catalana*. Barcelona: Teide. CIRICI, D. (1981) *Recull de textos i comentaris*. Barcelona: Teide. DIVERSOS AUTORS (1999) *Comentaris de text*. Barcelona: La Magrana. Abundaren especialment quan les proves d'accés a la universitat han plantejat el comentari com a prova essencial tant de textos literaris com actualment que els textos no han de ser necessàriament literaris. La primera d'aquest tipus al País Valencià és, com veurem, la coordinada per Josep Ballester i Jeremies Barberà per a l'editorial Bromera.

⁵² Vint anys després de la publicació continua sent el material que consulten els qui volen preparar la prova pràctica en les proves d'accés a la funció pública docent de secundària, per exemple. El mateix Narcís Garolera ha publicat un manual semblant però amb menys difusió (1995). Curiosament, aquesta prova pràctica ha desaparegut en les proves d'accés de la funció pública docent de l'any 2007. Però reapareixerà.

sobre diversos textos de la història de la literatura. S'aproxima al que s'ha volgut anomenar crítica impressionista⁵³.

Tot i això, molt prompte comença l'interès (això sí, de persones concretes) sobre el CT. El 1985 el Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (reconvertit després en Servei d'Ensenyaments en Valencià) edita una col·lecció denominada Materials Didàctics. El número 1, recull un treball de Vicent Salvador titulat «Preliminars al comentari de textos» en què aquest autor, sempre interessat pel tema, anticipa algunes de les propostes que inclouré en aquest treball. Ja s'hi preveu una part important de les possibilitats d'aplicació del comentari i ja bandeja la separació entre comentari lingüístic i comentari literari.

Tot i que el comentaré més avant, reproduïsc parcialment per l'interès que té respecte a les línies del nostre treball, un fragment d'«Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text» (Bordons: 2000) que ens donarà un panorama prou clar de l'estat de la qüestió en el moment de què parlem:

«El comentari de text ha estat una pràctica habitual a les classes de llengua i literatura durant els darrers quaranta anys i encara ho continua essent. La bibliografia sobre el tema ha estat nombrosa, especialment en el terreny literari, on el comentari ha estat el procediment bàsic per conèixer l'especificitat del llenguatge literari i els lligams entre text i context. Tot i ser un complement ideal per a les classes centrades en la història de la literatura, les aportacions de les diferents ciències del llenguatge (semiòtica, lingüística textual, pragmàtica, etc.) en l'anàlisi d'elements textuais o contextuais ha acostat cada vegada més la metodologia del

⁵³ Vegeu una postura ben interessant sobre la crítica literària: MESEGUER, L. B. (1991) *La crítica*

comentari literari a la del comentari lingüístic. De la mateixa manera, el comentari de text realitzat a la classe de llengua, que havia estat tradicionalment centrat en l'anàlisi dels diferents elements lingüístics (fonològics, semàntics, sintàctics)⁵⁴, ha anat incorporant cada vegada més l'anàlisi d'elements menys superficials i més globals, que provenien de la lingüística del text, la sociolingüística, etc. Per tant, els avenços en les diferents ciències del llenguatge han aproximat els dos models. D'altra banda, cal tenir en compte que l'objectiu fonamental que pretén el procediment del comentari de text, ja sigui des de la classe de llengua o des de la de literatura, és el mateix: la comprensió del text i l'anàlisi aprofundida per a un millor coneixement metalingüístic o metaliterari.

Així mateix, cada vegada s'entén més que el comentari de text no pot ser una activitat acadèmica *per se*, l'aprenentatge de la qual no té, per a l'alumne, cap altra finalitat que resoldre positivament un exercici similar a l'examen de final de curs. L'anàlisi o el comentari de textos ha d'inserir-se dins d'unes seqüències d'aprenentatge més àmplies i ha d'estar orientat a la millora de l'ús lingüístic, dins d'un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua. La possible aplicació, doncs, d'un mateix model de comentari per a textos literaris i no literaris s'imposa cada vegada més. El que es busca és que l'alumne sàpiga entendre i produir textos, i el comentari ha de ser simplement una eina per aconseguir-ho.»

Tot i que els paràgrafs són ben aclaridors fan algunes propostes que parteixen del principi que el CT en la classe de llengua i el CT en la classe de literatura

tenen aplicacions diferents. Però ja des d'*El gest poètic* de Vicent Salvador⁵⁵ es pot començar a pensar que aquesta separació no té tant de sentit com semblava des de punts de vista més tradicionals. De la concepció que proposa aquest treball, deriva la major part de les propostes que apareixeran en els diversos materials que es manegen actualment.

Ja he dit que és *Gramàtica del Discurs*, de Rigau, l'obra que el 1981 actualitza a la cultura catalana la investigació en lingüística textual. Tot i que les referències posteriors són moltes, cal dir que per al sistema educatiu valencià aquesta disciplina fa la seua entrada de la mà d'*El gest poètic* però també de la *Invitació a la llengua catalana* (1986) d'Antoni Ferrando, Miquel Nicolàs, Manuel Pérez Saldanya i el mateix Vicent Salvador. Aquesta està dirigida als estudiants dels primers anys universitaris i tracta d'actualitzar la multitud d'informacions que un estudiant d'una llengua amb una situació no normalitzada hauria de tenir en arribar als estudis de filologia. No obstant això, va ser l'origen d'obres posteriors dirigides als estudiants del desaparegut Curs d'Orientació Universitària. El capítol 17, titulat «Text i context», tracta els temes de la lingüística textual, la sintaxi textual, la semàntica textual i la pragmàtica textual. I aquesta orientació, derivada directament de les propietats textuales, és la que continua usant-se en els comentaris actuals.⁵⁶

El gest poètic (1986) és una reflexió científica sobre el fet literari, mirant d'analitzar-lo des del punt de vista de la Lingüística Textual i l'Anàlisi del Discurs. Estudia la literatura com a fenomen semiòtic que és i tracta de gratar en els mecanismes lingüístics que atorguen, o no, consideració de literari un

⁵⁴ Això es pot veure a F. Marcos Marín (1980), un dels pocs llibres aplicats a les universitats sobre el comentari lingüístic. (Aquesta nota és dels autors de l'article. La primera edició de Marcos Marín és del 1977 que és la que cite en la bibliografia).

⁵⁵ Podríem considerar una continuació d'aquest treball un altre del mateix Vicent Salvador fet a partir d'una col·laboració amb D. Maingueneau: *Elements de lingüística per al discurs literari*. Tàndem, València, 1995. Des del mateix títol podem observar el plantejament de la perspectiva que adopta encreuant la lingüística i la literària.

⁵⁶ De fet, com veurem més avant, una gran part del professorat parteix d'aquesta concepció i, també, d'aquesta font documental.

text. Representa, d'alguna manera, la combinació d'elements i l'aportació fonamental de l'eclecticisme en un determinat sentit: aprofitament de materials i de teories diverses per a gaudir d'un aparat conceptual propi: el que necessita l'estudiós per a aproximar-se al text, literari o no.

És possible que en l'èxit de l'obra influïra la posició dels autors, professors del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de València, però el ben cert és que les aproximacions amb més difusió entre el professorat de valencià han estat aquestes dues. Tot i això no m'hi vull detenir perquè cap està dedicada específicament al CT encara que deixen entreveure quina pot ser l'aplicació d'una gramàtica del text a una anàlisi discursiva exhaustiva. La primera obra que ho fa amb nom i cognoms és la de Josep Bargalló, Lluís Figuerola, Montserrat Palau i Josep M. Pallàs, el 1987: *Comentari de textos literaris (Teoria, propostes i terminologia)*. Feta per un equip català de professorat de secundària, considera el CT com una pràctica filològica que (p. 31): «[...] vol desmuntar acuradament un text per tal de mostrar-lo, que vol fer una lectura completa, s'adreça expressament a l'estudiant d'ensenyament secundari i/o dels primers cursos de la Universitat, sol analitzar textos breus (menys de 30 línies en prosa o 35 versos) i pretén combinar el rigor amb la claredat, l'aprofundiment amb la visió global.»

Curiosa i acurada definició que no passa de combinar aspectes teòrics i procedimentals però no defineix CT més enllà de la vaguetat que s'anirà repetint al llarg de tota la literatura sobre el tema; la qual cosa ens el confirma com a element propi dels processos d'ensenyament-aprenentatge encara que sense conèixer-ne exactament l'objectiu didàctic (o objectius didàctics). Sorpren després de l'exhaustiva reflexió sobre el fet literari i la noció de literatura en el capítol 1 i sobre la crítica literària i els estudis literaris en el capítol 2 que fan els autors. Dedicuen després el capítol 3 a les diverses concepcions que troben en el moment de la publicació del manual i afirmen

que tenen molt clares les idees sobre la utilitat del comentari i consideren que no cal insistir-hi: «Aquest és el millor mètode per conèixer en profunditat el text, a més de desenvolupar l'esperit crític i el sentit estètic. Valorar la transcendència del comentari significa donar més importància a la literatura, al text literari, que no pas a la història. Amb un comentari intel·ligent, l'estudiant agafarà gust per la literatura, perquè sabrà respondre a dues preguntes: què és aquest text?, quant val? (p. 41).»⁵⁷

De fet aquest paràgraf aplega amb més o menys encert moltes idees que podem trobar des de la proposta de Lázaro-Correa com ara l'abandó de la història literària per un objectiu diferent que s'aproxima al que avui dia anomenem educació literària encara que ho expressen intuïtivament i, de fet, el que fa a partir d'aquest moment i com indica el títol és passar directament a:

1. Donar un vocabulari de termes retòrics i mètrics que poden ser útils per al comentari literari. De fet són figures retòriques i conceptes lligats a la mètrica que poden ajudar a algunes parts del comentari però mai no a un comentari complet.
2. Proposar 19 textos amb un comentari directament derivats d'una concepció pròxima a l'estilística i que inclouen alguns conceptes que podem relacionar tant amb la lingüística textual com amb G. Genette⁵⁸, per exemple, però que deuen la concepció a la proposta de Lázaro-Correa.
3. Els autors avisen de la complexitat d'aquesta pràctica i de la multitud de disciplines que la informen. No aporten cap proposta nova de CT i consideren que el comentari que està vigent segueix

⁵⁷ Dues qüestions inquietants i ben difícils de contestar.

⁵⁸ M'estic referint, naturalment, a la proposta d'anàlisi del relat de Genette (1972).

una «metodologia (?) poti-poti de Lázaro i Marcos, i fóra bo que vinguessin aires renovadors.» (p. 43)

Com es pot veure, els autors consideren el CT únicament des del punt de vista educatiu i no li atribueixen més que una funció auxiliar. Tot i que la introducció sobre la història de la literatura i les diverses formes d'aproximació està ben documentada, com també ho està els models de CT que proposen, deixen la qüestió sense resoldre i en compte d'aportar un model propi, mostren únicament alguns exemples, certament ben breus i, sincerament, poc rigorosos⁵⁹. El conflicte cognitiu amb què s'enfronten ve perfectament expressat en aquest paràgraf (Torre: 1992): «¿qué [...] pretendemos que el alumno explique [...] cuando le proponemos un "texto" para su "comentario"? ¿Se intenta favorecer su espíritu crítico, la originalidad y la creatividad de los estudiantes, o, por el contrario, se les incita a la reproducción mecánica, apresurada y rutinaria de una serie de lugares comunes?»

La major part de les propostes que ja hem vist, i algunes que veurem cauen en un parany comú com aquesta mateix que dedica una bona part de la seua aportació a fer un panorama de mètrica i retòrica en forma de glossari. Un aparat conceptual "primitiu" per a un autèntic comentari de text literari però que ha servit d'excusa en moltes situacions per a convertir el CT en una recerca del trop o del tipus de rima. Semblantment al que passa, d'alguna manera amb el que podem considerar el primer intent seriós de proposar una actualització de la proposta de Lázaro-Correa per a la cultura catalana: l'obra de Sebastià Bech i Josep Borrell, *Com es comenta un text literari* (1988), editada per l'editorial Barcanova dins la col·lecció Educació, dedicada als materials didàctics per a l'ensenyament⁶⁰.

⁵⁹ No podem acusar de falta de rigor algú que no aconsegueix un pla no previst. No obstant això, la diferència de punt de vista dels diversos comentaris que apareixen en aquest manual els aproxima més a la crítica impressionista que hem esmentat.

Per als autors «el comentari de text és [...] l'anàlisi d'una obra, generalment breu, o d'un fragment amb unitat interna a través dels procediments adients per a comprendre'l, descriure'l, caracteritzar-lo i donar-ne una valoració crítica» (p. 11). Potser en aquest fragment se'ls oblida l'adjectiu literari (encertadament?) i insisteixen en els tòpics del tema sobre la descripció i la valoració crítica. Comencen l'aportació amb una explicació del funcionament del material, que consideren de consulta i després una primera part en què proposen la pràctica del comentari segons tres estadis que comentarem més avant.

La segona part ocupa més de la meitat del manual i resulta un compendi de diversos materials necessaris per a l'anàlisi textual. Comença amb un apartat breu que tracta el tema de la llengua literària. Els apartats 3 a 16 tracten exhaustivament el tema de les figures retòriques i de la mètrica catalana. Els apartats 17 a 21 reben el subtítol de «Les estructures de la comunicació literària» dividits en 5 parts: l'estructura textual, l'obra literària com a comunicació mediatitzada, la integració de les estructures textuales, l'anàlisi temàtica i els gèneres literaris. Finalment el manual acaba amb una «Guia per al comentari literari d'un text», el vocabulari de termes que s'han definit i la bibliografia.

Podem observar que, com passava a Bargalló (1987), la proposta es considera hereva de la Retòrica clàssica a través de l'estilística a pesar que en aquest moment la Lingüística ja accepta que les figures retòriques tenen una elevada presència en tots els registres, com ara en els més informals quotidians, i que, per tant, no constitueixen la manifestació inequívoca d'una suposada literaturitat. Pel que fa a la «guia» que hem esmentat, podem percebre-hi una

⁶⁰ Els dos autors són, o eren en aquell moment, professors de secundària.

voluntat didàctica en les instruccions que en formen part i que, en síntesi, són⁶¹:

- Numereu les línies.
- Treballeu el context (en la mesura del possible): autor, corrent estètic, època, receptor real o destinatari, motivació real o literària, gènere i subgènere, tipus de composició poètica o procediment literari, al·lusions simbòliques, referències culturals i fonts usades.
- Observeu les característiques externes: títol, tipus de lletra, subratllats, divisió en paràgraf o estrofes, guions...
- Redacteu una descripció externa i exposeu-ne la primera impressió global (hipòtesi inicial).
- Subratlleu els mots i les frases clau, tot establint les parts del text.
- Subratlleu els elements formals més expressius.
- Repasseu alguns punts abans de començar la redacció:
 - Significat o contingut temàtic: sentit del títol; assumpte, tema, motius o subtemes, argument, història, trama o discurs; personatges, accions i funcions; temps, mode i veu narrativa; caracterització de l'ambient.
 - Significant o estructura textual:
 - Tècniques de comunicació literària i elements d'estil: vers i prosa; gènere i subgènere, forma de presentació (narració, descripció...), recursos literaris i elements d'estil específics, tipus de sensacions utilitzades.
 - Recursos tipogràfics i lingüístics: tipografia (tipus, marges, colors, disposició...), fonètica i lèxic (fonemes, sufixació, lexicalització, riquesa lèxica, figures...), mètrica (vers, ritme, cesura, encavallament, rima, composició, recitació...), morfosintaxi (organització gramatical, funcions del

⁶¹ Conserve la 2a persona del plural que usen els autors per a facilitar la comprensió encara que resumim

llenguatge, modalitat oracional, categories gramaticals, figures...) i semàntica (camps predominants, mots clau, símbols, funció del context, polisèmica, figures...).

- Anoteu en forma d'esquema el tema i els subconjunts significatius indicant-hi els elements més expressius.
- Redacteu la part central del comentari després de decidir l'estratègia d'exposició, tot relacionant els elements expressius entre si i amb el significat textual.
- Rellegiu el text i el comentari mirant de trobar les línies mestres de l'estructura del text: la interconnexió dels elements dels diversos nivells, llur potenciació mútua i llur lligam amb el significat textual.
- Valoreu objectivament el text literari: adequació entre significant i significat, creativitat, expressivitat, to...
- Aclariu en quina mesura el text és testimoni de la seua època (gustos, costums, situacions personals o socials, visió del món...), com lliga o topa amb el present...
- Redacteu un resum-conclusió a partir de les últimes reflexions suggerides. Tanqueu-lo explicant la impressió que us ha causat el text, d'acord amb la vostra sensibilitat, els vostres coneixements, la vostra situació personal...

Com es pot observar, aquesta guia és una barreja de mètode de comentari i aparat conceptual; una barreja comuna a tots els manuals que, en general, tenen grans dificultats per a ordenar les seues aportacions⁶². Aquest, en concret, acumula observacions de treballs anteriors i hi podem observar, fins i tot, una certa intersecció de concepcions teòriques i terminològiques; a més no esmenten les referències d'on prové el seu aparat conceptual. D'altra banda

parcialment l'exposició.

⁶² De fet moltes aproximacions a la literatura prenen un articulació semblant amb una acumulació d'informacions que cal aplicar a l'estudi de l'obra literària. Un exemple revelador és Calderer (1988).

també deixa una gran quantitat d'aspectes del comentari depenent de la bona disposició o de la preparació de qui comente.

Potser l'aspecte més original del manual, que s'havia atrevit a fer una instrucció per a comentar textos, és que s'hi aporta a més una seqüència didàctica per a l'aprenentatge o la pràctica del CT. Així, la primera part del treball la divideixen en tres tipus de comentari o, més aviat, en tres nivells de comentari que identifiquen com a: *comentari comprensiu*, *comentari interpretatiu* i *comentari integrador*. Expliquen, en un apartat del llibre que l'aprenentatge del comentari és com «conduir un cotxe»: només s'aconsegueix amb la pràctica. I segueixen: «Cal tenir unes nocions mínimes del que cal fer, un model bàsic que us doni les primeres pautes, i després cal agafar uns altres textos mirant d'enfrontar-s'hi amb pau, tranquil·litat i temps. Encara que es pot ser autodidacte, sempre és útil poder comptar amb un professor que us guï en els primers comentaris escrits.» (p. 12)

Així, consideren encertadament que aquesta pràctica necessita un procés d'ensenyament-aprenentatge i, alhora, que cada text necessita un comentari diferent. Potser se'ls oblida considerar que cada moment educatiu i cada comentarista podrà fer un CT diferent, però creuen convenient proposar una seqüència amb aquells tres tipus de comentari en què «cada estadi ve definit de forma àmplia per un grau d'aprofundiment creixent en el comentari i pel fet de fixar-nos especialment en un nou aspecte del text: la comprensió, la interpretació i la integració.» De fet, aquests tres models o fases, corresponen als elements que poden facilitar la realització de qualsevol comentari: la comprensió dels elements, la interpretació d'aquests i, finalment, la integració de tots els elements per a realitzar una autèntica anàlisi. Associen, així, comentari a lectura; una proposta que, tot i no ser original (hi ha contínues referències en la literatura) articula una possibilitat que, com veurem més

avant, pot ser el principi per a ubicar definitivament el CT dins d'un procés d'educació literària i lingüística:

«La primera dificultat que ha de superar qui aspiri a iniciar-se en el comentari de textos literaris és arribar al nucli de l'escrit que treballem: entendre'l bé [...] adonar-se d'una manera "ingènua" – no gaire tècnica– del que diu el text i de la forma com ho expressa. Ha d'aprendre a fer, doncs, una lectura comprensiva» (p. 13).

En una segona fase d'aprenentatge s'ha de buscar el sentit literari aprofundint en els diversos codis utilitzats, en el vessant connotatiu i en la metallengua utilitzada per a la qual cosa cal familiaritzar-se amb la terminologia pròpia de la literatura⁶³. Finalment, una vegada copsats els sentits lingüístic i literari del text cal mirar com s'aglutinen i jerarquitzen en una estructura global tots els diversos elements, sistemes i nivells que el componen. Aquests tres nivells es materialitzen explicant en el llibre dos comentaris comprensius, dos comentaris interpretatius i, finalment, un comentari integrador. En tots els casos, excepte en l'últim segueixen la «guia» que hem esmentat, ja que adverteixen que aquesta última pràctica és tan complexa que «és aconsellable d'optar per una anàlisi en el sentit de la lectura (de la primera a la darrera estrofa, si es tracta de versos)» (p. 61).

Tot i això, és la primera proposta seriosa de didàctica del comentari que donarà pas a concepcions interessants, anticipant futures interpretacions del model tot i que no es deslliga d'alguns llasts. Ara bé, s'articula en diversos elements que aniran tenint cert èxit en el futur de la tècnica⁶⁴: una instrucció (un model), un aparat conceptual (aquell vocabulari) i un procés

⁶³ També coincideixen amb Carme Alcoverro (1993: 120-121) en la necessitat de l'estudi de la terminologia com a part important del procés.

⁶⁴ Hi ha propostes molt semblants, però aquest desig d'oferir tota aquesta bastida és expressat clarament per primera vegada. He de dir, que aquest és el manual català que més coneix el professorat de valencià

d'aprenentatge de la tècnica. No obstant això a les mancances que hem esmentat (barreja de concepcions, dificultats en l'ordenació i l'articulació de la proposta ja que l'aparat conceptual són un seguit de definicions, o la falta de referències conceptuais) cal afegir l'elevada expectativa sobre els coneixements de l'alumnat i la impossibilitat de deslligar-se de determinades concepcions tradicionals (estil, retòrica, mètrica...).

Recordant Bargalló (1987), hem de dir que la seua proposta es veu completada, en la mateixa col·lecció, per una "continuació": *Comentari lingüístic de textos (teoria i pràctica)* de Joan Martí, Pere Navarro i Miquel Àngel Pradilla (1990). Amb el joc de paraules en el títol, el manual pretén, doncs, facilitar un model d'anàlisi lingüística de tot tipus de textos, literaris o no⁶⁵. S'hi adverteix des de la introducció que «aquesta és una de les activitats pràcticament oblidades en l'ensinistrament dels idiomes. Pel que fa a la bibliografia sobre el tema en relació amb la llengua catalana, simplement s'ignora aquest aspecte [...] Fa la impressió que pretenem d'educar, no perquè hom sigui capaç de manejar la llengua adequadament en qualsevol de les múltiples circumstàncies possibles en la comunicació, i tant en el nivell oral –sobretot, potser, en el nivell oral—com en l'escrit; sinó perquè es tingui la possibilitat d'ésser un escriptor semblant, pel mimetisme, a alguns o alguns dels reconeguts.» (p. 8)

El manual reivindica la necessitat de recórrer a l'anàlisi lingüística per a poder estudiar els fenòmens textuais però no la literatura. De fet, considera que el comentari literari és, en definitiva, d'interès lingüístic: «La limitació ve per la banda de la literatura: els comentaris literaris deixen d'entrar en qüestions que consideren específiques de la lingüística» (p. 11) i de fet mira de delimitar l'anàlisi lingüística contrastant-la amb les altres pràctiques. El comentari literari

amb el qual he tingut contacte i, sobretot, abans de l'aparició d'altres obres com les de Devís – Sendra (2001) i la difusió del manual de Cuenca (1996a).

estudiarà principalment els usos lingüístics que s'allunyen de la llengua comuna (mètrica, figures retòriques...) i tot allò que s'emmarca en la funció poètica a més d'emmarcar el producte en el gènere corresponent i en els corrents literarioculturals corresponents. És a dir tractarà de dos eixos fonamentals: les intertextualitats i les relacions amb altres productes literaris (a través del tema, de l'estil, de l'autor...).

L'anàlisi filològica sembla ser una ciència històrica (els autors no es mostren del tot d'acord) i per tant és aquest el punt de vista que pren en l'estudi lingüístic. De fet l'oposició sincronia *versus* diacronia radica en dues filosofies contradictòries dels estudis lingüístics. La posició saussuriana ha implicat en els actuals estudis lingüístics certs prejudicis envers l'enfocament diacrònic, però no són independents perquè l'evolució lingüística és suma de "moments" sincrònics i aquests no tenen explicació sense referències històriques; per tant es completen en disposar de mètodes i objectius diferents: la visió sincrònica explica els elements que intervenen en el discurs a través de la referència als paradigmes als quals pertanyen i a les relacions en el text mentre la diacrònica estudia els precedents i les tendències previsibles. En aquest s'ha volgut veure, a més, una certa relació amb tot allò que no és només llengua sinó cultura i, per tant, concepció del món, construcció del pensament i història de la comunitat cultural i lingüística.

Així mateix, els autors inicien una reflexió sobre les relacions entre l'oral i l'escrit on constaten que en no disposar de textos orals justament analitzem amb més freqüència els textos menys usuals, els més allunyats de la llengua viva, és a dir, de la llengua parlada i, per tant de l'ús⁶⁵. En aquest sentit consideren que no es pot entendre el text sense el context i que, per tant, una anàlisi lingüística ha

⁶⁵ No ho sabrem, però autors o editors van tenir una certa sensació que faltava alguna cosa després de l'edició del material anterior.

⁶⁶ És per això que els estudis filològics s'han ocupat precisament d'aquests textos i no de la llengua comuna. I segurament aquesta és la raó de la visió historicista i un poc rànica, que es té del filòleg, com a historiador, o comentarista, de llengües mortes, o millor, d'estadis "morts" o "passats" de la llengua.

d'incloure, alhora, una sociolingüística. La interpretació d'un text, en definitiva, depèn no solament de la informació semàntica que conté sinó de tots els elements que intervenen en l'acte comunicatiu: emissor, receptor, canal... Als signes i a les seues relacions cal afegir la relació del discurs amb el discurs social. Per tant, un eix fonamental en l'anàlisi lingüística ha de ser el de la variació que intenta tipificar els usos lingüístics, amb la determinació dels registres i la definició d'un estàndard que en català (com accepten els autors) resulta un tema especialment difícil ja que no en tenim un definit i, molt menys, consolidat. Caldria afegir que amb els últims esdeveniments, la política pot generar estàndards molt diversos en les diferents zones que integren el nostre domini lingüístic (Bibiloni: 1997).

Avançant en aquesta reflexió els autors proposen el model de comentari lingüístic següent que ordene per a facilitar-ne la comprensió⁶⁷. En un primer moment cal decidir si el text és o no literari (i el gènere literari al qual pertany) i la funció o funcions lingüístiques predominants. També cal intentar definir el tipus de text (narratiu, descriptiu...) en base a l'objectiu comunicatiu, l'estructura, característiques principals i el canal que usa (oral, escrit, transcripció d'una gravació...) a més del tipus de document que ha generat (carta, testament, fragment d'una novel·la...). En una segona fase cal analitzar la variació lingüística que es manifesta en el text sempre en relació amb el tema de l'estàndard i de la llengua normativa: manifestacions del cronolècte (que divideixen en cinc etapes: català preliterari, medieval, el català de la Decadència literària, el de la Renaixença i el català actual o posterior al procés de normativització), del dialecte, de registre i de sociolecte.

En aquesta segona part, una proposta d'anàlisi és la de descriure els fenòmens, oracionals i textuais, en una articulació per nivells on es comenten, sobretot, les desviacions de la norma, les influències d'altres llengües i les possibles relacions

amb la llengua parlada: qüestions de fonologia (grafies i manifestacions fonètiques, vocalisme i consonantisme, fenòmens de contacte, signes de puntuació...), qüestions de morfosintaxi (sistemes nominal i verbal, categories gramaticals, concordances, ordre de paraules i seqüències...) i qüestions de semàntica (camp semàntic i lèxic, relacions entre mots, variació lèxica, vacil·lació de significats...). Si s'escau, es pot fer, fins i tot, una versió actualitzada o modernitzada del text i cal acabar, a tall de conclusió, amb l'estructuració temàtica del text tot descobrint-ne la relació entre les parts. Cal indicar també les reflexions a què ens ha portat l'estudi acurat del text i cal suposar la procedència del text a partir de les observacions realitzades, detenint-se especialment en tots els aspectes rellevants de la variació lingüística: varietat diafàsica, diacrònica i diatòpica.

Tot i que em sembla que les reflexions que aporta el manual són molt interessants, obvia en excés el paper d'una possible gramàtica del text, deixa de banda qualsevol anàlisi crítica del text i se centra només en l'observació dels fenòmens lingüístics i el que signifiquen pel que fa a la tipificació lingüística⁶⁸. Els autors parteixen d'una concepció exageradament compartimentada entre llengua i literatura i ofereixen una proposta adequada només per a estudiants de nivells universitaris però que podem considerar incompleta ja que bandegen qualsevol incursió discursiva.

El 1993 s'edita el que per a molts és el millor manual (l'únic complet?) d'ensenyament lingüístic, *Ensenyar llengua* de Daniel Cassany, Marta Luna i Glòria Sanz. Compendi de teories i de propostes, les dues autores i l'autor (professores i professor d'universitat a Catalunya) han constituït un autèntic model d'educació lingüística per a gran part dels docents i, curiosament,

⁶⁷ Realment els autors no aporten una proposta concreta sinó una reflexió i deu exemples de comentaris dels quals extraiem aquest model.

⁶⁸ Aquest tipus d'anàlisi es completa amb la perspectiva que ofereix CABRUJA, L. – CASANELLAS, P. – MASSIP, M. A. (1987) *Història de la llengua catalana*. Barcelona: Columna. De fet, els comentaris emanen

aporten un apartat dedicat al CT prou ampli on fan algunes observacions que ens poden resultar interessants i que, a més, han estat en l'origen del present treball.

La idea principal és que la lectura de textos complets o fragments a classe pot facilitar el desenvolupament d'estratègies de lector que, a través d'un sistema de lectura individual, serien segurament el resultat d'un procés molt més lent. Per tant, el CT és una lectura que en ser comentada, conjuntament per exemple, facilita la relació dels elements textuais i dels elements contextuais: «Entenem com a comentari de text, en principi, el sentit literal d'aquests mots: comentar els textos, de manera oral i escrita, i, alhora, facilitar instruments d'anàlisi i observació.» (p. 500)

Els autors, tot reconeixent la impossibilitat d'aportar un model únic de comentari, consideren que hi ha multitud de propostes però s'atreveixen a aportar-ne uns elements bàsics que, al seu parer, són fonamentals des del punt de vista didàctic encara que no es poden convertir, ni ho pretenen, en un esquema de comentari:

- «1. *El context immediat.* Situació del text dins l'obra.
2. *L'emissor.* Coneixements sobre l'autor, sobretot si tenen una especial significació per a la comprensió del text (elements biogràfics, ideologies, característiques personals, etc.).
3. *Elements contextuais.* Sobre l'època, el lloc, el corrent literari, etc. que determinen les característiques del text.
4. *L'estructura formal del text.* Gènere, tècniques, tipus de text (narració, descripció, diàleg, etc.), canvis de tècnica, etc.

5. *Ordre i estructura del contingut.* Determinació del tema i dels subtemes, identificació de la idea central o vertebradora, si es el cas, altres centres d'interès, etc.

6. *Anàlisi formal,* que pot partir del tema. Els recursos expressius. Recursos tècnics, figures literàries, trops, recursos fònics o gràfics, tipus de sintaxi i estil en general.

7. *La intencionalitat.* Indicis que ens ajudin a interpretar el propòsit de l'autor i el to del text.

8. *El receptor.* Fase d'interpretació subjectiva i valoració del text. L'autor, ha aconseguit el seu propòsit? ¿Ens impacta la forma del text? ¿Se'n pot fer un lectura interpretativa actual? I qualsevol tipus de qüestió que provoqui en els alumnes la necessitat de reflexionar i opinar sobre qualsevol aspecte del text i sobre la seva globalitat.» (p. 501-502).

El passatge més interessant és, potser, el de les advertències sobre els errors que es poden cometre en posar en pràctica aquesta activitat dins l'aula. Les "reflexions" que proposen són ben encertades i mirarem de fer-ne un panorama que resulte enriquidor per als nostres propòsits. En moltes ocasions s'ha intentat fer una "autòpsia" textual però, realment, cal posar en consonància l'aspiració del "moment" educatiu amb el CT que s'està fent. Es fan comentaris per alguna raó no amb l'objectiu de fer una anàlisi més i, per tant, no cal explotar necessàriament totes les possibilitats de cada text en cada activitat sinó mirar d'analitzar els elements que considerem convenients sense extenuar ni esgotar l'alumnat ni les possibilitats del text o del comentari.

A més, com ja he dit, no hi ha cap esquema que siga vàlid per a tots els comentaris, perquè no hi ha dos textos que en demanen el mateix i perquè el CT ha de tenir un centre d'interès que dependrà de motius didàctics. La interpretació del text és subjectiva i depèn en gran mesura de l'acte de

recepció, per la qual cosa el docent no és posseïdor de la recepta que cal aplicar. Pot oferir pautes per tal que l'alumne siga el protagonista amb la seua aportació personal que pot ser, i ha de ser, també de tipus emocional. Cal recordar que el CT acaba amb un acte purament creatiu, generant un text que comenta el discurs analitzat. L'objectiu de l'activitat del CT de textos és l'augment de la competència comunicativa i de la competència literària, si comentem textos amb aquesta intenció⁶⁹.

Realment és en l'educació literària on la major part dels autors, com els del manual que comentem ara, consideren idònia la ubicació del CT. Una pràctica complexa per a un procés d'ensenyament-aprenentatge complex. Ser competent literàriament, conèixer la major part dels elements que intervenen en la producció (i en la recepció) d'un text escrit (o rebut) amb una intenció literària exigeix, al cap i a la fi, una ferramenta potent i versàtil, una ferramenta integradora que adopte la visió més convenient a: el text, l'estadi educatiu de l'alumnat, el moment educatiu, les intencions del docent...

Aquests autors continuen fent algunes observacions de tipus més aviat tècnic: sembla convenient que els textos que es treballen siguen complets, en la mesura del possible, però quasi és més important que la mostra de textos resulte diversa i representativa tot i que les limitacions de temps i espai són òbvies i cal que predomine la necessitat de no perdre de vista la "intenció" didàctica de cada moment educatiu. Acaben amb una proposta que atén un altre aspecte oblidat en moltes ocasions, la redacció:

«Un altre aspecte prou interessant es determinar quin tipus de text escrit —si s'escau— serà el resultat final d'un comentari de text. De vegades en resulta un text poc desenvolupat, irregular i

⁶⁹ Entre línies es pot llegir que, realment, els autors no consideren que el CT tinga espai fora de l'educació literària però considere que ha estat només una qüestió de procediment i de costum, ja que es

fragmentari. Quan es tracti de textos amb una certa unitat (un conte d'autor, un poema), o bé quan els aprenents tinguin accés a informacions sobre l'obra completa, una proposta interessant és programar activitats en què els alumnes hagin de recollir i seleccionar les conclusions del seu comentari i reelaborar-les per tal d'acabar redactant un text molt més curt i funcional: una ressenya, una contraportada d'un llibre, una crítica de premsa o radio, etc.» (p. 503).

Aquestes observacions hem de lligar-les a propostes que veurem més avant i que les doten de contingut. Apareixen, durant aquests anys, multitud de manuals que preparen proves de comentari de text concretes: especialment les de les proves d'accés a la universitat. Podem destacar els apareguts arran del comentari textual que es generà a partir del Curs d'Orientació Universitària (COU). El primer, al País Valencià, és el coordinat per Josep Ballester i Jeremies Barberà editat el 1989 per edicions Bromera i que enceta un modest subgènere acadèmic que és el del models textuais. De fet, és un bon manual per a l'aprenentatge del professorat tot i que no proposa un mètode sinó molts. La fórmula consisteix a demanar a uns quants experts que facen comentaris 'ideals' sobre fragments o obres escollits per tal que servisquen de model a l'alumnat encara que serveixen en realitat de model per al professorat que troba idees i camins per a proposar models de comentari a l'alumnat.

Un altre bon exemple és el d'un manual que apareix el 1996 i que ha tingut cert èxit: *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la universitat* (Barcelona, Columna) de Pere Casanellas, Rosa Ardid i Isabel Casanellas⁷⁰. Aquesta obra després de partir d'una premissa ben interessant,

troba dins d'aquest apartat del manual. Queda ben clar, però, quan parlen de rendibilitat del text, i per la producció crítica posterior, que realment eixamplen aquest treball fora de l'àmbit de l'educació literària.

⁷⁰ En aquell moment, a diferència del que passa avui dia, la prova de CT no estava lligada a cap assignatura; feia mitjana amb altres assignatures i, per tant, era relativament important ja que es

totes les matèries han de contribuir a la preparació d'aquestes proves ja que cap assignatura n'és l'específica, repeteix els "tòpics" de la major part de les obres a l'ús. La divideixen en sis parts que es poden reconèixer com una proposta estesa d'allò que es venia fent fins al moment: normativa de les proves d'accés i, concretament, de la prova de CT; guia per al comentari i desenvolupament d'aquesta amb uns exercicis d'ensinistrament; alguns textos comentats i alguns més per a comentar. La proposta que ja atén els postulats de la lingüística textual està pensada més com a suport per al professorat que com a manual de consulta per a l'alumnat.

Aquest treball, potser un dels més complets, forma part d'aquella literatura grisa que en el cas del CT es converteix en literatura "pràctica" ja que ofereix una solució per a una situació determinada: les proves d'accés a la universitat. La literatura de "receptes", com tots sabem, ha tingut cert públic però perd la vigència en el mateix moment que els paràmetres contextuais canvien per qualsevol raó. És per això que, encara que segueix la mateixa fórmula que tots els manuals, no n'he pogut detectar la presència concreta en l'àmbit valencià ja que les proves d'aptitud d'administracions diferents, obliguen al professorat a atendre la idiosincràsia de les propostes pròpies.

El mateix 1996 apareix el que podem considerar el *best-seller*⁷¹ del comentari textual al País Valencià: *Comentari de texts* de Maria Josep Cuenca⁷². Com els llibres anteriors és una proposta didàctica, que pretén mostrar com és fa un CT, i no un llibre de teoria o de reflexió sobre el tema. Són diversos els encerts d'aquest treball i cal ressaltar que és la primera vegada que, sens dubte, s'esborra la diferència entre comentari de textos literaris i no literaris. Un altre

considerava que un universitari havia d'estar en condicions de realitzar un comentari de qualsevol text que es plantejara.

⁷¹ Com veurem més avant, és el llibre que coneix tot el professorat de secundària i l'alumnat universitari (almenys el que ha estudiat a la Universitat de València).

⁷² També el mateix any publica l'autora un article en el mateix sentit: Cuenca, M. J. (1996b): "Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos". Hi podem trobar tot un seguit de reflexions sobre el comentari que s'han traslladat a l'obra que comentem.

encert és, justament, que es constitueix com a proposta didàctica o metodològica que descarta posar-se a teoritzar sobre la qüestió; de fet, la introducció té unes set pàgines, en què, des dels postulats de la lingüística textual l'autora aporta un material didàctic relatiu a aquesta activitat que considera s'ha d'ampliar a qualsevol tipus de text: «De l'orientació general que adoptem, hom n'ha dit, habitualment "comentari lingüístic", com a contraposició al "comentari (literari)". Aquesta divisió obvia que els texts literaris són en primera instància lingüístics i que les particularitats que tenen, absolutament innegables, no queden fora de l'abast d'una aproximació global a la construcció de texts.» (p. 9)

Es basa Cuenca en la tipologia d'Adam de 1992⁷³ en cinc tipus (descriptiu, narratiu, expositiu, argumentatiu i conversacional) a la qual afegeix els retòrics ja que els considera especialment rendibles pel que fa al comentari. De fet, el gran encert, al meu parer, del llibre i pel que he pogut comprovar entre les persones que l'han utilitzat com a material didàctic, és l'estructuració del treball: després de la breu introducció teòrica on explica clarament els nivells d'anàlisi en què basarà cada comentari (coherència, cohesió i adequació, és a dir, les propietats textuais), explica com considera d'important integrar teoria i pràctica ja que «els conceptes teòrics són importants per a poder interpretar correctament un text, però en sentit estricte no són imprescindibles. [...] Amb tot, el resultat final del comentari sempre dependrà en una certa mesura de l'habilitat de l'anàlisi i en la redacció, i també de coneixements d'altre tipus, com ara d'història de la literatura, de comunicació audiovisual, de música, etc. Com en tot, a més, la pràctica hi és fonamental.» (p. 14)

Aporta també una idea que considerem fonamental: la relació entre anàlisi i producció. «La reflexió teòrica i l'anàlisi poden contribuir a millorar la producció textual i, en sentit invers, la construcció de texts, com a procés conscient i

⁷³ Cf. Adam, 1992. L'autora fa aquesta mateixa advertència en una nota a peu de pàgina.

meticulós, incideix en la comprensió de la teoria i en la capacitat d'analitzar.» (p. 15) Com feia el comentari francès, M. Josep Cuenca considera que només una millora en les destreses analítiques pot garantir les habilitats necessàries per a millorar la producció textual, idea sobre la qual retornarem més avant.

Cal tenir present que el CT és també un text creatiu que pot esdevenir literari en la crítica impressionista. Al cap i a la fi, la crítica, els comentaris d'obres artístiques, la teoria o la història literàries també formen part de la història de la literatura ja que esdevenen una forma de literatura total, subjectiva, per molt científics que puguin ser els plantejaments del comentarista. Així doncs, i després d'aquesta reflexió, recorda l'autora que el text de comentari és un text expositiu (o expositivoargumentatiu) i, per tant, cal atendre acuradament el procés de composició escrita. I passa de seguida a l'explicitació, en forma de fitxa, dels passos que considera que cal seguir per a fer un comentari de text. Aquesta fitxa, en síntesi, és la següent:

Com es fa un comentari. Orientacions generals⁷⁴

Aproximació al text

1. Llegeix el text (1a vegada): entendre el contingut i aclarir les dificultats.
2. Numera les línies (de 5 en 5): per a citacions i aclariments.
3. Llegeix el text (2a vegada) i subratlla tot allò destacable (per a la interpretació posterior).
4. Estableix el tipus de text (dels 6 esmentats) i el gènere a què pertany (notícia, carta, conversa, debat, conferència...).
5. Determina les dades generals: autor i obra, lloc i data d'aparició. Si pots, busca dades addicionals del context (altres obres o autors, corrent literari...).

Planificació del comentari

6. Estableix quin és el **tema** del text.
7. Concreta quina és l'**estructura** que presenta (parts i continguts de cada part).
8. Fes una llista amb les característiques d'adequació, coherència i cohesió que detectis en l'ordre que apareixen en el text i després les pot reorganitzar per a fer el comentari.
9. Fes un esquema de redacció on faràs constar les característiques més rellevants.

Redacció del comentari

10. Redacta el text expositiu que és el comentari tenint en compte algunes característiques determinades d'aquest tipus de text: estructura tripartida (introducció, desenvolupament i conclusió que es pot redactar al final), la finalitat és explicar el contingut i les

⁷⁴ De nou conserve la 2a persona que ajuda a reproduir la intenció de l'autora.

característiques textuais per tal de fer-hi reflexionar un receptor potencial (no cal explicar conceptes teòrics) i s'ha de citar, per tant, contínuament el text.

Revisió del comentari

11. Rellegeix el text i el comentari, corregeix les errades i modifica l'estratègia (conceptes i redacció) tantes vegades com calgui.

Figura 2. Com es fa un comentari de texts segons M. J. Cuenca (1996a)

Un altre encert tàcit de l'autora: lligar els passos de la redacció (de la producció escrita): planificació, producció i revisió; amb la seqüència didàctica que implica un CT. Com veurem, tot i que sembla lògic no és, potser, fins aquest moment que la didàctica de la redacció de l'escrit ha avançat suficientment per a disposar d'informació consensuada en aquest sentit. No obstant això, l'autora no dubta de lligar les dues articulacions. També explica (aquesta introducció és tot un model de planificació, moderació i adequació al propòsit) com introduirà els conceptes bàsics quan ho considere pertinent aprofitant un dels trenta-dos textos escollits per a ser comentats o presentats. Així no es repetiran els conceptes, però tampoc no es deslligaran de la pràctica, de manera que l'aparat conceptual estarà en els marges al costat dels exemples on apareixen textualment i on són comentats.

La selecció de textos, molt encertada i ordenada per tipus de text, mira de donar un panorama de la major quantitat de gèneres textuais possible. En la síntesi final proposa una fórmula d'anàlisi comprensiva i integradora però sense receptes. Cada text demana un comentari i és per això que en cada un dels exemples que aporta destaca els elements que considera més importants (fins i tot en forma de fitxa senzillament).

Només dos aclariments a aquesta proposta que, estic segur coneixent el rigor habitual dels treballs de M. Josep Cuenca, va descartar a causa del públic potencial al qual va dirigida: la bibliografia és mínima i referida únicament a la qüestió textual i no es donen les referències en cada un dels conceptes que

apareixen al llarg de l'obra. Referències que, potser, no farien més que entorpir el procés didàctic del manual.

Ara bé, sí que crec que pagaria la pena fer una definició de CT, ja que l'autora considera que té clars els conceptes i les utilitats (i això es fa evident al llarg del seu discurs) però no aclareix si aquest comentari té alguna utilitat *per se* a més de les ja esmentades. Si de cas, l'única ocasió que podem trobar alguna referència semblant és en la pròpia fitxa: «Tingues en compte que la finalitat del teu comentari és explicar el contingut i les característiques discursives i lingüístiques d'un text per tal de fer reflexionar-hi un receptor potencial. No es tracta, doncs, d'explicar conceptes teòrics, sinó d'aplicar-los amb una finalitat concreta de tipus analític.» (p. 18). En qualsevol cas, no sols ha encertat afegint aquesta perspectiva processual, sinó a més incorporant d'una manera senzilla, la dimensió pragmàtica que ja apuntaven uns altres models però que no havien articulat amb la facilitat que es fa en aquesta proposta.

Des del punt de vista de la teoria, d'altra banda, tenim definicions tan poc aclaridores del CT com la que fa la publicació de les Universitats valencianes *Gripau* per a la qual aquesta pràctica educativa és una "quiromància" (2005: 10)⁷⁵. Es tracta de fer una lectura de les marques textuais per a arribar a l'ànima del teixit (permeteu-me la metàfora). Aquesta manera de titllar el comentari de textos deixa en mans de la "màgia" i, per tant, de la pura creativitat o de la imaginació el comentari. Tot i que fa una proposta breu, sembla parar poca atenció a aquesta activitat didàctica que, això sí, considera necessària dins de l'àmbit acadèmic universitari (i no únicament des del punt de vista literari) encara que sense explicitar-ne cap objectiu concret.

En aquesta línia de reconeixement de la necessitat educativa del CT apareixen dos articles de Glòria Bordons (1987, 1989) que tracten el tema. Em semblen

⁷⁵ De fet, em pense que des de la 1a edició, el 1996, s'ha usat aquesta fórmula.

interessants per la manifesta capacitat d'aquesta autora de fer veure les necessitats pràctiques per a la docència dels treballs en què intervé. S'hi accepta que el comentari s'ha convertit en un instrument fonamental en moltes àrees del currículum, però mentre aquests comentaris se centren en el contingut, han deixat a l'àrea de llengua i literatura la qüestió de la forma. La qual cosa no implica que la primera part no siga important perquè: té la forma sentit si no és per a aportar contingut? L'article fa referència a la utilització del CT en les classes de llengua i literatura. En la de literatura el CT pren aquesta forma (en síntesi):

- se situa el text en el seu context;
- s'analitza el contingut (argument, tema, estructura, punt de vista...);
- es busquen els trets formals (en els tres plans lingüístics);
- s'analitzen les relacions autor-text-públic receptor i les reaccions del lector;
- es conclou sintetitzant i donant una opinió personal.

L'autora afirma que el model és deutor del de Díez Borque (1984) i continua: «el comentari serveix, doncs, per entendre el text, reconèixer l'especificitat del llenguatge literari i conèixer l'autor, la seva intenció i la seva època.» (p. 32). A les de llengua, en canvi, s'ha mirat d'esbrinar el contingut o analitzar (per uns interessos o altres) determinats elements lingüístics. Bordons aposta per aconseguir un comentari integrador: un «comentari complet. [...] Crec que realitzar un comentari complet ajudaria enormement el professor en la seva tasca diària de lligar el treball de reflexió gramatical amb el de desenvolupament de les habilitats lingüístiques.» Així l'autora considera necessari comentar diversos aspectes en la classe de llengua:

- el registre: condiona la forma i s'interessa fonamentalment per la intenció comunicativa (formalitat, temàtica, canal...);
- el contingut temàtic: distingim argument de tema i estructuram les manifestacions al text;
- l'estructura sintàctica: fonamentalment la connectivitat i les relacions oracionals donen compte de l'estructura sintàctica i semàntica del text;
- el lèxic: temàtica, grau de formalitat o el propòsit es manifesten principalment a través de l'elecció del lèxic i del nivell que aquest implica;
- en certs textos, el nivell fònic: només es manifesta en els textos orals i en alguns escrits (poemes).

Tot i que creu que cal continuar diferenciant comentari en la classe de llengua i en la classe de literatura, remarca que les diferències són de matís: en la classe de llengua el ventall de textos que oferim a l'alumne ha de ser més ampli i representatiu de les diverses situacions comunicatives, cal globalitzar el comentari i, finalment, cal fer contínua referència a la transcripció lingüística dels aspectes no estrictament lingüístics. També creu que cal traslladar aquesta pràctica a l'anàlisi de les produccions de l'alumnat servint, doncs, com a autèntica revisió dels discursos; a més, com que un CT implica una producció, és un exercici de pràctica fonamental del discurs acadèmic (tot i que l'autora no ho expresse en aquests termes). A partir de l'anàlisi dels fenòmens, cada alumne els pot incorporar a les pròpies produccions.

Dos anys després apareix una continuació: «Més consideracions sobre el comentari de text» (Bordons: 1989) on l'autora apunta la idea que també ha estat en la base del present treball: per a fer una anàlisi cal tenir present no sols els elements que intervenen en l'acte comunicatiu, sinó també resseguir tot el procés d'elaboració d'un discurs complex (oral o escrit).

Aquesta voluntat de deconstrucció textual, implícita en la major part dels autors, resulta, excepte en casos ben determinats, decebedora. Al cap i a la fi resulta impossible determinar quin procés ha seguit l'autor o autors del text (l'emissor o els emissors) i molt menys per quines fases ha evolucionat la construcció textual. Realment crec que no es pot caure en el parany de creure que el CT és una reproducció en espill del procés de textualització tot i que té molt sentit que en CT de cert nivell, aspirem a esbrinar els paràmetres que han intervingut en aquest procés. Per a això l'autora pren el model que ofereix Schmidt (1977) i que recupera com segueix⁷⁶:

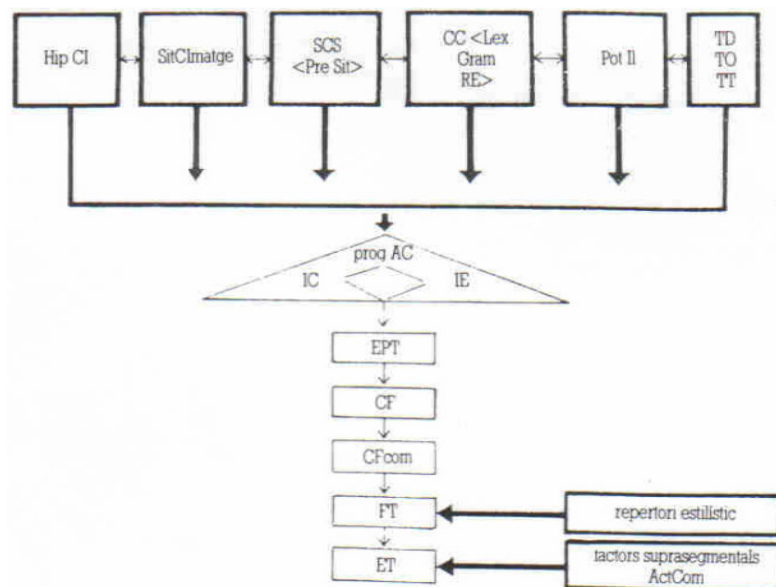


Figura 3. Procés de producció textual segons Schmidt (1977) reproduït a Bordons (1989)

Hem volgut incorporar aquest treball amb una lleugera reinterpretació que poguera resultar més assequible per als nostres propòsits didàctics:

⁷⁶ Reproduïsc, fins i tot, la inclinació de l'original que no és voluntat meua.

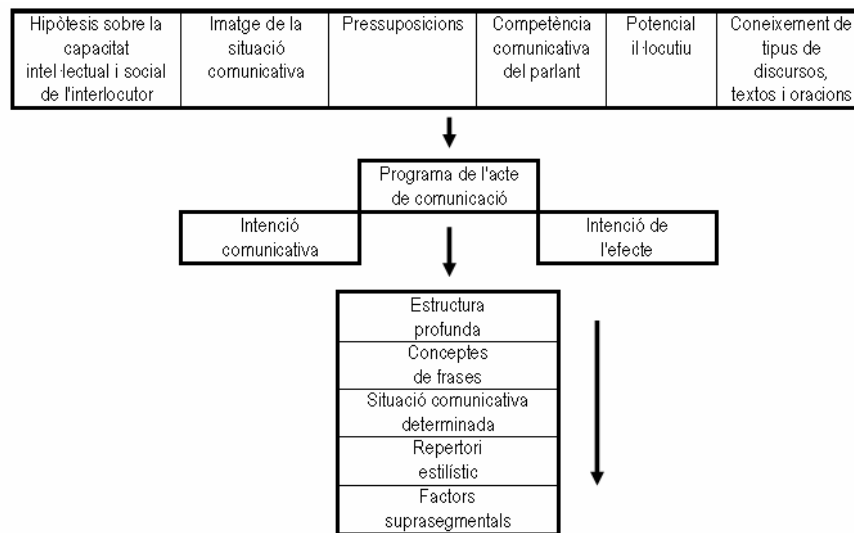


Figura 4. Interpretació del procés de producció textual

Resseguir el procés d'elaboració d'un text ens pot ajudar a entendre millor què és i, en conseqüència, què és allò que hem de tenir en compte a l'hora de comentar-lo, d'analitzar-lo. Tot i això, ha de quedar clar que cada anàlisi és un discurs en si mateix i que, per tant, no hi ha una aspiració d'investigació més enllà d'allò que serveix per als interessos de l'investigador. En moltes ocasions s'ha criticat els crítics que 'suposen' contínuament què pretenia l'autor. L'observació, però, és absolutament correcta: el crític no aspira a saber què pretenia l'autor sinó a poder forjar una interpretació pròpia que 'suposa' les pretensions de l'autor: aquell constructor del text. Fins i tot, amb independència d'un desig de certesa que és impossible de corroborar en la major part dels textos.

En la producció un emissor es planteja tot un seguit d'*hipòtesis sobre la capacitat intel·lectual i social de l'interlocutor*. Tot seguit es fa una *imatge de la situació comunicativa* que és a punt de produir-se tenint en compte algunes *pressuposicions*. Amb aquest material es formula una *intenció comunicativa* juntament amb una *pressuposició de l'efecte* que es vol aconseguir. Aquesta formulació és el *programa d'acte de comunicació* que proporciona una *estructura*

textual profunda; la qual, gràcies a la *competència comunicativa* del parlant i al seu *potencial il·locutiu* (coneixement sobre les diferents formes d'interacció i sobre els diversos tipus de discursos, textos i oracions) es concreta en *conceptualitzacions de frases* que després s'orientaran a una situació comunicativa determinada i a un interlocutor. El parlant triarà un *repertori estilístic* (registre, lèxic usat, tipus d'oracions, nexes més abundants, modalitat oracional, categories gramaticals més destacades...) i, finalment, afegirà uns *factors suprasegmentals* (aquells que afecten més enllà d'un sintagma).

El CT, que és una eina de comprensió, no pot, però pretendre explicar totes aquestes circumstàncies que es convertirien en hipòtesis de treball; segons Bordons, però, sí que cal que tinga tres aspectes fonamentals en compte: tota la complexitat de la situació comunicativa, l'estructura semàntica (fonamental des del punt de vista de la coherència i la que dota d'unitat el text en el sentit que considera Rigau: 1981); i també el repertori estilístic (amb els factors suprasegmentals).

Tot i la complexitat de la proposta, l'autora considera que la classe de llengua ha de tendir a l'anàlisi d'aquests elements, mentre la classe de literatura, a més, ha d'incorporar en els seus comentaris:

- «- La manera de concretar el caràcter fictici d'aquesta comunicació dins del text (és a dir, l'anàlisi d'allò que podríem anomenar *veu*).
- Els elements de l'entorn sociocultural fora o dintre del text.» (p. 29)

Continua donant algunes pistes importants sobre l'ensenyament i la pràctica del CT que comentarem més avant i, finalment, un exemple. Accepta, però, que la proposta és agosarada i que cal adaptar-la acuradament als diversos nivells d'alumnat. La mateixa Glòria Bordons és autora, juntament amb Josep

Maria Castellà i Elisabet Costa, d'una altra publicació que no sembla haver tingut una difusió important al País Valencià⁷⁷: *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos* (1998). Des del títol podem observar la intenció dels autors que es basen, quant a l'aparat conceptual en teories ben definides. Les premisses de les quals parteix el treball, adreçat a professorat de llengua i a alumnat de cursos avançats, estan clarament exposades en la introducció:

- Aplicar la Lingüística Textual i l'Anàlisi del Discurs al comentari lingüístic de textos, a més de la sociolingüística o de la pragmàtica.
- El CT no pot ser una finalitat *per se*, cal inserir-lo en seqüències d'aprenentatge més àmplies i cal orientar-lo a la millora de l'ús lingüístic, dins d'un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua.
- És, doncs, una activitat complementària de les altres: comprensió, manipulació, reflexió gramatical, planificació, redacció...

La proposta d'aquest treball col·lectiu continua amb unes pàgines que expliquen els conceptes de la gramàtica textual aplicables a un CT senzill, articulat en adequació, coherència, cohesió i recursos estilístics. Després es proposen vint-i-un textos comentats que atenen els gèneres textuais més variats: literaris i no literaris, pretesament orals i escrits, fins i tot s'hi comenta un còmic però sense que hi haja textos excepcionalment formals en contrast amb les propostes anteriors que, si deixem de banda la de M. J. Cuenca, es dedicaven pràcticament de forma íntegra al discurs de la literatura.

Al final es fan uns suggeriments per a inserir el CT en seqüències didàctiques més àmplies i s'hi proposen tot un seguit d'activitats que treballen aspectes com ara la comprensió lectora, l'adequació, la coherència, etc. També s'hi

⁷⁷ De fet, he estat jo mateix qui he donat alguna difusió al material en cursos de formació del professorat i m'he trobat amb la sorpresa que aquest en desconeixia l'existència. Possiblement no haja ajudat el tipus d'editorial (universitària) de la publicació. Se n'ha fet una reedició l'any 2005.

s'aporten unes taules on es classifiquen els textos que s'han presentat i una bibliografia que, curiosament, no té cap referència dedicada al CT⁷⁸. No és la pretensió dels autors, segurament, exhaurir el tema; més aviat el que plantegen és la necessitat d'aplegar materials que vénen ben explicats en aquesta bibliografia amb la conseqüència d'aplicar-los al CT com a pràctica educativa, tot mirant de restar a aquest determinats prejudicis que l'han fet romandre aïllat de la resta de l'activitat dins de la classe de llengua i literatura.

Un altre treball del mateix grup d'autors, en canvi, sí ha tingut major difusió possiblement pel lloc d'aparició: un monogràfic dedicat al CT de la revista *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22, juliol de 2000. Publicació que té més presència en la cultura acadèmica valenciana tenint en compte que és de les poques que es poden aplicar directament al quefer diari del professorat de primària i secundària. Comença aquest monogràfic amb un article de Daniel Cassany i Elisabet Costa titulat «El comentari de text» que presenta el volum i on es fan una sèrie de preguntes, algunes de les quals, en definitiva, vol contestar el present treball⁷⁹:

- El CT ha deixat de ser una pràctica útil, en el marc de l'orientació didàctica avui legitimada? I, per tant, ja no cal fer més comentaris?
- És una pràctica només circumscrita a l'educació literària en secundària?
- O és que ha de canviar la nostra concepció de comentari textual com ho ha fet la nostra concepció de text i de discurs?

⁷⁸ Ja hem esmentat el fet que les cultures acadèmiques del País Valencià, Catalunya i les Illes Balears es troben relativament interconnectades. Que no es faça referència al *Comentari de texts* de Maria Josep Cuenca (1996a), per exemple, n'és un bon exemple quan la pretensió dels dos manuals és molt semblant i aquest manual és dos anys posterior a aquell que ha tingut un èxit important al País Valencià.

⁷⁹ Cal dir, però, que algunes ja estaven formulades i que va ser una coincidència l'aparició d'aquest volum que, al meu parer, es queda a meitat de camí, afortunadament per a la modesta aportació que us puc presentar ara.

L'última és, probablement la resposta a les dues preguntes anteriors. Pregunta que mirarem de contestar més avant i que aquest monogràfic tracta amb diversos treballs. En el primer, «Fonaments per al comentari de text», Daniel Cassany planteja algunes orientacions didàctiques per a utilitzar el comentari de manera comunicativa i significativa, tant com a objectiu d'aprenentatge a la classe de llengua com a instrument epistèmic per a continguts curriculars d'altres disciplines. Recorda Cassany que el CT forma part d'aquell pòquer didàctic (amb el *dictat*, l'*anàlisi arbòria*, la *redacció* o la *lectura en veu alta*) de pràctiques associades directament a l'escola amb un relatiu poder didàctic però que han tingut una inqüestionable presència acadèmica. La importància del CT augmenta, a més, en esdevenir 'examen' i 'test' fonamental en moltes altres disciplines. Aquests fets han generat cert mecanicisme⁸⁰ pel que fa a les propostes que emanen dels primers comentaris i que podem sintetitzar en: lectura, localització, tema i estructura, anàlisi formal i conclusió.

Determinats dubtes assalten Cassany sobre aquesta proposta:

- Que la literatura (i els textos clàssics de cada literatura nacional) siguin el model més adequat per a aprendre llengua, amb la qual cosa es mostra en desacord.
- Que els textos hagen de ser breus perquè es vol analitzar cada paraula, cada gir, cada expressió. Es pot entendre el sentit general d'un text sense entendre'n cada un dels seus mots.
- Que es done tant d'èmfasi a la producció escrita final. En aquest punt he de dissentir de Cassany ja que en cap de les propostes que hem estudiat (excepte potser Cuenca: 1996a) es dona cap èmfasi a la producció escrita final. Tothom coincideix que cal escriure un bon producte final però, realment, no fa cap indicació per a aconseguir-ho.

⁸⁰ Fa referència a l'èxit del manual de Lázaro-Correa (1957) que ha suposat un cert continuisme d'una

- L'excés d'individualitat ja que les pràctiques que es fan conjuntament només passen de ser entrenaments per a poder comentar en solitari.
- La tradició filològica de què emana aquesta pràctica obliga a donar una única interpretació del text. També he de dissentir de Cassany en aquest punt perquè en totes les propostes s'adverteix sobre validesa de les diverses interpretacions textuais i sobre la plurisignificativitat del discurs.

Considero que Cassany exagera en les seues apreciacions, perquè a hores d'ara ja hem determinat que, efectivament, la major part dels autors estan convençuts que ha d'haver un canvi d'orientació en el CT. I una possible indicador per a aquest canvi és realment l'interessantíssim apartat següent, en el qual defensa que fem contínuament un ús real de la pràctica del CT, ja que cada dia ens aproximem a objectes discursius comentant-los: comentem el cine, el teatre, la novel·la, la premsa, la música, la gastronomia, la política, la publicitat... i en diferents àmbits: amb els amics, amb la família, al treball... També valorem els nostres propis textos: esborranys de cartes, esquemes de parlaments... Comentem en definitiva textos de tots tipus: escrits i orals, verbals i no verbals, artístics i no artístics. Els textos amb què comentem (els que anomena *comentants*) són sempre verbals, majoritàriament orals i presenten les característiques següents:

- Són una activitat complexa que integra habilitats lingüístiques i cognitives: la recepció i comprensió d'un text, la construcció d'interpretacions i opinions i l'expressió de judicis.
- S'accepta implícitament que cadascú pot mantenir l'opinió sobre totes aquestes qüestions i, per tant, allò més important és l'opinió i

l'argumentació que se'n fa, i no l'objecte discursiu sobre el qual es discuteix, sinó les representacions mentals que se n'han fet els qui comenten.

- Es construeix mentalment tot un seguit d'interpretacions sobre l'objecte de debat, amb una ferramenta que sol ser l'oralitat en col·laboració amb altres interlocutors.
- En el comentari destaquem únicament els aspectes que ens interessin obviant els altres.

«En resum, el CT és una situació comunicativa viva, social i dinàmica, en què diversos individus elaboren cooperativament interpretacions verbals d'objectes de la realitat, verbals o no (obres artístiques, fets, etc.), amb la finalitat d'assolir nivells més fins i negociats de comprensió del món (els quals permeten prendre decisions i actuar amb més probabilitats d'èxit). Per això, el CT pot exercir dos rols a l'aula: d'una banda, és una necessitat lingüística rellevant i un objectiu d'aprenentatge de l'àrea de llengua i, de l'altra, és una eina epistèmica valuosa per fomentar aprenentatges a tot el currículum sobre qualsevol matèria.» (p. 12)

Per totes aquestes raons, fa Cassany tot un seguit de propostes sobre el que pot ser el canvi conceptual en el tractament del model de CT:

- Cal comptar amb la col·laboració del lector i amb la seua mirada a l'obra literària (caldrà afegir la no literària⁸¹) i assumir com a axioma la subjectivitat inherent a la mirada humana, tot valorant aquesta com l'aportació real del comentari que, a més, pot aportar

⁸¹ Podem parlar de col·laboració lectora en el sentit que ho fa Umberto Eco: 1979.

a cada aprenent coneixements i habilitats relacionades amb el discurs i amb la comunicació.

- Partint, a més, del fet que cada parlant (i cada comentador) té una competència enciclopèdia diferent (uns coneixements previs diferents per a cada individu), el CT hauria de servir per a potenciar el pensament creatiu dels aprenents i no per a potenciar la imitació com a ferramenta.
- L'intercanvi d'informacions relativitza l'opinió personal però ajuda a formar-la. L'alumne pot aprendre, també, que totes les opinions no són iguals i copsar quines tenen més valor per estar millor fonamentades.

Segons això el CT ha d'emfasitzar els processos de comprensió i producció a parts iguals i ha de ser cooperatiu (no individual) fomentant la interacció entre discents i docents amb totes les modalitats possibles. D'altra banda els textos que es comenten han de ser variats en gènere, tipus, tema i àmbit, però han de ser complets i contextualitzats per tal que el comentari es concentre en els aspectes globals i per a què els paràmetres situacionals mostren l'orientació que donen al discurs. L'oralitat, en els textos comentats i en els que comenten, hauria de tenir una presència notable perquè aquest és el canal més freqüent en les comunicacions humanes i el que més pot fomentar la creativitat. No cal analitzar cada text en tots els punts: únicament aquelles qüestions que ens interessin realment. Coincidisc plenament amb Cassany en la necessitat d'oblidar l'exegesi i els llocs comuns per a fomentar la creativitat i l'esperit crític que tantes vegades s'ha posat com a argument per a fomentar aquesta pràctica per a passar després a donar unes pautes rígides de comentari.

El monogràfic continua amb un valuós article de Pere Ballart que fa una estupenda panoràmica de la situació de la crítica literària durant el segle XX però que no aporta al nostre treball més que elements d'informació teòrica que ja hem vist anteriorment. El mateix to continua un nou treball de Glòria Bordons, Josep Maria Castellà i Elisabet Costa que ja hem citat abans: «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text». Té sentit en aquest volum perquè enriqueix l'aparat conceptual sobre el comentari que s'hi proposa i que respon exactament al títol que han utilitzat. Acaba amb un breu comentari d'un text de Quim Monzó on apliquen aquest teixit terminològic que hi proposen.

Es completa el monogràfic amb tres aportacions ben interessants, que comentarem més avant, ja que tracten aspectes puntuals de l'aplicació didàctica del CT: Carme Ripoll presenta «Conversar per a aprendre a comprendre a primària» que resultaria una introducció al CT en els nivells inicials de l'ensenyament obligatori. Maria Grau fa una aportació sobre les possibilitats del CT respecte a l'oralitat: «El comentari de textos orals». I Carme Alcoverro proposa l'aplicació del CT a d'altres objectes significatius: «Comentar obres d'art a batxillerat».

Finalment apareix una aportació d'Anna Devís i Josep Sendra, professora de magisteri i professor de secundària, valencians tots dos, que fan una proposta de comentari de textos expositius en batxillerat: «Un model de comentari de textos per a batxillerat», que correspon a l'estructura bàsica del que serà un manual que publicaran un any més tard en l'editorial Castellnou: *Comentar textos*. El seu model s'ajusta a les proves d'accés a la universitat i, per tant, entra dins aquesta literatura pràctica que inicià Lázaro-Correa i que tants fruits editorials ha donat. Devís i Sendra consideren que caldria analitzar el text i no comentar-lo, i la diferència rau en què no sols cal esmentar els fenòmens lingüístics que el doten de significació, sinó mirar de descobrir la intenció

significativa d'aquests fenòmens. El lector, en el procés d'anàlisi fa la seua aportació significativa en el mateix sentit que considerava Umberto Eco⁸² de manera que cada lectura representa una nova elaboració del text.

Després d'aquesta breu reflexió introductòria proposen tres fases en el procés de comentari: anàlisi dels elements que intervenen en la construcció textual, significació dels elements descoberts en la fase anterior i la valoració personal del comentador que relaciona la significació textual amb la pròpia visió del món. Consideren primordial aquesta última fase: cada comentarista (cada aprenent) ha de fer un esforç per a relacionar la visió del món amb les noves aportacions que fa el text en qüestió. Les fases, a pesar que creuen que cal una gran flexibilitat a l'hora d'analitzar un text, s'articulen en tres apartats que cal comentar i que corresponen novament a les propietats textuais de la lingüística del text: *adequació del text (o text i context)* en què consideren les relacions que possibiliten l'adaptació del text a la seua situació de comunicació i que el doten d'un determinats trets; la *coherència pragmàtica*⁸³ que relaciona l'estructura profunda del text amb els elements que intervenen en el procés de significació (competència enciclopèdica, paràmetres i informacions del context comunicatiu, la relació que s'estableix entre la informació coneguda o tòpica i la desconeguda...); i la *cohesió textual* en què s'analitzen els elements lingüístics més destacats que permeten la construcció global del text i que inclouen la coherència superficial⁸⁴.

Finalment l'explicació i valoració personals són la part més subjectiva del comentari on el comentador haurà de demostrar el propi bagatge cultural, la visió del món i l'experiència personal sobre el tema o temes que proposa el text. El resultat final serà un text expositivoargumentatiu en què cada alumne ha de posar en funcionament tots els seus mecanismes creatius per a situar-se

⁸² Els autors es refereixen ací al concepte de col·laboració lectora d'Eco: 1979.

⁸³ Distingeixen entre *coherència superficial* i *coherència pragmàtica*.

en el nivell acadèmic que se li demana. Els autors donen en aquest article algunes indicacions com ara un guió de comentari, una sèrie de consells per a la realització "pas a pas" del comentari i per a la redacció d'aquest i, com a conclusió incideixen en la necessitat de revisar el comentari i atendre tots els aspectes significatius del mateix text⁸⁵.

La descripció d'aquesta proposta pren cos en el volum esmentat editat directament per a alumnat de segon de batxillerat que vol superar la prova d'accés a la universitat. El material es transforma ara en llibre de text⁸⁶ i incorpora tant exemples de textos comentats, com textos per a ser comentats. Un annex amb el guió de comentari i un altre amb un repertori de termes explicats que faciliten la comprensió de l'aparat conceptual de què parteixen. A més, al principi hi ha una explicació dels processos de significació bàsic comuns a qualsevol comentari repartits en els quatre apartats que explicaven en l'article comentat. La proposta s'assembla així, a la de M. J. Cuenca (1996a) però rectificat alguns matisos⁸⁷ i centrant la proposta en textos expositivoargumentatius ja que són els únics que s'han de comentar en la Prova d'Accés esmentada. Té moltes aportacions interessants i parteix de les preocupacions reals del professorat que mira de fer servir, de donar utilitat al CT en respondre en negatiu a la pregunta «És el comentari un fi en si mateix?» (p. 58)

A més de la literatura dedicada directament al CT, podem trobar moltes aportacions diferents en materials dispersos. Les definicions que podem trobar d'aquesta pràctica en el sistema educatiu són moltes i molt variades. Per

⁸⁴ De fet, a pesar de tot, el model que es presenta en les Proves d'Accés a la Universitat és un model absolutament tancat tant pel que fa a l'ordenació com pel que fa a l'aparat conceptual.

⁸⁵ En base a aquestes aportacions i a algunes semblants vaig escriure un article «I com es redacta un comentari de textos: una breu reflexió» que comentaré més avant. Tractava d'ampliar els aspectes productius i creatius per tal de facilitar el procés de comentari textual.

⁸⁶ De fet ha estat un material de cert èxit que algun professorat ha utilitzat i, pel que sé, utilitza, com a material base per a tot el curs de segon de batxillerat.

⁸⁷ Entrarem en les propostes "vives" de CT en el capítol següent i tindrem l'oportunitat de comparar-les i matisar-les.

exemple en llibres de text. En un de 2n de batxillerat, Alexandre Bataller, Carme Narbón i Josep Palomero (Bataller: 2000: 30) defineixen el CT: «És una activitat cultural, interdisciplinària i didàctica destinada a fer que l'aprenent llija amb atenció un text i siga capaç de demostrar-ne la capacitat de comprensió, judici crític i valoració raonada. En fi, de demostrar-ne la maduresa intel·lectual i el domini i l'aprofitament, a nivell pràctic, dels coneixements i habilitats procedimentals de caràcter intel·lectual que ha assolit al llarg de la seua formació dins i fora del centre educatiu.»

I els autors de *Viatges* (Boronat: 1999: 284): «El comentari de text és una eina bàsica en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura. És un text de caràcter didàctic que tracta d'analitzar acuradament i amb profunditat un text literari amb la intenció de descobrir els diferents mecanismes de creació literària utilitzats per l'autor/a en la seua confecció i, així, arribar a fer una lectura el més profunda i rica possible.» Els autors d'aquesta segona proposta, un material curricular per a 1r de batxillerat, citen Cassany com a font d'aquesta concepció. No obstant això, de fet, la major part dels materials curriculars no s'estalvien dir la seua sobre aquesta pràctica. Al cap i a la fi, com veurem en l'apartat següent, tothom sap què és un CT. Ens trobem així amb sorpreses com ara el web del Gabinet de Llengua Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona que considera que el CT és un escrit que pren com a punt d'observació i anàlisi un altre text amb una unitat de significat.

«Com a exercici acadèmic, el redactor ha de precisar el contingut i ha d'il·lustrar la manera com es desenvolupa, tant formalment com de contingut. Amb la suma de tots els elements d'anàlisi, se n'ha d'obtenir la globalitat. Aquest tipus de text s'associa sovint amb els estudis de lletres i humanitats, on exerceix un paper fonamental com a treball acadèmic. És clar que en el comentari de text hi intervé tant la comprensió del text llegit (la interpretació, el

significat al·legòric, la comprensió dels recursos lingüístics, etc.) com la capacitat d'analitzar i reflectir en l'escrit la interpretació d'aquesta lectura.

Els objectius, sovint implícits, d'un comentari són:

- Valorar el procés que segueix l'autor a l'hora d'expressar les seves idees.
- Opinar sobre el text prenent en consideració com ho fa l'autor del text.
- Determinar la idea principal.
- Valorar els arguments utilitzats per l'autor.
- Exposar l'opinió pròpia sobre el tema del text.»

Realment atrevida aquesta definició que, no obstant això, no n'explicita l'objectiu d'estar inclosa en una pàgina que rep el nom de *Guia de comunicació eficaç* (2005) per la qual cosa hem d'entendre que, a més, el CT és un dels models de comunicació acadèmica eficaços, juntament amb la ressenya, el resum, la recensió...

Francesc Josep Cabrera, Jeroni Soler i Vicent Berenguer consideren (Cabrera: 2000: 23) que el comentari de text⁸⁸ «és l'instrument bàsic per la comprensió dels textos literaris. Però la seua funció no és solament la comprensió del missatge en el sentit més ampli de la paraula, sinó també el gaudi estètic, l'admiració de la bellesa de les paraules en un perfecte maridatge amb el significat. Això implica el domini d'unes tècniques que anirem aprenent en aquest apartat.»

Fóra repetitiu continuar amb aquest llistat de definicions i propostes ja que totes semblen coincidir en les mateixes conseqüències. Em sembla pertinent per a concloure aquest apartat, citar les paraules d'Amadeu Viana en la

introducció a una assignatura tan poc relacionada amb el CT (sembla que aquest només pot ser escrit) com ara Català Col·loquial⁸⁹ on li dedica tot un apartat on expressa, com ha estat d'important el Comentari de Textos des del Renaixement, associat a la Filologia com a pràctica central i indestruïble. Com no ha estat concebut estrictament com a part dels estudis lingüístics o literaris sinó com a pràctica subsidiària quan l'autonomia d'aquests dos estudis cobra força, durant la primera meitat del segle vint. En la mesura que la tradició textual és sotmesa a revisió i reconsideració durant aquests segles, s'ha de disposar «d'eines d'anàlisi gramatical i retòrica adequades per entendre la funció dels textos, els mots antics, les possibles interpretacions... Resulta, doncs, molt difícil aïllar els principis generals de la pràctica de la qual sorgeixen.»

«El comentari de textos, quan té al costat teories autònomes i un articulats desenvolupament crític, esdevé una matèria menor: si el problema és establir el quadre d'oposicions de les sibil·lants, o les classes d'adjectius, la seua presència en aquest o aquest altre corpus textual és un assumpte relatiu. Però l'interessant ací és que el manteniment de la pràctica del comentari, en paral·lel als desenvolupaments teòrics, dóna peu a una recerca compromesa amb la pràctica –vinculada al context, a l'ensenyament, a l'educació per la lectura. De la mateixa manera que l'antiga retòrica s'havia desenvolupat en connexió amb la pràctica oratòria, la incipient pragmàtica creixeria i es faria forta en classes de mestres per a mestres, en cursos de Ciències de la Informació i en seminaris sobre traducció. L'antic comentari de textos filològic s'escaparia així del seu *cànon* històric i adquiriria sentit en estudis nous.»

D'acord novament que la concepció de l'educació, lingüística i literària, ha canviat. Revisem doncs els acords a què semblen haver arribat les teories que

⁸⁸ Aquest manual fa alguns suggeriments interessants tot recollint el comentari que integra les propostes de l'estilística i les del comentari lingüístic, però amb l'objectiu de comentar textos d'història literària.

⁸⁹ <http://www.udl.es/usuarios/s2430206/>; consulta març 2005.

s'han emès sobre el CT. Aquesta és una pràctica educativa: no té sentit si no té una finalitat educativa i, per tant, no existeix fora de l'educació regulada. No obstant això, ens adonem que contínuament "comentem" objectes significatius com hem vist: conversem sobre pel·lícules o llibres, expliquem a la família una anècdota, narrem emocionats com va ser el naixement d'un germà... Comentaris quotidians que són, això sí, l'expressió sincera del nostre jo: una activitat que l'escola hauria de fomentar amb aquest mateix sentit.

El CT és una activitat intel·lectual, d'arrel cultural i informada interdisciplinàrment, destinada a llegir amb atenció un objecte significatiu (text) i demostrar-ne en una producció escrita la capacitat de comprensió i d'anàlisi crítica d'aquell text en qüestió tot relacionant-lo amb l'entorn comunicatiu. Tradicionalment ha estat l'objecte bàsic per a conèixer l'especificitat del llenguatge literari i els lligams entre text i context, tot desenvolupant l'esperit crític i el sentit estètic i formant part d'un cert procés de maduració personal relacionada amb l'evolució psicològica i cultural de l'alumnat, que integra elements de la intuïció, la percepció, l'emoció i la memòria, és a dir, les facultats de la psique humana.

Però de cap manera es pot considerar el CT clàssic com una pràctica adequada per als objectius didàctics actuals. La literatura (els clàssics) difícilment poden esdevenir avui dia un bon model lingüístic, i menys si analitzem cada expressió i cada gir, i fomentem la individualitat, la solitud de l'analitzador que arriba a les últimes conseqüències lingüístiques (però difícilment comunicatives). El CT actual ha de ser una pràctica complexa que integre habilitats lingüístiques i cognitives: la recepció i comprensió d'un text, la construcció d'interpretacions i l'expressió de judicis personals. És, per tant, la capacitat crítica allò que l'escola ha de fomentar i no l'anàlisi exhaustiu de trets poc significatius; la representació mental que cultiva l'esquema conceptual de qui comenta i no la memòria d'aparats conceptuals poc pràctics o inassolibles (impracticables,

descartables). A més, en aquest procés crític, l'individu, i per tant la subjectivitat (tot i que es pugui donar en col·laboració), han d'estar presents en qualsevol procés d'anàlisi per a fomentar els valors associats a la creativitat i descartar els associats a la imitació. Cal, en definitiva, assumir com a axioma els valors inherents a la mirada personal.

Evidentment, no podem parlar d'un comentari de textos literaris i d'un comentari lingüístic de textos perquè la literatura és una de les manifestacions lingüístiques i qualsevol comentari lingüístic pot esdevenir un comentari sobre l'especificitat literària del llenguatge. L'objectiu del CT té a veure amb les habilitats lingüístiques i amb el treball sobre la competència comunicativa (receptiva o productiva) i l'educació literària. A més, ja no podem parlar únicament d'individualitat en el comentari textual, ni de comentari de textos escrits perquè, de fet, la pràctica de comentari es troba present sempre que esmentem la nostra percepció i la nostra reflexió sobre un objecte significatiu qualsevol.

Ampliem, doncs, aquesta fórmula en el sentit que fa la semiòtica: qualsevol discurs (audiovisual, lingüístic, arquitectònic, pictòric...) és susceptible d'anàlisi. Per tant, caldrà determinar si els nostres models, els nostres aparells conceptuals d'anàlisi semiòtica que emanen de la lingüística (lingüística textual, anàlisi del discurs, pragmàtica, semiòtica) i de la crítica literària (estilística, estètica de la recepció, anàlisi estructural del relat...) es poden aplicar a qualsevol objecte significatiu. Les diverses aportacions de les mirades sobre el fet comunicatiu han fet confluïr les metodologies de comentari i han incorporat l'anàlisi d'elements menys superficials i més globals, de manera podem parlar d'un actual comentari semiòtic o comunicatiu.

Ara bé, en aquest nou comentari textual, no hi ha receptes ni fórmules fixes perquè no hi ha dos textos iguals, ni dues situacions comunicatives iguals, ni

dos comentadors iguals. Si avui dia encara en podem considerar alguna concepció individual del comentari és la que emana de la pròpia creativitat de l'individu que vol expressar les seues sensacions, emocions i reflexions davant de l'objecte comunicatiu i/o estètic a partir de la consideració que aquesta anàlisi textual té sempre dues parts: una d'anàlisi i una altra de síntesi (anàlisi de l'objecte i producció sintètica de la pròpia producció valorativa). En la primera semblen fonamentals dues troballes: la idea principal que sosté el text i els mecanismes lingüístics que ens fan arribar a aquesta conclusió. Tot i això, com a pràctica educativa, és la pròpia interacció dins de l'aula la que dotarà de contingut cada CT i, per tant, el CT pot disposar de tantes funcions com docents i discents consideren oportú de dotar-lo.

Però a més cal considerar igualment fonamental el procés creatiu que comença amb la formulació d'hipòtesis analítiques per part del comentador que activen els esquemes conceptuals de qui comenta. El CT és una lectura (comprensiva, integradora) i atenent a la impossibilitat d'investigar les autèntiques intencions de l'autor, caldrà concloure que en la línia de fomentar la creativitat, és la col·laboració del lector la que dota de significat el text. La figura de l'autor model és només un dels informants del CT però la seua "possible" o "probable" intenció comunicativa no ha de constrènyer tot el CT.

De fet s'han d'analitzar les possibilitats creatives d'aquesta estratègia educativa també des de la producció del text que comenta (oral o escrit, en grup o individual) que esdevenen tant importants com la fase anterior per a l'educació literària i lingüística de l'aprenent. El CT pot ser una eina per a millorar la producció textual per dues raons: l'anàlisi ajuda a conèixer els mecanismes del llenguatge que es poden utilitzar en les pròpies produccions i la pràctica del comentari implica la producció de textos personals i elaborats. A més, cal dur la mirada de qui observa (de qui aprèn) a les pròpies produccions: l'anàlisi de

les pròpies produccions pot ser fonamental en el processos de revisió textual (López Río: 2001).

És evident que la major part dels autors que han reflexionat sobre el CT no han pogut aclarir amb certesa els objectius d'aquesta proposta didàctica, atesa la seua versatilitat i, finalment, perquè, com ja hem vist, els objectius depenen justament de la intenció de qui proposa o qui utilitza una anàlisi textual. És per això, que no s'ha pogut avançar en la determinació de la funció de la part creativa que suposa un comentari ja que s'intueix que té relació, justament, amb els objectius anteriors, que són múltiples i indeterminables des de la teoria. No obstant això mirarem d'aclarir-ho al llarg d'aquest treball.

Des d'un punt de vista cognitiu, una anàlisi textual sempre ha estat un procediment que ha implicat molts altres procediments més breus i, si en considerem l'àrea de llengua i literatura, pràcticament, tots els continguts d'aquesta: tant procedimentals com conceptuals o actitudinals. Exigeix, doncs, una elevada competència enciclopèdica i uns coneixements previs de què s'ha de disposar per a fer la pròpia versió, la pròpia lectura del text (la pròpia col·laboració lectora). La classe de llengua i literatura només pot dotar l'aprenent de les destreses, de les estratègies i dels aparats conceptuals (dels paradigmes) per a realitzar aquesta pràctica que integra procediments (anàlisi, síntesi, resum, esquema, lectura, escriptura, planificació...), actituds (interès, motivació, gaudi...) i valors (estètics, crítics, ètics, polítics...) per a analitzar un producte textual. El CT està informat per un encreuament de paradigmes: quants més en coneixem més conclusions (més profit) en podem traure⁹⁰ i el nostre procés educatiu serà, doncs, més profitós.

⁹⁰ Pot ser un gaudi pels sentits i explicarà perfectament què volem dir, llegir el conte de Harry Kemelman: «The Nine Mile Walk» de 1947. Teniu la versió en castellà referenciada en la bibliografia on es pot entendre en una interessantíssima metàfora literària com el llenguatge pot generar realitat.

Avui dia cal considerar aquesta pràctica com una activitat no tancada, inserida en seqüències d'aprenentatge més àmplies i orientada a la millora de l'ús lingüístic, dins d'un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua. Cal relativitzar, doncs, la brevetat dels fragments o la conveniència de comentar textos complets o fragmentats perquè s'han de proposar activitats diverses tant per a aprendre aquesta pràctica, tot fent-la més didàctica, com aprofitar-la per a l'objectiu didàctic (o educatiu) que ens plantejem en cada moment. La mostra de textos i el tipus d'activitats ha de ser tan variada i motivadora com calga en cada situació educativa.

Una possibilitat interessant en el principi del treball sobre el CT és considerar aquest com a procés viu i obert, d'interacció comunicativa oral entre individus que reflexionen des de la pròpia competència sobre objectes significatius comuns. I, per tant, paral·lel a la lectura, entesa en tota l'amplària del significat del terme. Fins i tot es pot recuperar part del procés d'elaboració d'un escrit i acostumar l'alumnat a treballar des de la recepció a partir de pressuposicions com ara tot el procés que ha dut a la producció que s'hi analitza.

El CT podria assumir, així, diversos papers dins de l'aula que excedirien el valor epistèmic com a activitat dins de l'aula de llengua i literatura per a assolir un paper fonamental com a procediments en multitud d'àrees del currículum: de fet totes les que demanaren una lectura acurada d'objectes significatius (textuals, artístics, literaris, històrics...). Però aquest nou comentari demana una flexibilitat màxima, una interacció definitiva entre professorat i alumnat, i un replantejament constant de procediments i objectius per tal d'aconseguir que esdevinga una autèntica anàlisi crítica del discurs social, on cada "moment" educatiu emfasitze els punts que cal tenir en compte per al comentari i on s'anivellen les fases anàlitica i productiva (sintètica).

Un bon exemple d'aquest nou CT el podem trobar en una material curricular per a la prevenció de la drogadicció en secundària (FAD: 1996: 88). S'hi posa l'èmfasi en l'anàlisi acurat d'una situació comunicativa i la relació que el discurs té amb les conductes. Carles ha arribat vint-i-cinc minuts tard i un interlocutor li ho recrimina de tres maneres diferents:

- Carles, havíem quedat a les set i tu has arribat a les 7.25. Hem estat esperant 25 minuts de rellotge esperant.
- Carles, portem tota la vesprada esperant; has arribat tardíssim.
- Carles, ets un tardó.

Les tres respostes, molt diferents lingüísticament impliquen tres actituds davant el comportament de Carles. Com es pot esperar que l'alumnat diferencie entre les tres propostes discursives que tenen el mateix referent (Carles ha arribat 25 minuts tard) si no coneixen els mecanismes de la llengua? Però a més, si observem aquest material, considerem que per a la prevenció de la drogodependència en el sistema educatiu, és fonamental la qüestió comunicativa relacionada directament amb una de les grans absències de l'estructura escolar: la intel·ligència emocional (Collell: 2003). No sembla un disbarat afirmar que intel·ligència emocional i comunicació apareixen absolutament lligades i que l'àrea de llengua i literatura no pot negar-ne la intervenció, doncs, en determinats fets que tenen relació amb l'educació social i emocional més enllà de l'educació lingüística. Només una pedagogia de l'anàlisi discursiva des de ben aviat a l'escola podrà permetre al nostre alumnat que conega la vertadera naturalesa dels elements lingüístics dels actes comunicatius que l'envolten.

2.4. El professorat, l'alumnat i el comentari de textos

Tothom té la convicció que sap què és un CT. Ni alumnat (de secundària o de més edat) ni professorat dubten quan els proposes que en facen un. Quan, per qualsevol motiu⁹¹ he demanat que algú fera un CT dins d'una aula, sempre m'ha fet la impressió que tothom tenia una idea prèvia de què estava demanant tot i que en la major part dels casos no podien saber quina era la meua concepció de CT per a aquell moment determinat. Sembla ser que tothom n'ha fet comentaris en alguna ocasió encara que molt poques persones (alumnes i professors) saben per a què serveix. De fet es fa com una obligació, un invent "pervers" i reincident d'un sistema educatiu que no acaba de deslligar-se dels vells costums.

De vegades els processos de renovació pedagògica han resolt les pròpies contradiccions educatives passant pàgina, trencant línies pràctiques, potser, per la sinistra experiència pròpia dels innovadors que han volgut canviar l'escola i això suposava canvis en cada una de les pràctiques. Malgrat això, una incompleta evolució de la institució escolar ha provocat que aquests canvis resultaren incongruents. I què fa el professorat?

El que he observat és que la major part del professorat segueix determinades propostes, tant d'innovació com de continuïtat, sense massa reflexió ja que són les necessitats acadèmiques i/o laborals o professionals les que forcen el quefer diari. Dins de la meua observació, i des d'un punt de vista actitudinal he trobat, simplificant, dos perfils de treballadors de l'educació que acudeixen a cursos de formació sobre CT: qui necessitava preparar-se per a afrontar una *oposició* i qui ho necessitava per a afrontar una assignatura.

⁹¹ He impartit BUP, secundària obligatòria i postobligatòria, he intervingut en diversos cursos de formació per a professorat en actiu i per a aspirants a professors, he fet classe en una escola de magisteri i en

La primera reacció sorprenent és la certesa davant la inalterabilitat del sistema educatiu: ningú no dubta del CT com a mètode per a classificar l'alumnat per a l'entrada en la universitat quan, de fet, una gran part del professorat ja no utilitza aquesta ferramenta com a activitat didàctica ni en la classe de llengua ni en la classe de literatura. Només cal consultar, per a constatar-ho el material curricular editat. Dels més de quatre-cents professionals amb els quals he pogut interaccionar durant tots aquest anys, només una part molt reduïda ha dubtat sobre la validesa del CT i la major part considera que és una bona ferramenta. No obstant això, pràcticament ningú de tots no n'ha estat capaç de donar una definició vàlida i molt pocs poden assenyalar un objectiu didàctic clar⁹².

Ara bé, tothom ha coincidit sorprenentment en la qüestió de l'esperit crític que, certament, figura com a part essencial de l'àrea de llengua i literatura en el currículum (en els currículums) actual. Però ja hem vist que aquest esperit anava associat, indefectiblement, al vessant creatiu d'aquesta pràctica educativa i la major part dels assistents a un curs de formació d'aquest tipus acudeixen a la recerca d'una recepta ja que havien d'impartir 2n de batxillerat i, de sobte, es trobaven amb la necessitat de disposar de l'aparat conceptual escaient, i obligatori⁹³.

És molt curiós que, fins al moment en què escric aquestes línies, tot i que l'aparat conceptual de l'assignatura *Castellà: llengua i literatura* s'ha aproximat

diverses escoles d'enginyeria. Ni una sola vegada ha calgut que "definira", com a introducció a la pràctica, què és un CT. Tothom semblava estar assabentat, bufits inclosos, de què els demanaria.

⁹² Una proposta d'investigació ben interessant pot ser la de determinar les fonts d'informació i/o les actituds didàctiques del professorat (valencià, català, balear, espanyol...). Sense tenir en compte aquest element actitudinal del professorat (una de les grans errades de les reformes educatives en general) es fa ben difícil aconseguir millores en els nostres sistemes educatius: inquietuds, necessitats, projectes...

⁹³ És curiós que en el disseny de les Proves d'Accés a la Universitat no participe activament el professorat de secundària. Coordinades per professorat universitari més o menys preparat i més o menys interessat depenen, en gran mesura d'impressions aleatòries d'aquests professionals. El professorat de secundària alterna la protesta amb el desencant mentre el sistema perpetua l'aïllament entre els dos móns.

molt a la lingüística textual, el CT en castellà continua més pròxim a l'estilística que a la pragmàtica. Però em desperta més curiositat el fet que encara no hi ha hagut forma en què les dues assignatures es posaren d'acord de manera que aquestes dues integrants de l'àrea de *llengua i literatura*, usen aparats conceptuals diferents, encara que no incompatibles.

Potser caldria investigar-ne les causes, però aquestes no poden estar en les necessitats de l'alumnat que han de ser, en cert sentit, semblants per a les dues assignatures que haurien d'estar fent ús d'un CT semblant. Pel que sé, la major part dels centres educatius no han aconseguit ni que siga "repartir" el treball en aquesta pràctica docent i la majoria no fan mai una reunió de l'àrea de llengua i literatura o de llengües. De fet, ni tenen un acord clar en qüestions bàsiques com ara la terminologia que utilitzen.

Un fet semblant s'esdevé amb la duplicitat de perfils que hem esmentat i que ens aboca a una duplicitat d'interessos i d'objectius. La major part de l'alumnat que aspira a ser professor (de primària o de secundària) considera que ja sap redactar textos de l'àmbit acadèmic i s'interessa, per tant, per qüestions relacionades amb l'aparat conceptual. El professorat de primària té menys interès en les referències bibliogràfiques i molt més en l'aplicació didàctica del comentari textual (aquesta prova no forma part de les seues oposicions).

Cal dir que la major part del futur professorat de secundària difícilment mostra cap interès per les possibilitats didàctiques de les ferramentes de què podria disposar. La primera impressió és que hi ha una gran diferència d'informació (de formació, d'interessos, de cultura acadèmica) entre el professorat de primària i el de secundària. Tots dos parteixen de concepcions definitivament diferents del que és el sistema educatiu o l'educació. Mentre el primer pren l'enfocament didàctic com a orientació primera i es pregunta el com, el

professorat de secundària s'interessa sobretot pel què, o més aviat, pel quant: quant han d'aprendre el seu alumnat.

No passa això quan el professorat de secundària està en actiu i especialment en els primers cursos de la secundària obligatòria. Aleshores l'interès se centra en l'aplicació didàctica de tots els temes que s'hi tracten. En batxillerat les coses canvien fins al punt que es recupera aquell terme tan ambigu, tradicional i obsolet, reivindicat per una certa escola del "rendiment" que és el "nivell" i l'eterna qüestió de l'*abaixada dels nivells*. De sobte, l'interès didàctic es perd i és, curiosament, on una certa part del professorat sembla trobar-se còmoda: quan no cal usar estratègies didàctiques per a arribar a l'alumnat. Paradoxes de l'educació.

No m'agradaria donar la impressió que critique excessivament la postura del professorat o que li adjudique tots els mals de l'educació (Martínez Bonafé: 1994)⁹⁴. Tampoc no vull continuar un debat que ha esdevingut tòpic: només insistir que pagaria la pena d'estudiar les actituds del professorat⁹⁵ en relació tant amb l'activitat concreta com amb el material curricular. I, a més, investigar el perquè d'aquestes actituds. Tot el professorat sap què és un CT: però, l'està utilitzant de la mateixa manera? El debat el podem simplificar en dues postures: una tecnocràtica i una altra crítica, és a dir, qui pensa en l'escola com a formadora de futurs professionals i qui la considera com a educadora de ciutadans crítics⁹⁶.

Continuant amb els perfils considere que hi ha gent que s'aproxima per a resoldre necessitats dins de l'aula però, en general, demostra poc interès per la reflexió. Cal preguntar-se, doncs, qui farà avançar la cultura educativa en

⁹⁴ Per al tema del *malestar docent* podeu consultar Esteve: 1994.

⁹⁵ Crec que s'ha fet però d'una manera general (Marcelo: 2001) i no específica, de manera que no es veu la relació entre l'activitat didàctica i la postura del professorat davant determinats temes.

⁹⁶ Un treball interessant que associa ideologia amb avaluació és Carbonell: 2001. També Bonal (1998) per a disposar d'un panorama sobre els diversos corrents ideològics i crítics.

primària i secundària si no hi intervé el professorat que està impartint aquests nivells educatius. Com aconseguir que el professorat no universitari, el qui realment pot recollir els fruits, participe en la construcció d'aquests coneixements?

En aquest sentit ens fem una altra pregunta: per a què considera el professorat que serveix el CT? Curiosament, des d'aquest punt de vista utilitari és l'opció crítica la principal. Es tracta, doncs, de formar ciutadans crítics o d'aconseguir que l'alumnat tinga una competència comunicativa que en el vessant receptiu li permeta d'entendre, amb la major part possible de claus interpretatives, els discursos que l'envolten; i en el vessant receptiu, que dispose de les destreses necessàries per a participar en aquests discursos.

Caldria qüestionar-se, doncs, perquè aquest tipus de CT es limita al segon de batxillerat. I en aquest tipus de comentari, cal preguntar-se perquè la valoració personal actualment només val un 10% del total de la Prova d'Aptitud per a l'Accés a la Universitat (PAAU) de manera que un alumne pot no haver entès el text (molt menys, per tant, fer-ne una valoració crítica) i al mateix temps superar la prova si respon bé les qüestions o descobreix els mecanismes que integren el discurs encara que no sàpiga, exactament, per a què serveixen⁹⁷.

Deu ser per això que la major part de propostes per a "preparar" el CT parteixen d'una articulació semblant (ja ho hem vist en apartats anteriors): els aspectes que cal comentar, una guia (tancada) de comentari i, finalment, un aclariment en forma de glossari o de vocabulari de termes per a aclarir l'aparat conceptual. No obstant això, se'ns fa evident que és la manera més fàcil d'evitar problemes que esdevindrien, per exemple, de fer una correcció oberta si es deixara que cada alumne generara el propi comentari. De fet, vivim en

⁹⁷ Algunes coses haurien de canviar en els sistemes educatius però sembla que ja fa anys que les diverses veus que s'alcen no s'escolten (Dalgalian: 1981).

una societat tecnocràtica que busca solucions tècniques, però d'habitud poc reflexives, als problemes que se li plantegen.

Davant la qüestió, en quines situacions es pot usar aquesta pràctica, una part important del professorat troba una forta relació entre literatura, concretament història de la literatura, i el comentari textual. Encara sembla córrer la falla que no hi ha res com llegir (i comentar) textos ben antics en versió original i que ja depèn de la "categoria" del professor, ser capaç d'interessar l'alumnat per discursos semblants. Associa, doncs, aquesta ferramenta a l'educació literària més que no a la competència comunicativa en una concepció que ens recorda la del comentari filològic i l'estilística: conèixer l'especificitat del llenguatge literari.

És més: en determinats moments es mostra reticent a acceptar determinades observacions que es fan sobre el text en considerar que l'autor difícilment haurà reflexionat sobre les isotopies o sobre l'anàfora i és difícil que puguin transmetre, amb aquesta postura, una actitud positiva cap al CT com a pràctica educativa. No obstant això, en general el professorat reconeix (intuitivament?) l'existència de dos tipus: el literari i el semiòtic. No hi ha cap intenció de barrejar-los, però. La qüestió del punt de vista en el tractament del CT (i de la pràctica educativa en general) la veig indefectiblement associada a la bibliografia: un professorat més documentat incorpora l'aparat conceptual que emana de la lingüística textual al CT.

Descobrim, però, que el que ha funcionat a nivell editorial és la literatura de receptes i no la de reflexió, semblantment al que ha passat en l'altra assignatura de la mateixa àrea de coneixement. Així, sembla que la major part del professorat fa ús d'una obra que considera idònia per a preparar el CT i, en molts casos, aquests materials no passen de ser algunes fotocòpies de dubtosa procedència. Aquests materials (com tampoc no ho fan els editats) no

esmenten mai les fonts de les quals procedeix l'aparat conceptual que està treballant: ni autors, ni corrents, ni terminologia... Això impossibilita que el professorat intervinga, realment, en els processos de construcció del coneixement ja que no sap d'on parteix o on pot consultar les fonts documentals. Pel que fa al CT, la major part del professorat de valencià coneix suficientment la terminologia que utilitza però no sap dir d'on ha sorgit aquest comentari ni d'on ha eixit aquest enfocament didàctic centrat en el text⁹⁸.

Sembla convenient apuntar la possibilitat d'estudiar els canals d'informació (de formació) del professorat pels quals s'instal·la la cultura acadèmica en els centres educatius. Ja hem parlat de les diferències culturals amb els altres territoris del nostre domini lingüístic i la cultura de cada comunitat educativa en referència al professorat que l'ha guiada en cada moment. Pel que podem veure, no passa això amb el professorat de primària o de secundària que depèn, absolutament, de les investigacions de persones externes a la pròpia pràctica educativa⁹⁹. Però si hem de fer cas a les respostes davant els interrogants, ens trobem que la major part no lligen la literatura que apareix sobre els temes que afecten el seu treball¹⁰⁰.

Hem observat que les obres de consulta del professorat depenen sobretot de dos paràmetres: el lloc de formació inicial i el lloc de treball. No sol disposar dels mateixos materials de consulta els professors formats en la Universitat d'Alacant que els formats en la Universitat de València, per posar un exemple. Aquestes diferències van atenuant-se si es té present el lloc on treballa el professorat on, almenys, sí que s'intercanvien materials contínuament. Així, per

⁹⁸ Com a dada a destacar diré que la major part del professorat (quasi la totalitat) no podia posar un adjectiu (o una etiqueta) al tipus de comentari textual que es fa en la prova d'accés a la universitat. Això és: és un comentari comunicatiu, semiòtic, estilístic... Les inèrcies en l'educació no només funcionen en l'alumnat: el professorat assumeix ràpidament els costums i els perpetua *ad infinitum*.

⁹⁹ No cal dir que els canvis continuats de currículum i de legislació educativa no ajuden a interessar el professorat en aquesta literatura legal educativa. No obstant això passa en altres professions i ningú considera que siga balder el reciclatge professional: advocats, informàtics, enginyers, metges...

¹⁰⁰ No conec de primera mà, si no és pel treball en comú, la situació d'altres assignatures. Però, pel que sé, potser siga el professorat de valencià, malgrat tot, un dels millors preparats: joventut, ideologia...

exemple, hem pogut constatar que la proposta d'Anna Devís i Josep Sendra ha gaudit de gran èxit a la zona de València, però no tant a Castelló, Alacant o Ontinyent, per exemple¹⁰¹.

En aquest sentit podem destacar com, fins i tot, en una investigació sobre el comentari de textos (Jiménez Cano: 2003) l'autor s'excusa sobre l'abundància d'autors italians que considera pot "sorprendre" els lectors. La causa és la incorporació de la semiòtica a la investigació lingüística i a la consideració del text com a objecte d'estudi. Tot i això, Jiménez Cano, no es pot estar de posar en antecedents sobre aquest tema en tractar les bases metodològiques del comentari textual.

Així, la literatura de receptes continua funcionant. A banda de les virtuts d'aquesta proposta de Devís o de Sendra o les de l'anterior de M. J. Cuenca, sembla que el que busca el professorat és aquest model que es pot seguir i que, a més, efectivament és didàctic. Si a més s'hi proposen activitats concretes la proposta s'accepta per la facilitat de dur-la a la pràctica. El professorat pot evitar, doncs, fer les pròpies investigacions i documentar-se directament, decidint quins són els models que li agraden.

Veiem, doncs, que hi ha un gran continuisme pel que fa a la seqüència didàctica que ja hem esmentat i que veurem en el capítol següent. El problema que podem considerar és aquest: si el professorat no té un esquema propi, com podrà transmetre l'autèntica idiosincràsia del CT a l'alumnat? Com podrà fomentar, a més, la creativitat?¹⁰² La major part del professorat segueix aquest fil conductor al 2n de batxillerat: aparat conceptual amb la terminologia que

¹⁰¹ A més, hem consultat a la delegació comercial de l'editorial Castellnou a València que ens confirma les nostres suposicions: el manual ha tingut molt bona difusió a València però molta menys a Castelló o Alacant.

¹⁰² Ja hem comentat en l'apartat anterior com és d'important l'educació en intel·ligència emocional: l'autoestima, l'assertivitat, el món de les emocions... Transcendir la construcció del coneixement per a atendre la construcció de la persona.

indica la Universitat en les seues indicacions per a preparar la PAAU, estructuració del procés i pràctica del comentari.

Caldrà plantejar-se, a més, com és que aquest aparat conceptual es pot treballar en un sol curs, per què no apareix en cursos anteriors i per què, si no ho ha fet, es converteix de sobte en el sedàs que determina la posició de l'alumnat per a afrontar els estudis superiors. Tanmateix no vull caure (potser ja ho he fet) en el tòpic, però la situació de la secundària es desoladora. I, encara que parega que m'estic allunyant del tema, què pot fer un sistema educatiu que no té llibertat per a formar ciutadans crítics i autònoms? Cada dia veiem com la societat, a través de les administracions educatives, consideren que l'escola és la solució per problemes i mals socials i li adjudica la possibilitat de solucionar-los mentre, alhora, retalla la llibertat més mínima als centres per a poder solucionar, fins i tot, els problemes pràctics que els afecten.

Tot el paisatge, però, no és tan desesperançador. Puc esmentar diversos materials curriculars que treballen les seues concepcions didàctiques des del discurs. Des de la *Invitació a la literatura catalana* (1986) de Vicent Salvador i Vicent Escrivà, diversos grups d'autores i autors han tractat d'aplicar els nous corrents lingüístics i metodològics a les aportacions al disseny curricular. Entre els quals podem destacar: *Escriure* en 3 volums de Daniel Cassany, Marta Luna i Glòria Sanz (1989); *Estratègies 1* i *Estratègies 2* (1990 i 1992, respectivament) d'Adela Costa, Vicent Chaquet, Montserrat Ferrer, Guillermina Forcadell, Manolo Miró, Vicent Sala, Rosa Sanz, Teresa Savall i Salvador Vendrell; o *Literatura* (1995) de Blanca Barberà, Francesc Mallasén i Carme Puig.

Aquests materials parteixen de diverses conviccions que poden delimitar en un punt bàsic: ensenyar literatura (fer educació literària si es vol) a partir d'una aproximació als textos de la història literària o ensenyar llengua a partir d'una

aproximació als gèneres textuais (als textos) que integren el discurs social. El text és, doncs, l'eix únic de totes aquestes propostes. La resta és informació i propostes didàctiques. El professorat disposa, doncs, d'elements que l'ajudaran a programar el seu quefer diari.

Aquestes obres, però, com es pot observar no anaven dirigides a cap curs concret (si deixem de banda la primera probablement). És per això que han tingut un èxit desigual. Ben acceptades per una part del professorat, s'han perdut en els vicissituds dels canvis curriculars, la inoperància administrativa i la desigual lluita entre les dues concepcions escolars que hem esmentat. Actualment proliferen els materials basats en el text (alguns en el discurs) però com a material accessori, mai no plantejats com a llibre de text. Ja hem parlat de la literatura de receptes i amb l'estat actual de l'escola és això el que sembla buscar el professorat i no adaptar programacions tan obertes a les pròpies situacions de l'aula.

Entre els llibres de text que sí basen la seua programació en el discurs i gaudeixen d'algun èxit editorial podem destacar: l'esmentat de Francesc Josep Cabrera i altres, *Valencià: llengua i literatura, 1*; i *Veles*, de Teresa Canós i altres¹⁰³. Els dos, dirigits a primer de batxillerat, basen la programació en l'aproximació al text des del punt de vista de la història de literatura fins al segle XVIII, tal com, curiosament, marca el currículum de l'àrea de llengua i literatura a la Comunitat Valenciana per a les dues llengües oficials¹⁰⁴.

Una aportació valuosa que cal destacar és la de Montserrat Ferrer i M. Teresa Canós, *Vents* (2003), que marca la diferència en donar la referència de l'aparat conceptual que aporta. Aquesta proposta, dirigida a 2n de batxillerat, "prepara"

¹⁰³ Com a coautor d'aquesta proposta i autor del projecte que la va posar en marxa, sí que puc afirmar que la intenció primera va ser aproximar els textos a l'alumnat i que el professorat disposara d'una autèntica antologia de recursos que recorrega la nostra història literària.

el CT per a la PAAU però oferint una sèrie de seqüències didàctiques molt ben construïdes per a treballar cada un dels aspectes que integren la coherència, la cohesió i l'adequació. Tot i això, una part del professorat considera que el material té massa "nivell" encara que, traduït, podríem considerar que determinat tipus de professorat aspira que el llibre de text es constituïska en programació d'aula i no en material de consulta o de text per a l'alumnat (Ferrer – López: 1999).

Ja hem comentat alguns dels manuals que han tingut cert èxit en l'apartat anterior, però realment cada vegada més el professorat considera la necessitat de disposar de receptes útils per a afrontar les sessions d'aula i deixa de banda la pròpia reflexió sobre els problemes educatius. Així, sí que funciona l'elaboració de materials propis per part del professorat. I aquesta és, potser, una de les millors fonts d'informació i que major difusió tenen. He pogut obtenir almenys cinc propostes ben articulades (com veurem en el capítol següent) però tot i que se'n pot rastrejar fàcilment els orígens, són materials fets per a l'alumnat i es considera que no cal incidir en l'autoria (o en l'origen) de l'aparat conceptual que proposen¹⁰⁵.

Aquestes, com fa la bibliografia que hem analitzat, segueixen sempre una articulació semblant: aparat conceptual, procés del comentari i exemples, si és el cas. De vegades completen el material amb un glossari, una temptació a la qual és molt difícil sostraure's. Aquesta postura simplificadora davant dels conflictes cognitius és un retorn a una pràctica didàctica basada en la mimesi tant del professorat, que repeteix comportament, com de l'alumnat, que repeteix models cognitius sense fer-los propis. Així no es poden potenciar la

¹⁰⁴ Tot i això, he de dir que si he rebut alguna queixa ha estat justament per l'obertura del material, tot i que no és tan obert com ens hauria agradat als autors. Però el món editorial, constret pel mercat, no deixa en aquest moment més possibilitats.

¹⁰⁵ En poquíssimes ocasions, si deixem de banda alguns "clàssics" (Jakobson, Saussure, Chomsky) els materials esmenten la procedència de les afirmacions.

creativitat i l'esperit crític de què hem parlat i que, recordem, el professorat coincidia a destacar com a referència obligada quan es parla de comentari.

Pel que fa a l'alumnat la impressió generalitzada és que accepta resignadament les consideracions del professorat. Fins i tot, hi ha un corrent de pensament entre el professorat que considera que fer metadidàctica explicant els objectius i les metodologies és perjudicial perquè fa perdre autoritat (caldría dir poder¹⁰⁶?). L'alumnat, pel que he pogut saber, mai no s'ha sorprès quan li proposen fer un CT (en determinats nivells); al cap i a la fi, la major part han passat per aquesta pràctica i l'han utilitzada; però davant la qüestió: per a què serveix un comentari textual?, les respostes són vagues i difuses. L'alumnat sap que fa dictats, anàlisis sintàctiques o comentaris de text, però no sap per a què i suposa que són tradicions de l'escola que no tenen cap relació directa amb la pròpia formació personal. De segur que molts tenen raó perquè mai no els servirà per a res moltes de les coses que pretenem ensenyar-los, tot i això, una de les aspiracions d'una escola crítica és la de poder mostrar més possibles a l'alumnat que no té altre lloc on fer una mirada a aquests horitzons.

Em sembla absolutament normal que l'alumnat no pugui definir, per diverses raons, què és un CT i, de fet, alguns alumnes que n'han fet consideren que és una activitat complexa i difícil en relació a unes altres. Caldria investigar quines són les sensacions de l'alumnat davant la pràctica educativa, davant cada una de les activitats que demana el professorat. Alguns professors comenten el desencís que es produeix en l'alumnat, la falta de lligam entre l'activitat escolar i la vida social fora del centre. I, doncs, per què continuen seguint les indicacions del professorat? Potser perquè ho marca la tradició escolar i perquè saben que una vegada que superen aquesta nova prova, la podran oblidar. Però, algú els ha informat mai quina pot ser la importància de l'anàlisi discursiva en la seua existència social?

¹⁰⁶ Consulteu novament Martínez Bonafé: 1994.

Sembla que la major part de l'alumnat de 2n de batxillerat¹⁰⁷ considera que l'objectiu fonamental del sistema educatiu en determinats nivells és obtenir un títol o superar una prova final o algun dels filtres que se'ls imposen, per la qual cosa cal fer un CT (de fet diversos) que consisteix a encertar tot un seguit de mecanismes amagats en un discurs: una mena de trencaclosques on es juguen part del seu futur però que en absolut consideren relacionat amb l'experiència personal¹⁰⁸.

Considere que cal plantejar-se aquesta pràctica educativa immersa en els objectius del sistema educatiu. Acceptant que tothom considera que l'educació ha de ser útil a la societat¹⁰⁹ i que és una "utopia necessària", caldria buscar el lligam, el punt d'inserció o d'utilitat de cada pràctica educativa. Basant-nos en el que l'Informe Delors (1996) considera els quatre pilars de l'educació, aprendre a conèixer (relacionat amb l'adquisició i construcció de coneixements), aprendre a fer (relacionat amb els sabers pràctics de la vida social i de la professió), aprendre a viure junts (relacionat amb les habilitats necessàries per a viure en una societat tan diversa com l'actual) i aprendre a ser (relacionat amb la construcció de la personalitat i que parteix dels sabers anteriors).

Pel que fa a aprendre a conèixer diu l'informe que cal desenvolupar tres potencialitats: l'atenció, la concentració i la memòria. Considera que aquesta és un bon antídote contra la immersió d'informacions ràpides que difonen determinats mitjans i també que cal recuperar determinades pràctiques

¹⁰⁷ També pagaria la pena investigar les actuals actituds de l'alumnat sobre les diferents pràctiques didàctiques. Sobre relació mantenen amb el metallenguatge i, en general, amb l'escola com a lloc en què reben informacions o se'ls demanen accions que no tenen massa relació amb la seua vida extraescolar (he estat a punt d'escriure real).

¹⁰⁸ Últimament em trobe ben decebut perquè determinat tipus de professorat alimenta la següent expectativa: el sistema educatiu no educa però serveix per a obtenir títols. L'alumne, doncs, ha de patir-hi per tal de titular-se i gaudir d'un futur raonable en aquesta societat líquida. Són els deutes socials de Foucault: presó, caserna, escola, fàbrica...

¹⁰⁹ A partir d'ací em base en les observacions de l'Informe Delors (1996).

tradicionals que s'havien oblidat en l'escola "innovadora". Pel que fa a *viure junts* cal que els joves aprenguen com són els altres, és a dir, entenguin el discurs social que avui dia s'ha ampliat de forma tan considerable i diversa.

Pel que fa a aprendre a ser, cal que els joves tinguen més autonomia personal i més capacitat de judici com a principis bàsics de la regulació de la seua conducta i, per tant, de les seues vides. La construcció de la personalitat s'ha de fer amb multitud d'instruments, alguns dels quals l'escola ha de posar al seu abast. Hi ha de figurar, doncs, la creativitat i l'impuls de les capacitats personals de cada alumne abandonant una certa homologació dels sabers que ha volgut practicar alguna escola "innovadora".

Considera l'informe que, evidentment, tots aquests canvis no s'han de produir només a l'escola sinó en tots els àmbits de la societat i que l'educació és un procés que dura tota la vida perquè durant tots els nostres períodes d'evolució personal rebem discursos que, en la societat actual, canvien constantment. L'escola ha de preparar per a assolir tots aquests canvis. Les noves formes de participació social demanen un ciutadà crític, reflexiu i participatiu, que s'autoeduque i que entenga constantment com funciona el món que l'envolta, que senta curiositat i plaer per l'aprenentatge i que dispose de les ferramentes necessàries per a intervenir en la decisions que afecte la seua vida i la seua societat.

Aquesta societat de la informació suposa que ja disposem de fonts d'informació infinites però el ciutadà crític n'ha de saber identificar determinades qüestions: qui la produeix, per què, quines intencions té, què hi ha al darrere... Si tots rebem la mateixa informació, a més, hi ha la possibilitat que aquesta globalització suposadament beneficiosa es transforme en uniformització i com podem conjuminar aquesta amb la potenciació de la creativitat personal que hem comentat?

A més, com rebrà la major part dels ciutadans aquesta informació? Un ciutadà crític ha de ser capaç d'analitzar, interpretar i criticar les informació que rebem de manera que, potser, una de les missions de l'escola siga dotar dels instruments necessaris tot l'alumnat per a garantir que les diferències en la societat de la informació no siguen insalvables. Les persones "no preparades" per a saber usar els mitjans tècnics i tot el fenomen comunicatiu que anirà augmentant amb aquesta nova societat de la informació sucumbiran molt més davant els perills que aquesta comporta (aïllament, desinformació o informació manipulada, analfabetisme digital...). És l'escola qui ha de començar a educar en aquest sentit? És evident que algunes famílies poden ajudar però també ho és més que la major part no estan "educades" i que l'evolució d'aquest món és inassequible, fins i tot, per a alguns especialistes.

Deixe de banda, per falta d'espai i perquè es mereix un debat més ampli, el lligam de les administracions educatives amb els poders polítics i empresarials que, entre altres coses, fomenten com a negoci aquesta societat de la des(informació) deixant de banda perilloses i crítiques propostes educatives que posarien en entredit la relació entre el creixement econòmic i el creixement cultural de les societats, d'una banda, i el creixement personal dels individus de l'altra. Creixements, tots tres, que semblen antitètics en moltes ocasions (Chomsky: 2004).

Com conjuminar totes aquestes qüestions amb el que està passant, per exemple, en el món editorial? La major part dels materials curriculars sorgeixen d'iniciatives editorials (empresarials) i no educatives¹¹⁰. Una inversió en un llibre de text és prou important com per obligar les empreses a mantenir-se en postures conservadores quant a la possibilitat d'assumir autèntics processos

¹¹⁰ Determinades i potentíssimes editorials ja no fan llibres de text d'autor sinó d'editor. Un editor (o una editora) elabora un projecte editorial i contracta autors (professores i professors habitualment) per tal que

d'innovació educativa o materials que, atenent el currículum, adoptaren propostes personals que consideraren, per exemple, el CT com a eix vertebrador de la pràctica educativa. Tot i que continue excedint els límits d'aquest treball, no puc desapropitar l'ocasió d'incidir en la poca ajuda que presta el material curricular als processos de renovació pedagògica¹¹¹.

Crec que gran part de les consideracions que fa Manuel Josep Traver (1996) són aplicables a aquesta observació del material curricular. Hi analitza les actituds de l'alumnat en relació amb la imatge de la ciència¹¹² que presenten els llibres de text de l'assignatura Física i Química i podem coincidir en alguns punts. Així mentre les aportacions de les "ciències" es lliguen a grans personalitats de la ciència (inventors, descobridors, investigadors...) en les ciències humanes no hi ha cap referència (sempre en general) a qui fa l'aportació. Les afirmacions que es fan en els materials no es lliguen, en general, a experimentacions de cap tipus i semblen sorgir del propi manual que les fa pròpies. No hi ha esment de teories, ni de contrast entre punts de vista científics a l'hora d'estudiar els fenòmens. Tampoc no es mostra el caràcter temptatiu de la ciència ni els errors i controvèrsies que apareixen en el procés de creació que genera les noves idees.

Concretament en Lingüística, el que ve passant és que es mostra la teoria com a lligada a la pràctica i no es deixa clar que les disciplines que estudien els fenòmens comunicatius no són més que hipòtesis de treballs, models científics que faciliten l'aproximació perceptiva i cognitiva de la realitat però que aquesta existeix al marge de la ciència. Com que no hi ha un acord, l'alumnat es veu

emplenen de contingut la proposta. En molts casos, i pel que sé, els autors ni arriben a conèixer-se entre ells, ni molt menys tenen res a veure amb el producte final global.

¹¹¹ Em referisc, sobretot, als que s'iniciaren amb la LOGSE evidentment (constructivisme, aprenentatge significatiu i enfocament comunicatiu en l'ensenyament de les llengües) i no a la LOQE, ja que aquesta no aporta cap nova filosofia educativa. En tot cas, es basa en una nova (no tan nova) política administrativa educativa que té uns objectius que es defineixen al voltant de concepte que deriven del món empresarial: qualitat, esforç, rendiment, rendibilitat...

¹¹² Dissortadament usa el terme ciència per a definir les ciències experimentals ja que, de fet, el treball està centrat en la física i la química.

sotmès a les diferents teories sense adonar-se'n, sense que hi haja una percepció o una reflexió sobre el problema ja que cada material curricular (cada professora i professor) fa ús de la terminologia i del model d'estudi que considera adequat. Observem en els materials barreges de teories ben diverses sense que hi haja cap informació dirigida a l'usuari del material (l'alumne) que no pot contrastar ni prendre decisions sobre els models que usa.

Tampoc no es mostren, doncs, les limitacions de les teories, ni els seus objectius d'estudi, ni les crisis dels grans paradigmes, ni el context històric global en què s'han format. Ja hem dit que considerem que la terminologia forma part de l'educació lingüística i literària però no observem cap material que advertisca que objecte directe i complement directe poden ser la mateixa funció sintàctica o que estil directe o discurs directe, impliquen la mateixa narració de paraules. Com a conseqüència, l'alumnat no té la impressió que cap de les disciplines que estudien el llenguatge siga una ciència en el mateix sentit que, per exemple, la biologia. No es fa cap contextualització de conceptes ni de teories científiques, no apareixen cites textuales ni els autors que han enunciat les teories, no hi ha cap visió històrica de la ciència lingüística amb la qual cosa és difícil disposar d'una visió global i coherent del panorama que ens ofereix i consideren que l'única formulació científica adequada és la de base matemàtica (quantitativa).

No obstant això, hom pot considerar que una manera de donar força a la lingüística, i al CT, pot consistir a dotar-los de cert aspecte de *matemàtica*: plantejem un problema (un text) que té una solució i té èxit en aquest comentari qui esbrina les tres isotopies, les dues anàfores i distingeix perfectament la dixi social de la personal¹¹³ en aquell text concret. Estic exagerant (o utilitzant una hipèrbole) però aquell objectiu "transcendent" que

¹¹³ En aquest sentit les preguntes i les respostes que planteja la Coordinació de les Proves d'Accés a la Universitat són reveladores d'aquest suposat científisme absolutament tècnic: què és, posa exemples, defineix, troba en el text, fes una construcció semblant a...

hom vol trobar actualment en una autèntica anàlisi textual es perd: formar ciutadans crítics, persones que entenguen els discursos i que compreguen el discurs social en què vivim immersos¹¹⁴ com advertia l'Informe Delors.

De fet, una de les solucions d'aquesta escola estressada ha estat sempre bandejar el conflicte cognitiu i, molt més, l'emocional per a assumir únicament el coneixement tècnic ben fàcil de comprendre i d'avaluar. Això garanteix l'absència de conflictes a l'aula i la "sensació" de progrés didàctic (que no educatiu). Però de nou ens trobem amb un altre conflicte: com és que són diversos comentaris textuais els que han de demostrar el bagatge lingüístic, discursiu, cultural i, fins i tot, personal de l'alumnat enfrontat textos que desconeix?

I encara aquesta pregunta, aquesta dispersió d'interessos, ens ha de remetre a moltes qüestions que cal que ens plantegem: És el CT una ferramenta pedagògica? I si ho és, per a què serveix realment el CT que s'està fent avui dia a les aules? I si trobem una utilitat clara per a aquesta pràctica educativa: com l'hem de transmetre als alumnes? Com l'hem d'usar a les aules?

¹¹⁴ Em sembla interessant, en aquest sentit fer referència a alguns escrits de N. Chomsky recollits a Chomsky: 2005a.

3. Què deu ser un comentari de text

Proposem prendre les àrees transversals com un eix de qüestionament del model cultural que té com a protagonista l'home blanc, adult, propietari, urbà, que es proposa com a model d'allò humà deixant als marges el seu negatiu. [...] Es tractaria [...] no de bombardejar el nostre alumnat amb imatges i xifres, sinó d'ajudar a construir un coneixement incompatible amb un subjecte passiu i acrític, un coneixement que partesc del plantejament de problemes, que replegue la diversitat d'enfocaments i que dote d'eines per sotmetre'ls a crítica.

Anna Ros i Maragall. *Textos 1954-1997*.

3.1. L'aparat conceptual

Ja he comentat que la proposta que més èxit ha tingut en l'àmbit educatiu de la secundària valenciana ha estat la de Maria Josep Cuenca (1996a). Cap altra de les propostes amb què ens trobem, ha tingut la mateixa repercussió, possiblement perquè la difusió de les propostes, en general, fa ús de dues vies: la publicació, que continua sent un fenomen encara pendent per a la major part del professorat de secundària; i els diversos models de formació del professorat (cursos o seminaris) en què també el professorat no universitari no passa d'acceptar models que, en la major part, no han estat generats des del seu àmbit.

Tot i que excedeix clarament els límits i els objectius d'aquest treball, em sembla important remarcar el fet que, possiblement, serà Internet el facilitador per al professorat de secundària de la construcció del propi coneixement, superant les barreres que imposa el món acadèmic i el món editorial¹. La major part dels docents, obvien la tasca investigadora per tal de dedicar-se a la recerca de "solucions" per als problemes que es troben cada dia a l'aula. Aquestes investigacions, amb poquíssimes excepcions, no troben els canals adequats per a trobar una difusió adequada, amb la qual cosa, com ja hem dit, s'allunya la possibilitat que els agents no universitaris participen activament en la construcció del seu propi coneixement professional.

Així, es prenen decisions pràctiques, i es badegen les qüestions epistemiques que afecten el quefer docent. La major part de materials didàctics ens apareixen sense les referències necessàries sobre els coneixements teòrics que aporten, de manera que es fa molt difícil d'investigar senzillament els orígens del coneixement que usa com a ferramenta el professorat no universitari. És freqüent que ens trobem materials didàctics (m'estic referint a llibres de text) que no aporten referències bibliogràfiques de manera que és impossible determinar esbrinar el marc teòric de què parteixen.

Com a exemple, en contra, podem posar el comentat de *Vents* (Canós – Ferrer: 2003) en què les autores han fet un gran esforç per tal de donar totes les referències i explicitar l'origen de les construccions teòriques que aporten². No obstant això, l'exemple més freqüent amb què ens podem trobar a qualsevol centre de secundària i que, fins i tot, circula en cursos de formació del professorat és l'esquema següent³:

¹ Un bon exemple, es pot trobar en el projecte *Escoles en Xarxa*, descrit en MARTÍN, L. (2006) «Un escenari del segle XXI per a l'educació catalana: *Escoles en Xarxa*» dins *Escola Catalana*, 427, p. 18-20. Barcelona: Omnium cultural.

² No es pot descartar que, precisament, aquest rigor metodològic siga una de les raons de l'èxit editorial d'aquest material didàctic de 2n de batxillerat.

Anàlisi de text: valencià

- I. Adequació: text i context
 - 1. Àmbit d'ús i gènere
 - 2. Tipologia textual i finalitat comunicativa
 - 3. El canal
 - 4. La variació lingüística
 - 5. Les veus del discurs
- II. La coherència pragmàtica
 - 1. El tema
 - El tema principal o eix temàtic i els motius secundaris
 - El títol
 - 2. Estructura temàtica i textual
 - 3. La progressió temàtica
- III. La cohesió o coherència superficial
 - 1. La cohesió lèxica
 - 2. La cohesió temporal i els verbs
 - 3. La connectivitat
 - 4. L'expressió referencial
 - 5. La modalització
 - 6. La disposició textual i tipogràfica
- IV. Explicació i valoració personal

Si llegim el document complet, ens adonem de la barreja de conceptes i de l'excessiva preocupació per les indicacions de la coordinació de les Proves d'Accés a la Universitat, especialment pel que fa a la qüestió de la puntuació de cada apartat.

³ El document complet en l'annex 1.

Barreja concepcions terminològiques perquè pretén, sobretot, esdevenir un document pràctic en mans de l'alumnat. El professorat de secundària pren decisions pràctiques i emet produccions per tal de solucionar qüestions pràctiques: en aquest cas, la PAAU; una motivació externa a la pròpia concepció del comentari.

De fet, el CT s'associa, en aquest moment, indefectiblement a aquesta circumstància qualificadora⁴. El document, en concret, ens mostra com el professorat mira de resoldre qüestions pràctiques ja que el text reproduïx i aclareix conceptes que es poden trobar en multitud de textos però que al professor interessa plasmar en un únic document que siga accessible a l'alumnat i que evite el dubte o la consulta de fonts múltiples.

Les coordinacions de les Universitats que organitzen aquestes proves (vegeu annex 2) aporten documents molt semblants, sense cap reflexió i sense que hi haja un autèntic debat sobre les raons d'usar el CT com a escala per a avaluar les competències de l'alumnat. Es lliuren, es distribueixen i es donen com a objectius educatius autèntics formularis o llistats de conceptes perquè el professorat trasllade a l'alumnat una "forma" determinada d'elaborar una anàlisi textual. De fet, almenys quatre assignatures plantegen el comentari de text com a instrument per a ordenar per capacitats a l'alumnat que vol accedir a la universitat: història, castellà, filosofia i valencià. No obstant això, el comentari textual no apareix entre els objectius ni entre les destreses de la secundària obligatòria ni del batxillerat⁵.

Si ens detenim a estudiar el currículum del Batxillerat del sistema educatiu valencià, observarem que, efectivament, fa referència a la capacitat que té

⁴ En sorprenent paral·lisme a la prova pràctica d'accés a la funció pública docent.

⁵ Revise aquestes línies (agost 2007) mentre continuem pendents d'un nou canvi de currículum que, no obstant això, sembla tan poc prometedor en tots els sentits, com l'actual. De moment: Decret 112/2007 de 20 de juliol [DOCV núm. 5562, de 24.07.2007], del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana.

l'alumnat d'entendre el món i, amb aquesta capacitat, a la possibilitat d'entendre i analitzar els discursos que l'envolten. No obstant això, he d'insistir en el fet que, malgrat que sembla ser un dels objectius de l'ensenyament obligatori i postobligatori, no apareix associat a l'instrument que serveix, després, per a constatar l'assoliment d'aquest o d'altres objectius: el CT⁶.

Si revisem les referències concretes, en el *preàmbul* es diu que els objectius primordials de l'ensenyament de la llengua i de la literatura són l'ampliació de la competència comunicativa dels estudiants de Batxillerat en les dues llengües oficials de la Comunitat, i el desenvolupament de la capacitat de comprensió dels textos literaris a través del coneixement dels aspectes més rellevants de la literatura d'una i d'altra llengua. A més, també l'accés al coneixement a través de la documentació i del tractament de la informació i l'anàlisi i la valoració crítica de la realitat. Aquest tipus de formació implica l'anàlisi i la interpretació de textos de divulgació científica, estudis de crítica literària, assajos, etc., així com la utilització d'estratègies per a seleccionar la informació i per a reelaborar-la a través tècniques diverses.

L'alumnat s'ha de centrar, doncs, en l'anàlisi d'esquemes documentals que li permetran aplicar aquests a les pròpies produccions. També en l'educació literària s'inclou un primer vessant analític i interpretatiu que permetrà, fins i tot, la realització de textos amb intencionalitat literària gràcies a la captació dels elements que intervenen en el fet literari. Fins i tot, en el contingut associat als aspectes més gramaticals i que es refereix a la *reflexió sobre les unitats lingüístiques*, podem trobar referències a pràctiques relacionades amb el CT, com ara: la relació dels textos amb el context físic i social en què es produeixen, el coneixement de la varietat lingüística en relació amb factors geogràfics, històrics, socials o amb l'ús, etc.

⁶ Decret 50/2002, de 26 de març [DOGV núm. 4.222, de 05.04.2002], del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 174/94 de 19 d'agost [DOGV núm. 2.356, de 29.09.1994], del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de Batxillerat a la Comunitat Valenciana).

Aquest preàmbul arriba a la conclusió que les capacitats que l'alumnat obtindrà en superar el batxillerat es refereixen, bàsicament, a l'anàlisi crítica, a la interpretació, reelaboració i producció de diversos tipus de discursos. Aquestes capacitats s'articulen en una sèrie d'objectius en els quals podem trobar tot tipus de referències a tots els coneixements i destreses que es relacionen amb el CT. Especialment aquell que fa referència a «analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i els discursos reguladors de la vida social, i valorar la importància de l'acostament a estos discursos per al coneixement de la realitat». O el que es dedica a «interpretar i valorar críticament les obres literàries a partir del coneixement de les seues formes convencionals específiques (gèneres, procediments retòrics, etc.), i de la informació pertinent sobre el context historicocultural de producció així com sobre les condicions actuals de recepció».

No és difícil continuar trobant referències a la possibilitat d'usar el CT com a acció pedagògica concreta, com ara «llegir i valorar les obres literàries com a forma d'enriquiment personal» o «analitzar críticament» els discursos per a evitar en les pròpies produccions, els usos de la llengua que manifesten actituds discriminatòries o abús de poder. Els objectius del batxillerat se centren en el que es denomina la formació integral de l'individu i hem d'agrair que la nova Llei Orgànica d'Educació (Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, BOE 106, de 4 de maig de 2006) comence a posar en un pla central l'educació emocional, en la qual, l'anàlisi dels discursos i de la interacció educativa podrà donar pas a una nova etapa en l'adquisició d'una completa competència comunicativa per part de l'alumnat.

D'acord amb aquests objectius, el currículum de Batxillerat marca una llista de continguts, organitzats en quatre blocs (comunicació, estudi de la llengua,

tècniques de treball i llengua) que, ahora, considera de tres tipus: procedimentals, conceptuals i actitudinals. Literalment:

«a) Procediments que es referixen a destreses per a la producció i interpretació del discurs, així com per a la reflexió sobre el funcionament de la llengua i per a la sistematització i aplicació dels coneixements gramaticals i literaris.

b) Conceptes o coneixements explícits i organitzats sobre les unitats lingüístiques i el seu funcionament en el discurs, sobre la variació en la llengua i en els usos, i sobre les convencions del discurs literari i els seus contextos de producció i recepció.

c) Actituds afavoridores de la normalització de l'ús del valencià, d'un comportament lingüístic no discriminador i, en general, de la interacció comunicativa satisfactòria».

No cal que analitzem en profunditat aquest currículum que manté una curiosa simetria entre el castellà i valencià que duu, per exemple, a dividir l'estudi de la història de la literatura en dos períodes, dividits pel segle XIX, entre el primer i el segon de batxillerat. Aquesta tendència a fer les coses «de la mateixa manera» en les dues llengües oficials també ens parla, certament, d'actituds ben concretes quant a política educativa i lingüística.

Podríem analitzar fins a quin punt intervenen, en l'adquisició de l'habilitat de comentar textos, l'elaboració d'esquemes o resums o quadres sinòptics, o els procediments per a descobrir l'emissor i el receptor en el text. No obstant això, ens allunyaríem molt del propòsit d'aquest treball que, en aquest moment, només vol investigar la relació entre la formació que es dona en el batxillerat i aquesta PAAU que es proposa com a prova final per a avaluar l'alumnat davant

el repte de la formació universitària.

Normalment caldria pensar que una prova que fa mitjana amb la qualificació obtinguda durant tot el tram educatiu que és el batxillerat, hauria de versar sobre els continguts que es proposen per a aquesta etapa. No obstant això, ni els continguts del segon de batxillerat, ni molt menys els del primer curs, mantenen una estricta relació directa amb la prova, de manera que s'obvia tota la història literària que hom suposa que s'ha de tractar.

No podem bandejar aquest assumpte sense deixar ben clar que una gran part del professorat no imparteix el currículum proposat per al segon de batxillerat. Així, ja hem esmentat que un dels manuals d'èxit és el citat d'Anna Devís i Josep Sendra que s'ocupa exclusivament del CT i, per tant, bandeja tota la resta de continguts que indica el currículum. És més sorprenent pensar que durant tot un curs acadèmic moltes professores i professors confessen programar les seues sessions de segon de batxillerat pensant únicament en aquesta prova que, com ja hem vist, consisteix bàsicament en un comentari textual, i deixar de banda tots els continguts menys un: «tècniques d'anàlisi i comentari de textos: comentari lingüístic i literari» (vegeu annex 3) que correspon a, només, un dels objectius: «Conèixer i aplicar tècniques d'anàlisi i comentari de textos, així com d'elaboració de treballs acadèmics».

Com és que el CT assoleix aquest estatus de ferramenta essencial per a avaluar les competències de l'alumnat? Per què tantes àrees de coneixement l'usen com a discriminador d'habilitats? O, dit d'una altra manera, com és que el CT és l'autèntica prova que destria el possible alumnat universitari de l'impossible alumnat universitari? A més, no cal dir, que cada àrea de coneixement, cada assignatura, aporta un model de comentari ben diferent. Mentre la història o la filosofia, com es pot intuir, necessiten centrar-se en el contingut, les àrees lingüístiques volen analitzar la relació entre la forma i el

contingut del text que s'analitzarà⁷. En qualsevol cas, l'alumne es veu obligat a adoptar quatre "tècniques" de comentari (en molts centres s'expliquen separadament els comentaris de valencià i de castellà⁸) per tal d'enfrontar-se a un text.⁹

Les visions sobre la utilitat del CT dins de la classe de llengua i literatura són moltes i diverses. Hem de pensar que en la resta d'àrees, la visió hermenèutica no ha de ser menys rica, ben al contrari. Encara podem aportar models, com l'extret del web de la Universitat Autònoma de Barcelona (vegeu l'annex 6), que ja hem comentat, que considera la pràctica fonamental per a l'alumnat universitari, això és, el CT és una tècnica important en tot l'àmbit acadèmic.

El document afirma que el CT és un escrit que pren com a punt d'anàlisi un text, per tal desenvolupar un escrit acadèmic de l'àmbit de les lletres o humanitats, per tal d'*obtenir-ne la globalitat*. En el comentari intervé tant la comprensió de tots els aspectes textuais, com la capacitat per a expressar-se acadèmicament per escrit. A més, considera uns objectius implícits que tenen ben present, sobretot, la figura de l'autor.

Després, el document, continua amb una típica reinterpretació del comentari estilístic de Lázaro-Correa, però sempre amb l'objectiu d'entendre la pretensió de l'autor en l'elaboració del text. Les recomanacions que fa, també són molt semblants a la de l'obra citada encara que, justament, considera possible prendre el text com un pretext per a posar en evidència els coneixements

⁷ Deixem de banda la prova de llengua estrangera ja que, tot i que l'ordre que la regula (per exemple la de 12 de maig de 2006 de la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència (DOGV núm. 5266 de 25 de maig), expressa clarament que consisteix en l'anàlisi d'un text en l'idioma corresponent, fent un comentari personal, el professorat d'aquestes àrees considera habitualment aquesta prova com "la redacció". No cal comentar-ho.

⁸ Vegeu en l'annex 4 una imatge, que aporte com a reproducció, d'una proposta típica de comentari de text en castellà.

⁹ No obstant això, aporte una comparació en l'annex 5 que també ha circulat en diversos materials que intentaven unificar les propostes de comentari per a segon de batxillerat de castellà i valencià. La proposta sorgeix de la coordinació de les universitats públiques valencianes que intervenen en l'elaboració de la PAAU.

sobre un tema, ja que és això el que proposen la major part de comentaris de les assignatures. El document observa, a més, que hi ha diversos tipus de comentari segons que es comenten obres literàries, articles, notícies... No obstant això, no aporta una tipificació d'aquests usos i sí un model únic que ha de servir per a alumnat juntament amb uns altres gèneres textuais, com ara la *ressenya*, el *currículum* o l'*examen*.

Una difusió semblant apareix en la publicació que ja hem comentat de divulgació titulada *Gripau* (Universitat d'Alacant: 2006) que cada curs es distribueix entre els estudiants que accediran a la Universitat i els dels primers cursos universitaris. S'hi aporten diversos gèneres textuais com ara els *apunts* (acadèmics), el *resum*, la *ressenya*, l'*examen* i el *treball* (també acadèmic), entre els quals se'n considera el CT com una "quiromància", és a dir, com una endevinalla a partir de les "marques" que apareixen en el text.

Tot i que l'aportació és ben minsa, es tracta del fet rellevant que es considere aquest un gènere textual típic de l'àmbit acadèmic. Deixant de banda la necessitat d'acceptar, que per a usos diferents, hi ha models de CT diferents, sembla que aquests documents contradiguen l'afirmació que hi ha diverses interpretacions de cada fet textual, ja que, pareix haver-hi un acord tàcit en què aquesta és una bona ferramenta d'aproximació textual en l'àmbit acadèmic: de fet l'única que aquests manuals aporten.

Aquest acord, però, no ha aconseguit que s'inserisca el CT en els objectius de cap de les disciplines que integren el currículum escolar. Les assignatures, especialment en la secundària, es mantenen com a autèntics compartiments estancs que defensen les seues postures, les seues tècniques i, fins i tot, els seus *estils* amb un condescendent oblit que existeixen altres punts de vista. Caldria reclamar una autèntica semiòtica del text? No cal dir que és ben cert que un cert esperit aglutinador, propi de la dinàmica de la lingüística, de la

filologia i, en definitiva, de les ciències del llenguatge, com bé assenyala Jiménez Cano (2003), ha aparegut en la investigació lingüística mentre el sistema educatiu (probablement per problemes més d'estructura laboral que gnoseològics) sembla mantenir-se al marge d'aquesta deriva.

El CT, no obstant això, és un aparat de ferramentes que integra perspectives ben diverses on el filòleg o el lingüista pot i vol plantejar-se la construcció d'una visió del món a partir dels textos que integren un certa perspectiva cultural. Tot i això, encara no podem atrevir-nos a fer una autèntica hipòtesi sobre què és comentar textos en el sistema educatiu sense oblidar que, de fet, el CT ha estat una ferramenta fonamental en els estudis literaris i, per tant, en el que avui dia rep el nom d'*educació literària* (Ballester: 1999). Una educació literària que presenta, però, entrebancs semblants en les seues línies d'actuació a l'educació literària ja que, com no, no sols no tot el professorat està d'acord, sinó que encara hi ha qui adopta la visió de la història literària, o de la tècnica literària sense gosar entrar en terrenys més movedissos¹⁰. Parlar en aquest moment d'un acord sobre què cal fer per a educar en literatura o literàriament em sembla més que agosarat¹¹.

Hem considerat, però, que un dels avantatges de les lingüístiques del text era la voluntat d'interdisciplinarietat. No obstant això, continuem amb els mateixos entrebancs ja que, per exemple, els qui hem posat mà a l'obra de realitzar materials curriculars sempre ens trobem amb el conflicte de com incardinar tots els components que formen part de l'educació literària i lingüística¹². Però, a pesar d'això, i encara que l'aportació té ja molts anys, continuem observant,

¹⁰ Ja he comentat que com a autor de *Veles* (Canós: 2002) la major part de les crítiques que ha rebut el llibre, d'altra banda molt ben acceptat, és que té un "nivell" massa alt, ja que barreja conceptes propis d'una visió textual amb els tòpics de la història literària i, en definitiva, pretén esdevenir més un manual de recursos que una programació d'aula completa.

¹¹ Per exemple, per a quan una educació cinematogràfica o audiovisual en el currículum escolar?

¹² Com assenyala la pròpia Glòria Bordons, una bona anàlisi de les línies i eixos que presideixen l'estructuració dels llibres de text l'ofereixen l'article de Montserrat Ferrer i Francesc J. López «Llibres de text i concreció del currículum de llengua» en *Articles*, 19, 1999. On, per cert, em fan una crítica d'un

com assenyala encertadament Bordons (2000), diversos problemes tant en la gestió de l'aula com en les interaccions didàctiques.

Caldria, doncs, potenciar una autèntica semiòtica del discurs. Una semiòtica (prenent el terme en el més ampli dels sentits) que ens permetera, des de l'àmbit acadèmic i, especialment, des del sistema educatiu, aproximacions als discursos per part de l'alumnat. Ja hem vist diversos punts de vista en la realització del CT (filològic, lingüístic, literari, estilístic, semiòtic...), tots igualment vàlids, com també ho són els CT que fan unes altres disciplines des de paradigmes científics diversos.

Tot i això, si aconseguíem, senzillament, construir un aparat conceptual de base terminològica semblant (Alcoverro: 2000) potser estaríem en disposició d'avançar més ràpidament en el sentit que vull proposar. Una bona intuïció, en aquest sentit, és la de Vicent Salvador (1988a: 28) on afirma que llengua, literatura, cultura i societat són «cordes d'una mateixa xarxa». Podem reinterpretar aquesta "màxima" intuït que Salvador vol referir-se a la literatura com a manifestació cultural investigable des del punt de vista semiòtic. Continua Salvador, afirmant que el *comentari de textos* no és altra cosa que "una"¹³ de les vies d'aproximació cognoscitiva a la realitat literària, entenent aquest terme en tot el seu abast.

Això suposaria, d'alguna manera, una funció del CT quant a ensenyament global, és a dir, a procés educatiu. Però el mateix autor precisa després que aquest abast no és tan ampli ja que són els estudis d'arrel humanística els que usen el CT com a ferramenta, essencialment, tot i que diversos fet n'han pertorbat la introducció en el món de la filologia catalana. Podem intuir que, el

material que tenia la sana intenció de passar per damunt (que no solucionar) aquest problema i d'Ana M. Margallo i Teresa Colomer «La literatura en els nous manuals de l'ESO» en la mateixa revista.

¹³ El destacat és meu.

que li preocupa, és abusar de la figura quasi simbòlica o metafòrica que atorga una funció excessiva d'aproximació a la realitat al CT.

Adopta ací, Salvador, una postura d'estudiós de la literatura i hi destaca com aquesta «disciplina» és realment «teoria literària aplicada», però advertint que la seua expansió depenia de la introducció acadèmica, ja que «sense ensenyament no calia comentari textual. Sense funció, no hi havia òrgan». Acceptem, doncs, la coincidència amb el títol d'aquest treball que pressuposa en el CT una funció bàsicament pedagògica o, si voleu, didàctica¹⁴. Funció que s'amplia, com destaca el mateix Salvador, amb l'embranchida de la lingüística del text i de l'anàlisi del discurs.

Tot i això, no considera que el valor epistemològic i metodològic d'aquesta pràctica el reduísca a aplicació didàctica, ni l'arracone en un «formalisme descontextualitzador» i suposa que, en algun moment, haurà d'assolir la posició preferent que podria en els estudis literaris. Així, encara que se centra en aquest tipus d'estudis, en distingeix curiosament cinc tipus «a grans trets» de CT: el *filològic*, el *lingüístic*, el *literari*, l'*estilístic* i el *semiòtic*. El primer se centra en aspectes de gramàtica històrica amb possibilitats d'incloure aspectes ecdòtics (de reconstrucció textual quasi arqueològica) i hermenèutics (d'interpretació ideològica, social i històrica) que el doten, fins i tot, de possibilitats en el món de la religió (no oblidem l'exegesi bíblica). Aquesta visió filològica facilita una amplitud de visió que permet integrar totes les altres. Hi destaca, Salvador, els treball de Garolera (1985) com a possibles inicis de comentari i d'aproximació, des de diversos punts de vista, al fet literari català.

El *lingüístic* se centra en l'estudi de les característiques lingüístiques del text des d'un punt de vista sincrònic enfront del diacrònic que podria adoptar el *filològic*. Les etiquetes no sembla que funcionen i el mateix Salvador accepta

que si al clàssic comentari lingüístic afegim un component d'anàlisi pragmàtica, ens trobem ja molt a prop del comentari *semiòtic* que proposa Walter Mignolo (1978), per exemple. Alhora, el comentari *estilístic* naix, justament, amb pretensions de rigor sistemàtic, i se centra en l'examen de les tries textuais que es vertebren en tot un seguit d'elements que podem trobar i que integren el discurs que tenim al davant.

Aquest tipus de comentari sembla ser el més adequat per als textos literaris o amb intenció literària i, especialment, si són breus. Per tant, s'hi pot confondre ja que els límits d'un i l'altre ens poden retornar a l'àmbit del *filològic* i de la història de la llengua i de la literatura. Semiòtica, estilística i crítica literària (o sociologia de la literatura) es conjuminen constantment en el treball de Salvador i accepta que les etiquetes, i fins i tot les modes, han posat noms a les diverses aproximacions que es poden fer als textos escrits o que llegim amb intenció literària.

Pel que fa al *semiòtic*, és una etiqueta que ha donat nom a comentaris tan diversos com els que deriven de Vladimir Propp i la seua anàlisi de la narrativa derivada de l'estructuralisme i que, en definitiva, s'assembla a l'*estilístic* per l'intent de trobar permanentment el paradigma de què deriva cada sintagma, és a dir, des d'on ha estat seleccionat. O el que Emil Volek (1985) anomena «estructuralisme transformacional», que és només un intent d'aplicar el generativisme a l'anàlisi literària, i que, com destaca el mateix Volek, fracassa en l'absència d'una dimensió que és fonamental per a la pròpia semiòtica: la pragmàtica.

És precisament aquesta aspecte, el pragmàtic, el que per a Salvador defineix un tipus de comentari *semiòtic* que es basa en una triple dimensió del signe lingüístic: sintàctica, semàntica i pragmàtica. Aquest és el comentari semiòtic

¹⁴ Entenem didàctic com tot allò centrat en l'aprenentatge mentre que la pedagogia la podem considerar

(de vegades s'ha anomenat *comunicatiu*¹⁵) que es defineix per una relació bàsica del *text* amb el *context* en el sentit més ampli, ja que el context s'amplia amb un concepte com *intertextualitat* que obri tot un seguit de possibilitats al CT, però que, ahora, pressuposa una *competència enciclopèdica* que va molt més enllà del terme purament lingüístic encunyat per Chomsky (segons Greimas - Courtés: 1979).

Aquesta competència està obrint espais en el CT que impossibiliten abastar-lo en la totalitat. De fet, crec que justament és aquesta la raó que el CT aparega com a ferramenta fonamental en la demostració de les habilitats i de les competències. El terme, com veurem en el capítol següent, s'amplia de tal manera que exigeix uns coneixements del món (una enciclopèdia) que, en moltes ocasions, no corresponen a aquells de què disposen els usuaris d'aquesta pràctica educativa.

Vicent Salvador, i pense que la major que fan (o fem) ús, entén el comentari *semiòtic* amb una mirada integradora que parteix de nocions teòriques que van des d'Eco a Van Dijk, i que posen al nostre abast la possibilitat d'estudiar el text, en tota la seua complexitat, des de pràcticament qualsevol perspectiva. Tot i això, em sembla evident que mentre Salvador coneix perfectament les drecceres per on circula, el ben cert és que no passa el mateix amb la resta d'usuaris del CT. Així, preguntats els potencials usuaris pels orígens i els antecedents d'aquest tipus de CT, la major part desconeixen les teories que s'integren en la base d'aquest comentari i que vénen perfectament explicitades en una nota a peu de pàgina del treball que comentem de Salvador (1988a, 35):

orientada a tot el procés educatiu.

¹⁵ Per exemple en Cassany (1992, 115), tot i que aquest nom no sembla haver triomfat per l'òbvia indefinició de l'adjectiu en el terme compost.

«Les bases teòriques de què partesc per a l'anàlisi de textos poètics es troben explicitades al meu llibre *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*, 2a. ed., Institut de Filologia Valenciana/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, València, 1986. Per a més precisions terminològiques es pot remetre el lector a tres obres principals de caràcter general: C. Segre, *Principios de análisis del texto literario*. Crítica, Barcelona, 1985; A.J. Greimas/J. Courtés, *Semiótica. Diccionario razonado de las ciencias del lenguaje*, Gredos, Madrid, 1982; A. Marchese/J. Forradellas, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literarias*, Ariel, Barcelona, 1987.»¹⁶

El desconeixement d'una gran part dels usuaris de tot aquest material i dels orígens teòrics del CT només pot provocar tot un seguit de confusions i incerteses que no possibiliten un desenvolupament lògic del model. La confusió terminològica i, fins i tot, metodològica provoca, també, el rebuig de moltes de les concepcions que poden ser ben profitoses i l'ús indiscriminat d'altres. Així, podem concloure que, efectivament, els models que deriven de determinades instàncies s'accepten, quasi, sense reflexió precisament pels subjectes que haurien d'aplicar-los, criticar-los, modificar-los, rebutjar-los o difondre'ls.

A pesar d'aquesta falta de reflexió, la proposta tripartida sembla haver triomfat totalment: la tríade sintaxi, semàntica i pragmàtica textuals, expressades en les propietats *adequació*, *coherència* i *cohesió*, estan totalment acceptades pel professorat i, per tant, és el que l'alumnat usa com a model en els seus CT com a «base epistemològica indefugible» (Salvador: 1985, 34).

Com és que no s'han desenvolupats models alternatius a aquesta visió tripartida? Bé, sí que en podem trobar, però no han tingut l'èxit d'aquest ja que l'aplicació no és tan senzilla i, sobretot, el procés didàctic que possibilita

¹⁶ No cal dir que he utilitzat aquestes referències, i moltes altres, en aquest treball.

aquesta aplicació. Són importants, en aquest sentit, les aportacions de Bordons (1987; 1989) que preveuen interessants aplicacions pràctiques del CT en el futur. Considera l'autora que a la «classe de literatura», el comentari de textos serveix per a treballar el contingut dels textos, això és, argument, tema, estructura, punt de vista de l'autor i els trets formals que corresponen als diversos plans lingüístics. També les relacions entre autor, text i públic. El comentari serveix per a entendre el text i reconèixer l'especificitat del llenguatge literari a més d'aproximar-se a l'autor/a, la intenció d'aquest/a, l'època, el corrent literari, l'estil...

En canvi, a la «classe de llengua», on s'ha utilitzat menys i està menys sistematitzat, es pot treballar la comprensió del contingut i l'anàlisi d'alguns o tots els elements lingüístics. Creu Bordons que començar una tasca sistemàtica de comentaris a la classe de llengua ajudaria a lligar, inclús, el treball de reflexió gramatical amb el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. Així, hi proposa quatre aspectes: el *registre* que condiona la forma i s'interessa fonamentalment per la intenció comunicativa (formalitat, temàtica, canal...); el *contingut temàtic* en què es pot distingir argument de tema i estructurar les manifestacions en el text; l'*estructura sintàctica* que estudia fonamentalment la connectivitat i les relacions oracionals que donen compte de l'estructura sintàctica i semàntica del text; i, finalment, el *lèxic* en què podem distingir temàtica, grau de formalitat o el propòsit que es manifesten principalment a través de l'elecció dels lexemes i dels nivells que aquests impliquen. A més, es pot tractar un cinquè nivell que és el *fònic* que només té transcendència en textos orals o poètics.

Considera Bordons que la diferència en la classe de llengua, serà el ventall de textos que s'ofereix a l'alumne i que ha de ser ampli i representatiu de les diverses situacions comunicatives. Cal, doncs, «globalitzar» el comentari, fent una continuada referència a la transcripció lingüística dels aspectes no

estrictament lingüístics. El que es planteja Bordons, en definitiva, és: per a què el CT? I arriba a la conclusió que comentarem en el capítol següent i que, per a l'autora, té una gran relació amb la producció textual.

Uns altres models parteixen d'altres pretensions com ara el de Lluís Meseguer (*La crítica referencial*. Castelló: Col·legi Universitari de Castelló, 1991) que fa una caracterització formal i funcional de textos literaris d'acord amb la *crítica referencial* articulat en:

significat (unitat del text vs. diversitat; poeticitat vs. narrativitat vs. teatralitat; verbal vs. verboicònic vs. icònic; llenguatge oral vs. llegit o musicalitzat vs. escrit; llenguatge percebut com a col·loquial vs. estàndard vs. culte vs. literari);

socialitat (creat vs. transmès per un altre canal; culte vs. popular; íntim vs. públic; informal vs. formal; autoria i característiques del jo; selecció del receptor vs. no selecció; inclusió d'elements amb funció conativa [emulació, identificació, rebuig] vs. no inclusió; artístic vs. no artístic; vinculat a paradigmes intel·lectuals o filosòfics vs. explícitament crític de... vs. proposició d'altres...; vinculat a activitats socials concretes vs. no vinculat; versemblant-realista o simbolista vs. inversemblant-impressionista o lúdic);

historicitat (creat vs. transmès d'un altre temps anterior; opció estètica perceptible vs. imperceptible; tradicional vs. paròdic vs. original [modern]; intertextualitat heterogènia [d'un altre gènere o codi] vs. intertextualitat homogènia; vinculació a paradigmes històrics vs. no vinculació);

nacionalitat (traducció vs. no traducció; intertextualitat de la llengua pròpia vs. d'una altra; arxintextualitat de la llengua pròpia vs. d'una altra [gènere nominalitzat vs. no nominalitzat]; vinculació a institucions concretes vs. no vinculació; relació amb textos d'una altra llengua a la mateixa societat [del mateix autor o d'un altre] vs. no relació).

La complexitat i l'abast del model és evident, i, crec, té una gran relació amb el poc èxit que ha tingut, almenys a terres valencianes (no conec cap cas en què s'haja aplicat sistemàticament). Però, quin és el propòsit d'un model crític com aquest? No pretén ser un model de CT únicament, però, de fet, ho és. Un model que es pot aplicar a qualsevol text i del qual sorgirà una caracterització que tindrà una utilitat epistèmica, almenys per a l'autor.

En consonància amb aquesta necessitat d'aplicar models segons les pròpies necessitats podem trobar multituds de referències de propostes de CT aplicables a gèneres textuais concrets. Posem per cas les anàlisis de textos teatrals (vegeu annex 7) en què Manuel Molins, conegut autor dramàtic i professor de llengua i literatura, i algú altre, n'ofereixen una possibilitat més. Tenim propostes de comentari per a tot tipus de textos (vegeu annexos 8 i 9) contes, narracions, teatre, poemes... Però, fins a quin punt ajuden als nostres propòsits aquests models o, dit d'una altra manera, per a què volem comentar textos dins d'una aula si no tenim un objectiu ben clar? És aquest CT una pràctica que possibilita l'assoliment d'objectius lingüístics i no lingüístics? Deu haver tants CT com textos podem comentar, segurament; per què, doncs, en trobem tants tipus diferents però no un acord sobre què i com cal comentar (analitzar) els textos?

Per a Salvador (1988a: 43) la tasca del comentarista consisteix justament a esbrinar les estratègies, els mecanismes que cada text concret posa en joc i no

quedar-se en una descripció dels fenòmens ni en la projecció d'esquemes teòrics; siga quin siga el pressupòsit del qual partisquen. No hi ha pretext, només text i anàlisi d'aquest però, insistisc, per a què? Dóna novament en el clau, Salvador en explicitar (1988a) els problemes fonamentals del CT que m'atrevisc a reinterpretar. Això és: la necessitat de diferenciar un metallenguatge d'anàlisi del llenguatge propi de la crítica literària i d'aparats conceptuals propis de la retòrica. Qualsevol investigador, i el comentarista ho és, necessita disposar de conceptes ben definits i d'un aparat conceptual concret¹⁷ a partir d'una enciclopèdia cultural que és, ahora, immensa i inabastable.

Aquest hauria de ser el primer acord docent: un aparat conceptual definit. Trobem, en molts documents, errors conceptuals o visions diferents de fenòmens semblants que el professorat trasllada a l'alumnat, fins i tot, des de departaments diferents (castellà, valencià) en el mateix grup i en el mateix curs. Entra Salvador, en aquest punt, en la «cientificitat» de la tasca del comentarista i en la necessitat del professor de llengua (del lingüista si es vol) de donar una visió "científica" de la realitat. No obstant això, es parteix de coneixements no ben incardinats en una proposta coherent, completa i compartida d'estudi del discurs, amb la qual cosa el que es traslladen són visions parcials, no ben fonamentades i amb contradiccions tant en el mètode com en la formulació.

Aquest problema de les ciències del llenguatge, deriva, al meu parer, de la necessitat que semblen tenir les investigacions lingüístiques de prendre les formalitzacions pròpies de les prestigiades ciències experimentals i socials (aquestes en camí de prestigiar-se justament per recórrer cada vegada amb major freqüència als mateixos mètodes quantitativs). Tot i això, la investigació

¹⁷ No em puc estar d'excusar-me, en aquest punt, per la dispersió dels conceptes i de l'esquema conceptual que use per a aquest treball. Un dels problemes ha estat acotar l'extensió del projecte ja que

en lingüística parteix de paradigmes propis però no vol acceptar la pròpia idiosincràsia epistemològica i la de les aplicacions (limitades socialment) dels plantejaments investigadors que se'n poden fer. Com bé diu Salvador, encara que la lingüística té ben clara la duplicitat de nivells en el sentit que la seua investigació es confecciona amb la mateixa «tela» del llenguatge que és el seu objecte d'estudi, no ha de suposar cap traïdoria a la inefabilitat del signe poètic (es refereix permanentment a la literatura) el canvi dels paradigmes per tal d'assolir un salt cap a un nivell d'activitat cognoscitiva diferent que intenta l'explicació dels processos de producció de sentit des d'una perspectiva similar a la de les disciplines generalment acceptades com a científiques¹⁸.

Un segon problema que apunta Salvador és la dicotomia que s'estableix entre sentit literal i interpretació, i que ell relaciona amb la *cooperació conversacional*. Aquesta *cooperació* provoca la possibilitat que el significat del text, i per tant del comentari, tinga major relació amb el lector, amb la seua competència enciclopèdica i amb la seua capacitat intertextual que amb el mateix autor. La paradoxa que el CT vaja més enllà de la intenció (pragmàtica) de l'autor, la soluciona Vicent Salvador en favor de la lectura i, per tant, del comentarista, de la mateixa manera que ho fa l'estètica de la recepció.

En aquest sentit, podem afirmar que un text té validesa quan expressa, quan algú entén, què diu (no què volia dir). I encara que això és una evidència (almenys per a alguns) en la literatura¹⁹, hem de considerar el mateix per als textos, en principi, no literaris o funcionals. Encerta totalment Salvador quan afirma que tot allò relacionat pragmàticament amb el text, és fonamental per al seu significat: el lloc en què ha aparegut, el format del text... Si un anunci no

determinar què es pot relacionar didàcticament amb el CT implica, justament, relacionar tots els continguts de l'àrea de llengua i literatura en secundària.

¹⁸ Planteja aquest problema Salvador que deixa sense solució però que defineix, al meu parer, molt bé, la situació cruïlla en què es troben les investigacions lingüístiques, que van de l'estadística al maquillatge transcendent amb tot un aparat conceptual que deriva de disciplines amb un prestigi que té el seu origen en l'aplicació socioeconòmica immediata de les investigacions.

té l'embolcall adequat, no podrà acomplir la funció per a la qual ha sigut produït.

Informen, doncs, el CT, tant la sociologia com la psicologia, tant la cultura dominant, com la tradició històrica... I les possibilitats que ofereix l'instrument es giren, al seu torn, contra l'ús i la concepció que se'n té: serveix per a demostrar qualsevol teoria però és, sempre, un instrument necessàriament parcial, no complet. No hi ha fórmules per al CT i, per això mateix, pot esdevenir una eina poc "científica" ja que pot convertir-se, únicament, en una lectura personal (una lluita cos a cos, dialèctica, diu Vicent Salvador) d'un discurs al qual no pot, no sent part d'una ciència "exacta" desentranyar tots els seus processos significatius.

El CT esdevé un «esforç intel·lectual» estimable i avaluable i és ací on rau la possibilitat que presenta d'avaluació i de qualificació del CT. Mentre el crític literari diu la "seua", el comentarista escolar (des de la primària fins a la universitat) comenta per a ser avaluat per un individu receptor que es mou en un segon pla i que emetra el seu judici en forma de qualificació. No serà possible, doncs, defugir la necessitat de seguir els paràmetres que planteja el docent mentre el discent lluita amb aparats conceptuals i concepcions que, en molts casos, li són, com a mínim, aliens. Com s'ha d'exercir una activitat subjectiva, sense una intenció personal clara?

El resultat és que investigadors i docents adopten, de l'enorme esquema que pot suposar l'aproximació al discurs²⁰, visions diverses que aprofiten per a les seues intencions investigadores o didàctiques. Ens hem de plantejar, en aquest sentit, quina és la finalitat didàctica, ja que no investigadora, del CT que ha "trionfat" en el sistema educatiu valencià a més de servir per a una

¹⁹ Per a una definició de literatura com a fenomen comunicatiu, com a text i objecte textual en definitiva, em sembla revelador l'aportació de Fernando Lázaro Carreter (1980).

²⁰ Vegeu, com a exemple, Díez Borque (1985).

aproximació semiòtica al discurs. Com hem vist, la proposta de Maria Josep Cuenca²¹ és un compendi de les anteriors i una de les raons de l'èxit, entre d'altres, és la de conjuminar, encertadament, la tècnica del CT amb l'aparat conceptual necessari per a la realització d'aquesta activitat didàctica, dirigint pas a pas què ha de fer cada comentarista.

Però a més, respon al tipus de CT que Salvador ha denominat *semiòtic* (o *comunicatiu*) i que intenta assumir en l'aparat conceptual, termes provinents de les més diverses disciplines²². De fet, aquesta és la raó (la integració, l'eclecticisme si es vol) que totes les propostes de comentari s'assemblen ja que l'objectiu, poc explicat de totes, és molt semblant: un comentari és un escrit o un text oral (neguem l'afirmació del web de la Universitat Autònoma de Barcelona²³) que pren com a punt d'observació i anàlisi un text amb una unitat de significat (valga la redundància) atorgada per la pròpia situació comunicativa.

És, en principi, un *exercici acadèmic*, però cal considerar la possibilitat que els aprenentatges de l'escola es puguin aplicar a la vida privada i, per tant, es pugui fer comentaris o aplicar els coneixements del comentari a qualsevol situació comunicativa. En aquest exercici qui redacta ha de precisar el contingut i il·lustrar-ne la progressió formal i conceptual. S'associa, comunament, als estudis de «lletres i d'humanitats» però realment pot ser usat per qualsevol disciplina com a mètode hermenèutic. Això és: el terme didàctic, *comentari de text*, implica la producció d'un discurs final on s'han seguit tot un seguit de passos que cal articular per tal d'obtenir un resultat final: un text explicatiu i argumentatiu alhora que mira de descobrir els aspectes més rellevants del text objecte d'anàlisi i fer una aportació personal, un pas més en la investigació lingüísticocognitiva personal de cada comentarista.

²¹ Vegeu l'annex 10.

²² De fet, la formació lectora no és objectiu únicament de 'determinats' professors i profesores (Mata: 2004).

Així doncs, les aportacions són absolutament personals i els tractaments absolutament diversos. Un exemple coherent és el que aporta Jiménez Cano (2003) en el capítol «Claus sociosemiòtiques per a les anàlisis de textos ecologistes». Els objectius de l'anàlisi textual són tan diversos com els comentaristes i això implica un component creatiu que cal que qui ensenya a comentar promoció en el seues deixebles, alliberant-los (per què no?) de qualsevol passió compulsiva per una incerta rigorositat o científisme.

No obstant això, és clar que el CT continua sent la ferramenta que serveix d'instrument d'avaluació en multitud de situacions, fins al punt (Palol: 2004) que sovint la ferramenta ha superat el mateix text. És per això, que una part del professorat, dedica gran part del seu temps a preparar aquesta tècnica. No obstant això, no queda clar quin és el component cognoscitiu que s'aconsegueix amb aquesta pràctica ja que el CT, *per se*, no és en aquest moment un objectiu educatiu, encara que la importància d'aconseguir un bon comentari pot fer suposar que sí.

El CT pot semblar, així, una ferramenta "per a oblidar" ja que no té cap utilitat pràctica que no s'associe a una qualificació. Potser ací rau una de les confusions sobre aquesta pràctica: és una destresa i, per tant, és un dels objectius del sistema educatiu no universitari, ensenyar a realitzar comentaris textuais? O per contra, és un dels instruments i, per tant, al darrere ha d'haver uns objectius educatius que aquesta ferramenta permetria assolir d'una manera específica i reconegudament eficaç? Si el CT és un instrument, realment, i la seua recuperació actual va lligada, ara com ara, a la difusió de les lingüístiques del text, a la pragmàtica i a l'anàlisi del discurs, ha d'anar acompanyada de totes aquestes disciplines per a difondre's en el nostre sistema educatiu. Tothom coincideix (Bordons: 2000) que la tendència actual

²³ En <http://www.blues.uab.es/gab-llengua-catalana/cat/assessorament/guia/models/coscomen.html>

de l'ensenyament de llengua i literatura és el desenvolupament de les habilitats lingüístiques. Així doncs, el que ens hem de plantejar és quina o quines habilitats desenvolupa o ajuda a desenvolupar el CT, sobretot, tenint en compte la importància que té aquesta ferramenta en altres disciplines no lingüístiques.

Ja hem observat que el CT és un mètode, és un esquema i és un aparat conceptual. Pel que fa al mètode hi ha cert acord, i podem pensar que el que proposa Maria Josep Cuenca (vegeu el capítol anterior) parteix d'una hipòtesi lògica: cal anar pas a pas, com mana la tradició francesa. Els passos de la lectura comprensiva no es poden articular d'una altra manera: cal llegir, entendre, anotar... L'ordre no és rigorós: cada comentarista ha de fer el text seu de la manera que crega convenient. Tot i això sabem que parlem d'una situació d'examen: de prova "objectiva".

En esquema les propostes de M. Josep Cuenca i de Lázaro-Correa són molt semblants:

Lázaro -Correa	M. Josep Cuenca
1. Lectura atenta del text	A. Aproximació
2. Localització	1. Lectura comprensiva.
3. Determinació del tema.	2. Numeració de línies.
4. Determinació de l'estructura.	3. Segona lectura: subratllat de punts clau.
5. Anàlisi de la forma partint del tema.	4. La variació lingüística: localització textual.
6. Conclusió.	5. Determinació de les dades generals.
	Planificació del comentari
	6. Establiment del tema.
	7. Concreció de l'estructura: parts i continguts.
	8. Elaboració de la llista de característiques: adequació, coherència i cohesió.
	9. Esquema de redacció.
	Redacció del comentari
	10. Redacció del comentari.
	Revisió del comentari
	11. Rellegir i corregir.

Figura 5. Comparació entre les propostes de Lázaro – Correa (1957) i Cuenca (1996a)

De fet totes dues sols pretenen donar unes indicacions per a no perdre's en l'acció pràctica que és un CT. Si observem el quadre, quasi tots els passos coincideixen tot i que, potser, les propostes actuals són més dirigides. A més sí que podem concloure que l'esquema de Cuenca ja inclou molts dels conceptes que n'incorpora un aparat conceptual que ha crescut, per motius evidents, respecte als anteriors.

Això que ja passa en molts casos (vegeu l'annex 11) pot arribar a donar esquemes com el del treball de Devís – Sendra (2001) que simplifica a l'extrem les aportacions anteriors i es basa sempre en una estructura tripartida relacionada amb les propietats textuais (vegeu annex 12) de les gramàtiques del text. Els esquemes poden ser ben senzills, suposem que amb una finalitat didàctica (vegeu annex 13) o ben complexos i complets, com ara el de Josep M. Castellà (vegeu annex 14). També poden analitzar només un tipus de textos: poètics, assaig, humanístics, acadèmics... (vegeu annex 15). O, fins i tot, es poden proposar com a proposta didàctica en un nivell determinat (vegeu l'annex 16) com fan els autors de *Viatges* (1999: 284) que segueixen declaradament les aportacions d'*Ensenyar llengua* (1993).

Tot i que accepten, aquests últim (com ho fan els autors de l'obra esmentada) que és una eina bàsica en l'ensenyament-aprenentatge, consideren que només és útil en la classe de literatura. Per què, doncs, els currículums parlen contínuament d'anàlisi i producció de textos? Com bé assenyala José R. Gómez Molina (1997) les propostes didàctiques es construeixen a partir de bases lingüístiques i de bases psicopedagògiques i, per tant, assumir-les com a pròpies implica compartir, com a mínim, els seus pressupòsits teòrics. No obstant això: com pot un professorat que desconeix aquest pressupòsits fer seua cap proposta didàctica?

Descriu en aquest punt Gómez les dues concepcions del llenguatge bàsiques en la història de la lingüística²⁴, la *cartesiana* que de Descartes a Chomsky considera que el llenguatge és l'expressió de la ment prenent, sempre, una perspectiva formalista per a l'estudi del llenguatge en què aquest:

«Es tractaria de quelcom com un [...] intricat entrellaçat de cables, algunes de les connexions del qual no ha estat establertes encara i amb –diguem– una caixa d'interruptors que ha d'estar en una de diferents (potser només dues) posicions per tal que, així, el sistema en conjunt pugui començar a funcionar. [...]» (Chomsky 1989: 454)

Aquesta descripció del funcionament del llenguatge, o millor, dels paràmetres (mentals) que en permeten el funcionament no és incompatible amb una segona concepció de tipus *antropològic* que es fonamenta en Wittgenstein (1974) i que considera els llenguatges inseparables de l'experiència humana, és a dir, de l'ús (base de la pragmàtica); esdevenint aquest l'autèntic objecte d'estudi del fenomen comunicatiu. De la reunió d'aquestes dues concepcions, la Lingüística Cognitiva considera algunes premisses que ens poden ajudar a observar la complexitat dels fenòmens textuais.

Efectivament no es pot separar el component gramatical del semàntic ja que la funció primera del llenguatge és comunicar, això és, significar per al receptor; per tant, la distribució fèrria en nivells de l'estudi del llenguatge perd força en favor d'una constant interrelació aquests: semàntic, gramàtic, pragmàtic... Al seu torn, el mateix llenguatge es pot relacionar amb la resta de les habilitats cognitives, intuïció, percepció, memòria... ja que, en realitat, només és una més però amb la particularitat que aquelles s'expressen habitualment de forma lingüística. Encara que la llengua no és, ni molt menys, l'única forma de comunicació, el que diferencia el fet lingüístic és que sí que permet processar

²⁴ Una ampliació en ACERO, J. J. *Lenguaje y filosofía*. Barcelona: Octaedro, 1993.

la informació amb una qualitat que no tenen els altres tipus (Sperber-Wilson: 1989)²⁵.

Així, hem de concloure que, efectivament, la llengua i el seu estudi tenen una relació més important amb la cognició que amb la comunicació i, per tant, el CT és un fenomen complex que integra diverses habilitats cognitives que han estat obviades en la major part de les propostes. Quan Bronckart (1985) intenta una «pedagogia del text», el que està fent és procurar l'aplicació didàctica dels coneixements sobre l'escriptura (no sobre la lectura) elaborada des de lingüística textual i l'anàlisi del discurs a partir de la psicologia cognitiva.

Considera Gómez (op. cit.) que, en definitiva, en analitzar un text hem de distingir diversos plans. El del text, en què hem d'indagar sobre les possibilitats d'interpretació de les estructures significatives; el del discurs, en què escollim models d'interpretació des del punt de vista cognitiu (entre totes les possibilitats significatives que aportava el text); i el pla del missatge, en què analitzem els valors que hem atorgat a cada un dels elements significatius que hem decidit escollir.

Aquesta diferència entre text, discurs i missatge (objecte), que recollirem més avant, ens duu a la acceptació de la necessitat d'articular les anàlisis en plans diferents. Bronckart (op. cit.) proposa un model d'anàlisi que considera també tres nivells i que parteix del procés de planificació textual en què s'elabora el contingut significatiu i la gestió que se'n farà; del procés de textualització que comprèn la progressió cohesionada de la cadena verbal; i de la connexió entre els components que la integraran.

²⁵ Aquests autors desenvolupen la teoria de la pertinència, segons la qual la comunicació només té sentit si es transmet informació pertinent, és a dir, nova per a l'oient però connectada amb l'antiga emmagatzemada per aquest.

Aquests tres nivells són l'orientació de l'activitat en què trobem l'espai referencial, és a dir, les nocions i els esquemes organitzatius; l'espai de l'acte de producció textual amb quatre paràmetres: locutor, interlocutor, espai i temps; i l'espai de la interacció social en què s'articula l'àmbit en què es produeix la comunicació, el propòsit que el motiva i la relació que s'estableix entre els interlocutors a partir d'aquesta intenció.

Un segon nivell és el de la gestió textual que inclou dos processos: el d'ancoratge que relaciona el text amb els elements del nivell anterior; i el de planificació global del text en què s'organitza seqüencialment els coneixements emmagatzemats en la memòria (macroestructura) i l'aplicació dels principis d'organització convencionals en forma d'esquemes (superestructures). El tercer nivell és la linearització que inclou dos operacions: la referencialització o creació d'estructures proposicionals relatives a la realitat extralingüística; i la textualització o concreció del text amb els mecanismes de cohesió, connexió i modalització.

En definitiva, la proposta no se'n diferencia tant de les anteriors, ja que el que pot suposar una interpretació vàlida d'un text és la deconstrucció d'aquest aparat que possibilita la producció discursiva. De fet, considera Gómez (op. cit.) que per tal que un text s'entenga (no ja perquè s'analitzi) el receptor (lector o oient) ha d'haver formulat hipòtesis d'interpretació que ha d'anar contrastant en una autèntica reconstrucció de sentit. És el que l'Anàlisi del Discurs anomena el *bottom-up* activitat que resol el significat de les paraules i de les activitats lingüístiques, i el *top-down*, la predicció d'un possible significat per a les seqüències presents i futures d'acord amb el context i amb el significat de les seqüències ja processades (Sperber-Wilson: 1989).

És per això que Gómez (op. cit.) considera que l'objecte principal del CT (potser d'un tipus de CT) és l'estudi de la variació lingüística o, millor,

sociolingüística²⁶ coincidint amb Lomas (1993). De fet, considera que el component sociolingüístic és fonamental en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua ja que la competència comunicativa té una relació fonamental amb l'ús que és l'autèntic objectiu de l'educació lingüística.

Considerar que la variació²⁷ és un dels eixos fonamentals de l'estudi de llenguatge (coincidint amb Salvador: 2003) i, per tant, del text, suposa centrar els estudis en la selecció de les possibilitats lingüístiques que, per raons comunicatives (però també emotives, experiencials, intuïtives, etc.) fa un parlant en un context determinat. En aquest sentit tornem, doncs, a concepcions pròximes a l'estilística però que tenen una gran relació amb la Lingüística Cognitiva, la Pragmàtica i la Lingüística del Text.

Aquesta última ha servit per a tipificar els usos lingüístics pel que fa a les manifestacions textuals que integren la nostra realitat lingüística i com que ja hem que tots els esquemes conflueixen en la concepció tripartida, ens detindrem en tres aspectes: la tipologia textual, les propietats del text i l'esquema o la tècnica d'aplicació.

²⁶ Lewandowski (1982: 369) considera que el vertader terreny d'estudi de la sociolingüística, de la sociologia del llenguatge i de la pragmàtica, és el camp de les variants lingüístiques, que no «tematitzen el sistema de la llengua, sinó que pretenen resoldre les qüestions de qui parla a qui, amb quina intenció i amb quines conseqüències, quan i on i sobre quins temes en quina variant lingüística».

²⁷ Partim de la concepció de variació que tant d'èxit ha tingut en la filologia catalana i que deriva de les consideracions de Coseriu (1981). L'última panoràmica general sobre el tema l'ofereix Bibiloni (1997).

3.1.1. Les propietats textuais

Un dels centres d'atenció de la lingüística textual ha sigut la caracterització de les seues propietats. Tot i que tractarem el tema de la definició de text més avant, reben el nom de propietats textuais tots els requisits que ha de complir qualsevol manifestació verbal per poder considerar-se text i, per tant, per a poder vehicular el missatge en un procés de comunicació. En aquest intent de taxonomitzar la realitat s'ha generat la idea de tres propietats que corresponen a tres perspectives lingüístiques, si considerem el text com una unitat significativa (Ferrando: 1987, 462-471).

significant	sintaxi textual	cohesió
significat	semàntica textual	coherència
referent	pragmàtica textual	adequació

Figura 6. Relació entre les parts del signe lingüístic, les disciplines que l'estudien i les propietats textuais

En aquest punt es trobarien, doncs, dues disciplines que han informat la lingüística del segle XX: la semiòtica i la lingüística textual. Si la primera es presenta com a ciència del signe que té com a objecte d'estudi la signicitat, la segona es presenta com una branca de la lingüística que estudia "l'autèntic" signe lingüístic: el text. Totes dues coincideixen en aquest divisió del signe lingüístic fins al punt que Morris (1985, 31) divideix la semiòtica en una tríade de tres dimensions o «funcions»: la sintàctica que s'ocupa de les relacions entre els signes; la semàntica, que s'ocupa de la relació entre els signes i els referents; i la pragmàtica que s'ocupa de la relació entre els signes i els usuaris. El CT esdevindria així la ferramenta de l'estudi semiòtic del text.

Les tres propietats que fa derivar la Lingüística Textual d'aquestes tres perspectives d'estudi les podem definir, de forma ràpida, com segueix (Conca: 1998, 5; Pérez Saldanya: 1998):

L'**adequació**, és la propietat que dóna compte de les relacions que s'estableixen entre el text i el context corresponent, i té a veure, per tant amb les relacions entre emissor i receptor, la seua posició en el text, les intencions comunicatives, i els temps i l'espai de producció del text.

La **coherència** s'ocupa del significat del text, el tema de què tracta, la selecció i el processament de la informació, la manera d'organitzar-la en una determinada estructura i també el seu desenvolupament des del principi fins al final del text com a encadenament d'informació compartida (tòpica o temàtica) i informació nova (remàtica). Un text coherent ha d'organitzar-se al voltant d'un tema central i anar incorporant la informació que es va seleccionat per tal que els receptors la perceben adequadament.

La **cohesió** atén els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per explicitar els lligams que hi ha entre les diverses parts del text i com s'organitzen aquestes. Per tal que el text responga a la situació comunicativa i mantinga el significat que l'emissor ha pretès, aquests elements han d'estar organitzats i relacionats entre si adequadament. La cohesió és el principi més important que s'ha postulat per donar compte del caràcter unitari del text: relacions fòriques, la *consecutio temporum*, la definitud, els connectors i la cohesió lèxica són alguns dels fenòmens que reflecteixen aquesta cohesió sintacticosemàntica.

No obstant això, aquesta taxonomia de la realitat, que parteix, sobretot, de Dressler (1974), de Schmidt (1977) i de Van Dijk (1983), ha esdevingut una aplicació didàctica de les teories que emanen de la lingüística textual. Aquesta estructura tripartida facilita, en gran manera, l'estructuració dels diversos trets en tres compartiments, de vegades estancs, tot i que, com ja hem vist, és ben difícil separar les qüestions gramaticals de les significatives i de les pragmàtiques. Encerten, des de determinat punt de vista, Devís-Sendra (2001) quan fa un apartat *text i context*, referit a la relació entre el text i la realitat; un segon apartat que titulen *coherència pragmàtica* que explica la relació entre els significats lingüístics i els significats contextuals; i un tercer paràgraf que explica la *cohesió textual*.

No obstant això, l'estructura en tríade (ho hem vist en les propostes que aportem) ha tingut una gran difusió, potser perquè s'adequa a un cert model mental que deriva de propostes lingüístiques anteriors i que permet, de forma pràctica²⁸, un aproximació ràpida a tot allò que caracteritza un text, tot i que, si observem de prop els models, ens adonarem que hi ha una certa vacil·lació en la distribució dels «continguts» del CT, fins al punt que hom ha parlat, encara que sense gaire èxit, de sis: coherència, cohesió, adequació, gramàtica, estilística i presentació (Cassany: 1993, 308-309).

Cada propietat es correspon amb un *nivell d'anàlisi lingüística o extralingüística* i descriu les diverses *regles que ha de complir el text* en aquell nivell; no obstant això, sempre amb fronteres difuses i, en part, enganyoses perquè totes les propietats (sis o tres) només tenen sentit en el conjunt global. La major part dels fenòmens tenen incidència en dos o més nivells dels esmentats i, per tant, el comentarista textual no pot descartar que una errada gramatical tinga (com de fet passa en moltes situacions) incidència en el sentit global del text.

²⁸ En aquest èxit, pel que sembla, ha tingut una gran importància la publicació d'*Invitació a la llengua catalana* (1986) i la ineludible presència dels seus autors quant a formadors de generacions de

És per això, sempre segons Cassany, que manuals i autors proposen formes distintes d'agrupar les diverses regles textuais ajuntant, per exemple, en un sol apartat coherència i cohesió, o adequació i presentació. De fet, considera l'autor que cada manual escull els aspectes que interessin per la finalitat del seu estudi. L'estructura tripartida que deriva directament d'una, ja clàssica, concepció triangular del signe lingüístic, es presenta com a idònia per a afrontar unes anàlisis pràctiques de signes tan complexos com els discursos. Tot i això, al meu parer, aquesta classificació en tres (fins i tot en sis) presenta determinats problemes que tenen una difícil solució i que es relacionen amb algunes qüestions que hem revisat fins al moment.

Un primer problema és que resulta ben difícil definir les fronteres entre els apartats i això que, només, científicament pot suposar una qüestió de debat, des del punt de vista pedagògic genera confusió entre docents i discent fins al punt que trobem fenòmens, com ara la variació lingüística, que difícilment es poden explicar des d'un únic nivell.

Aquest problema està solucionat des de les mateixes propostes que, com indicava Cassany, s'articulen tenint en compte els objectius. No obstant això, considere que en moltes ocasions s'ha perdut, justament, l'objectiu pedagògic d'aquesta acció didàctica ja que sembla que el més important és trobar cada un dels trets que apareixen en la proposta corresponent i no atendre la relació entre la manifestació lingüística i la importància definitiva per al significat global del text o, dit d'una altra manera, rellevància o irrellevància de l'estudi de determinades seleccions de trets que, realment, aporten ben poc a la significació textual. El que constituiria, per a mi, el principal problema en la didàctica del text. Què estem ensenyant? I, sobretot, per a què?

Comparem dos treballs certament amb èxit en aquest camp:

Cuenca	Devís-Sendra
<p><u>1. Adequació</u> Relació entre text i context: l'enunciació Comunicació verbal i no verbal Coneixements enciclopèdics i marc Veus del discurs Punt de vista i empatia Polifonia Variació lingüística: registre i dialecte Màximes conversacionals i implicatures Pressuposicions Intertextualitat</p>	<p><u>1. Text i context</u> Àmbit d'ús Gènere Tipologia textual i finalitat Canal Variació lingüística El text com a acte de parla: cooperació conversacional Veus del discurs</p>
<p><u>2. Coherència</u> Tema del text Selecció de la informació Progressió temàtica: tipus Isotopia</p>	<p><u>2. Coherència pragmàtica</u> Eix temàtic i motius secundaris Títols i altres elements paratextuals Estructura temàtica Estructura textual Progressió temàtica: tipus Coherència lèxica: relacions referencials, relacions de sentit. Verbs i coherència temporal.</p>
<p><u>3. Cohesió</u> La referència: dixi, anàfora, el·lipsi Cohesió lèxica Temps verbals Connexió Modalització Discurs reportat Estil: cohesionat vs. segmentat</p>	<p><u>3. Cohesió textual</u> Connectivitat del discurs: connectors lògics, connectors naturals Expressió referencial: anàfora, dixi, impersonalització Modalització Disposició textual i tipogràfica</p>
<p><u>4. Recursos estilístics</u> Ironia Metàfora Hipèrbole Personificació Repetició Enumeració Adjectivació</p>	

Figura 7. Comparació entre les propostes de Cuenca (1996a) i Devís – Sendra (2001)

No deu ser important en el lloc que estiguen els conceptes sinó la rellevància per al significat global del text. Al cap i a la fi, les dues propostes s'assemblen notablement i el seu propòsit, expressat pels autors des de les introduccions, és ser didàctics, és a dir, i ací rau un altre problema del comentari: aconseguir que l'alumnat siga capaç de fer un CT complet.

No hi ha un acord explícit en aquest model de CT, però és cert que és el que ha triomfat des que s'ha considerat erròniament, al meu parer però coincidint amb moltes opinions, que només s'ha de confiar en l'ús per a l'educació lingüística. S'ha bandejat qualsevol model alternatiu i s'ha arribat a una sèrie d'acords, més o menys tàcits, més o menys expressats, en una mena de remor acadèmica que podem denominar enciclopèdia didàctica comuna. Tothom dóna per suposat, per entès, per comprés, per cert en definitiva, que el model d'aplicació és aquest tripartit: adequació pragmàtica, coherència semàntica (o pragmàtica) i cohesió sintàctica.

Tot i això, la metodologia del comentari no ha aconseguit superar la seqüència: mètode, aparat conceptual i redacció. De fet, no hi ha cap proposta que siga realment didàctica en el sentit que es considera que, arribat un cert moment, l'alumnat ha de saber comentar textos, per a la qual cosa ha d'activar tot un seguit de competències que podem trobar ben descrites en l'esquema següent²⁹:

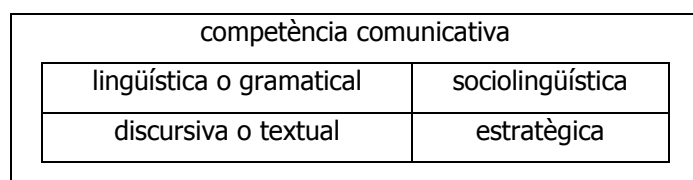


Figura 8. Els integrants de la competència discursiva segons Hymes (1970)

Encara que hom pot parlar d'altres com ara, l'enciclopèdica o enciclopèdia cultural o la lògica, aquestes quatre anteriors poden integrar les bàsiques que integrarien la comunicativa (Hymes: 1970) que podem definir com al «coneixement i la capacitat d'una persona per a usar tots els sistemes

²⁹ Desenvolupat a partir de Canale (1983), Tusón (1991) i Calsamiglia – Tusón (1999) .

semiòtics a la seua disposició com a membre d'una comunitat sociocultural donada» (Lyons: 1989, 514).

Com hem vist en el capítol anterior, la *competència lingüística* o *gramatical* s'ocupa del domini dels codis lingüístics i paralingüístics, així, s'ha volgut parlar de coneixements sobre els codis fonològic, fonètic, ortogràfic, morfosintàctic, lèxic i semàntic. La *competència discursiva* o *textual* suposa el domini dels mecanismes de coherència i cohesió en l'elaboració i en l'anàlisi dels discursos. La *competència sociolingüística* suposa una comprensió i una producció adequades dels discursos en situacions comunicatives diverses. Finalment, la *competència estratègica* suposa l'apropiació de capacitats concretes comunicatives per a superar les mancances lingüístiques i paralingüístiques que puguen sorgir en els actes comunicatives i, així, aconseguir una comunicació efectiva.

S'ha parlat també d'una *competència semiològica* (Lomas: 1999) referida als coneixements, les habilitats i les actituds que afavoreixen una interpretació crítica dels usos i formes dels mitjans de comunicació de masse i de la publicitat. En una perspectiva de la semiologia (semiòtica en el món anglosaxó) que té per objecte d'estudi la natura dels signes: origen, significat, formes de transmissió, relacions... Però que, realment, vol aproximar-se al sentit social dels signes.

És interessant destacar que Habermas fa algunes matisacions al concepte de Chomsky de competència comunicativa que resol Badura (1972) distingint-ne dos components: l'hermeneuticoanalítica i la tacticoretòrica (Lewandowski: 1982, 62-63). Aquesta última suposa l'habilitat, visible en el grau d'efectivitat de les accions lingüístiques i en la consecució dels propòsits, d'adequar-se a les situacions comunicatives canviant la forma dels missatges. La primera, per contra, és la capacitat per a comprendre adequadament les situacions

comunicatives per a la incorporació, transformació i elaboració d'informacions que són necessàries per a tractar determinats temes, valorant-se correctament un mateix i desenvolupant les relacions necessàries amb els corresponents interlocutors en la comunicació.

És aquesta competència hermeneuticoanalítica, sense descartar la tacticoretòrica, la que potenciarà el CT com a pràctica didàctica. Una competència que té una relació més directa amb les qüestions analítiques que amb les productives que, per moltes raons, han estat el centre d'interès de les didàctiques de la llengua i de la literatura en els últims anys. Però, les preguntes que ens formulem en aquest punt són: Qui tinga totes aquestes competències podrà fer un CT? O, per contra, el CT serveix per a potenciar totes aquestes competències? O, senzillament, són dos fenòmens complementaris i no excloents?

La primera opció suposa que el CT és una ferramenta d'avaluació de competències únicament i és així com se l'ha tractada. No hi ha hagut una autèntica pedagogia del CT sinó que generacions de docents i discents se l'han trobat en els seus processos didàctics i l'han acceptat com una presència concomitant a l'existència de les educacions lingüística i, sobretot, literària.

La segona opció suposa que és una ferramenta pedagògica, una activitat didàctica que possibilita la consecució de diverses competències. La qual cosa no descarta el primer ús de la ferramenta però potencia una segona perspectiva que pot donar pas a una nova concepció de la presència del CT en les classes de llengua i literatura. El CT com a aproximació al fenomen textual, a l'ús lingüístic i a les condicions pragmàtiques del desenvolupament del discurs.

De fet, això ja està passant en el material curricular: analitzant diversos materials relacionats amb l'Educació Secundària Obligatòria podem posar un exemple clar d'un triat a l'atzar. De les 237 activitats que proposa un llibre de text de 4t d'ESO (Boscà: 2003), almenys 132 tenen una certa relació amb l'anàlisi textual. Si deixem de banda aquelles inevitables dedicades a la competència gramatical³⁰ sembla evident que sí s'està fent una didàctica del CT però sense una sensació clara d'aquesta per part de docents i discents la qual cosa comporta una constant falta de reflexió³¹ i de possibilitats d'avaluació sobre aquests processos d'aprenentatge. És clar que es pot observar com una gran part de materials didàctics cominen l'alumnat a aproximar-se al text amb preguntes de comprensió, demanant síntesis de textos, breus anàlisis... microcomentaris en definitiva. Això sí, sense una organització clara de tot aquest material per a l'assoliment d'objectius didàctics clars.

Aquesta falta de reflexió duu a fenòmens com ara el que hem vist en la figura anterior: segons els autors, se situen uns elements en un apartat o altre i encara que de cap manera pretenc afirmar que aquesta qüestió no és controvertida, sí és cert que, si basem el CT en tres apartats i l'alumnat no té idees clares al respecte, el que podria ser una potent ferramenta didàctica es transforma en un galimaties inaccessible i, sobretot, inservible per a cap propòsit didàctic que no siga aprendre a fer aquell tipus de comentari determinat.

³⁰ En general, una gran part del professorat de secundària no pot evitar encara considerar que l'objectiu últim i central del seu quefer didàctic és el domini de la gramàtica per part del seu alumnat de manera que les propostes editorials es dediquen, en gran mesura, a donar satisfacció a aquest grup.

³¹ Bussejant en els materials curriculars de secundària m'adone que hi ha molts en què el text comença a ser un objecte real d'atenció. Destaquen els de les editorials Anaya i Castellnou, editora valenciana. Sorprenentment, línies didàctiques com la que duia l'editorial Tabarca han sigut abandonades per d'altres més tradicionals.

3.1.1.1. L'adequació

L'*adequació* (o coherència externa o pragmàtica) reflecteix les relacions entre *text* i el context situacional (Pérez Saldanya: 1998, 91), entès aquest com el conjunt de factors del món extralingüístic que condicionen la producció d'un enunciat i per relació als quals un enunciat o un text assoleixen un significat concret. Tot i això el terme té uns altres significats (Lewandowski: 1982, 81) que poden confondre l'usuari per la qual cosa s'ha generat el terme *cotext* que és el conjunt d'elements lingüístics que precedeixen o segueixen la unitat que s'està considerant (Pérez Saldanya: 1998, 97)

Podem definir *text*, doncs, com un enunciat en un procés d'enunciació³², és a dir, un acte de parla (Bloomfield: 1978) perquè cal tenir en compte que la mesura pragmàtica de la validesa d'un text serà l'adequació a unes circumstàncies contextuais si suposem la coherència i la cohesió textuals. Aquestes circumstàncies inclouran tot tipus de dades (socials, culturals, antropològiques...) que hauran de compartir emissor i receptor de l'acte comunicatiu per tal que aquest siga efectiu o, almenys, possible.

L'adequació textual es refereix, per tant a la necessitat que té un text de ser regulat tenint en compte tots els paràmetres (espai, temps, interlocutors...) que intervenen en la comunicació. Una de les missions que es pretén d'un CT és la investigació sobre aquestes circumstàncies i el pes que aporten a l'elaboració del text que es presenta com un entramat estratègic d'accions a través de les quals els subjectes emergeixen (Lozano: 1999, 16-18).

³² Simplificant, considerem *enunciació* els elements de la situació comunicativa, fonamentalment interlocutors, espai i temps; i *enunciat*, la producció lingüística que constitueix el missatge (Pérez Saldanya: 1998, 123-124).

Per tant, els participants en un acte comunicatiu (i el o la comentarista d'un text ho és) completen la seua competència comunicativa amb allò que conforma la seua *enciclopèdia semiòtica* (Eco: 1984). Un element amb una funció semiòtica important, en aquest saber compartit i com a recurs d'economia expressiva, rep el nom de *frame* (*marc* o *quadre*) i és un conjunt articulat de coneixements convencionals que posseeix un grup d'individus en relació a una determinada situació de la vida social (Minsky: 1975).

Comptem, per exemple, amb la *intertextualitat* que, com a mecanisme de remissió a altres textos i especialment en els literaris, funciona com a element significatiu primordial sense el qual, el text que analitzem (que llegim, que rebem) perd una gran part de sentit. El concepte d'*intertextualitat*, generat per Kristeva (1970) a partir del de *dialogisme* de M. Bakhtin, i desenvolupat per Gérard Genette³³ al llarg de la seua obra³⁴ és una alternativa conceptual i metodològica a la denominació tradicional d'influència i designa la fonamental relació entre enunciats anteriors i coetanis. Aquesta relació genera un conjunt de lligams intertextuals, que converteix el text en un teixit nou de citacions i de presències anteriors.

Aquests lligams responen a categories diverses. Així, la *intertextualitat* es produeix amb la copresència de dos o més textos per la via de la citació o del plagi; la *paratextualitat*³⁵ es manifesta a través de la relació que el text manté amb el paratext (títol, subtítol, prefaci, notes, etc.); la *metatextualitat* s'estableix entre dos textos, un dels quals és el comentari de l'altre; l'*arxitextualitat* determina l'estatut genèric (novel·la, poema, etc.) d'un text i orienta les expectatives del lector o de la lectora. Es parla, doncs,

³³ Encara que per a Genette el terme és, més aviat, reduccionista ja que considera que hi ha intertextualitat quan un text «prové d'un anterior». (Genette: 1982, 14).

³⁴ Un tema d'investigació interessant podria ser l'estudi de les errades en les citacions dels estudis "científics". Genette, Levandosky, Bajitin i d'altres erudits inventats, com també referències, descobertes... Aquestes errades crec que són producte d'aquesta espiral de publicacionisme que demana l'estructura del món universitari justament en contrast amb la poca investigació que demana l'estructura laboral de l'ensenyament no universitari, com hem vist.

d'*intertextualitat* quan en un text es fusionen referències d'altres produccions i, darrerament, associat al concepte d'*hipertext* que tanta difusió ha tingut i tindrà amb la informàtica, tenim el concepte d'*hipertextualitat* quan un text pot partir d'un anterior «i conferir-li les transgressions necessàries perquè siga considerat diferent del text A, o *hipertext*, del qual parteix. Aquest text B o resultant s'anomena també *hipotext*» (Devís – Sendra: 2001, 21).

Aquesta visió tan antropològica de l'enunciació, en què un discurs, influït pels que el precedeixen i influït els que el segueixen, significa a partir de la lectura o, per què no, del comentari entronca, directament amb el concepte de «col·laboració lectora» d'Umberto Eco i aquest, al seu torn, amb tota l'estètica de la recepció (Jauss: 1978). El significat textual depèn de l'enunciació tant com de l'enunciat i, per tant, se li atribueix a cada acte comunicatiu³⁶ un significat determinat més aviat per la lectura que per l'escriptura. El significat és subjectiu i el significat també ho és. Quin és el paper, doncs, del comentarista?

És, potser, el que Eco (1990) anomena *lector ideal*: aquell que descodifica el missatge en els mateixos termes que pretenia l'autor tot i que, certament, aquest possibilitat d'acabar interpretació exhaustiva i intencionalitat subjectiva és, més aviat, remota. Aquest concepte, lector ideal, ha donat peu a tot un seguit de figures que s'han agrupat (bàsicament en el discurs de la secundària) sota el concepte de «veus del discurs» relacionat, directament, amb el d'«actes de parla» formulat per Austin (1962) i desenvolupat per Searle (1969).

³⁵ Sobre el terme *paratext*, en altre sentit, i els llinars del text literari, consulteu Devís (2001).

³⁶ No cal dir com aposte, en aquest punt, per seguir els passos de Salvador en *El gest poètic*, això és: aplique contínuament termes que emanen d'una reflexió sobre l'art en general i sobre la literatura, en particular, als discursos funcionals. Sembla més que lícit ja que ens trobem en la mateixa línia que segueixen l'anàlisi del discurs i la lingüística textual i que consideren el discurs literari com una manifestació lingüística més, privilegiada en alguns aspectes, però que gaudeix dels mateixos mecanismes que la resta de gèneres textuais.

Davant l'enfocament que contempla el llenguatge com una estructura, aquests autors consideren que és una acció amb la funció primordial de «suscitar la cooperació» dels usuaris. Així Austin distingeix entre *constative* enunciats com a actes de parla «purs», i *performative*, els que volen obtenir una resposta (no necessàriament lingüística) en l'interlocutor³⁷. Aquest autor distingeix tres dimensions o aspectes en cada acte de parla.

- el *locutiu* és l'enunciat pròpiament dit, és a dir, tot un seguit de representacions fonemàtiques, el *dictum*, per a la retòrica clàssica;
- l'*il·locutiu* és allò que pretén fer l'enunciat (ordenar, afirmar, prometre...), el *modum*;
- el *perlocutiu*, que és allò que es vol aconseguir en enunciar cada acte de parla.

Justament és aquesta noció d'acte de parla, de col·laboració continuada entre els interlocutors el que legitima l'estudi del llenguatge des del punt de vista de la interacció social o el que en ciències socials en general i, sobretot, en Psicologia Social ha rebut el nom del «gir lingüístic»³⁸ i que col·loca el concepte de «discurs» en una posició central del seu estudi (Íñiguez - Antaki: 1994) entroncant directament amb l'Anàlisi Crítica del Discurs (Fairclough – Wodak: 1997). Veiem, doncs, sociologia (o antropologia social) i psicologia interessades en el fet comunicatiu i en el discurs com a objecte fonamental dels seus estudis i a l'Anàlisi del Discurs, com a informant privilegiat d'aquests processos³⁹.

Va ser Wittgenstein qui al llarg de la seua obra va afirmar repetidament que el llenguatge és com un joc amb regles d'ús que s'improvisen i que acaben formant part de la seua construcció. És el diàleg qui construeix el llenguatge

³⁷ Distinció molt devaluada però que ha suscitat interessants vies d'accés a l'estudi de la informació lingüística.

³⁸ Aquest «gir lingüístic» ve produint-se des dels anys seixanta en totes les ciències socials amb diferents intensitats i orientacions.

gràcies a les interaccions socials en què es participa. La missió del CT és esbrinar quines són les regles d'ús de cada acte de parla determinat i per això ha d'identificar, especialment, aquestes veus del discurs que podem simplificar en un esquema com el que construeix Eco (1979)⁴⁰:

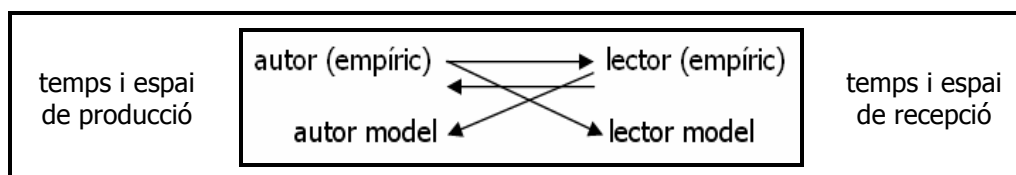


Figura 9. El tipus d'autor i lector en la producció discursiva a partir d'Eco (1979)

Aquesta teorització implica l'existència de dos espais, el de producció i el de recepció, separats quant a condicions pragmàtiques i que marquen diferències quant a interpretació i producció del discurs. L'autor empíric i el lector empíric formen part de la realitat extralingüística

Relacionat amb la teoria de la deconstrucció de Derrida⁴¹ implica que l'autèntic significat textual comença amb la lectura, tot i que aquest no és possible sense text. El lector real col·labora amb la lectura per tal d'obtenir una interpretació⁴², la seua, del text que, sense aquest no té significat. Tot i això, Eco distingeix *obres obertes* (necessiten la col·laboració del lector i són susceptibles de diverses interpretacions) i *tancades*, les interpretacions d'un text són il·limitades però no infinites, perquè aquestes, les interpretacions, són sempre socials i consensuades.

³⁹ Aquesta orientació ha volgut tendir cap a una «Semiòtica psicossocial» sense gaire èxit (Abril: 1994; Parker: 1992).

⁴⁰ Em permet, com aconsella Eco, una reinterpretació (deconstrucció) de la seua teoria. També seguisc, en certa mesura, Cesare Segre (1985: 14-21) tot i que els dos es refereixen, exclusivament al text literari.

⁴¹ Aquests elements lliguen amb la teoria de la deconstrucció desenvolupada a França als anys seixanta per Kristeva, Barthes, Todorov i, sobretot, Jacques Derrida.

⁴² Podem trobar una interessant relació amb tota l'estètica de la recepció (Fokkema – Ibsch: 1977).

L'*autor empíric* (real) s'ha construït un model mental, un *lector model*, que rebrà el seu discurs. Al seu torn, cada lector, es construeix una imatge mental de com deu ser l'autor del text i que forma part de cada anàlisi textual. En el text escrit (el més habitual en el CT), emissor i receptor empírics no comparteixen temps i espai i la comunicació no verbal a penes pot tenir, doncs, presència, a diferència dels textos orals i d'alguns nous gèneres textuais escrits (per exemple tots els relacionats amb la comunicació escrita mediada per ordinador).

Tenim, a més, la presència de diverses figures que es poden analitzar en aquest apartat i que mitjancen entre emissor i receptor: *locutor* (el *jo* discursiu que *parla* en el text, a qui s'atribueix la responsabilitat de l'acte de parla que realitza l'enunciat), *alocutari* (el *tu* discursiu, a qui s'adreça el text en el discurs), *enunciador* (altres *veus* que parlen en el text), *narrador* (equivalent al locutor en la narració), *narratari* (equivalent al alocutari en la narració)...⁴³ Les veus del discurs, es multipliquen en una polifonia que dóna lloc a diversos jocs de veus que «marquen» amb intensitats diferents el discurs i, d'altra banda, formen part obligatòria de les anàlisis. Conceptes com ara *empatia* o *punt de vista* que emanen de la psicologia i de la narratologia, respectivament, poden aparèixer com a referents per a explicar totes aquestes relacions⁴⁴. Observem la figura següent (Devís-Sendra: 2001, 18):

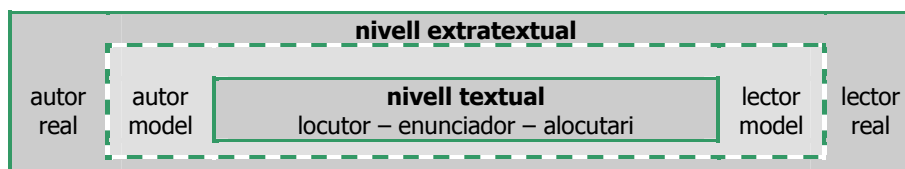


Figura 10. Els interlocutors en una situació d'enunciació segons Devís – Sendra (2001)

⁴³ De nou es barregen conceptes de l'anàlisi del discurs, la teoria literària, la crítica literària, la pragmàtica, la narratologia... Preferisc l'abús terminològic que no l'oblit per motius d'una suposada 'puresa' pseudocientífica.

⁴⁴ S'han proposat diversos models sobre les interaccions lingüístiques, com ara la teoria de la rellevància o de la pertinència de Sperber - Wilson (1986) matisada després per Levinson i Charolles; la teoria de la cortesia Brown – Levinson (1987) a més de la teoria de la cooperació conversacional de Grice (1981).

Aquestes són, justament, les raons per les quals no cal explicitar totes les informacions necessàries per tal que es produísca l'acte comunicatiu, ja que hi ha multitud d'implícits, intersemiòtics i intrasemiòtics (Greimas-Courtés: 1979), que no cal (o no es poden) dir literalment, sempre tenint en compte que la informació entre emissor i receptor parteix de coneixements (suposadament) compartits. Aquests implícits han donat peu al concepte d'*implicatura conversacional* encunyat pel filòsof del llenguatge H. P. Grice (1981) que, per a referir-se a qualsevol implicatura considera que pot ser deduïda sobre la base de les màximes conversacionals (*quantitat, qualitat, rellevància i manera*) i dels *principis de cooperació conversacional*.

Les quatre *màximes* són: *de quantitat*, fes la teua contribució tan informativa com se't demana, ni més ni menys; *de qualitat*, no digues allò que cregues fals o allò de què no tingues proves adequades; *de rellevància* o *de relació*, aporta informacions que tinguen relació amb el tema de què es parla; *de manera* o *de modalitat*, evita l'ambigüïtat, sigues tan breu i tan ordenat com pugues. Per a donar compte d'aquests casos en què es transgredeix alguna màxima, Grice utilitza el terme *implicatura conversacional*, la qual permet de donar sentit al que s'ha dit malgrat la transgressió. Així la comunicació funciona mitjançant *pressuposicions* basades en *implícits*.

El concepte semàntic de *pressuposició*, també de Grice, fa referència a les informacions implícites d'un enunciat i inclou totes les informacions que un emissor considera que el receptor o els receptors coneixeran. Tornem, doncs, d'una altra manera als conceptes d'*enciclopèdia* i de *marc* i introduïm els no menys interessants de *lector model* i *emissor model*.

En el marc de l'adequació té sentit, doncs, l'anàlisi de la variació lingüística. De fet, s'ha considerat autèntic objecte d'estudi de la pragmàtica l'ús lingüístic en relació amb les condicions del context, i aquestes determinen tots els tipus de

varietats que poden ser usades en cada acte comunicatiu concret. Aquesta variació atén diversos aspectes, la variació temporal (diacrònica), la varietat geogràfica (diatòpica), la variació social (diastràtica), o la variació funcional o estilística (diatípica) que donen pas a tot un seguit de taxonomitzacions del text quan al tipus de varietats que usen: cronolèctes, dialectes, sociolectes i registres (Bibiloni: 1997, 65-75). El CT mira de descobrir la relació entre emissor, receptor, context i ús de les variants que formen part d'aquestes varietats de manera que es pugui analitzar l'ús de cada variant en relació amb algun dels paràmetres que hem determinat.

Hi ha un altre aspecte, i no secundari, que s'inclou en aquest apartat i té relació amb les funcions lingüístiques. Partint de precedents com ara Kart Bühler⁴⁵ o l'Escola de Praga, Roman Jakobson (1963) explicita, d'alguna manera, l'interès de la lingüística contemporània pels participants en la situació de comunicació, actualitzant l'esquema de la comunicació desenvolupat per la Teoria de la Informació i per les necessitats matemàtiques en telecomunicacions⁴⁶:

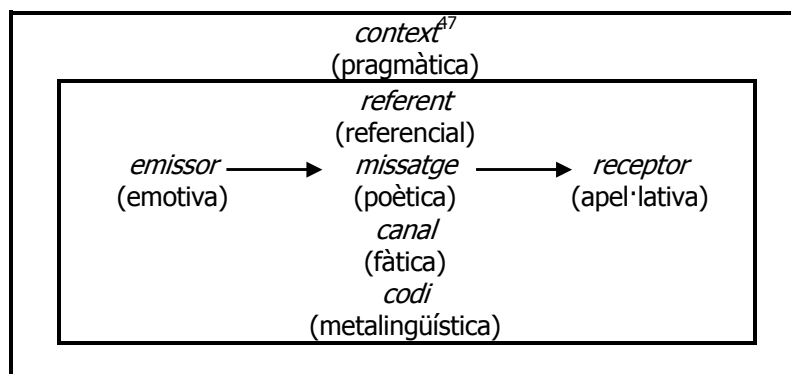


Figura 11. Relació entre els elements de l'acte comunicatiu i les funcions lingüístiques segons Jakobson; reelaboració de Dik (1989)

⁴⁵ Que només distingia tres funcions: expresiva, apel·lativa i representativa (Pérez Saldanya: 1998, 151).

⁴⁶ Reinterpretat, molt encertadament, a Castellà: 1992, 64.

⁴⁷ Tot i que Jakobson no proposa aquesta funció, d'altres com Dik (1989, 264) la defineixen com la que especifica el valor informatiu d'un constituent lingüístic amb relació a la situació comunicativa en què s'usa.

Aquesta figura enuncia les funcions del llenguatge relacionant-les amb aquesta proposta d'acte comunicatiu que il·lustre el quadre anterior, tot i que simplificant la teoria jakobsoniana. Aquestes funcions tenen un correlat directe en els factors⁴⁸ que permeten classificar els *àmbits d'ús* d'una llengua i els *registres* que s'hi inclouen. Les *funcions del llenguatge* per a Jakobson són sis i es relacionen amb els components de l'acte comunicatiu. Quan en un acte de parla allò que predomina és l'aspecte informatiu (el referent), es considera que la funció predominant és la *referencial*; si el més important és l'expressió de les necessitats (emocionals, socials...) de l'emissor predomina la funció *expressiva* o *emotiva*; la funció *conativa* predomina quan l'acte comunicatiu té com a objecte incidir en el comportament del receptor; la *fàtica* quan es pretén reforçar o mantenir el contacte entre emissor i receptor; la funció *poètica* apareix en situacions comunicatives en què els aspectes formals del missatge emès destaquen sobre els altres components o funcions; i la *metalingüística* quan és el codi lingüístic, justament, del que s'ocupa aquell acte determinat.

Trobem moltes teories sobre aquestes funcions i sobre aquest esquema⁴⁹ però cap n'ha tingut tant d'èxit en el món educatiu possiblement per la relació entre aquest esquema de la comunicació que ha tingut tanta rendibilitat en moltes àrees del coneixement. Lyons considera les funcions *descriptiva*, *social* i *expressiva*; Halliday, les *ideacional*, *interpersonal* i *textual* (Pérez Saldanya: 1998); Finocchiaro, les *personal*, *interpersonal*, *directiva*, *referencial* i *imaginativa* (Cuenca: 1992); etc.

⁴⁸ Per a un recorregut pels components del context situacional de la interacció lingüística, vegeu Silva-Corvalán: 1989.

⁴⁹ Em sembla especialment interessant la proposta d'Amparo Tusón (1991), a partir de Hymes, amb els elements següents: situació, participants, finalitats, seqüència d'actes, clau, instruments, normes i gènere. També és molt interessant l'esquema de Kerbrat-Orecchioni (1980) que inclou les competències i separa els dos moments «producció i recepció». Tot i això, tampoc no han tingut gaire èxit i, potser, caldria investigar per què determinades propostes passen, senzillament, sense cap revisió per part de la literatura: complexitat, falta d'adequació, dificultat per a comprendre-les o per a explicar-les, inèrcies...

Ja hem vist com d'ençà dels treballs d'Austin, la teoria dels actes de parla (o actes lingüístics) considera que el llenguatge s'utilitza per a fer coses, això és: per a interaccionar amb l'entorn social explicant, insistint, amenaçant... L'estudi del llenguatge és, doncs, no sols l'estudi lingüístic, sinó que hauria de trobar-se en l'àmbit d'una teoria general de l'acció, d'una acció social, ja que, el mateix llenguatge forma part de la realitat social de la qual és una part transcendent. L'adequació pragmàtica estudia les relacions que s'estableixen entre el llenguatge i les situacions socials que en són paràmetre.

Aquestes informacions lingüístiques i paralingüístiques depenen, doncs, de les competències del lector, del comentarista. Termes com els que hem usat en els paràgrafs anteriors, són freqüents en les propostes de comentari de batxillerat (no tant en secundària) però són conceptes ben difícils de relacionar, justament, amb l'enciclopèdia de coneixements de l'alumnat. Cada text, requereix un lector que posseïska determinats coneixements enciclopèdics, és a dir, un lector model amb una experiència del món (del context i del cotext) que permeta un cert estadi lector.

Un element més que forma part d'algunes propostes d'anàlisi és el *canal* (Devís – Sendra: 2001), que també apareix en algunes propostes de materials curriculars i llibres de text. Consideren aquests autors que el *canal* (o *mode*) és el mitjà pel qual es transmet i ens arriba un text i fan una classificació entre oral i escrit, temps i espai de l'enunciació (compartits o no pels participants), grau d'espontaneïtat o de preparació prèvia del text, i grau de possibilitat d'interacció del missatge.

Caldria plantejar-se en aquest sentit, fins a quin punt no busca el professorat (o l'autor de llibres de text) elements d'anàlisi fàcilment identificables tot i que, realment, no aporten gran cosa al CT. Així, cal plantejar-se, des d'un àmbit estrictament didàctic (o si voleu pedagògic) què aporta, per exemple, una

localització estricta de la funció lingüística d'un text al significat i a la comprensió d'aquest, en una deriva que ha dut el CT, en moltes ocasions, a transformar-se en una «travessa» en què l'alumnat trobat tal tret o tal altre.

Això suposaria, d'altra banda, que podríem acabar fent comentaris tipus test, en què l'alumnat amb èxit educatiu obtindria la major quantitat possible d'encerts a preguntes, les respostes de les quals, realment, no tindrien cap aportació educativa.

3.1.1.2. La coherència

És la propietat textual que dóna compte del significat, és a dir de les relacions entre el missatge i referent. De fet, la coherència ha sigut l'objecte perpetu del CT ja que esbrinar el significat textual n'ha sigut la principal (pre)ocupació. En lingüística textual, «té a veure, bàsicament, amb la selecció i l'organització de la informació: la selecció de la informació rellevant i irrellevant, i l'organització en una determinada estructura que desenvolupa d'una manera correcta el tema del text (o progressió temàtica)» (Pérez Saldanya: 1988, 66).

Tot i això, és ben difícil endinsar-se en la complexitat de la coherència, sense caure en el parany (o en la necessitat) de definir què és un text. L'aproximació semàntica al text, s'ha d'interpretar en el sentit que aquesta l'afecta des de diversos plans⁵⁰. Així entenem per coherència semàntica les relacions que s'estableixen entre seqüències en el text (Dressler: 1974) i és condició necessària però no suficient per a la constitució del text ja que aquesta coherència n'ha de validar les condicions amb la funció pragmàtica.

Un text, com recorda Lewandowski (1982) no sols és un seguit de frases o de seqüències ben connectades i relacionades d'acord amb unes estructures transaccionals, sinó que, a més, és una globalitat que posseeix una unitat de sentit: el *tema*. Aquest es defineix com a definidor de la coherència i, de fet, determina el text ja que el parlant, com que aquest està unit a la base semàntica textual, és a dir, al significat total o global d'aquest, ha de conèixer, com a mínim, el tema principal del discurs que està emetent o rebent. Aquest tema, es pot enunciar en forma d'una frase senzilla, simple o complexa⁵¹.

⁵⁰ Seguisc, en aquest punt, les dues entrades de Lewandowski (1982, 58-59), *coherència semàntica* i *coherència del text*, que 'expliquen' perfectament el tema de la coherència.

El tema es desenvoluparà en una *progressió temàtica* que representarà l'armadura del text que consisteix en la concatenació i la connexió dels temes, en les relacions mútues i la seua jerarquia, en les relacions respecte als fragments de text i al text en conjunt (Lewandowski: 1982, 279). Aquesta progressió temàtica pot ser de progressió lineal simple, de tema constant, amb temes derivats, el desenvolupament d'un rema escindit i amb salt temàtic (op. cit.)⁵².

En el nostre entorn educatiu s'ha considerat massa complexa aquesta articulació i s'ha tendit a una simplificació que en uns casos és més reduccionista que en altres. Habitualment se'n fa la divisió en tres tipus (Devís – Sendra: 2001): *implícita*, quan no s'explicita el tòpic que, efectivament és un element ben conegut; *de tema lineal*, en què cada rema (R) és l'origen del tema (T) de la unitat següent; i progressió *de tema constant* (o derivat): les diferents unitats informatives presenten un mateix tema en oracions successives, completat per remes diferents, és a dir, d'un mateix tòpic, es fan derivar diversos comentaris. Tot i això, algunes propostes consideren diferent un progressió de temes derivats en què trobem un hipertema del qual se'n fan diversos remes. No cal dir com és de difícil, en molts nivells educatius, esbrinar el tipus de progressió temàtica que segueix el text, i la poca repercussió, a nivell cognitiu, que aquesta troballa té per al comentarista.

Deixant de banda, la criticable utilitat pedagògica d'aquestes taxonomies, hem de considerar que parteixen dels conceptes de *tema* i *rema* (o *tòpic* i *comentari*) que, en definitiva parteixen de l'estructura de la construcció predicativa i impliquen l'organització de la informació com a procés d'ordenació jeràrquica d'informacions conegudes (temàtiques, tòpics o repeticions) i noves (remàtiques, comentaris o progressions).

⁵¹ Sobre les formes d'enunciar el tema trobem tot un debat que, per poc documentat, considere que no paga la pena introduir. Ens quedarem, doncs, amb l'expressió de Lewandowski.

Val a dir que el text es justifica com a tal en la mesura que respon a una microestructura significativa. Hem de passar, doncs, d'una estructura lineal a una macroestructura de conjunt, més abstracta, que regeix jeràrquicament tot el desenvolupament del text i que té una relació important tant amb les condicions pragmàtiques que garanteixen els processos significatius, com amb la pròpia estructura del discurs. Mentre Schmidt (1977) proposa considerar la coherència com a conseqüència d'una estructura profunda subjacent, Van Dijk (1980 i 1983) considera que, fins i tot, aquesta significació profunda no depèn dels lexemes del nivell superficial estrictament. Així, desenvolupa el concepte de *macroestructura textual*, a partir de M. Bierwisch, la qual va més enllà de les gramàtiques oracionals en considerar el text com un tot que justifica la disposició i el significat de cada una de les parts que l'integren.

Van Dijk (1989) ha establert el concepte de coherència global o estructura i el matisa amb la distinció de dos tipus: la *superestructura* o estructura típica comuna a un conjunt de textos⁵³; i la *macroestructura* o estructura del contingut de cada text. La primera fa referència a la disposició global que caracteritza un determinat tipus de textos i és una noció més sintàctica que semàntica: una mena d'esquelet textual al qual s'adapten tots els textos encara que poden manifestar-se amb diferents sistemes semiòtics.

El receptor reelabora progressivament la comprensió d'un text per mitjà de la *macroestructura*, emmagatzemant les successives seqüències que integren el text en la memòria a curt termini i passant a la memòria a llarg termini la informació rellevant després de diverses operacions que reben el nom de *macroregles: de selecció* (entre la informació essencial, cal seleccionar els aspectes més rellevants per a cada marc concret), *d'omissió* (tota informació

⁵² Maingueneau – Salvador (1995, 154-157) en consideren tres tipus també: lineal, de tema constatat i de tema esclatat.

de poca importància pot i ha de ser suprimida), *de generalització* (tota informació essencial que puga incorporar-se a una proposició més general o més abstracta, ha de ser suprimida) i *d'integració* o *construcció* (la informació és substituïda per una nova informació integradora). El resultat final compon la *macroestructura* personal del receptor sobre el text.

Es parteix de la hipòtesi que tot text ben format respon a una *macroestructura*, és a dir, a un significat unitari. La possibilitat de fer-ne un resum, d'assignar-li un títol, de trobar una frase temàtica o d'expressar el tema amb una frase són les proves que confirmen aquesta hipòtesi i demostren l'existència d'una *macroestructura semàntica* i, per tant, la presència (l'existència) d'un text.

Com veiem el tema del significat ha esdevingut una preocupació constant dels estudiosos del llenguatge. Al cap i a la fi, qui s'aproxima a un text, ho fa, en principi, per a entendre'l i el comentarista vol esbrinar-ne el sentit profund. Com recorda Castellà «l'ús del llenguatge en el discurs no és més que una temptativa i un esforç de creació de significat comú» (1992, 83), per tant, el «sentit de les expressions lingüístiques no es pot limitar a les paraules» sinó que ha d'anar més enllà, sent fruit d'una negociació (Tusón: 1988) entre els interlocutors i en relació amb la resta dels paràmetres de les realitats extralingüística i lingüística.

Per tant, encara que la coherència és una propietat de base semàntica i atén al significat, en la construcció d'aquest intervenen elements pragmàtics (*coherència pragmàtica*) i sintàctics (*coherència sintàctica* o superficial) per la qual cosa s'han formulat algunes observacions (Charolles: 1978) que incideixen en el fet que *coherència* i *cohesió*⁵⁴ són dos fenòmens indestriables. Causa més que probable de les constants vacil·lacions en les atribucions de fenòmens en

⁵³ En els dos apartats següents ens endinsarem en el tema de les tipologies textuais que, en certa mesura, poden considerar-se superestructures a la manera que ho fa Van Dijk.

⁵⁴ Ja hem dit que aquest terme, *cohesió*, triga a aparèixer en l'espectre de la lingüística textual.

un o altre camp ja que no és possible fer una separació rigorosa entre l'estructura profunda i una estructura superficial que, en definitiva, és la representació, la plasmació pragmàtica de la primera.

Segons Charolles (op. cit.) perquè un text siga coherent cal que complisca una sèrie de condicions que es poden expressar en quatre regles: que la major part de les proposicions s'encadenen tenint com a suport un element de base, un tòpic (*regla de repetició*); malgrat això ha d'haver un desenvolupament constatat de noves informacions (*regla de progressió*); però sempre que cap nova informació contradigui cap anterior (*regla de no-contradicció*); i que els fets de referència estiguen relacionats tots amb un món real, possible o imaginari (*regla de relació*).

Castellà (1992), d'altra banda, proposa usar *significat* per a designar el potencial d'una expressió lingüística per a representar el coneixement, i *sentit* per a designar les actituds, les emocions, etc. que s'expressen i s'interpreten en un text i en un context determinats. «D'aquesta manera, el significat pertany més al terreny de la lingüística interna i el sentit correspon a la pragmàtica, la psicolingüística i la sociolingüística» (1992, 83). Com veiem, sembla evident que el tema del significat és un dels eixos entorn del qual graviten bona part de les disciplines que estudien el text i, també, la filosofia del llenguatge i, en definitiva, la història del pensament. Al cap i a la fi, no es pot parlar de comunicació sense parlar de significació (significat o sentit) i, per tant, pot considerar-se aquest l'aspecte primordial de qualsevol anàlisi textual. Aquesta base semàntica, és el «resultat d'un procés de construcció cognitiva que té dues vessants, la producció i la recepció» (Castellà: 1992, 83).

No obstant això, a més de la *macroestructura* i de la *superestructura* hi ha multitud d'elements que donen forma a la coherència textual. Sovint els textos presenten algun segment que verbalitza, d'alguna manera, la macroestructura

semàntica. Aquestes *frases temàtiques* donen una pista essencial sobre el *tema* del text. Com ara la *isotopia*, terme introduït des del domini fisicoquímic per Greimas (1966) i definit per ell mateix en tots els seus aspectes (Greimas – Courtés: 1982), cal considerar, pel que fa a la coherència textual, la *isotopia semàntica*⁵⁵ com una recurrència o reiteració d'algun tret significatiu al llarg d'un text, una mena d'«arxisemema» o d'«hiperònim» que és una indicació del tema del text (Salvador: 1986, 187) i un element de coherència fonamental: podem pensar que no hi ha text sense tema, sense macroestructura i, per tant, sense, almenys, una isotopia semàntica clara⁵⁶.

La isotopia és, doncs, una repetició conceptual que genera la pròpia coherència i que ajuda a crear-la. De la mateixa manera, els *paratextos*, entre els quals destaca el *títol*, també en formen part. El *tema* pot deduir-se de la informació global que inclou el text, però de vegades apareix explicitat a partir de mots o expressions que sintetitzen la idea central del text, els *mots temàtics* o les *frases temàtiques* o «*tòpiques*»⁵⁷ (Van Dijk: 1980, 222), entre els quals tenim el *títol* que pot ser *temàtic* o *remàtic* (Devís – Sendra: 2001, 24):

« Títol temàtic: Ens ofereix la clau sobre l'eix temàtic, bé de manera total (*La fam en els règims per a aprimar-se*) o parcial (*La fam*).

- Títol remàtic: Presenta una relació amb el text que no és de tipus temàtic. Les possibilitats són diverses: metàfora del text que precedeix (*El preu de la bellesa*), relació causa – efecte (*Qui vulga*

⁵⁵ De fet, en aquesta entrada, Greimas – Courtés amplifiquen aquest concepte a diversos camps de la lingüística i podem trobar diversos tipus d'isotopia que van des de la sintaxi a la fonologia.

⁵⁶ En clara relació amb allò que ha rebut el nom, en semàntica, de *camp semàntic*. Tenint en compte la possibilitat d'anomenar fenòmens molt pròxims amb més d'un terme, procedent a més des d'informants ben diversos, hi ha partidaris de simplificar determinada terminologia per motius didàctics.

⁵⁷ S'ha usat també, amb profusió, el terme d'origen musical, *leit-motiv* o *leitmotiv*.

lluir ha de patir), paròdia del contingut (*A la moda encara que no calfe*).»⁵⁸

En definitiva aquesta propietat textual, i el seu estudi, s'ocupen de la informació i de la comunicació dels actes comunicatius. La *selecció de la informació* suposa un «procés de focalització en uns aspectes temàtics, en detriment d'altres continguts ja que la informació que podem donar sobre un tema concret és, en principi, immensa, fins i tot podríem dir que infinita» (Cuenca: 1996a, 82-83). La *teoria de la informació*, desenvolupada pel matemàtic Claude Shannon a mitjan segle XX, ens mostra que sempre fem una selecció de la informació que és, d'una banda implícita i d'altra intencional. Aquesta teoria, en termes lingüístics, explicita que no es pot aportar tota la informació que tenim sobre un tema i menys encara si considerem que una gran quantitat de la informació de què disposem (visual, emocional...) resulta difícil de traduir a llenguatges naturals.

La idea que sempre seleccionem la informació és bàsica en el CT ja que és la *primera* tria que ve incardinada amb les idees de *qualitat* (quina informació) i de *quantitat* (quanta informació). És la primera descoberta que, de fet, constitueix una de les claus de l'anàlisi de textos literaris i no literaris. Fins i tot la informació que no donem, l'errònia o la informació interessada constitueixen focus d'interés en l'aproximació textual. El CT pretén arribar a la informació, en primer lloc, i en segon a relacionar el què s'ha dit amb el com s'ha dit, del qual ens ocuparem en l'apartat següent. Cal no oblidar que la informació que aporta un text poètic a través d'una lectura (o d'un CT) és infinita: hi ha tantes informacions com lectures.

⁵⁸ Es refereixen a una relació metonímica encara que no ho expressen.

3.1.1.3. La cohesió

La discutible diferència entre *coherència* i *cohesió*, o entre *cohesió semàntica* i *cohesió sintàctica*, se segueix en la major part dels materials didàctics que trobem en la secundària. Aquesta divisió tripartida, de la qual ja hem parlat, facilita l'aproximació al model de CT que s'hi planteja. «Si la coherència es pot definir com la propietat que fa referència a l'organització global de la informació d'un text [...] la cohesió agrupa una sèrie de procediments relacionats amb la manifestació lineal del text» (Castellà: 1992, 157-158).

La *cohesió* és la propietat que defineix l'estructura superficial del text, estretament vinculada a l'organització sintàctica del discurs però ja hem vist en el capítol anterior que un text és, justament, molt més que una successió de frases ben cohesionades. És per això que en tractar aquest tema hem de començar d'una banda, per una mirada sobre les *superestructures* que doten d'organització formal global cada text que s'alinea en aquestes tipologies que tenen, certament, una arrel pragmàtica; i, d'altra banda, els *mecanismes de cohesió* que són els que possibiliten la construcció d'un discurs cohesionat i, alhora, coherent.

Pel que fa a les *superestructures* les tractarem en l'apartat següent per evitar inserir-les en aquesta articulació triple dels aspectes textuais que no sol fer cap de les propostes que hem considerat. Van Dijk (1989) creu que són les estructures que caracteritzen un grup de textos, una espècie d'esquema al qual s'adapten els grups de textos d'una tipologia determinada i que determina l'ordre bàsic dels elements que conformen habitualment aquell grup. No obstant això, multitud de textos dotats de macroestructura, no presenten cap superestructura coneguda. A més, considera Van Dijk que les superestructures poden tenir un caràcter convencional però que els esquemes que presenten

són més pragmàtics que gramaticals, tot i que la manifestació que en tenim finalment, siga lingüística.

En principi associa els tipus a allò que es coneix com a tipologia textual, però també és cert que considera la possibilitat que, entre els textos narratius, per exemple, hi haja diferències estructurals significatives, com ara entre la narració d'una anècdota, un conte literari i una notícia de premsa. Així, estableix diversos tipus de superestructures a partir d'una base d'arrel empírica:

- Superestructures que es manifesten sobre la base d'una llengua natural, com ara, els esquemes mètrics.
- Superestructures que es manifesten a partir de la macroestructura textual: notícia, novel·la, diari...
- Superestructures basades en paràmetres pragmàtics, com ara la conversa, l'argumentació, l'explicació...

Els diversos tipus de text funcionen en situacions pragmàtiques o socials diferents i cal suposar que determinades propietats estan relacionades amb paràmetres específics de les superestructures. Considera Van Dijk, que els esquemes estructurals que determinen l'organització dels textos no es basen en raons arbitràries sinó en una base comuna d'arrel pragmàtica i semàntica. Aquesta base comuna (un universal del llenguatge?) ha de prendre en consideració conceptes que ja hem vist i d'altres nous com ara: tòpic i comentari (o tema i rema); introducció, nucli i conclusió; pressuposició, asserció; relacions de condició / conseqüència, premissa / conclusió, problema / solució...

Aquesta idea d'una base subjacent comuna a tots, o a la major part de textos, entra directament en contacte amb el tema de la taxonomització de la realitat

que, habitualment, es planteja la lingüística. Veurem, en l'apartat següent, quins intents se n'han fet. D'altra banda, pel que fa als *mecanismes de cohesió* i una vegada superades les gramàtiques oracionals, els fenòmens que només es poden explicar més enllà de les oracions conformen un esquelet de relacions que, superficialment, doten de coherència el text i que, en moltes ocasions, són símptomes o manifestacions de l'estructura profunda.

Els diferents elements que van integrant jeràrquicament un *text* (seqüències, oracions, paràgrafs...) es relacionen entre si mitjançant mecanismes que marquen tot un seguit de relacions que reben diversos noms i que podem aplegar sota l'epígraf de *mecanismes de cohesió* els quals inclouen uns de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per a explicitar els lligams que existeixen entre les diferents parts del text, entès ara com a producte i no com a procés.

Revisem-ne els que esmenten la major part de les propostes. En primer lloc, la *connectivitat textual*⁵⁹, com també l'oracional, que pot venir indicada per una partícula o per una locució o l'absència d'aquestes, i també per tot un seguit de partícules que no actuen habitualment de connectors però que poden marcar les relacions jeràrquiques o d'ordre entre les parts del discurs, com ara, la distribució en paràgrafs, determinades seqüències significatives (*d'altra banda, en segon lloc...*), les numeracions o la pròpia disposició textual o tipogràfica.

Pel que fa a la *disposició del text* (la *silueta textual*) en el paper (en textos escrits, evidentment) hi ha una forta relació amb la superestructura de Van Dijk quant a l'obvietat que textos com un poema, una carta, una instància o un telegrama, presenten una disposició absolutament reconeixible i comuna.

⁵⁹ En aquest apartat no m'ocupe amb tanta decisió de la introducció dels diversos conceptes perquè la major part formen part habitual dels estudis lingüístics. Ja hem dit que la gramàtica ha estat un valor segur en els interessos de la didàctica de les llengües, per tant, només miraré de tractar amb profunditat aquells fenòmens que s'han incorporat a l'anàlisi textual com a 'novetats', sempre de forma relativa.

Podem, en aquest sentit, parlar d'*àmbits d'ús*⁶⁰ com a elements estructuradors de la realitat que possibiliten l'aparició d'un o altre *gènere textual* (o *arxitext*)⁶¹. L'existència dels *àmbits d'ús*, afavoreix una tipologia contextual (Castellà: 1992, 237) basada en unes condicions externes al text, que funcionen socialment i estan ben definides pels usuaris:⁶²

Quotidià: nota, carta informal, postal, invitació, instruccions, prospecte, llista, conversació, narració oral, publicitat visual, esquela, guia telefònica, etc.

Mitjans de comunicació: ràdio, televisió (noticiari, entrevista, concurs, telesèrie, publicitat, reportatge, documental...), premsa (notícia, crònica, reportatge, editorial, articles de fons, columna, el temps, tira còmica, agenda, cartellera, necrològiques...), etc.

Oci: cinema (llargmetratge, curtmetratge, sinopsi, fitxa tècnica, crítica...), teatre (llibret, crítica...), prosa (novel·la, conte, assaig, biografia, memòries...), poesia, cançó, òpera (llibre, resum de l'argument...), etc.

Turisme: guia de viatge, itinerari, instruccions, revista d'ofertes, anunci, etc.

Acadèmic i científic: llibre de text, examen, apunts, treball, resum, fitxa bibliogràfica, diccionari, enciclopèdia, ressenya, article, comunicació, conferència, ponència, tesina, tesi, etc.

⁶⁰ Halliday (1982) elabora tota una teoria entorn dels elements que determinen els àmbits i que relaciona amb el *camp* del discurs (*tema* o *contingut*), el *tenor* del discurs (que podem associar al *registre* o a l'*estil*) i el *mode* del discurs (que podem associar al *canal*).

⁶¹ Genette (1982, 11) es refereix a *arxitext* quant al títol, que serà un element a tenir en compte en la nominació tipològica, tant en els noms de cada obra com en les autoreferències del mateix autor.

Cultural-associatiu: intervencions en assemblees, escrits en butlletins, debats, acta, etc.

Religiós: missa, homilia, càntic, epístola, gèneres bíblics, etc.

Polític: míting, programa, documents legals, etc.

Jurídic: llei, decret, ordre, sentència, resolució, informe, auto, petició, recurs, denúncia, al·legació, etc.

Administratiu: carta, ofici, instància, saluda, ban, formulari, expedient, nomenament, informe, circular, nota interior, acta, currículum, etc.

Comercial: carta, comanda, albarà, factura, rebut, acusament de recepció, llibre de comptabilitat, oferta de treball, informe, etc.

Encara que com assenyala Gómez (1997) hi ha quatre tipus que han resultat especialment rendibles a nivell didàctic⁶³: l'esfera personal (vida privada, família, amistat, afeccions...), l'esfera pública (agents socials, transaccions, organitzacions i institucions...), l'esfera professional i l'esfera educativa (institucions educatives, aprenentatge...). D'altres (Devís-Sendra: 2001) han preferit una classificació en cinc àmbits: periodístic, acadèmic, literari, administratiu i col·loquial. Aquesta és, possiblement, la més seguida en la major part dels manuals, crec que per la immediatesa dels termes amb el concepte que volen expressar i per la facilitat de reconeixement per part de l'alumnat.

⁶² Una classificació semblant, però dividida en textos orals i escrits a Calsamiglia – Tusón (1999).

⁶³ Coincideixen amb els de *Marc europeu comú de referència per a la llengües* (2003, 33-34).

Aquests *arxitektos* o *gèneres textuais* o *tipus de documents*⁶⁴ esdevenen models documentals que són producte d'un aprenentatge cultural i, per tant, van inserits a pràctiques socials i a situacions contextuais tan definides que és ben difícil categoritzar-los d'una forma alternativa. Segons Devís – Sendra (2001, 11) ens avancen diverses informacions, com ara, l'àmbit d'ús⁶⁵, l'estructura textual (és a dir, una certa tipologia), un grau de formalitat i la relació entre els interlocutors, una determinada intenció o finalitat comunicativa... Caldria interpretar, doncs, que formen part d'uns *coneixements enciclopèdics* compartits per comunicats culturals i, per tant, també dels implícits: hom pressuposa, i n'està segur, que una administració reconeixerà la seua instància i entendrà que és una sol·licitud i no una altra cosa.

Cada *tipus de document* presenta formes específiques de disposició i d'organització textuais. Alhora, els elements *paratextuals* vénen determinats per aquests paràmetres pragmàtics que obliguen a determinats usos dels tipus de lletra (font, grandària, tipus de lletra, majúscules...), de signes de puntuació determinats (parèntesis, guions, guionets...) o d'altres marcadors (enumeracions, marcadors de paràgrafs, sagnats...). Igualment, molts elements *paratextuals* depenen del tipus de text en què apareixen (títols, subtítols, gràfics, il·lustracions...).

El *tipus de document* incideix, també, en la *connectivitat* ja que aquesta és part transcendent del que podríem anomenar *silueta lògica* el discurs. La presència de connectors manifesta les relacions de coherència entre les diferents parts del text i es produeix sempre que un *connector* manifesta la relació sintàctica,

⁶⁴ Seguisc ara una idea pròpia actualitzant el terme *document* (López Ríó: 2001), tan poc rendible en lingüística però tan important en la nostra societat que possibilita deixar de banda el més desgastat de *gènere*: discursiu, textual, literari... Pel que fa als *gèneres textuais* o *gèneres discursius*, sembla important l'aportació de Bahktin (1986b) que considera aquests formats o superestructures com una semiòtica cultural ja que cada societat en disposa d'una sèrie més o menys limitada, resultat de circumstàncies socioculturals que condicionen els textos que s'hi produeixen, sent possible la innovació, únicament, mitjançant la combinació o la transferència d'altres cultures.

⁶⁵ Caldria discutir si és abans l'àmbit d'ús o el tipus de document ja que reconeixem molts d'aquests per l'àmbit en què ens trobem i podem concretar aquells gràcies a la presència d'aquest tipus de documents.

semàntica o totes dues que s'estableix entre dos o més constituents oracionals (categories, sintagmes, clàusules) o entre dos constituents textuais (oracions o paràgrafs), i ocasionalment entre un element lingüístic i un esdeveniment extralingüístic⁶⁶. En el primer cas es parla de composició oracional i en els altres, de connexió textual.

Desenvolupen la funció de *connector*, sota l'etiqueta genèrica d'*organitzadors textuais*, elements categorialment heterogenis, com ara les conjuncions i alguns elements que reben el nom de *matissadors* (*no obstant això, més aviat...*), algunes partícules i interjeccions, fins i tot, elements lèxicament plens (*en resum, vull afegir, en el punt següent...*). Evidentment, els signes de puntuació i certs recursos gràfics (numeració d'apartats, encapçalaments, guions...), etc. Pel que fa a l'oralitat els elements que acompanyen el text per a connectar-ne les diverses parts que el formen són moltíssims.

Determinats connectors apareixen en determinades posicions i formen ja part dels mecanismes d'inserció pragmàtica del discurs. Devís – Sendra (2001) fan una aproximació a aquesta *connectivitat* dividint els connectors textuais en diverses categories tot i que, al meu parer, la més encertada, des del punt de vista didàctic, és la que ofereixen en últim lloc (pàg. 31) en què distingeixen entre connectors naturals que ordenen les idees del text des del punt de vista espaciotemporal, i connectors lògics, que expressen les relacions entre les idees en el text i poden ser d'addició, de contrast, de reformulació i resum, d'exemplificació i de conseqüència⁶⁷.

⁶⁶ Relació un tant forçada que apareix en alguns manuals i que es pot arribar a confondre amb fenòmens com la dixi. Un exemple en podria ser el començament d'un text amb un connector quan hi ha una forta relació amb un esdeveniment de la realitat o, senzillament, amb un text anterior, que ja forma part de la realitat pragmàtica (del cotext o del context de producció del segon discurs).

⁶⁷ En altres casos, hom descriu tres tipus de relacions connectives, la de conjunció (addició), implicació (causa / conseqüència) o contrast (lògic o experiencial). Encara és més interessant, la classificació de Castellà (1992) en connectors dialèctics (conjunció, disjunció, condició real o hipotètica, contrast), espaciotemporals i metatextuals (exemplificació-detall, aclariment-continuació, resum-conclusió, represa, exclusió, espaciotemporals interns) que segueixen Bordons – Castellà – Costa (1998).

El concepte de *cohesió*, en definitiva, va directament lligat al d'estructura superficial (*superestructura*) com a manifestació lingüística d'una estructura significativa profunda (*macroestructura*). La cohesió d'aquesta estructura es manifesta amb diversos mecanismes que les propostes de comentari expressen amb diverses articulacions però que, en tot cas, no deixen de ser un inventari de fenòmens lingüístics que mantenen aplicacions ben diverses.

És curiós veure l'interès inusitat que han despertat aquests fenòmens, darrerament, en les investigacions lingüístiques. És, potser, aquesta la raó, que també tinguen una certa presència central en la didàctica del text de manera que sembla, al final, que el CT es pot convertir en una recerca de *dixis* i *anàfores*, elements, certament complexos per als nivells educatius de què parlem i que, en la major part dels casos, no aporten excessiva informació al significat global del text però que, evidentment, possibiliten una avaluació (una qualificació) fàcil, ràpida i, aparentment, objectiva.⁶⁸

La *consecutio temporum* (o *concordança o relació dels temps verbals o coherència temporal*)⁶⁹ és el fenomen que posa en relació els elements temporals de l'enunciació i de l'enunciat a partir de relacions díctiques (de l'enunciat a l'enunciació, és a dir, amb algun dels elements de la situació de parla) i anafòriques (de l'enunciat a l'enunciat, és a dir, respecte a un altra marca temporal en el mateix text). Si no es dóna la correcta relació de temps verbals, el text no està cohesionat però, sobretot, no és coherent i, per tant, no és text, ja que no té sentit (molt menys un sentit unitari, un tema).

El mateix s'esdevé amb l'*ordre de paraules, frases i seqüències* en el text que també es veu sotmès a determinades restriccions i amplificacions en relació

⁶⁸ Recorde un corrector de la PAAU protestant perquè l'alumnat podia obtenir una bona qualificació sense, pràcticament, haver entès el text: senzillament *encertant* determinats elements.

⁶⁹ A partir d'ací, en aquest apartat, estic seguint Cuenca (1996a), Devís – Sendra (2001) i Bordons – Castellà – Costa (1998), amb diverses intensitats. En definitiva, crec que són una reinterpretació confessada, sobretot, de Castellà (1992) i d'Artigas (1991).

amb la superestructura de què formen part. Trobem fenòmens com ara la tematització, la rematització, les nominalitzacions, les passives, etc. que tenen una relació important amb la progressió temàtica (tema / rema, tòpic / comentari...) i amb les diferències d'*estil*⁷⁰ entre *segmentat* (oracions breus, sintaxi senzilla i cert grau de redundància) i *cohesionat*⁷¹ (oracions llargues i estructura sintàctica complexa). En el primer cas els textos donen poca informació però molt clara, mentre que els segons resulten densos i concisos (Cuenca: 1996a, 85-86). Segons aquesta proposta un estil excessivament *cohesionat* pot millorar-se fragmentant el text oracions independents, mentre un estil massa *segmentat* pot cohesionar-se coordinant elements independents i establint relacions lògiques entre les diverses parts del discurs mitjançant connectors.

Un altre fenomen activament cohesionador s'agrupa sota l'epígraf de la *referència* que implica que el significat d'un element del text és interpretat en relació amb un altre element, lingüístic o no, del text o del context i que expressa el quadre següent (Bordons - Castellà – Costa: 1998, 16):

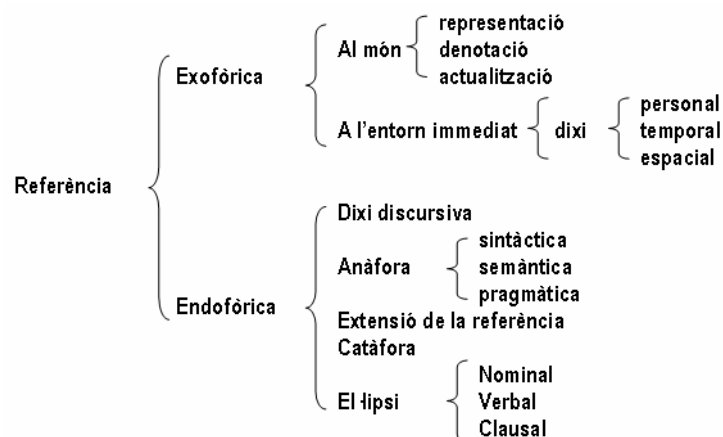


Figura 12. Un exemple de com es pot tractar la referència

⁷⁰ El concepte d'*estil* pot ser un bon exemple de les complexitats terminològiques d'algun dels passatges del CT com veurem més avant.

⁷¹ Distinció introduïda per Serafini (1994).

Encara que el quadre resulta aclaridor, la complexitat de la proposta pot dur a confusions diverses i a una remota aplicabilitat didàctica. Simplificant (com fan Cuenca i Devís-Sendra) podem diferenciar dos tipus de fenòmens referencials: el primer element cohesionador⁷² és una relació anafòrica entre dos o més sintagmes i paraules i té caràcter semàntic (en algunes ocasions també lèxic) mentre la *cohesió lèxica* és una de les marques (*paraules o frases temàtiques, isotopies o camps semàntics*) de l'existència d'una *macroestructura*.

Trobem una relació de referència o *coincidència referencial*, en què dues o més paraules remeten a la mateixa, com ara la *variació lèxica* o *sinonímia coreferencial* (coincidència de significats), la *hiponímia* (relació d'inclusió) i la *repetició de mots* (identitat total) o l'ús de paraules de sentit general (*cosa, succés, problema, esdeveniment...*); i, d'altra banda, una relació de sentit, en què dues o més paraules⁷³, que no designen la mateixa entitat de la realitat, remeten a entitats del mateix tipus conceptual. Pot haver, en aquest segon cas, una relació lèxica de *contrast* (antonímia o, simplement, oposició o complementarietat) o una relació de caràcter pragmàtic en què els parlants poden relacionar el sentit de determinades paraules (en referència als *coneixements enciclopèdics* i al concepte de *marc* que hem esmentat: *guerra, arma, batalla, capità...*).

Pel que fa als de caràcter sintacticosemàntic trobem l'*anàfora* i la *dixi* (o *deïxi*) que es manifesten a través de partícules. Mentre l'*anàfora* posa en relació elements del text, la *dixi*⁷⁴ estableix relacions entre elements del text i del context extralingüístic. Són *díctics de persona* els pronoms personals, els

⁷² Propose anomenar-lo *coherència semàntica* o de significat, ja que la *cohesió lèxica* és un fenomen més aviat anafòric i que té més sentit en l'apartat de cohesió. Devís – Sendra, l'anomenen *coherència lèxica* (2001, 26-28) supose que interpretant en l'adjectiu lèxic la seua versió més àmplia.

⁷³ Use a consciència el sempre preocupant terme de *paraula* ja que així ho fa la major part de la literatura probablement davant la impossibilitat de trobar-ne un altre igualment significatiu per a l'alumnat d'aquests nivells educatius.

⁷⁴ Una bona introducció a la dixi i la pràctica discursiva, en Conca (1998).

morfemes verbals, els possessius i els demostratius; indiquen *dixi espacial*, els demostratius i algunes partícules (adverbis o demostratius) o expressions de lloc; i *dixi temporal*, els morfema verbal de temps, expressions temporals i alguns adverbis. La *dixi social* marca la relació entre els interlocutors amb fórmules de tractament (títols, article precedint el nom o el cognom, *tu/vostè...*) (Cuenca: 1996a, 61).

L'*anáfora* és un fenomen complex que estableix una relació entre un element⁷⁵ d'un text i un altre element del mateix text a través d'una identitat *de referència* o *de sentit* (en aquest cas l'antecedent i anàfora mantenen una relació de significat però no remeten, estrictament, al mateix referent) ja que remeten tots dos a la mateixa (o una semblant) entitat de la realitat extralingüística, per això ha rebut el nom, també, de *dixi textual* (o *discursiva*). L'*el·lipsi* o *anáfora zero* és la primera forma de referència perquè, com he vist, en la major part dels textos la macroestructura possibilita la falta de necessitat de tornar a repetir un concepte en poder considerar-lo implícit per absència.

La *pronominalització* és la manifestació més clara dels fenòmens fòrics, però també els poden manifestar certes expressions (*en aquest moment...*), algunes paraules de sentit genèric com ara els mots *crossa* (*cosa, fer, així...*) o la *definització* (o *actualització*): el fet que, comencem un text amb la partícula *un* per a reprendre, a partir d'aquell moment, el concepte precedit de la partícula *el*, implica un reconeixement de l'existència d'un referent que passa a ser considerat, així, d'informació remàtica a informació temàtica o tòpica.

La *manifestació de l'emissor* en el text, és, també, un element cohesionador ja que podem enfrontar-hi dues possibilitats. La *impersonalització* enfront de la *modalització*. Mentre la primera consisteix a amagar la presència de l'emissor

⁷⁵ Element anterior. S'usa *catàfora* quan hi ha referència a elements posteriors, tot i que molts autors no usen aquesta denominació, possiblement, per innecessària i es refereixen a tot el fenomen com a *anáfora*.

en el text mitjançant diversos procediments (oracions passives, construccions d'infinitius, usar enunciats universals...) per tal que el discurs aparega amb aparença d'objectivitat; la *modalització* fa aparèixer traces de l'actitud o de la posició de l'emissor (*modus*) respecte a allò que es diu (*dictus*).

Uns altres recursos remeten, fonamentalment, a l'expressió de la subjectivitat i poden ser tant de tipus lingüístic com paralingüístic: diversos recursos emfasitzadors propis de l'oralitat i de l'escriptura (Devís – Sendra: 2001, 37-38) com ara un canvi de llengua o de registre, la presència de la ironia, fórmules d'expressivitat de l'emissor (la interrogació o exclamació retòriques, interjeccions, renecs...), determinats elements paratextuals (endreces, acotacions...), l'ús de marques en l'entonació o en l'escriptura (cursives, cometes, parèntesis...). També podem trobar l'ús connotador de la derivació (diminutius, augmentatius, superlatius) i, sobretot, la presència d'elements lèxics valoratius (adjectius, adverbis, substantius... i refranys, locucions, frases fetes...). La introducció de citacions també pot resultar un element modalitzador, amb el que anomenem *discurs reportat*, que inclou l'estil directe, l'estil indirecte, l'estil indirecte lliure i el monòleg interior, com a manifestacions de la diversitat de veus i de la polifonia.

Com podem veure, tots aquests elements intervenen activament en la cohesió textual, però també, en la coherència de cada text (de la qual són una manifestació clara) i en la inserció pragmàtica del discurs en la realitat contextual. No obstant això és possible coincidir en el fet que en la major part dels casos queden ben lluny de la cultura de l'alumnat. S'han convertit, d'altra banda, en un dels objectius clau d'un curs com el segon de batxillerat ja que aquest, com hem vist, serveix sobretot per a superar la PAAU i, per tant, gran part del futur de l'alumnat depèn, curiosament, de la seua capacitat per a trobar les manifestacions d'aquests fenòmens més que no de saber per a què

serveixen. I pose, com a exemple, una pregunta: com és que la modalització o l'empatia no formen part de l'educació emocional del nostre alumnat?

3.1.1.4. Una divisió tripartida?

Evidentment hi ha moltes qüestions que es poden incloure en un CT en secundària. No obstant això, la major part de les propostes actuals, almenys al País Valencià, van encaminades en aquest sentit que podem expressar en la figura següent:



Figura 13. Interseccions entre les propietats textuals

Tot i que ja hem vist que hi ha altres propietats textuals, la major part dels materials curriculars, bandegen altres qüestions (figures retòriques, estilística, correcció gramatical...) per a centrar-se en els mecanismes que doten de cohesió un text, per a aconseguir un missatge coherent i, en definitiva, un discurs adequat a la situació contextual per a la qual ha estat generat i aconseguir l'efecte comunicatiu, o pragmàtic, desitjat.

En aquesta figura, però, podem observar diverses interseccions que ens poden ajudar a col·locar alguns elements que formen part d'aquest CT que, en principi, ens hem plantejat a partir de tres nivells d'anàlisi:

L'*adequació (text i context* per a Devís-Sendra (2001)), és la propietat que dóna compte de la relació del text amb el context:

- Relació de l'enunciat amb l'enunciació.

- Comunicació verbal / no verbal. Paratextos i relacions textuais.
- Relació amb el cotext. Intertextualitats.
- Relació entre emissor i receptor.
 - Principis de cooperació conversacional i implicatures.
 - Coneixements enciclopèdics i *marc*. Pressuposicions.
- Veus del discurs: autor (real i model), lector (real i model).
 - Punt de vista, polifonia i empatia.
- Variació lingüística, dialectes, registres, sociolectes i cronolectes.

La *coherència* (*coherència pragmàtica* en Devís – Sendra (2001)), dóna compte del sentit global del text i com s'organitza significativament aquest (macroestructura).

- Tema i argument.
 - Indicadors de tema: frase temàtica, isotopies (marc).
 - La coherència semàntica.
- Selecció de la informació: focalització.
 - Processament o selecció de la informació.
- Progressió de la informació.
 - Progressió temàtica: tipus.
- Figures estilístiques de sentit.

La *cohesió*, atén els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per a explicitar els lligams que hi ha entre les diverses parts del text.

- Estructura: la silueta textual.
 - Tipus de text (*superestructures*): tipus.
 - Tipus *de document*: tipus (carta, novel·la...) i articulacions (capítol, escena, seqüència...).
 - Gènere literari.
- Connectivitat, puntuació i marques tipogràfiques. Paratextos.
- Ordre dels elements en l'oració, de les oracions en el paràgraf i

d'aquests en el text. Disposició tipogràfica del text i funcionalitat dels elements que integren el conjunt discursiu.

- Estil: segmentat vs. cohesionat.
- Relació de temps verbals, dística o anafòrica
- La referència: dixi i anàfora.
- La cohesió lèxica.
- Manifestacions de l'emissor: impersonalització vs. modalització.
 - Discurs reportat: estil directe, indirecte, indirecte lliure i monòleg interior.
- Figures estilístiques d'ordre.

Les interseccions entre els conjunts que integren la proposta són notables i, segurament, les més productives ja que els elements que hi intervenen, ho fan sobre tota l'estructura discursiva, com veiem en la figura següent:

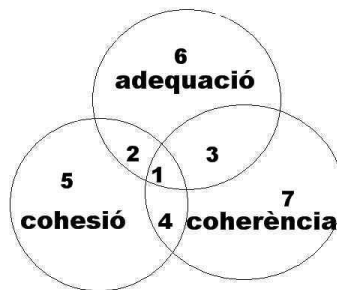


Figura 14. Interseccions entre les propietats textuais (2)

Hi podem observar que, probablement, els elements més "interessants", això és, per a l'explicació del text i per al comentari, siguin els de les interseccions i, sobretot, els de la zona 1, que deuen ser els que tenen una presència fonamental en el propòsit comunicatiu pragmàtic del discurs, i afecten, a més, les formes que adoptarà aquest. Quan Ferrando (1986) diu que text és allò que podem resumir i li podem posar un títol, està explicitant d'alguna manera el principi del CT: síntesi i anàlisi. Un text presenta multitud d'elements que hem

presentat, i molts altres, però el CT ha de descobrir quins són els fonamentals, especialment si vol tenir una presència (i alguna utilitat) en els processos didàctics.

Contrastant coincidències, podem observar que la coherència semàntica (o cohesió lèxica) té trets comuns i podria instal·lar-se en la zona 4. La progressió temàtica, per exemple, amb la seua selecció i processament de la informació, té la seua expressió lingüística en l'ordre dels elements del discurs i en la superestructura i podria instal·lar-se en la mateixa zona. En canvi, la relació entre emissor i receptor, marcada per les veus del discurs, la modalització (o la impersonalització) que afecten notablement la variació lingüística i també l'estil del discurs, a més de necessitar de superestructures escollides, podria ubicar-se en la zona 1. Com també s'hi podrien ubicar elements que recorren el text completament com ara els canvis de registre o la ironia.

De fet, tots els fenòmens afecten més d'un apartat perquè la base de tots és lingüística però amb una necessitat de significar per a formar part d'actes de parla pragmàticament significatius. La funció del comentari no és tant, crec, descobrir quin fenomen es troba en cada un dels grups o de les interseccions com quin d'aquests elements són fonamentals per a la construcció i deconstrucció del discurs. Una de les 'gràcies' del comentarista és, potser, saber en cada comentari, en cada text comentat, què és i què no és important i això no s'aconsegueix més que aproximant-se contínuament a discursos amb intenció i motivació analítiques.

3.2. Les tipologies textuals

Ja hem vist com els àmbits d'ús poden servir per a taxonomitzar la realitat. La necessitat de buscar realitats "identificables" i "estudiables", alhora que categoritzables, implica la projecció de models fixos que es puguin aplicar a tot l'univers textual. Ja hem vist com es podia acotar l'univers d'intervenció comunicativa explotant la teoria dels àmbits d'ús que derivava en una llista de *superestructures* que podia facilitar-ne l'estudi. De categoritzacions hi ha de tot tipus. Observem en la figura següent una que possibilita la classificació dels discursos segons el *canal*:

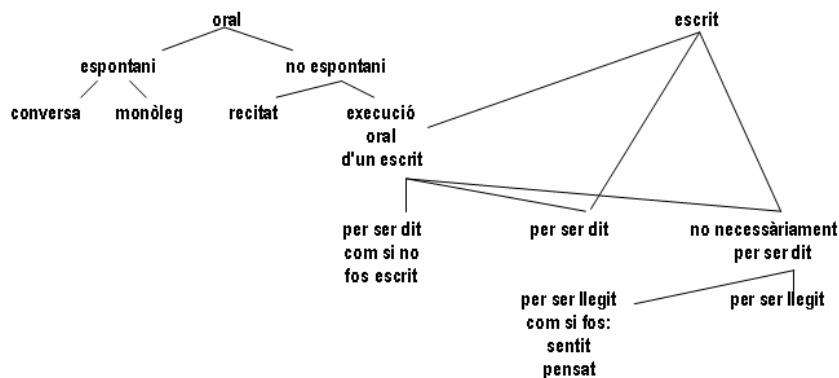


Figura 15. Tipus de textos segons el canal comunicatiu⁷⁶

Dues observacions sobre aquesta figura: la primera és el funcionament de la referència. Ací s'aporta en tercera instància, la qual cosa no ens ha de suposar un demèrit sinó ben al contrari: evidentment és un quadre molt útil, pràctic i per això l'hem d'acceptar com a vàlid en l'ús; de fet, el podem trobar en l'origen de multitud de materials didàctics. No obstant això, ens hem de plantejar per a què serveix una categorització com l'anterior. No canviarem el quadre, ja que al nostre parer és producte d'una reflexió important i, evidentment, aconsegeix el seu propòsit però és en el cas de l'aplicació a

⁷⁶ Extret de Gregory i Carroll (1978), reproduït a Marí (1982) i a Cassany (1987).

situacions concretes d'anàlisi quan, potser, no li podrem trobar una aplicació immediata. El perill corre a càrrec del docent que pot trobar una bona manera de construir un nou instrument d'avaluació i acabar determinant la competència d'un/a alumne/a preguntant el tipus de text segons aquest quadre.

A més, cada formalització que plantejem promourà tot un seguit de trets evidents en el document final que serà l'objecte d'anàlisi. No cal dir que aquestes formalitzacions han tingut molt d'èxit en el món educatiu ja que, en certa manera, garanteixen la formació d'esquemes conceptuals interpretables i assumibles per l'alumnat i faciliten, per tant, els processos d'ensenyament-aprenentatge. Al cap i a la fi, la lingüística no és més que l'intent de taxonomització⁷⁷ d'un món infinit, una llengua, amb regles finites, almenys des que el 1956 Chomsky publicara *Syntactic Structures*.

Des de la publicació i amb el subsegüent desenvolupament de la Gramàtica Generativotransformacional, s'abandona la metodologia empirista i l'estructuralisme per a prendre una perspectiva «autènticament» científica que formulara hipòtesis i les corroborara. Aquest fet canviarà el mètode de treball de la lingüística i, a més, les aspiracions de la gramàtica ja que Chomsky (1965) es pregunta per la facultat (competència) de tot parlant d'emetre i interpretar qualsevol seqüència, fins i tot aquelles que mai no ha escoltat, però també per la capacitat innata d'adquisició del llenguatge.

És a partir d'ací, doncs, que la lingüística pren un nou tarannà a la recerca d'una aplicació "útil": intel·ligència artificial, ensenyament de llengües, traducció... Lingüística aplicada més enllà de gramàtica descriptiva. Una qüestió que ens aproxima a les "ciències útils" i ens allunya de les "humanitats" sense aplicació en el nou espectre neoliberal que sembla contagiar el món. Una

concepció de la lingüística que encara planeja i que la farà avançar en direccions ben definides però no sempre encertades (Salvador: 1984).

És realment, la preocupació pel «tractament automàtic del llenguatge i per la traducció *mecànica*» (Casassas: 1991, 10) que apareixen les primeres manifestacions de la lingüística del text que, com veurem en el punt següent, està directament i definitivament connectada amb l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de llengües ja que les *situacions reals de comunicació* s'han de treballar a partir de *contextos* amb paràmetres reconeixibles. Per tant, aquest nou món experiencial, el text amb els seus contextos, exigia una formalització en tipus, classes o tipologies de discursos per a poder-se aplicar a situacions educatives (en principi virtuals).

Una tipologia textual «no és una simple agrupació de textos, sinó que es tracta d'un sistema de classificació científic amb una sèrie de característiques que permeten ordenar amb èxit qualsevol text» (Fernández-Villanueva: 1991, 26). Isenberg (1987) considera que una *classe de text* és qualsevol forma definida per la descripció d'unes propietats (gènere textual), mentre que un *tipus* és la designació teòrica d'una forma específic descrita dins del marc d'una tipologia textual.

Isenberg estableix en aquest treball les condicions perquè quede garantida l'efectivitat d'una tipologia de textos: ha d'oferir criteris homogenis de classificació; cap text pot pertànyer a més d'una de les categories que s'hi plantege (monotípica); no ha de ser ambigua respecte a la classificació de cap text (estricta); i tots els textos han de poder ser classificats (exhaustiva). A més afegeix cinc elements que han d'estar definits dins de la tipologia: l'àmbit d'aplicació, un nucli classificador que funcione com a base tipològica, un nombre finit de tipus textuais, la descripció exacta de totes les regularitats

⁷⁷ Disculpeu l'abús d'aquest terme provinent de la biologia però que tan bé s'adapta a allò que fa

específiques de cada tipus i les regles d'ús dels tipus textuais que els relacionen amb textos empírics concrets.

Castellà (1994b), a partir d'Isenberg, considera que perquè una classificació siga considerada tipologia ha d'incloure cinc elements imprescindibles:

- a) Un camp d'aplicació.
- b) Un criteri de classificació.
- c) Un conjunt limitat i manejable de tipus textuais.
- d) Unes especificacions per a cada tipus definit.
- e) Uns principis d'aplicació.

En aquest treball presenta Castellà sis tipus de tipologies, la dels actes de parla de Searle, la binarista de Sandig i Longacre, la referencial de Werlich, la contextual de Bronckart i la funcional i la seqüencial, totes dues d'Adam. Ha estat aquest autor, com assenyala Castellà, qui més fortuna ha tingut en l'àmbit català i presenta els dos models, del qual, curiosament, és el primer (Adam: 1985) el que ha fet més fortuna en el nostre àmbit, fins i tot, després que el mateix autor se'n desdiguera (Adam: 1992) adduint que eren hipòtesis de treball i introduint l'interessant concepte de *seqüència*.

Si el primer model dividia el textos en narratius, descriptius, conversacionals, directius, predictius, explicatius, argumentatius i retòrics, després de les crítiques rebudes des de moltes instàncies, deixava la classificació en cinc descartant els tipus predictiu, retòric i instructiu per poc productius, poc definits o, senzillament, perquè el criteri de classificació en què es basaven deshomogeneïtzava la classificació. El model seqüencial tenia en compte el predomini en un text determinat d'un tipus de seqüència. Aquesta, es pot descriure com a unitat de significat dins del text que es caracteritza perquè

expressa una funció comunicativa determinada (Conca: 1998) i que pot combinar-se o no amb altres seqüències per a formar un text amb la predominança d'una que classificarà el text complet.

Ja Bordons (2000) fa l'observació del sorprenent èxit que han tingut les tipologies textuals en l'ensenyament. Encara que «s'han deixat sentir crítiques o propostes⁷⁸, la tipologia textual que recolliren els nous programes fou la de vuit textos de J. M. Adam del 1985». En conseqüència, la majoria de materials i llibres de text s'hi han basat, amb un treball excessiu per a tipus de text poc definits o poc productius, com ara el predictiu o el retòric. De fet, cal considerar si aquesta descoberta, la tipologia textual com a taxonomitzador de la realitat lingüística, no ha transformat la didàctica de les llengües primeres en la secundària.

Si revisem els currículums d'aquest nivell educatiu podem observar que les tipologies textuals s'han convertit en eixos vertebradors dels estudis de llengua, mentre la literatura s'incardina amb unes altres fórmules. Coincidisc plenament amb Glòria Bordons que, efectivament, aquest ha sigut un problema afegit a l'educació literària i lingüística: la manca de connexió entre l'ensenyament de la llengua i el de la literatura. I no es pot dir que les tipologies textuals, i de fet tots els aspectes del CT que estem comentant, no hagen sigut una de les causes d'aquest allunyament ja que, com he vist, el comentari de la literatura s'afronta amb altres supòsits teòrics més pròxims a l'estilística que a la semiòtica.

Com assenyalava encertadament Bordons, no hi ha hagut cap intent seriós d'incardinar el treball de literatura en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, mentre el treball que es fa des de llengua no està servint per a

⁷⁸ J.M.Castellà, *De la frase al text*, Barcelona, Ed.Empúries, 1992 i G.Bordons, " Els gèneres literaris i les tipologies textuals : lògiques comunes", *COM ensenyar català als adults. Butlletí del Gabinet de didàctica*

cultivar l'educació literària. Efectivament, com que la tipologia textual que ha triomfat en la secundària ha estat la d'Adam, on queden els textos literaris en aquestes divisions en cinc o en vuit tipus? De vegades es fa ben difícil conjuminar aquesta classificació amb l'existència d'altres taxonomies: els clàssics tipus de documents (la carta, la instància...) o els tradicionals formats literaris (el conte, el poema...).

No cal dir que Adam (1992) parla ostensiblement de predominances i no de tipus purs. Tot i això, trobem constantment quadres que ens informen sobre una classificació concreta en cinc o vuit tipus (vegeu annex 17) però que, difícilment, poden resultar útils, per la complexitat a l'alumnat de secundària. No cal dir que, pel que sembla, s'ha oblidat, a més, un aspecte fonamental i és que Adam (1985 i 1992) lliga aquestes tipologies a *superestructures* reconeixibles, com hem vist que feia Castellà (1992) i, per tant, molts dels paràmetres necessaris per a la construcció i l'anàlisi del discurs es perden en tant que el professorat interpreta que cal construir textos *narratius* i no *escriure una carta o contar un acudit*, per exemple.

Castellà (1995) considera que tres conceptes s'han barrejat de forma notable en les nostres aules: *gènere* considerat com una forma discursiva estereotipada de caràcter social i cultural i molt reconeixibles pels parlants (carta, debat, examen...); *registre* considerat com al conjunt de característiques lingüístiques que manifesten els textos en relació amb la situació d'ús en què s'han generat (col·loquial, estàndard, jurídic...); i *tipus de text* com a forma discursiva estereotipada definida per les característiques internes de tipus lingüístic i informacional i reconeixibles, sobretot, per l'estructura (narració, descripció...).

La barreja de tots aquests conceptes possibilita, juntament amb classificacions com la que hem vist sobre el canal o la de les funcions lingüístiques de Jakobson, tot un seguit de taxonomies que "cauen" sobre els textos però que cal plantejar-se fins a quin punt són rendibles des del punt de vista didàctic. Com assenyala Bordons (2000) no hi ha hagut una reflexió profunda sobre la tipologia més adequada per a l'ensenyament. Així, Schneuwly (1995) concreta els criteris que cal seguir per a l'establiment de les tipologies textuais des del punt de vista educatiu:

- No ha d'haver un nombre excessiu de tipus.
- Els criteris que cal aplicar han de ser assequibles per a l'alumnat.
- El coneixement dels tipus de text que s'han establert han de contribuir al funcionament lingüístic: marques, estructures, contextos i normes socials que se n'associen.

No cal dir, però, que s'han produït notables encerts, des del punt de vista didàctic, com ara el lligam que pot existir entre els tipus de textos i els principals mecanismes lingüístics que cada un utilitza, d'acord amb la idea (Castellà: 1995) que gramàtica i context poden mantenir relacions estretes. Una idea de Biber (1988), explotada en certa mesura per diversos autors entre els quals destaquen, Mas – Turco (1991) que fan una aportació als espais d'intervenció didàctica i als problemes de l'escriptura a partir de la textualitat (vegeu annex 18).

En aquest sentit un dels quadres més aclaridors, en el qual s'unifiquen totes aquestes qüestions és el de Juan – Iglesias (1999, 60) que té l'estructura següent (reproduït totalment en annex 19)⁷⁹:

⁷⁹ Tot i això, les autores decideixen escollir el tipus instructiu i bandejar el conversacional, probablement perquè és cert que conversant hom pot descriure, narrar, instruir...

tipus	narratiu	descriptiu	instructiu	explicatiu	argumentatiu
funció comunicativa	accions	fets	dirigir	informar	opinar
estructura	temporal	espacial	accions	lògica	lògica
marques lingüístiques	verbs	atribució	obligació	reformulacions	connectors
altres	narració	comparació	precisió	síntesi i anàlisi	citacions
gèneres	notícia	retrat	recepta	acadèmics	editorial

Figura 16. Trets d'una determinada tipologia textual segons Juan – Iglesias (1999)

Com adverteix Montalt (2003) el gènere pot definir-se com una interfície⁸⁰ pedagògica que posa en contacte el text i els principals elements del context (participants, propòsits comunicatius, funcions socials dominants...), vincula la realitat pedagògica de l'aula i la realitat comunicativa fora de l'aula integrant aspectes cognitius, socials i professionals. Tot i que Montalt es refereix a la traducció, podem aplicar aquestes reflexions a la docència en general. Així, sembla raonable considerar que l'explotació d'allò que Isenberg anomenà *classe* hauria tingut una repercussió més positiva a nivell didàctic que no els *tipus*. No obstant això, l'inventari de classes i tipus no deixa dubtes sobre la superioritat dels segons sobre les primeres quant a la limitació de tipus que possibilita classificacions assequibles. Castellà (1995) destaca els avantatges de les tipologies en la didàctica de la llengua (no en la literatura):

- Són un eix pràctic al voltant del qual es poden organitzar currículums i cursos.
- Aquests tipus de visions es poden organitzar fàcilment en l'aula de llengua.
- Es pot assegurar l'ús de ventalls més amplis de textos, més enllà dels tradicionals descriptius, narratius... La qual cosa resulta lúdic per a l'alumne i proposa situacions més variades i més pròximes a la realitat.

⁸⁰ Terme encunyat pel discurs de la informàtica, que vol dir, dispositiu que permet la comunicació entre la màquina i l'usuari.

- Per tant, connecta fàcilment amb els enfocament comunicatius en la didàctica de la llengua.
- Permet relacionar, com hem vist, continguts textuais i gramaticals.

Com a contrapartida (recordem el títol del treball *avantatges i mites*), cal tenir present que, amb freqüència:

- La multitud de textos que podem trobar es resisteix a ser classificada.
- La tipologia no és la realitat, sinó un instrument de coneixement de la realitat; per tant no és la finalitat de l'ensenyament sinó un instrument més en l'aproximació a la realitat lingüística.
- No podem usar només una ferramenta per a conèixer la realitat sinó moltes: registres, gèneres... D'altra manera podem caure en una obsessió simplificadora pràctica però poc versàtil i, sobretot, poc ajustada a la realitat.
- No hi ha cap tipologia adequada a tots els propòsits investigadors o docents.
- La relació text-gramàtica mai no presenta regularitats absolutes (Conca: 1998) però sí unes tendències que és el que es pot estudiar o usar per a l'estudi de les tipologies i dels textos.
- L'ensenyament de les tipologies no és l'aprenentatge lingüístic en si mateix, sinó que cal incidir en la producció i anàlisi de textos, usant les tipologies com un mètode més de formalització del discurs.
- No s'ha de consentir que les tipologies constrenyen la creativitat pròpia de l'educació literària i lingüística.

Com es veu, Castellà adverteix alguna de les qüestions que venim plantejant en aquest treball relacionades, efectivament, amb les inèrcies en el sistema educatiu, ja que, el més fàcil, en la complexitat dels entorns pedagògics actuals, és continuar fent el que s'ha fet fins al moment sense parar atenció a l'adequació a les realitats docents i discents o a la consecució d'objectius que s'emmarquen en una autèntica educació literària i lingüística.

3.3. Les ciències textuals

Tot i que el terme és de Coseriu (1962), la textolingüística, com a disciplina, naix a finals dels anys 60 i es desenvolupa, sobretot, a partir de la segona meitat dels 70. Segons Bernárdez (1982) és un producte europeu continental ja que la Tagmènica americana o la Sistèmica britànica es presenten com a ampliacions de les gramàtiques oracionals però no com a autèntiques transgressores de l'oració com a objecte principal d'estudi.

Els antecedents d'aquesta disciplina són prou llunyans però el més evident és la retòrica clàssica amb la particular forma de construcció i deconstrucció del discurs. En general, sempre ha existit un interès no expressat pel text, tot i que se n'han ocupat des d'instàncies tan diverses com l'antropologia lingüística de Claude Lévy-Strauss o l'anàlisi del conte de Vladimir Propp però també d'altres tan purament lingüístiques com la *Gramàtica catalana* de Badia i Margarit en la qual ja trobem una aproximació a fenòmens transoracionals.

D'altra banda, tant el desenvolupament de la semàntica i de la pragmàtica com el descobriment de fenòmens estructurals transoracionals obligava a traspasar els límits de l'oració. De fet, els primers treballs realitzats des d'un enfocament clarament textual són intents d'ampliació de la gramàtica generativa per a poder donar raó de qüestions sintàctiques i semàntiques inexplicables des de l'anàlisi oracional. A més, la teoria de la literatura⁸¹ (poètica, estilística) i, en general, la filosofia de la ciència derivaven cap a models integradors que amb el desenvolupament de disciplines com ara la psicolingüística o la sociolingüística obligava a basar els estudis lingüístics en l'ús, bandejant la visió únicament interna del llenguatge per una visió més antropològica, pròxima a les concepcions de Wittgenstein (1974), i que té la seua continuació en els

treballs d'Austin i Searle que hem citat i que se centren en el llenguatge ordinari com a principi epistemològic.

La Lingüística del Text es concep, en tot aquest marc, com una disciplina autònoma però integradora i és fruit de l'interès per qüestions semàntiques i pragmàtiques que han d'estudiar-se més enllà dels límits de l'oració (Casassas: 1991). Així, es bandejava, en certa mesura, l'interès únic per la sintaxi i la gramàtica que havia impregnat una etapa important de la Lingüística i es recuperava la primacia del significat sobre el significat i d'aquell, el significat, en relació amb les situacions comunicatives. S'entén, doncs, que l'estudi del text té un enfocament multidisciplinar que connecta no sols amb la sociolingüística i amb la pragmàtica, que s'ocupen de l'ús lingüístic fonamentalment, sinó també amb una disciplina que ha pres una gran embranzida des de Peirce a Eco, la Semiòtica (Salvador: 1984).

Aquest pas ens trasllada des de l'interès per l'enunciat a l'interès per l'enunciació on veiem funcionar tres dimensions sígniques: la sintàctica, la semàntica i la pragmàtica, que estudien tots els vessants possibles de qualsevol tipus de comunicació ja que el marc epistemològic de la Semiòtica és el de la comunicació global i aspira a ser model gnoseològic de les lingüístiques, mentre la Lingüística del Text esdevindria la proveïdora de un instrumental d'anàlisi òptim per als objectius que s'hi intueïen.

Un altra línia d'investigació ve a sumar-se a aquest interès pels estudis lingüístics textuals: la de la teoria literària. És innegable la relació de la qüestió textual amb els estudis literaris ja que, com hem vist, contínuament hem utilitzat termes que emanen d'un i altre focus d'atenció per a poder formar un aparat suficientment ric per a aproximar-nos a qualsevol producte lingüístic, tinga o no la consideració de literari. L'estilística va iniciar un camí que ha

⁸¹ Schmidt (1977) afirma que la lingüística del text basa, en molts casos, les seues recerques en l'estudi

donat diversos fruits i que augura una col·laboració directa entre pragmàlingüística, estilística i textolingüística (Salvador: 2003).

Les ciències que s'aproximen al text són, en definitiva, les mateixes que s'aproximen al llenguatge tot i que ara, la perspectiva d'estudi ha canviat. Així trobem disciplines connectades amb la *ciència del text*, com l'ha anomenada Van Dijk (1983), tan diverses com ara la psicologia cognitiva que la informa de les normes i les estratègies que es posen en funcionament en els actes discursius. També els estudis històrics, l'antropologia o la teologia (amb els estudis bíblics) són informants privilegiats d'una disciplina amb aspiracions de totalitat i connexions amb allò que anomenem *cultura* amb majúscula (Casassas: 1991).

Aquest, segons Ballart (2000), és el segle del text i en aquest sentit, és evident que la presència central de l'interès pel seu estudi en l'ensenyament de llengües havia de ser capital. S'ha destacat la relació entre l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de llengües i la lingüística textual (Costa: 1994) i és que, al cap i a la fi, el text, tal com n'indica el nom, és un teixit de relacions (ho veurem en el capítol següent). Com assenyala J. D. Novak (1987, 221) des del punt de vista de la psicologia i de l'epistemologia, els conceptes i les relacions entre els conceptes juguen un paper crucial en la construcció de coneixement i en l'adquisició d'aquest:

«En filosofia també hi ha un consens emergent en epistemologia que caracteritza el coneixement i la producció de coneixements com a estructures evolutives de conceptes i de proposicions. Les permutacions quasi infinites de (conceptes) / (relacions entre conceptes) permet l'enorme idiosincràsia que veiem en les estructures conceptuals individuals, i que, fins i tot així, encara

existisca suficient part comuna i isomorfisme en els significats per tal que el discurs siga possible i es puga aconseguir compartir, engrandir i canviar significats. És aquesta realitat la que fa possible l'empresa educativa.»

Seguint, doncs, aquesta lúcida afirmació és lògic considerar que la textolingüística, i els elements que en componen el model, és una aproximació particular i privilegiada al text i al coneixement. Així, té un gran sentit considerar que les pretensions dels estudis lingüístics ja no es limiten al funcionament dels elements en el discurs. Segons Payrató (2004, 2) el plantejament és dual:

«*D'on venim* vol dir el rerefons teòric, per exemple des de l'etnografia de la comunicació, amb una història relativament fàcil de refer, fins a l'actual anàlisi crítica del discurs, també bastant fàcil de datar i situar. Altres termes (com justament el general d'*anàlisi del discurs* o el paral·lel de *lingüística textual*) fan patir més i no es poden simplificar ni exemplificar sense entrar en consideracions múltiples i ara mateix poc pertinents.

b) *Cap a on anem* vol dir quins són o quins haurien de ser en un futur recent els objectius d'una teoria del discurs, si es vol dir així, o de l'ús lingüístic, perquè al capdavall no sembla que si es planteja un objectiu més aviat general puguem separar gaire —amb gaire utilitat— els objectius finals de l'anàlisi del discurs, de la pragmàtica i de la sociolingüística.»

Payrató identifica, doncs, els objectius de la pragmàtica i de la sociolingüística, i les propostes de l'anàlisi del discurs i de la lingüística textual; i considera que el futur de la investigació de l'anàlisi discursiva (de fet, de l'anàlisi crítica del

discurs) no pot continuar al marge de tot el que l'envolta, és a dir, que no es pot deixar de banda l'anàlisi de la multimodalitat discursiva. Dit d'una altra manera, l'anàlisi del discurs, com les altres disciplines que s'integren en l'entorn d'allò que es coneix com a *ciències del llenguatge* han de viure la contradicció del desig d'esdevenir una disciplina independent, autònoma, amb la necessitat actual que tenen totes les disciplines d'interdependència en una mena de gir semiològic (o discursiu) de les lingüístiques.

No deu ser casualitat, d'altra banda, que l'exposició de ciències del llenguatge que fan aportacions al CT (Bordons – Castellà – Costa: 2000) siga estrictament semblant a la que fan els autors a què hem fet referència en les línies anteriors: anàlisi del discurs, sociolingüística, pragmàtica... És a dir, totes les teories lingüístiques que s'ocupen del discurs més enllà de text. Potser és la falta de relacions fluides entre les diverses disciplines que integren aquesta possible *teoria del discurs* (per a Payrató) el que ha generat la presumpta ineficàcia del CT.

Ja hem determinat que la major part del professorat considera que el CT consisteix en l'aplicació d'un aparat conceptual per tal d'esbrinar-ne els mecanismes que subjauen en el funcionament lingüístic del text. Tot i això, no s'han resolt adequadament les fronteres que existeixen entre educació, gramàtica, lingüística i ús lingüístic. Algunes pistes ens poden donar les observacions que fa Cuenca (1994) sobre la falta de relacions fluides entre gramàtica i ensenyament de llengües:

- Hi ha una abundància de models que resulten, de vegades, contradictoris en contra de la simplicitat i unicitat que demana, tradicionalment, l'ensenyament.

- La falta de formació adequada dels professionals de l'ensenyament⁸² obliga a continuar transmetent un ensenyament tradicional ja que, en general, tots tendim a transmetre allò que ens han ensenyat.

- No tots els professionals estan convençuts que és important la reflexió metalingüística en el domini d'una llengua, i en cas que ho estiguen, no hi ha un acord sobre quan i com introduir aquests ensenyaments.

Fent-ne un paral·lelisme fàcil (potser simplista) podríem concloure que, en general, el professorat presenta mancances importants de formació en determinats aspectes de la pròpia cultura professional, no sols quant a aspectes gramaticals sinó també quant a objectius de les disciplines que imparteix. No entrarem en el debat sobre quins aspectes de la formació falten a cada col·lectiu de professorat: Primària, Secundària, Universitat. A més, hem de tenir ben present que si aquesta formació té sentit (Imbernon: 1987) quant a aspectes gramaticals o terminològics, és a dir, uns continguts totalment acceptats com a part "fonamental" d'una educació lingüística, deu tenir molt més sentit millorar la formació en aspectes relativament nous com ara la textolingüística, l'anàlisi crítica del discurs o les noves tecnologies aplicades a l'ensenyament de llengües, per posar alguns exemples aclaridors.

He aprofitat diverses ocasions impartint cursos de formació sobre CT per a fer una breu investigació informal i arribar a la conclusió que, efectivament, l'accés al coneixement propi del professorat de secundària és ben dificultós i dispers. No hi ha autèntics plans de formació ben reflexionats i dissenyats per

⁸² M'alleuja saber que altres persones participen d'una idea que tanta relació té amb la formació inicial del professorat i amb la necessitat de veure la formació permanent del professorat com una de les pedres de toc d'una autèntica reforma educativa que busque una millora efectiva dels sistemes educatius.

l'administració⁸³; de fet, la formació del professorat és un desig d'aquest i parteix de les seues inquietuds i de les places que s'ofereixen en els diversos cursos. És alarmant veure com, en general, és el professorat jove qui hi acudeix, de vegades per motius de promoció o purament laborals, mentre professorat que fa molts anys que abandonà la universitat, no s'interessa per una formació en la qual, evidentment, no creu⁸⁴.

Ja hem dit, d'altra banda, que l'abundància de models genera inquietud més en els docents que en el discent. Pretén la lingüística textual esdevenir una gramàtica del discurs (Rigau: 1981): crec que no és la línia que s'ha encetat però que, en definitiva, entra dins l'ambient que es respira en la filosofia de la ciència en general i en la investigació lingüística en particular. La unitat i la simplicitat, útils didàcticament, són contràries a la investigació científica i lingüística. Tot i això, encara que el CT no pot aportar, de cap manera, una visió unitària potser sí que caldria trobar una funció clara dins la didàctica de la llengua i de la literatura.

Evidentment no tots els docents estan convençuts que el CT pot esdevenir un instrument amb una aportació important. És més, com que els nostres comportaments, com a docents dins de l'aula són mimètics, reproduïm constantment esquemes i tècniques relacionades amb el CT, però, sobretot, reproduïm la forma d'inserir-lo en la dinàmica de l'aula, la qual cosa impossibilita que aquest tinga una aplicació més d'acord amb l'enfocament comunicatiu i amb la lingüística textual. El CT és en aquest moment, doncs, un instrument perdut i poc valuós, fins i tot, una molèstia (Porcar: 1999). Caldria

⁸³ Durant set cursos he sigut assessor tècnic de l'Administració Educativa en qüestions de formació del professorat i durant sis cursos més he coordinat Plans de Formació Lingüístico-Tècnica del Professorat. A més he intervingut en multitud d'accions formatives externes a aquests plans de formació. Tot plegat em sembla una experiència de primera mà suficientment intensa com per poder aportar algunes valoracions en el sentit que ens ocupa, tot i que m'ocupe, en aquest moment, de manera informal i que ja ho fet en altres ocasions d'una manera, més seriosa (López Río – Romero: 2007).

⁸⁴ Les conclusions a aquesta breu inspecció són, més aviat, descoratjadores. Quina és, realment, la construcció del coneixement del professorat després del fracàs emocional predisposat per la dolentíssima

doncs, fer una autèntica pedagogia del CT perquè aquest recuperara, si és que l'ha tinguda mai, alguna funció clara dins del sistema educatiu valencià.

Com recorda Littlewood (1981) l'enfocament comunicatiu en la didàctica de la llengua obre una perspectiva més àmplia, ja que ens obliga no només a ensenyar les estructures lingüístiques, sinó també a relacionar aquestes amb les funcions i les situacions reals comunicatives. És fonamental, doncs, ensenyar els alumnes a comprendre *significats funcionals* i *socials* per a poder després emetre les estructures adients a cada situació, i jo crec que, en aquest punt, que el CT pot esdevenir un instrument amb un valor "particular".

En primer lloc l'aprenent és, realment, protagonista de les seues anàlisis, i s'estudien accions comunicatives completes, estenent-se l'objectiu d'estudi de la llengua com a estructura, com a sistema, a l'ús del codi en diferents contextos comunicatius (Costa: 1994). La major part de l'aprenentatge significatiu s'aconsegueix mitjançant la pràctica i com esmenta Costa (op. cit.), segons Rogers (1982, 24):

«Una de les maneres més eficaces per promoure l'aprenentatge és enfrontar l'alumne amb problemes pràctics de caràcter social o filosòfic, problemes personals o d'investigació (...)».

Un element essencial per a estimular la creativitat en l'aula, és el manteniment d'una atmosfera creativa i crítica, proveint l'alumnat d'espais per a desplegar la innovació, la investigació i l'expressió de les idees, i assegurar-nos que saben fer respectar els seus punts de vista, validats per investigacions i argumentacions actives dins del que ha rebut el nom d'educació emocional i del que ja es coneix com *competència emocional* (Goleman: 1999).

Per tant, cal considerar importants diversos aspectes que es poden relacionar, directament amb la presència del CT: acció en l'aula, autonomia de l'aprenent relacionada amb la potenciació de la llibertat personal i, per tant, de la creativitat. I, caldria afegir, que és fonamental incardinar el fet educatiu amb el fet social, és a dir, plantejar situacions reals d'aprenentatge i, sent la llengua, un vehicle de la comunicació entre interlocutors, centrar en aquests, i no en la llengua o en els aspectes formals del llenguatge únicament, l'objecte dels processos educatius (Littlewood: 1981).

És, doncs, la competència comunicativa l'autèntic objectiu educatiu, i, en aquest sentit, l'enfocament comunicatiu combina sistemàticament l'exercici dels aspectes funcionals i dels estructurals de la llengua, projectant-los sobre la potencial capacitat comunicativa (integrada per diverses competències) dels aprenents i afavorint, així, l'ús lingüístic com a instrument d'interacció social (Costa: 1994).

Tot i que resulta evident l'adequació del CT, com a ferramenta pedagògica, a aquests plantejaments, Costa fa algunes observacions que paga la pena de tenir present quant a la necessitat de contextualitzar, dosificar i adequar a les diferents etapes educatives i als interessos i motivacions de l'alumnat el treball didàctic, en general, i, especialment, els coneixements estructurals de la llengua. Cassany – Luna – Sanz (1993: 87) fan tot un seguit de consideracions sobre la forma com treballa l'alumnat a classe⁸⁵:

- Els exercicis de classe recreen situacions reals o versemblants de comunicació de manera que les diverses etapes del procés comunicatiu es *practiquen* a classe⁸⁶. L'alumnat, amb aquesta

amb respostes que excedeixen els límits del present treball.

⁸⁵ Ho hem vist en el capítol anterior però ara destaquem, únicament, els elements que ens interessin en la nostra anàlisi.

⁸⁶ Tot i que seguisc fidelment les paraules dels autors, faig una reinterpretació per qüestions, bàsicament, d'espai.

motivació, s'implica i participa lliurement i amb creativitat en les activitats que s'hi proposen.

- Treballem amb textos complets i autèntics, és a dir, amb unitats lingüístiques de comunicació, la qual cosa permet que la llengua que s'hi usa siga real, diversa i contextualitzada.

- L'activitat de l'aula permet que l'alumnat treballe les quatre habilitats lingüístiques. És per això que, a més, treballen amb totes les interaccions possibles: individual, parelles, grups, aula...

Els paral·lelismes amb les situacions que provocaria una autèntica pedagogia del CT són més que evidents. Com també és evident que és la lingüística textual la que pot fornir un model d'estudi adequat a les necessitats d'aquesta teoria pedagògica que, alhora, és la base de l'actual CT. Tot i això, sense bandejar determinats *factors limitadors* (Cuenca:1992) que presenten tant aquest enfocament didàctic, el comunicatiu, com la teoria lingüística que li serveix de paradigma, la lingüística textual. Per exemple, la falta d'un paradigma unitari o d'una terminologia generalment acceptada, la qual cosa, complica excessivament al docent la selecció dels continguts i l'elecció de la tipologia més adequada a la situació d'ensenyament en què es troba.

És per això que, probablement, es decanta Cuenca (2003) per una altra disciplina, la Lingüística Cognitiva, que, efectivament s'ha interessat per tots aquests fenòmens de què parlem, i tot i que presenta, probablement, els mateixos problemes de falta d'un paradigma clar, element que, d'altra banda, s'ha de donar en qualsevol model autènticament científic i, per tant, en evolució. Segons Cuenca, la Lingüística Cognitiva s'interessa pel sistema lingüístic però tornant a ocupar unes espais que el Generativisme, preocupat, sobretot per la sintaxi, havia bandejat.

Aquesta disciplina d'orientació clarament pragmàtica, és un model basat en l'usuari (Nuyts: 1993) que sorgeix dins la ciència cognitiva i que s'ha ocupat de comprendre la naturalesa de diverses operacions mentals relacionades amb el raonament, la memòria, l'organització del coneixement i el processament i la producció lingüística. S'hi consideren tres línies fonamentals (Ruiz de Mendoza: 2001): estudis sobre la metàfora i la metonímia; la semàntica de marcs, que intenta descriure amb detall els components i l'organització de les estructures conceptuals; i els estudis de diversos aspectes gramaticals des del punt de vista de la motivació cognitiva, això és, la gramàtica de construccions o la Gramàtica Cognitiva.

Com veiem s'ha centrat a observar el reflex en la gramàtica de diversos fenòmens semàntics alhora que desenvolupa una teoria experiencial de la conceptualització. De fet, es postula que una gran part de les nostres capacitats cognitives ve guiada per projeccions metafòriques i metonímiques que treballen en esquemes preconceptuals arrelats en la nostra experiència motosensorial, la qual cosa està en relació amb els postulats de determinada psicologia social i psicologia clínica que basen la seua activitat terapèutica i d'investigació, en el discurs. De fet gran part dels models cognitius conformen estructures conceptuals riques que guien la tasca d'inferències d'acord amb la informació lliurada per la relació entre text i context.

Com veiem, l'interès de la disciplina es mou contínuament amb el text com a objecte central d'estudi, ja que la major part de les perspectives que s'adopten per a estudiar els fenòmens que són els objectius cognitius, se centren en aspectes que afecten tots els elements que intervenen en l'acte comunicatiu, no solament els textuals, sinó també els extratextuals. Cuenca (2003, 2) representa les diverses línies que adopta la disciplina en el quadre següent:

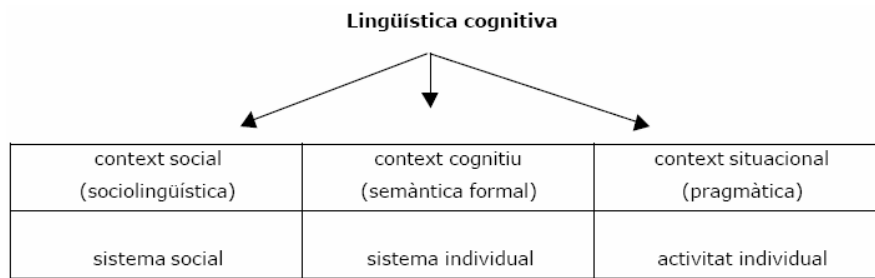


Figura 17. Relació de la Lingüística Cognitiva amb disciplines i àmbits d'estudi segons Cuenca (2003)

La Lingüística Cognitiva, doncs, es pot considerar la més «comprehensiva de les teories de l'ús, atès que té com a objectiu estudiar i interrelacionar els tres aspectes del llenguatge» (Cuenca: 2003, 2) integrant elements de diverses teories des les quals incorpora els diversos paradigmes i presentant els principis bàsics següents:

- a) El llenguatge, segons l'experiencialisme de Lakoff (en oposició a l'objectivisme) és una facultat que es relaciona amb les altres habilitats cognitives humanes.
- b) L'objecte d'estudi és l'ús lingüístic (pragmàtica), des de l'observació del qual podem observar les actuacions de l'estructura lingüística (sintaxi) i del significat (semàntica).
- c) La gramàtica consisteix en l'estructuració i la simbolització del contingut semàntic a partir d'una forma fonològica.
- d) El significat inclou els aspectes connotatius, de manera que semàntica i pragmàtica no es poden separar.

- e) No és possible parlar d'una sintaxi autònoma, ja que l'estructura semanticopragnmàtica és la que motiva l'estructura gramatical.
- f) S'imposa una caracterització dinàmica del llenguatge, difuminant les fronteres estrictes entre semàntica, pragmàtica, gramàtica i lèxic i relativitzant algunes dicotomies (clàssiques) com ara competència i actuació, denotació i connotació o sincronia i diacronia.

Com veiem, els estudis que es troben en aquesta línia també es troben d'acord amb allò que venim exposant: el terreny propi dels estudis lingüístics és el text i, didàcticament, el text real; no hi ha una frontera clara entre les disciplines que integren l'estudi del text, ja que no és possible separar denotació (semàntica) de connotació (pragmàtica), ni sintaxi (gramàtica) d'ús (sociolingüística). El CT, pot esdevenir, doncs, un instrument adequat per a la didàctica de les llengües des del punt de vista que l'estudi lingüística és l'estudi de l'ús, del discurs en situació i no, senzillament, la reflexió sobre la connexió sintàctica entre paradigmes diversos. D'altra banda, és incerta la separació entre semàntica, sintaxi i, pragmàtica (si deixem de banda la sociolingüística) quant a necessitat d'incorporar contínuament totes les visions si volem aconseguir un treball autèntic sobre les competències lingüístiques de l'alumnat.

3.4. Text i discurs

Curiosament, una de les figures més influents en el desenvolupament de l'anàlisi del discurs no és un lingüista sinó un filòsof, Michel Foucault amb obres com ara *L'Archéologie du savoir* (1969) i, especialment, *L'Ordre du discours* (1971). En aquest primer moment, més aviat estructuralista, Foucault defineix el discurs com aquelles pràctiques que, de forma sistemàtica, formen els objectes dels quals parlen per a, després, descriure les regles que controlen la producció de textos dins d'un determinat «*camp discursiu*» i que expliquen per què es fa ús de cada paraula en un moment concret.

Entrem, doncs, en el «Il n'y a pas de hors-texte» de Jacques Derrida, que amb el seu *De la grammatologie* (1967) avança en el camí del *deconstruccionisme* com a mètode d'anàlisi discursiva, tan criticat posteriorment per l'aparent reducció de la realitat (al discurs justament), tot i que, el que volia dir, segurament, és que la primera (la realitat) només és aprehensible a través del segon (el discurs). Els treballs de l'anomenada Escola d'Essex es basen, també, en aquesta concepció maximalista del discurs: tot allò que constitueix la nostra realitat és objecte del discurs ja que el seu significat depèn d'un sistema de regles i diferències significatives construït socialment.

Així, *l'anàlisi del discurs*, com a mètode d'investigació o com a plantejament heurístic, tant en filosofia com en sociologia, tampoc no ha quedat al marge de la politologia o de la psicoanàlisi. Barbara Johnstone (2002, 9) n'ha proposat una heurística que destaca la multiplicitat d'elements que cal tenir en compte:

- «- El discurs és determinat pel món, i el discurs determina el món.
- El discurs és determinat per la llengua, i el discurs determina la llengua.

- El discurs és determinat pels participants, i el discurs determina els participants.
- El discurs és determinat pel discurs previ, i el discurs determina les possibilitats del futur discurs.
- El discurs és determinat pel medi, i el discurs determina les possibilitats del medi.
- El discurs és determinat pel propòsit, i el discurs determina futurs propòsits.»

Com veiem, *discurs* i, el que nosaltres venim anomenant *context* (Milián: 1996), mantenen una relació directa de determinació. L'un sense l'altre són impensables. Al cap i a la fi, un tret compartit pels autors que han reflexionat sobre el desenvolupament de l'anàlisi del discurs és el rebuig de qualsevol sistema de pensament que aspire a apropiari-se del monopoli de la veritat com ara l'*essencialisme* (hi ha trets essencials que poden explicar el comportament humà), l'*universalisme* (es pretén convertir en universals les realitats particulars) o el *fundacionalisme* (un principi filosòfic pot constituir la base d'una estructura o sistema ideal).

La idea que el llenguatge té una forta relació amb l'ús i que, per tant, els seus valors (i significats) han de ser considerats més pel sentit connotatiu que pel denotatiu no és nova. Wittgenstein, des de la seua *pragmàtica* filosòfica va afirmar que la major part de les filosofies occidentals esdevenen meres divagacions, resultat d'un ús incorrecte del llenguatge i no sembla agosarat pensar que això ha pogut passar també amb la lingüística. Per què, doncs, aquest interès pel *discurs*, és a dir, per l'enunciat com a producte de l'acte d'enunciació?

Potser, aquest *gir lingüístic* és el *final de la innocència* en què només hi ha *discursos*, ara justament, en l'era de la informació (Castells: 1997)? Potser

aquesta és l'explicació que Chomsky haja abandonat la lingüística (si és que ho ha fet) per la crítica social, senzillament, perquè el seu estudi del discurs l'ha dut a certa indignació del que fan els homes amb les paraules, amb els discursos⁸⁷.

La major part dels autors consideren sinònims *text* i *discurs*. Lewandowski (1982, 102) ens explica que Habermas distingeix entre *acció comunicativa* i *discurs*, tot i que, finalment, acaba remetent a *text* com a entrada principal en el seu diccionari. Pérez Saldanya (1998, 112) dóna, al seu torn, dues entrades com a principals per a l'entrada *discurs: text* i *estil*. Mounin (1982) no té cap entrada *discurs* i Lázaro Carreter (1984, 147) considera «vagament» que rep aquest nom el resultat de l'exercici de la parla o qualsevol porció de l'emissió sonora que posseeix coherència lògica i gramatical.

Cerdà (1986) en el seu *Diccionario de lingüística* el fa sinònim a *enunciat* i a *parla*, ja que el considera la realització concreta del sistema o, també, unitat lingüística superior a la frase o a l'oració i recorda les observacions de Dubois (1973). A més, Cerdà considera que hi ha un *discurs repetit* que forma part del patrimoni cultural, d'una manera semblant, tot i que en un sentit totalment diferent, a com Lewandowski (1982) s'estén sobre el *discurs interior*. Tots dos abandonen per un moment la Lingüística per a situar-se en l'antropologia un i en la psicologia l'altre.

L'única entrada que dóna una pista clara sobre la diferència entre *discurs* i *text* és la de Pérez Saldanya (1998, 322) però, curiosament, és en *text*, on reproduïx, relativament, la definició més usada en el nostre àmbit educatiu, la de Castellà (1992, 50):

⁸⁷ Un bon exemple del que es pot fer amb el discurs en Chomsky, N. – Ramonet, I. (1995) *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.

«Text és una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana que posseeix un caràcter social, es caracteritza per l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió lineal. La seua estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en el procés d'elaboració i d'interpretació. Es construeix per mitjà de capacitat i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua.»

Que reinterpreta, al seu torn, la no menys difosa de Bernárdez (1982, 85):

«Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre un carácter social, se caracteriza por su cerrazón semántica y comunicativa, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración por medio de dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.»

Aquestes definicions, i especialment la primera, les podem trobar, amb diverses reinterpretacions, en multitud de materials del professorat i per al professorat. Un bon estudi de les definicions de text el dóna Bernárdez (1982, 77-85), estudi que trobem, en la major part de les ocasions sense aclarir la procedència, en materials de formació del professorat (v. annex 20). L'autor acaba la llista de referències, amb una relació entre *text i discurs* en què ens ofereix la de Van Dijk (1980) que distingeix entre el concepte teòric de «text» i la realització concreta d'aquest text, que és el «discurs».

De fet, Bernárdez (1982, 87) introdueix un tercer terme «sinònim» que ja hem vist en alguna de les definicions: «enunciat». Amb la qual cosa ens amplia un

panorama que ens aclareix al final de la seua entrada Pérez Saldanya (1998, 322) que:

«El concepte de *text* parteix de la tradició europea, centrada sobretot en les produccions escrites; el de *discurs* remet a la tradició nord-americana, centrada més aviat en les manifestacions lingüístiques orals. Tot i això, alguns autors estableixen diferències entre ambdós termes i consideren el text com a producte o resultat i el discurs com a procés.»

Coincideix, doncs, amb Van Dijk (1989) que afirma que, segons el context, l'emissor comunica el mateix esdeveniment amb formes textuais diferents per la qual cosa hem d'acceptar que *discurs* engloba el *text* com podem observar en aquest esquema (López Río- Romero: 2004):

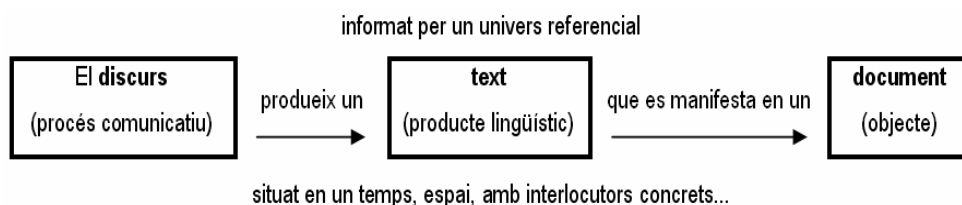


Figura 18. Discurs, text i document en el procés de comunicació segons López Río – Romero (2004)

Que és tant com dir que el *discurs* és la suma de *text* i *context*, o, com assenyala Bernárdez (1995), llenguatge en context, és a dir, un producte de la creativitat en l'ús lingüístic que coincideix amb la consideració de Kristeva (1970) de text com a productivitat: un concepte que integra, alhora, el conjunt d'operacions de la producció i el de les transformacions textuais que inclouen tant les propietats semiòtiques de l'enunciat com les de l'enunciació⁸⁸. Potser,

⁸⁸ Bandejarem la distinció entre *espai textual* i *text* que fan Talens – Company (1979) pel poc èxit que, malgrat estar presents en la nostra òrbita cultural, han tingut en l'àmbit educatiu de secundària.

en aquest sentit, la diferència més clara la faça Adam (1990) que considera que el text és el discurs menys les condicions de producció, mentre discurs és text més les condicions de producció.

Greimas – Courtés (1979) afirmen que, considerat com a enunciat, text s'oposa a discurs tenint en compte que el discurs és, per a algunes gramàtiques, la manifestació oral del text. I donen la clau en un dels elements, al meu parer, poc comentats: com que hi ha llengües que no tenen aquesta distinció *discurs-text* a nivell lèxic, això no permet a les teories avançar en aquesta distinció, de manera que quan es produeix alguna "novetat" en aquest sentit, amb la traducció a aquestes llengües es retorna al sistema original de no-distinció, en una paradoxal situació d'un concepte per a dos termes (en les altres llengües).

No hem de deixar de banda que aquest és, realment, un dels problemes amb què ens enfrontem. Cada dia els lingüistes teoritzem sobre la necessitat d'ajustar els llenguatges d'especialitat a les necessitats socials en àmbits concrets dels individus (Cabré: 1992) i justament és la lingüística aplicada, especialment en l'ensenyament, la que té una major necessitat d'escollir termes claus i clars que possibiliten l'aprenentatge en les millors condicions possibles.

Nicolàs (1994) ha considerat tres nivells discursius en la terminologia lingüística, el del metallenguatge; el del discurs didàctic, semblant a l'anterior però diferent quant al bagatge conceptual i terminològic en relació tant amb la finalitat com amb els procediments; i un tercer nivell de vulgarització lingüística ja que una part dels termes que fa servir la reflexió funcionen com a mots en la llengua general, quasi amb el mateix nivell (*accent, oració, paraula, llenguatge...*). També observa la dificultat d'estudiar el tema de la terminologia que podem relacionar, com ja hem vist, amb la dificultat d'estudiar la construcció del coneixement en secundària.

Distingeix Nicolàs (op. cit.) tres blocs en la terminologia lingüística amb tot un seguit de problemes:

- Una descripció foneticofonològica de base estructuralista que resulta el bloc més homogeni però sotmès a un reduccionisme simplificador que origina algunes incongruències en el tractament de l'inventari fonològic.
- Una descripció morfosintàctica que barreja aportacions tradicionals i estructuralistes, sovint amb un embolcall d'aparença generativista.
- Una contextualització dels sistemes anteriors dins el nostre àmbit sociocultural que implica l'adopció de conceptes amb orígens diversos (geolingüística, lingüística històrica...) passats pels sedàs d'una teorització sociolingüística que ha quallat fortament en el discurs escolar.

Tot plegat, es plantegen seriosos problemes d'integració d'aquest aparat conceptual que, com hem vist, esdevé un dels greus problemes també del CT. Posem un exemple que pot resultar il·lustratiu: hem determinat que *text* i *discurs*, per diverses raons, són sinònims fins i tot per als autors que no els en consideren. I també trobem situacions en què *discurs* i *estil* (directe, indirecte) poden ser sinònims.

Observem les accepcions del terme *estil*. En aquest mateix treball hem parlat de *varietats estilístiques*, d'*estil segmentat* enfront de *cohesionat* i d'*estil directe* i *indirecte* en el discurs reportat. El terme procedeix de la crítica literària i és impossible donar-ne una definició semiòtica. Durant el segle XVIII es

vinculava a una perspectiva sociolectal i coincidia amb els *registres* actuals, però des del segle XIX retorna la concepció clàssica de característica personal d'una època, d'un escriptor, d'un corrent... En els primers escrits, Roland Barthes el definí com a producte individual, un conjunt d'atraccions i repulsions (*eufòria/disfòria*) en contraposició amb *escriptura* que com a fenomen d'una època, d'un corrent... és un producte social.

Per a Ducrot-Todorov (1974) l'*estil* és la selecció que ha de fer un discurs entre les disponibilitats de la llengua com ja feia la retòrica medieval (*humilis, gravis, mediocris*) encara que se'n podrien distingir molts més. Hi ha, doncs, dues percepcions de la categoria estil: des d'un punt de vista lingüístic (la forma d'escriure, el tipus d'expressió oral i escrita, una variant lingüística distintiva, un subsistema lingüístic amb lèxic i fraseologia peculiars; el conjunt de peculiaritats més o menys cridaneres de l'expressió lingüística) i des d'un punt de vista literari (la manifestació artística d'una tria).

Encara, però, en podem trobar més matisacions. Per a Winter (1969), un *estil* està caracteritzat per seleccions interpretades de forma determinada i repetitiva entre els fenòmens no obligatoris de la llengua. Els conceptes fonamentals són, per tant, l'opcionalitat i la selecció dels elements, la qual cosa ens connecta amb el concepte de *variació lingüística* i amb el *desviació*⁸⁹ (Spitzer: 1948) i, per tant, amb els de *registre* (formal – informal, especialitzat – general...) i *canal* (oral – escrit, espontani – preparat, unidireccional - multidireccional...). De fet, es pot entendre *estil* com a ús desviat o original (atípic) de la norma que està caracteritzant cada text i el fa únic i inconfusible. Aquesta desviació o originalitat (Ballart: 2000) revela una acció deliberada per part de l'autor en la qual cal rastrejar l'emoció que l'ha produïda.

⁸⁹ Tot i que aquest concepte pot resultar per a alguns crítics, fins i tot perillós.

Per a Marchese (1986), des del punt de vista de la teoria literària, les definicions menys polèmiques d'*estil*, tot i que l'entrada té una tendència clarament retòrica, vénen de la mà de Segre (1985, 225):

«1. Conjunt dels trets formals que caracteritzen (en la totalitat o en un moment particular) el mode d'expressar-se d'una persona, o el mode d'escriure d'un autor.

2. Conjunt de trets formals que caracteritza un grup d'obres, constituït sobre bases tipològiques o històriques.»

Per discernir de manera rigorosa els aspectes estilístics d'un text podem intentar una doble aproximació, Ducrot-Todorov (1974). Des del pla de l'enunciat en tres aspectes, el primer, l'aspecte verbal estudia el nivell d'unitats mínimes: nombre i distribució de fonemes (grafemes), formació de les paraules, propietats rítmiques i melòdiques de l'entonació, disposició del text a l'espai. El segon aspecte, el morfosintàctic estudia la distribució de les categories gramaticals, l'ordre de les oracions i les relacions entre si que poden ser de tres tipus (lògiques, temporals o espacials). El tercer aspecte, el semàntic està travessat, al seu torn, per tres categories: la representativitat (discursos que descriuen fets o esdeveniments -denotatiu- o discursos que enuncien veritats abstractes, universals, atemporals -connotatiu-); la figuralitat (anomalies lingüístiques, figures estilístiques...); i la plurivalència (o evocació a uns altres discursos, o d'unes parts del discurs a unes altres parts del mateix discurs...).

Des del pla de l'enunciació, es descriu la relació entre els protagonistes del discurs. Així, descriure el fet mateix de l'enunciació dóna lloc al discurs reportat, segons hi haja o no determinades transformacions gramaticals, cal parlar d'*estil directe* o d'*estil indirecte* (amb verbs de locució...). La situació dels protagonistes sol indicar-se –no sempre– amb marques (morfemes, pronoms, demostratius,

possessius, adverbis...); la distribució i freqüència dóna lloc a diferències estilístiques. L'actitud del locutor respecte al discurs: estil *emotiu* (èmfasi sobre el locutor en la relació d'aquest amb el discurs, l'emissor s'expressa); estil *valoratiu* (l'èmfasi recau sobre la referència que és valorada pel discurs); estil *modalitzant* (on hi ha una apreciació sobre el valor de veritat del discurs, és a dir, sobre la relació entre el discurs i la seua referència...). A més, podem parlar de certs estils sincrètics: l'*estil indirecte lliure*, es presenta externament com a indirecte però recorre l'estructura semàntica i sintàctica amb propietats de l'enunciació; el *monòleg* (èmfasi sobre el locutor, sense referències a la situació alocutiva, absència d'elements metalingüístics i abundància d'exclamacions); o el *diàleg* (èmfasi sobre l'acte alocutari al qual es refereix constantment, presència d'elements metalingüístics i freqüència d'interrogacions).

D'altra banda, en el tercer nivell de divulgació que esmentava Nicolàs (1994), el terme estil s'ha difós en la col·loquialitat per a fer referència des de determinades capacitats de les persones (*estil personal, té estil*) a determinades qualitats dels objectes (*amb estil*). Amb la qual cosa, el que s'ha aconseguit és que el terme haja perdut el valor de representar amb claredat cap de les categories per a les quals s'usa. Aquestes accepcions poden causar confusions en l'alumnat i més si considerem la immensitat de l'aparat conceptual amb el qual estem treballant.

O, dit d'una altra manera, és tan important aquesta distinció per a l'alumnat de secundària a l'hora de fer un comentari textual? A més, si cada terme té més d'una accepció, com podrem explicar didàcticament l'aparat conceptual necessari per al CT de la forma adequada? És curiós que es vol esdevenir, contínuament, en la literatura de divulgació lingüística, «científic». No obstant això, com evidencia Nicolàs (1994) és impossible arribar a un acord mínim de terminologia lingüística i, de fet, un problema no esmentat, i que probablement podria solucionar les noves tecnologies (López Río: 2005) és la dispersió del

professorat i la falta de relació d'una organització de construcció del coneixement entre els docents (López Río- Romero: 2007).

Tornem al concepte de *text* i observem-lo en un material curricular que reproduïx fidelment algunes de les observacions que hem fet (Barceló: 2000) però que no dóna cap possibilitat a la reflexió perquè no esmenta l'origen de l'aparat conceptual que utilitza. No obstant això, usa determinada terminologia *tradicional* que és ben reconeixible per professorat i alumnat. Així consideren els autors, com Lotman (1979), que text és qualsevol comunicació que usa un sistema sígnic, de manera que un ballet, un espectacle teatral, un teatre o un poema són textos i ampliant així el camp de la lingüística a la semiòtica. Immediatament, els mateixos autors indiquen (com succeïa en Ferrando: 1986) que l'extensió dels textos no és rellevant però que sí hi ha subdivisions fonamentals com ara el *paràgraf* o l'*estrofa*⁹⁰.

Aquests tipus de consideracions no poden fer més que complicar les concepcions dels aprenents ja que sembla que no hi ha una decisió ferma, com hem vist, ni en el principi de tot: què és text? Sabem que no és la suma d'un seguit d'oracions sinó una unitat comunicativa amb caràcter social. També en coneixem les característiques (adequació, coherència i cohesió) i es complementa, pel que sembla, amb el *context extralingüístic* entès com el conjunt d'elements que intervenen en la interpretació (o en la producció) d'un enunciat (participants, temps i espai, canal...) i amb el *cotext lingüístic*, element que es pot ampliar a límits que dependran dels usuaris (una novel·la respecte a un capítol, una obra literària respecte d'una novel·la, un corrent literari respecte de l'obra d'un autor...).

El *text lingüístic* pot ser *oral* (que en determinades semiòtiques s'anomena *discurs*) i *escrit*, i per això, Schmidt (1977) el considera acció o acte, i creu

que hi ha tot un seguit d'elements que intervenen en la seua producció com ja hem vist. Cal considerar el *text*, doncs, com l'autèntic objecte d'anàlisi de la Semiòtica (Lozano: 1999) que s'encarrega, mitjançant metallenguatge, de descriure els discursos que travessen (per a altres que formen) la societat.

No és l'objectiu d'aquesta investigació determinar amb exactitud els termes, suposem que lingüístics, de *text* i de *discurs*. Accepte, però, que en aquesta unitat bàsica comunicativa, l'ésser humà disposa de tota una sèrie de qualitats mentals que posa en joc: percepció, intuïció, emoció i memòria (Davidoff: 1984). El resultat de les diverses capacitats de cada ésser humà en una situació determinada provoca una resposta lingüística codificant un text producte d'un discurs que l'inclou. El discurs inclou, sembla, el procés de textualització però l'estudiant que s'enfronta al CT només s'enfronta al text i només que pot intuir el procés que l'ha generat.

Deixant de banda la possible aplicació d'un aparat conceptual del CT lingüístic (o més aviat literari) a qualsevol producte significatiu, cultural o simbòlic, de la mateixa manera que s'ha pretès amb més o menys encert des de la Semiòtica, sí que podem considerar la possibilitat d'introduir un punt de vista més ampli com a paradigma en el CT. Tot i que ja s'està adoptant aquest nou horitzó, no és poc freqüent oblidar moltes de les perspectives que corroboren aquesta nova visió.

Bakhtin considera que la significació de les paraules no està en el cervell dels parlants, sinó que n'és efecte de la interacció. És, per tant, fonamental identificar la intenció de l'emissor (Schiffrin: 1987) per a assignar un valor a l'enunciat (Ducrot- Todorov: 1974). És per això que la cooperació conversacional de Grice té tant de sentit quan parlem de CT i podem considerar el *text* com un autèntic *objecte semiòtic* (Lozano: 1999), un autèntic

⁹⁰ Que no podrien considerar-se, per tant, textos. Excepte en condicions ben concretes com les que es

artefacte segons Jan Mukarovsky, que es referia únicament als textos literaris; la font del significat, el punt de partida per a totes les significacions que cada receptor incorporarà en actualitzar cada obra en la seua recepció (Fokkema – Ibsch: 1977).

La Teoria de la Recepció centra la seua atenció en l'*artefacte* i no en les recepcions: el que anomena *objetge estètic*, que és el punt on artefacte i lector es troben. Mentre Hans Günther proposa el concepte d'*estructuralisme dinàmic* que inclou en la investigació no sols l'*artefacte* sinó també el sistema de normes del lector: un sistema de normes que té una base psicològica i una base social (op. cit.).

Discurs pot ser entès com el producte resultant del processos que hem esmentat, i en aquest sentit es pot relacionar amb els termes de *competència* (procés) i *actuació* (resultat) o com a manifestació superficial del text, és a dir, com a *enunciat* (Greimas – Courtés: 1979). Quan se'l situa, simplement, en el marc de la prolongació de les gramàtiques fràsiques podem caure en el perill de pretendre, simplement, una construcció del paràgraf o una construcció del discurs, conceptes «inscrits en els programes d'educació secundària», i no elaborar una autèntica semiòtica, ja siga del «món verbal», el de les llengües naturals, o del «món natural», el de les formes de comunicació no lingüístiques (op. cit.).

Per a Greimas-Courtés (op. cit.), caldria distingir entre una competència semionarrativa, situada en la part superior i precedint l'enunciació, és a dir, situada en una esfera que l'aproximaria a les formes de la intel·ligència o de la consciència; mentre una altra, la competència purament discursiva, s'hauria de situar en el moment de l'enunciació. Com veiem, el concepte de discurs, obliga a replantejar-se el de semiòtica, o semiòtiques, i considerar la possibilitat que

cada enunciat represente un únic acte d'enunciació i, per tant, puga ser considerat, com fa Lotman, un *sistema modelitzant secundari* en què els sentits i els significats són únics.

Un CT, un acte de lectura i d'investigació d'un text, és la deconstrucció, per tant, d'un discurs considerant-ne tant el procés, com el producte, com, fins i tot, l'objecte i tenint en compte una interpretació única d'aquesta realitat sígnica i significativa. És cert que no podem equivocar-nos perquè és una lectura tan vàlida, doncs, com qualsevol altra, tot i que pretèn, d'alguna manera ser més reflexiva, disposar de més paràmetres sígnics o, si es vol, ser més fonamentada o més científica. El *text* és el centre (producte i objecte: significat i significat) de tot aquest procés comunicatiu perquè, com va dir Bakhtin (1986a), on no hi ha text no hi ha objecte d'investigació ni de pensament.

Vist així, el text com a objecte permet la convergència de disciplines ben diverses, de les quals és objecte d'estudi, ferramenta d'expressió i base d'investigació (Lozano: 1999) però, sobretot, és objecte semiòtic universal, sense el qual, possiblement, no existiria l'elaboració del pensament ni, per tant, aquest. Podem considerar, doncs, com fa la Lingüística Cognitiva (Cuenca-Hilferty: 1999) que la interconnexió entre les tres parts de l'experiència humana, llenguatge, ment i món, no ens deixa separar la funció cognitiva de la comunicativa i, per tant, l'estudi del llenguatge no pot destriar aquestes dues funcions, fet que imposa uns objectius d'investigació basats en l'ús: text o discurs. Aquesta unitat, el text o el discurs, és la unitat d'estudi en la qual es donen els fenòmens i els significats i que ens demana tot un seguit de competències per a entendre-la.

4. Comentar textos o analizar discursos

Res no s'assembla a un procés educatiu neutral. L'educació, o bé funciona com un instrument per a facilitar la integració de la generació més jove en la lògica del sistema i obtenir-ne la conformitat; o bé es converteix en pràctica de llibertat en virtut de la qual homes i dones s'enfronten críticament i de manera creadora a la realitat descobrint la forma de participar en la transformació del món.

Paulo Freire. *Pedagogia de l'oprimit*

4.1. L'educació literària i l'educació lingüística

Bé, no vull, (no puc) entrar ara en un intent de definició total sobre la utilitat del sistema educatiu, sobre què és educació literària¹ i sobre què és i per a què serveix l'educació lingüística. No obstant això, pot ajudar molt al propòsit d'aquestes pàgines les paraules de Zygmunt Bauman sobre l'educació extretes de la conferència que va pronunciar al maig de 2006 a la Fundació Collserola de Barcelona titulada: *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*.

Usa dos cites plenes de saviesa i projecció segons Bauman: La de Robert Louis Stevenson que afirma que viatjar ple d'esperança és millor que no pas arribar; i la d'Alberto Melucci que considera que vivim turmentats per la fragilitat del present. Això és, per la modernitat líquida. Tot allò que sembla capital en aquest moment se'ns desfà a les mans en el moment següent i no és que ja no

¹ És revelador, en molts sentits, l'article ja clàssic de Lázaro Carreter: 1973.

tinga importància, sinó que ja no existeix (com les neveres de gel, o els telèfons mòbils de maleta i de preus inaccessibles que, a més, no funcionaven).

El treball, la vivenda, la inseguretat... Mai no hem estat tan insegures i, realment, els nostres sistemes educatius responen a aquest nivell d'exigència de la fugacitat. *Tempus fugit*, com la vida; però el sistema educatiu es resisteix a educar en cinema, noves tecnologies, noves músiques, els videojocs, l'ús dels mòbils, l'ecologisme, l'Islam, el nacionalisme (l'emocional i el polític)... Tot allò que és interessant per als nostres alumnes està fora de l'abast de l'escola.

Hem vist, com les noves concepcions sobre els estudis del llenguatge i sobretot aquelles visions que en basen l'estudi (és a dir la descripció i, per tant l'aproximació) en l'ús, afegides als enfocaments que, partint de l'aprenentatge significatiu i d'acord amb els nous descobriments sobre el funcionament de l'intel·lecte humà, consideren que l'ensenyament de llengües ha de basar-se en la comunicació, necessiten un eix en què ancorar tot aquest marejol de concepcions, i aquest és el *text* (o *discurs*).

Ens trobem amb opinions fonamentades (Cassany: 2003a) que consideren que el CT pot desenvolupar un paper important en aquest enfocament comunicatiu sempre connectat amb l'anàlisi del discurs (Esteve: 2002) i aquesta anàlisi pot tenir, com sabem, diverses perspectives. Si recordem l'article 2.3 de la derogada Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre de 1990, ens adonem que marca algunes prioritats que tenen relació amb aquest treball:

L'activitat educativa es desenvoluparà atenent als principis següent:

- a) La formació personalitzada, que propicie una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida personal, familiar, social i professional.
- b) La participació i col·laboració dels pares o tutors per a contribuir a la millor consecució dels objectius educatius.
- c) L'efectiva igualtat de drets entre els sexes, el rebuig a tot tipus de discriminació i el respecte a totes les cultures.
- d) El desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític.
- e) El foment dels hàbits de comportament democràtic.
- f) L'autonomia pedagògica dels centres dins dels límits establerts per les lleis, com també l'activitat investigadora dels professors a partir de la pràctica docent.
- g) L'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional.
- h) La metodologia activa que asseure la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- i) L'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, dels centres docents i dels diversos elements del sistema.
- j) La relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.
- k) La formació en el respecte i defensa del medi ambient.

L'article 19 indica les capacitats que cal contribuir a desenvolupar en l'alumnat en Educació Secundària:

- a) Comprendre i expressar correctament en llengua castellana i, en la llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits.
- b) Comprendre una llengua estrangera i expressar-s'hi de manera apropiada.
- c) Utilitzar amb sentit crític els distints continguts i fonts d'informació, i adquirir nous coneixements amb el propi esforç.
- d) Comportar-se amb esperit de cooperació, responsabilitat moral, solidaritat i tolerància, respectant el principi de la no-discriminació entre les persones.
- e) Conèixer, valorar i respectar els béns artístics i culturals.
- j) Analitzar els principals factors que influeixen en els fets socials, i conèixer les lleis bàsiques de la naturalesa.
- g) Entendre la dimensió pràctica dels coneixements obtinguts, i adquirir una preparació bàsica al camp de la tecnologia.
- h) Conèixer les creences, actituds i valors bàsics de la nostra tradició i patrimoni cultural, valorar-los críticament i triar aquelles opcions que millor n'afavorisquen el desenvolupament integral com a persones.

i) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient.

j) Conèixer el medi social, natural i cultural que actuen i utilitzar-los com a instrument per a la formació.

k) Utilitzar l'educació física i l'esport per a afavorir el desenvolupament personal.

Ja el preàmbul advertia que «en aquesta societat del futur, configurada progressivament com una societat del saber, l'educació compartirà amb unes altres instàncies socials la transmissió d'informació i coneixements, però adquirirà encara més rellevància la capacitat per a ordenar-los críticament, per a donar-los un sentit personal i moral, per a generar actituds i hàbits individuals i col·lectius, per a desenvolupar aptituds, per a preservar-ne l'essència, adaptant-los a les situacions emergents, els valors amb els quals ens identifiquem individualment i col·lectiva».

Pel que fa a la llei posterior, la no totalment desplegada Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOQUE) 10/2002, de 23 de desembre, considere que és impossible, i possiblement inútil, fer ací un comentari, ja que ha passat sense afectar, excessivament, el Sistema Educatiu valencià ni, segurament, el Sistema Educatiu espanyol. Es dóna el cas que ha estat una Llei Orgànica que, curiosament, no derogava l'anterior i que no definia el concepte que li donava títol: què és la qualitat educativa?

Aquest concepte, *qualitat*, resumeix moltes de les expectatives que es poden generar en un Sistema Educatiu. En aquest moment és ben difícil disposar d'una Educació de Qualitat per a tots, però podem tenir una gran qualitat per a

alguns. El *café per a tots* que tant s'ha criticat ens pot semblar, a alguns, un magnífic sistema, que, a més, no ens farà *competitius* ni *competidors*: un dels conceptes que repeteix la LOQUE com a objectiu a aconseguir. Lluny d'haver llegit Jung o Reich, els seus autors presenten una llei sense una base filosòfica ni psicocognitiva concretes més enllà del discurs empresarial d'una *cultura de l'esforç*, traduïda de la LOGSE que parlava d'un *esforç de tots i per a tots* i no sols de l'alumne.

A més, com sempre passa en educació, allò més important és l'objectiu: un esforç, per a què? Entraríem en debats que queden ben lluny d'aquest treball o no tant, perquè, al cap i a la fi, és una qüestió de discursos: qui ho diu, com ho diu, per a què ho diu... Què és una educació de qualitat: aconseguir una societat de professionals competius o de ciutadans crítics? O, dit d'una altra manera, l'educació és un deure o un dret? Si és un dret cal 'educar' tothom sense bandejar ningú per cap condició. Si és un deure, qui no s'educa (qui no estudie, qui no s'esforce) perdrà els drets suposat que aquest deure té: podria perdre la llibertat física, com anticipava Foucault (1975).

El canvi de perspectiva de Bauman (2006, 29) sobre la feina dels mestres és simptomàtic... Diu Bauman que davant el moviment actual el mestre ja no té clar on ha de disparar els seus objectius didàctics, perquè aquests canvien tan ràpid com la modernitat líquida. L'educació és un dret, evidentment, però també un deure de l'individu conscient. No obstant això, l'alumnat (infant o adolescent) per definició manca de consciència i, per tant, es resisteix a l'educació.

Finalment, la Llei Orgànica d'Educació (LOE) 2/2006, de 3 de maig, encara per desplegar considera tres els principis fonamentals que la presideixen, segons el preàmbul: el primer és l'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans després que tots els espanyols estan escolaritzats fins als

setze anys. Educar és, segons aquest principi, que tots els ciutadans assolisquen el màxim desenvolupament possible de totes les capacitats individuals i socials: intel·lectuals, culturals i emocionals. Garantint, alhora, la igualtat d'oportunitats.

El segon principi és el de l'esforç que tota la societat ha de fer per a aconseguir el primer principi. I el tercer té relació amb la construcció d'Europa. Aquesta Europa que, certament, comença a dotar-se d'una Constitució² absolutament peculiar, en la qual la paraula *mercat* (o *mercats*) apareix en 81 ocasions, la paraula *empresa* (o *empreses*) 45, i la paraula *educació* només en 13 ocasions (i *universitat*, en 3), i encara algunes són per a parlar de la inserció laboral i de una insòlita importància de la formació professional (des del punt de vista europeu), de manera que en l'article sobre el «Dret a l'Educació» (article II-74), podem trobar-nos que l'educació obligatòria és gratuïta i que tot el món en té dret a l'educació, en general, i específicament a una formació professional i permanent³, però no a cap tipus d'educació superior.

Tampoc no ens podem plantejar el concepte d'accés a l'educació, és a dir, d'accés a la cultura com fa George Steiner tot i que qüestionant una certa «cultura de casino»⁴. Ja adverteix Bauman que una modernitat líquida provoca la necessitat d'una formació permanent per a adaptar-se a les necessitats del mercat, un mercat que ens defuig (com líquid) de les mans i al qual no podem intentar seguir com a éssers humans: únicament com a productors i consumidors.

Deixant de banda les nebuloses que planteja aquesta futura Constitució Europea, l'article 23 de la LOE (ara com ara, la llei espanyola educativa en

² Tractat pel qual s'estableix una Constitució per a Europa, disponible en <http://www.constitucioneuropea.es/pdf/ConstitucionEuropea.pdf>

³ Desenvolupats en els articles III-282 i III-283

⁴ En la conferència que va pronunciar en rebre el premi Príncep d'Astúries de Comunicació i Humanitats l'any 2001.

vigor i encara per desplegar quan revise aquestes línies) indica els objectius de l'Educació Secundària Obligatòria:

«L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els i les alumnes les capacitats que els permeten:

a) Assumir responsablement els deures, conèixer i exercir els drets en el respecte als altres, practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i grups, exercitar-se en el diàleg refermant els drets humans com a valors comuns d'una societat plural i preparar-se per a l'exercici de la ciutadania democràtica.

b) Desenvolupar i consolidar hàbits de disciplina, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per a una realització eficaç de les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal.

c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats. Rebutjar els estereotips que suposen discriminació entre homes i dones.

d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, com també rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre pacíficament els conflictes.

e) Desenvolupar destreses bàsiques en l'utilització de les fonts d'informació per a, amb sentit crític, adquirir nous coneixements. Adquirir una preparació bàsica al camp de les tecnologies, especialment les de la informació i la comunicació.

f) Concebre el coneixement científic com un saber integrat, que s'estructura en distintes disciplines, com també conèixer i aplicar els mètodes per a identificar els problemes en els diversos camps del coneixement i de l'experiència.

g) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per a aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.

h) Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en la llengua castellana i, si l'haguera, en la llengua cooficial de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.

i) Comprendre i expressar-se en una o més llengües estrangeres de manera apropiada.

j) Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels altres, així com el patrimoni artístic i cultural.

k) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, refermar els hàbits d'atenció i salut corporals i incorporar l'educació física i la pràctica de l'esport per a afavorir el desenvolupament personal i social. Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seua diversitat. Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum, l'atenció dels éssers vius i el medi ambient, contribuint-ne a la conservació i millora.

l) Apreciar la creació artística i comprendre el llenguatge de les distintes manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.

No hi ha dubte que el CT pot esdevenir una gran ferramenta educativa per a tots aquests objectius educatius que hem esmentat però sembla d'una especial importància en els que es relacionen amb la recerca i la selecció de la informació, l'anàlisi de la realitat, la formació d'un esperit crític i amb l'educació literària i lingüística. Tot i això potser cal prendre cada vegada perspectives més àmplies sobre els fets educatius i atrevir-nos a mirar més enllà.

L'Informe Delors, *L'educació amaga un tresor* (1996), que ja hem esmentat, és el tercer gran informe que realitza la UNESCO sobre el fenomen educatiu; els dos anteriors, *Aprendre a fer* d'Edgard Faure (1972), i *La crisi mundial de l'educació* de Philip Coombs (1968) potser no van tenir tant repercussió. A més, cal destacar que aquest ha estat elaborat per persones dedicades a l'educació, o interessades (àmbits de la cultura, de la ciència, de la investigació...), de tot el món, per primera vegada de manera que s'hi parla, ara de *societat educativa* on totes les visions possibles estan representades.

En realitat, l'objectiu de l'Informe Delors és, sobretot, generar un debat sobre el fenomen educatiu. Acabem de comentar com la qualitat en l'educació és ben difícil de definir. I més encara si tenim en compte que el concepte de *paidea*, encunyat pels savis grecs, ha passat d'estar dedicat als xiquets o, fins i tot, als joves, a estar dedicat als ciutadans. Encara, doncs, cal destacar l'heterogeneïtat de les persones que han elaborat aquest Informe que aconsegueixen, no obstant això, arribar a un acord sobre determinats principis fonamentals que tenen relació amb aquesta utopia educativa. Passe a resumir-los de forma totalment personal:

El primer és que l'Educació és un dret fonamental de la persona.

El segon, l'Educació ha d'ésser útil a la societat.

El tercer principi diu que les polítiques educatives han de ser pertinents (obtenint els resultats que esperaven), igualitàries (per a tothom) i promoure l'excel·lència (és a dir, el millor resultat possible).

El quart considera que les renovacions pedagògiques i les reformes educatives han de basar-se en la reflexió i en l'acció (en l'experiència) i estar contextualitzades.

El cinquè, diu que els valors que s'han de transmetre des de l'educació són els Drets de l'Home acordats en les Nacions Unides: tolerància, democràcia, recerca de la pau, respecte al medi ambient...

El sisè principi diu que l'educació és una responsabilitat col·lectiva, del conjunt de la societat. Educació no és igual a escola: cada professor és alumne i cada alumne, professor. Família, societat, grup d'iguals... tots eduquem i ens eduquem.

Així, l'educació queda situada en un punt central de les sinèrgies socials. No podia ser d'una altra manera. A més, s'hi destaca que, tot i que les injustícies en el món són, potser, més grans que mai, també és cert que mai no hi havia hagut un sentiment de solidaritat tan viu, entre d'altres raons perquè les *finestres digitals* ens les aproximen amb una virtualitat immediata. Considera de forma optimista, l'Informe (per això el títol) que l'educació és, possiblement,

l'única via de solució per a aquestes situacions ja que és capaç de generar (ho considera demostrat) canvis socials significatius; una opinió que coincideix amb la de Chomsky (2005a).

Com ja hem vist, l'Informe considera quatre pilars fonamentals en el fet educatiu que ja hem comentat però paga la pena de recordar després de la revisió que hem fet de la literatura sobre l'anàlisi discursiva: *aprendre a conèixer*, per a adquirir i construir coneixements; *aprendre a fer*, relacionat amb les pràctiques professionals; *aprendre a viure junts*, sobre la vida social; i, en relació amb els anteriors, *aprendre a ser*. En definitiva, sóc el que conec, el que faig i amb el que em relacione: sóc discurs i res més enllà del discurs (Barthes).

És ben interessant el que diu l'informe sobre *aprendre a conèixer* que, en definitiva és l'entrada a la resta de sabers. Si *aprenem a conèixer*, potenciem l'atenció, la concentració i la memòria, i podem comprendre el món que ens envolta; podem sentir el plaer de descobrir, potenciant la nostra curiositat intel·lectual; s'estimula, a més, el nostre sentit crític i podem decidir autònomament, bandejant tot el fenomen que es coneix com el *pensament únic* (Chomsky: 2005b) o amb la *cultura de casino* de George Steiner.

Pel que fa a *aprendre a fer* considera l'informe que cal estar en possessió de tot un seguit de competències que serveixen per a totes les professions i que tenen relació amb la comunicació i la informació, bàsicament. A més, cal *aprendre a viure junts*, aprenent a viure amb els altres de manera que disposem d'un altre saber, l'emocional, que avui dia té un terme que el gestiona: *empatia*. La diversitat s'ha d'interpretar com una riquesa i això ha de tenir un reflex en l'educació, defugint la *malenconia* de Rolland Munro (2005), allò que representa un refús a qualsevol lligam concret.

En aquest punt, té més sentit que mai, *aprendre a ser*. Només coneixent-nos i coneixent els altres, ens podrem entendre i acceptar, i acceptar el món que ens envolta. Per tant la informació i la comunicació es mostren com un instrument fonamental en la vida social i personal. Tot i això, en aquest punt l'Informe xoca frontalment amb les expectatives que es generen avui dia als ciutadans. Com diu Bauman (2006), educar consumidors és justament el contrari d'educar ciutadans, però aquesta segona educació és molt més complexa, ja que l'educació per a la vida (al llarg de tota la vida diu Bauman) centrada en les habilitats tècniques i en el món del treball és molt més senzilla que no una educació per a formar ciutadans.

Efectivament, l'informe parteix de la utopia (necessària) que l'educació ens ha de posar en situació de disposar dels mateixos drets o, almenys, del mateix punt de partida. Tot i això, les tendències en educació van cap a la competitivitat (bàsicament professional o laboral) i no cap a la igualtat d'oportunitats, de manera que, el que planteja l'Informe Delors sembla, necessàriament, una quimera. Caldria pensar, doncs, si l'educació pot ser un element equilibrador de les desigualtats i els esforços s'han de fer per a, efectivament, compensar els desequilibris que s'estan produint en el món.

Així, cal considerar que l'educació multicultural o intercultural i l'educació al llarg de la vida són dos realitats que, efectivament, poden transformar el món. D'una banda els coneixements sobre la globalitat i sobre els processos de globalització en què estem immersos els éssers humans, depenen directament de la nostra capacitat de comunicar-nos i d'accedir a la informació (Loscertales: 1996). És per això que un dels punts complets de l'informe està dedicat a la Societat de la Informació tot i que, en aquest punt, l'informe deriva cap a una perspectiva clarament professional.

L'educació del treballador i del professional ha de durar tota la vida per als aspectes que es relacionen amb la seua cultura laboral. Tot i això, accepten els autors que és ben difícil entendre el món i que calen ferramentes potents que ens puguen fer arribar en les millors condicions possibles al discurs social que ens envolta. Han aparegut noves formes de participació i, sobretot, cada dia veiem com se succeeixen esdeveniments arreu del món però podem ser espectadors (lectors) i, per tant, intèrprets privilegiats tot i que sempre amb intermediaris que, per tant, formen part d'aquests processos globals de comunicació i d'informació.

T. H. Eriksen (2001) assenyala que la *tiranía del moment* és la característica més notable d'aquesta modernitat líquida (Bauman: 2006) que ens defuig de les mans. El present és l'única cosa que tenim però és canviant. Allò que ara és important no ho serà en breus moments. La cultura ja no és allò etern, transcendent i universal, sinó la moda que canvia repetidament per a ser novament consumida, llançada i substituïda. De fet, avui dia, ser ciutadà exigeix un constant flux de comunicació i una atenció insòlita als discursos, autèntics objectes semiòtics que demanen descodificacions específiques i ràpides. La participació ciutadana és una exigència democràtica global que demana reflexió i actuació i això, pel que fa a l'educació, s'ha de traduir en una formació constant i en una informació que identifica, de fet, l'ésser humà actual (Duch: 2002).

Es percep clarament, en l'Informe, la multiautoria que podem simplificar en dues tendències que poden representar (permeteu-me la frivolitat) les actuals en educació: una tendència clarament tecnocràtica que pren la inserció social i, sobretot, la inserció laboral com a responsabilitat màxima del sistema educatiu. I una que considera la formació integral de l'individu, però sobretot, l'educació emocional i social de l'individu com a eixos dels processos d'ensenyament-aprenentatge, és a dir, *ensenyar a ser (persona)*.

Tot i això, aquesta segona opció, *ensenyar a ser*, suposa una autèntica revolució en les prioritats dels sistemes educatius. Valors com ara *tenir cura de la vida; l'afectivitat com a energia constructiva; el reconeixement cap a un mateix i cap als altres, la naturalesa, els animals o els objectes; l'autonomia personal; la intel·ligència global; la creativitat...* formen part d'un saber, ben actual, que no ha tingut una presència substancial en l'escola tradicional ja que uns sistemes educatius que van ser creats per a formar mà d'obra qualificada en les revolucions industrials del XVIII i XIX, difícilment poden respondre a les necessitats educatives socials actuals d'aquest primer món.

És per això que aquest concepte d'*educació al llarg de la vida*, pot tenir una doble accepció. D'una banda, formar-se per al sistema productiu tenint en compte els canvis ràpids que es produeixen en aquest i, en general, en el món. O formar-se com a persona al llarg de la vida, informant-se i reflexionant sobre el trànsit que suposa el creixement personal i l'acceptació de les pròpies realitats i l'aproximació constant a les realitats dels altres (Jung: 1964).

Acceptar el concepte d'educació al llarg de la vida té tot un seguit d'implicacions entre les quals destaca la de substituir una *societat de l'oci* que mai no ha arribat a produir-se. Aquesta *societat de l'oci*, que se'ns venia anunciat, preveia setmanes laborals més curtes i descansos més llargs, avançament de l'edat de jubilació, conciliació de la vida familiar i la laboral, la possibilitat de triar treballs que ocuparen menys hores al dia o menys dies cada any... Tota aquest desig de lligar el treball amb la insatisfacció i el lleure amb la lliberació personal s'ha vist frustrat per les obligacions econòmiques del neoliberalisme palpitant i les paraules clau ja no són lliberació o felicitat, sinó productivitat i competitivitat. L'excusa és la insostenibilitat econòmica i la recerca de la qualitat tecnològica en tots els àmbits de la vida: també en l'educatiu.

Què cal aprendre i per a què, doncs? Segons l'Informe Delors, cal que els sistemes educatius inculquen un principi bàsic a cada alumne: la capacitat d'aprendre a aprendre basada en el plaer que genera el procés d'aprenentatge en respondre a una motivació bàsica: la curiositat. Entrem, novament, en el terreny de la psicologia social, ja que, es pot inculcar la *curiositat*? I, realment, estan els sistemes socials, disposats a formar individus *curiosos* però en quin sentit, en el personal o en el laboral? Com advertia Simmel (1903) a principis del segle XX, l'essència d'una actitud indiferent és l'afebliment del criteri, de manera que els valors i el significat de les coses s'experimenten com a insubstancials, llunyanes. Si Simmel haguera llegit Jung i, sobretot, Reich, haguera dit, sense contacte amb el conscient.

Les contradiccions de l'Informe ens donen dues pistes sobre les possibilitats de la ferramenta que hem escollit, el CT. Si, d'una banda, aquesta societat de la informació implica que l'accés a la informació és més fluid que mai⁵, també suposa que mentre uns hi accedeixen, altres es poden quedar més ràpidament desinformatats i, per tant, no globalment socialitzats. A més, que els individus tinguin accés a gran quantitat d'informació i que en puguin generar també una gran quantitat suposa que se necessiten mitjans molt potents per a processar-la; de fet el problema ha passat de com obtenir informació a com descartar la informació o prioritzar la de bona qualitat (almenys en les societats del primer món).

D'altra banda, en els processos de generació del coneixement, les *cultures* dominants econòmicament i demogràficament podran generar-ne molt més que les cultures subsidiàries. Així l'informe avisa de les possibles desigualtats tant en la generació, com en la distribució com en l'accés a la informació. Podria esdevenir el sistema educatiu una mena de resituació respecte a

aquests processos? Evidentment, si la informació és rebuda per individus poc formats i sense cap capacitat crítica, aquests seran manipulats pels grans generadors d'informació, com en el cas de la música i del cinema que emana dels EUA i que les onades de desinteressats (o no connectats amb la consciència) devoren i llancen sense ni tan sols processar.

Així doncs, els objectius en la societat de la informació estan canviant i aquesta, la informació, és ara l'eix fonamental, perquè d'aquesta depèn la construcció (o la destrucció) del coneixement i de, no ho oblidem, determinades cultures. Informació i coneixement: dues cares de la mateixa moneda. Impossibles una sense l'altra i lligades, totes dues, al llenguatge i, per tant, a l'anàlisi dels discursos. Anàlisis a les quals el CT pot fer aportacions des de dues perspectives educatives. En primer lloc una tecnocràtica o tecnològica en la qual el CT no farà més que aproximar-se als fenòmens que s'emmarquen en el text i que són rellevants a nivell textual i contextual per a veure de fer una aproximació lingüística i, possiblement, semiòtica del text. Una perspectiva que, no obstant això, no resultaria crítica sinó que s'emmarcaria en una perspectiva distanciada, pròpia d'aquesta cultura de la modernitat líquida (Bauman) que no vol aprendre i acumular sinó distanciar-se i oblidar.

Una altra concepció, que inclouria molts dels mecanismes de l'anterior, quedaria emmarcada en l'*Anàlisi crítica del discurs* proposada per Van Dijk (sobretot des de 1993) i derivada de l'Anàlisi del discurs que va sorgir entre 1960 i 1970 en diversos països alhora i partint de diferents disciplines: antropologia, història, lingüística, filosofia, sociologia i psicologia... Juntament amb el desenvolupament de les ciències de la comunicació, de la semiòtica i de la pragmàtica que hem vist en el capítol anterior (Charolles – Combettes: 1999) i d'altres *transdisciplines* com ara la psicolingüística, l'etnolingüística o la sociolingüística.

⁵ Ignacio Ramonet (1999) assenyala que els darrers 30 anys s'ha produït més informació, que no

Aquesta *Anàlisi crítica* ha derivat, com també hem vist, en línies diferents que s'han anat transformant en instrument d'investigació en multitud de disciplines: gramàtica textual, l'estilística, l'argumentació, la retòrica... Amb aplicacions ben interessants i altament tecnològiques com ara l'aprenentatge de l'exposició i l'argumentació oral formal (política, empresa, ciència...) derivada de l'anàlisi conversacional. En psicologia cognitiva i experimental i també clínica, l'estudi del discurs treballa sobre les representacions mentals de la producció i la comprensió discursives, així com la memorització i la recuperació de la informació (i del coneixement). En psicologia social ha desenvolupat els conceptes de *coneixement sociocultural* compartit i de *model mental*, una representació en la memòria a llarg termini sobre la situació o els esdeveniments a què es refereix un discurs: aquesta és la raó que, partint del model mental propi, cada persona té una reconstrucció diferent d'un mateix esdeveniment.

Una altra aplicació pràctica amb molt de futur, relacionada amb les ciències cognitives i, sobretot, amb la psicologia cognitiva i la informàtica és la de la intel·ligència artificial que desenvolupa la teoria dels universals lingüístics del Generativisme. La recerca del *traductor universal* amb un model lingüístic global i la possible aplicació a la generació de ciberintel·ligències té una gran interès en molts camps de la tecnologia i de la teoria del coneixement.

Podem trobar dues vessants en l'anàlisi del discurs: l'analíticolingüística que es dedica a l'estudi sistemàtic dels fenòmens verbals que s'insereixen en el discurs i que tantes aplicacions ha tingut, sobretot, a partir de l'interès pels *estils* que fins al moment descartava la gramàtica: col·loquial, conversacional, vulgar, retòric, publicitari... (Calsamiglia – Tusón, 1999). I d'altra banda el corrent que rep el nom d'Anàlisi Crítica del Discurs i que tant d'èxit ha tingut a Espanya.

Aquest enfocament pren una posició ideològica i analitza el paper del discurs en les situacions de poder i, especialment, d'abús del poder.

Aquesta Anàlisi Crítica del Discurs és un enfocament interdisciplinari desenvolupant cap al 1980 des de la Lingüística Crítica (Fowler: 1979) que considera el llenguatge com una forma de pràctica social i analitza com el discurs social està impregnat del poder i d'ideologia i de la resistència al poder i a les ideologies. Per tant, analitza el component ideològic (significatiu) dels discursos. Els treballs de Norman Fairclough (1989 i 1995) proposen una triple dimensió per a l'estudi del discurs: l'anàlisi dels textos; l'anàlisi dels processos de producció, distribució i consum de textos (la *pràctica discursiva*); i l'anàlisi dels esdeveniments discursius (situacions en què es donen discursos). L'Anàlisi Crítica del Discurs, amb una metodologia qualitativa, se situa així, enfront de l'Anàlisi dels Continguts, mètode quantitatiu propi de les ciències experimentals. Aquesta anàlisi fa una descripció detallada d'estructures i mecanismes seguint, en certa mesura, els nivells proposats per la lingüística textual de la qual deriva (Van Dijk: 1995): pragmàtica, sintaxi i semàntica.

Mentre alguns lingüistes, sobretot des del camp de la sociolingüística, proposen una aproximació discursivohistòrica al text i s'ha anat en diverses direccions, com ara l'anàlisi ja semiòtica del discurs de la publicitat i dels nous discursos de les tecnologies; Van Dijk proposa, des de la gramàtica textual i la psicologia cognitiva, una direcció sociocognitiva, definint nocions claus en l'última Anàlisi Crítica del Discurs com ara *ideologia*, *context* o *coneixement* (Charadeau – Maingueneau: 2002).

Ja Fairclough (1989) ha destacat com la llengua és l'instrument d'accés i expressió del poder. Van Dijk (2001) afirma que en les societats industrialitzades els mitjans de comunicació són la principal institució de producció i reproducció ideològiques, de manera que reproduïxen el discurs

d'aquells que tenen la propietat d'aquests mitjans (instruments): blancs, barons, classe mitjana-alta, ideologia conservadora pròxima al món de l'empresa, alguns (no tots, només els que interessin en cada moment) valors cristians...

No és estrany que, des de determinats mitjans, s'haja rebutjat aquesta teoria ja que connecta amb branques del coneixement (Gramsci, Althusser, Habermas, Foucault...) que queden fora de les línies de pensament "oficial" dels nostres poders que es veuen amenaçats i que llancen el parany de l'educació tecnocràtica, una educació de qualitat i, sobretot, que segrege els elements que no poden arribar al nivell tecnològic que se'ls demana (Calvo: 2005).

Què pot fer l'Anàlisi Crítica del Discurs per l'educació? Doncs formar ciutadans crítics, no distanciat, amb els discursos que els envolten. I aconseguir, alhora, que disposen d'un discurs que els permeti no sé si accedir al poder, però almenys estar en condicions de negociar-ne les condicions de vida expressant discursos alternatius. De fet podem considerar que determinats usos discursius expressen, legitimen i, per tant, perpetuen determinades formes d'injustícia social. Aquesta Anàlisi Crítica, permetria disposar de discursos clarament alternatius al o als oficials.

No obstant això aquest discurs del poder, entès a la manera de Foucault (1975), no és el poder polític relacionat amb els governs, sinó el que emplena la quotidianitat. Foucault va més enllà del poder explicat des de posicions marxistes o freudianes considerant que els interessos hegemònics de diversos grups socials es manifesten a través de discursos ja que sense aquests, aquests les relacions de poder no poden travessar els teixits socials. Aquests discursos del poder els podem trobar, especialment, en dos plans: en les relacions interpersonals i en les relacions institucionals.

Foucault considera que hi ha dues esferes en què es consoliden aquestes relacions: una constituïda per la ciència i l'altra per tot allò que integra, a més de la ciència, la resta de la cultura, inclosa la ideologia. No ens ha d'estranyar, doncs, el nou prestigi d'allò «científic» que es considera, de vegades, no una manifestació del poder, sinó una veritat que substitueix ara les «certeses» religioses, fins al punt que la paraula dogma ha pres un caire pejoratiu. De fet, la percepció del poder a través dels discursos no és individual, sinó que funciona de manera reticular (Foucault: 1975), de forma que, com que el poder necessita un «recolzament» és a dir, una determinada forma de veritat, s'estableix una relació necessària entre poder i saber: aquesta relació és la clau a partir de la qual s'ha d'interpretar la tasca de l'escola.

Eriksen (2001) considera, fins i tot, que la societat de la informació en comptes de distribuir el saber en fileres ben organitzades, ofereix aglomeracions de signes relacionats de forma aleatòria entre si. Molta informació que no té temps ni d'organitzar-se adequadament ja que en la modernitat líquida (Bauman) els fragments, els instants corren el perill de convertir-se en hegemònics. Al cap i a la fi, els proveïdors de consum busquen desesperadament les engrunes de temps dels consumidors, les miques que queden per a col·locar el seu producte. El consumidor queda, doncs, a la mercè d'aquestes engrunes de cultura que són llançades directament. Si ocuparen tot l'espai les següents engrunes d'oci de la cultura de casino no podrien ser adquirides, gastades i llançades.

No obstant això, cal contemplar la possibilitat que l'escola pot ser l'agent que presente el discurs del fet «natural», de la veritat científica, bloquejant les possibilitats d'aparició de discursos alternatius i, sobretot, que dote de les ferramentes necessàries per a viure en la modernitat líquida. És per això que era tan important que l'Informe Delors adoptara com a valor educatiu, la

Declaració dels Drets de l'Home que, de fet, no està acceptada per tots els països del món. Continua Foucault equiparant el paper de l'escola amb el de la fàbrica, com a representants de l'ensenyament formal i va més enllà, comparant caserna, escola, fàbrica i càrrec, com a formes de pressió contra la individualitat (Foucault: 1975) i, en definitiva, com a discursos del poder.

Aquesta concepció significa el trencament amb la concepció humanista de l'educació dominant des del segle XVIII i implica enfrontar-nos a una concepció en què l'escola, lluny de compensar les desigualtats socials, les augmenta ja que parteix d'un discurs únic que no reconeix la diversitat perquè busca la unitat, la globalitat. De fet, el fracàs acadèmic pot ser el resultat lògic d'aquesta situació⁶. Una Anàlisi Crítica del Discurs, aplicada a una autèntica *pedagogia del text*, implicaria una mirada alternativa al discurs, als discursos de la societat i, de segur, de l'escola.⁷

La nostra educació funciona sobre la base de la universalitat (o globalitat o globalització) i, per tant, fa ús, o representa, un discurs únic. Foucault considera que l'examen, en el cas de l'escola, és l'instrument que representa les relacions de poder que s'estableixen entre sistema educatiu i individu. Sistema que és rebutjat de forma individual però acceptat, defensat i, fins i tot, reformulat, des de les instàncies del poder (en forma d'*avaluació de la qualitat*, per exemple) i en el qual, la relació *poder – saber* assoleix la màxima expressió. Bourdieu – Passeron (1970) ja consideraven els sistemes educatius com a l'instrument clau en la reproducció de les relacions de dominació existents en la societat, dominació que no es verifica per l'ús de la força, sinó per la implantació de l'*habitus*, en el qual, el que Foucault anomena *disciplina* és una peça bàsica. Tots passem per aquestes institucions *disciplinadores* que

6 Així ho testimonien els treballs de B. Bernstein per a Anglaterra, M. Apple per als EUA o els Informes de la Comissió Econòmica per a Amèrica Llatina i el Carib (CEPAL) sobre les diferències en l'adquisició de coneixements en correlació entre resultats acadèmics i extracció social de l'alumnat.

ens deixen una petja que no deixarà mai d'inserir-nos en els discursos dels poders mentre promouen la indiferència. Per què l'escola podria servir per a dotar de ferramentes per a reconèixer i analitzar aquests discursos del poder; i també, per a aconseguir un poder personal, un contacte amb la consciència que possibilitara en cada moment ser capaç de prendre decisions sobre la seua relació amb les forces personals, polítiques, econòmiques i socials, és a dir, per a generar un discurs propi.

Crec que no és desencertat considerar que l'escola, almenys en els països d'aquest primer món, hauria de poder donar als individus la possibilitat de disposar de ferramentes adequades per a enfrontar-se als discursos que els envolten. És per això que considere que el CT hauria d'aproximar-se a l'Anàlisi Crítica del Discurs i convertir-se en una autèntica *pedagogia del discurs*⁸, allunyant-se de posicions excessivament *tecnocràtiques* que només suposen una formació lingüística, però no humanista, i autènticament comunicativa del discurs: entenent comunicació amb tota la amplitud de la seua accepció (cultural, emocional...).

No cal dir com és de fàcil caure en el parany *científic*, en el parany *tecnològic*, i fer que l'alumnat s'ocupe únicament de les qüestions purament lingüístiques, si no gramaticals. De fet, el prestigi, cada vegada més notori, de les tecnologies, fins i tot per damunt de les ciències tradicionalment experimentals que ara s'han convertit en coneixements accessoris. Tecnologia i empresa van associades d'una manera definitiva i segurament és per això que, cada dia més, la investigació forma part del sistema educatiu (el terme *investigar* i els seus derivats apareixen 48 vegades en el Tractat de la Constitució Europea).

⁷ No és estrany, doncs, que siga aquesta teoria, l'anàlisi del discurs, la que haja escollit l'Observatori sobre la Cobertura Informativa de Conflictes de la Universitat Autònoma de Barcelona. Informació disponible en <http://kane.uab.es/occ/>.

⁸ Entrarem en el capítol següent en aquests conceptes de *pedagogia del text* o *pedagogia del discurs*.

El professor, i la seua professió (és redundant?), l'home que diu, que mostra, està desprestigiat perquè estem fent referència al pedagog, a l'educador, mentre l'investigador, el tecnòleg, l'home que fa, l'home que demostra, és el prestigiat i el que ara *necessita* el món universitari. El que demostra aquest home té una aplicació pràctica immediata i, sobretot, econòmica, mentre el pedagog es podria convertir, amb facilitat, en un instrument en contra del poder, del consum i d'aquesta modernitat líquida. De fet la seua professió s'ha fet quasi impossible, com recorda Bauman, i, sobretot, perillosa si, de forma independent, comença a educar ciutadans i no consumidors.

Ara que la Universitat sembla que forma part del sistema productiu i no del sistema educatiu, potser és una mica arriscat orientar aquest discurs cap a aquest plantejament gens tecnològic i molt ideològic però, d'altra manera podríem trobar-nos amb un sistema educatiu que perpetua, justament, les perversions del sistema social. Podríem deseducar (Chomsky: 2003) i en compte de mostrar els valors democràtics, reproduir un model colonial d'ensenyament dissenyat primordialment per a formar professorat sense potenciar la dimensió intel·lectual i afavorint només tècniques i procediments, lluny de la reflexió sobre el mateix ésser humà.

Aquest model, sempre segons Chomsky impedeix el pensament crític i independent ja que no permet raonar sobre el que s'oculta darrere de les explicacions i que, per això mateix, fixa aquestes com les úniques possibles sense permetre que els alumnes vagen *més enllà* i, molt menys, que analitzen el teixit social i el discurs en què estan immersos (Giroux: 1992). Com a científic, Chomsky considera que rarament s'insta als estudiants que descobrisquen les veritats per si mateixos o, encara menys, les seues veritats; i s'entra així en una *domesticació* del ciutadà per tal d'aconseguir que es convertisquen en tecnòcrates ben ensinistrats i no en ciutadans crítics (en intel·lectuals) que treballen per la justícia social (i el canvi polític), pel final de

la fam i de les guerres al món, per l'ecologia global, pel respecte i per la conservació de la diversitat i del patrimoni cultural... En definitiva individus participatius i, per tant, enfrontats al poder institucionalitzat.

Podem usar el CT i l'Anàlisi del Discurs, des del punt de vista didàctic⁹, per a aproximar-nos als textos, expressions pragmàtiques del discurs, des d'un punt de vista tecnològic, avaluant la presència de marcadors, analitzant la presència de díctics o comptant estadísticament la presència de lèxic valoratiu en els textos descriptius. O, per contra, podem usar aquesta ferramenta per a, a més, aproximar-nos als textos en relació amb la situació de producció, amb l'emissor d'aquesta producció i amb la seua força perlocutiva, tot analitzant els mecanismes lingüístics que presenten en relació amb els propòsits (socials o individuals) d'aquests actes d'emissió o de recepció del discurs.

Així, conceptes com ara el de rellevància tenen sentit pedagògic, dins de la teoria de la informació, perquè tindran una aplicació pràctica però no en la lingüística computacional sinó en el procés educatiu de l'alumnat. Plantejar-nos una autèntica educació literària i lingüística no sembla desencertat des del punt de vista del currículum, sense descartar, però, que aquesta educació literària i lingüística estiga inserida en una educació emocional, que té en compte la centralitat de la figura de l'individu i la seua antropologia, i social, que insereix l'individu en els discurs social i en les relacions que s'hi generen i el dota d'un discurs propi, reflexiu, capaç d'analitzar i criticar el discurs institucional i de proposar alternatives.

Mentre la tendència a principis del segle passat era la de l'*educació racional* (Ferrer i Guàrdia), ens trobem, a principis d'aquest segle XXI amb determinats coneixements, després de la revolució freudiana, que ens aproximen a una nova concepció de l'ésser humà. És evident que les necessitats educatives de

⁹ Fins i tot, en la formació del professorat: Marcelo – Mingorance (1995).

les societats en què la piràmide de necessitats (Maslow: 1943) està completa per davall en la major part de la població, no són iguals a les necessitats de societats en què la major part de la població és analfabeta i ha d'atendre les necessitats bàsiques abans de pensar en la construcció dels individus.

Deixant clar aquest compromís social que, al meu parer, té l'educació, podem partir de la base que l'educació és la inserció, com hem vist i ens agrada o no, en una societat, però cal esbrinar si el que necessitem, realment és únicament «saber» o «conèixer», o també aprendre a «sentir» (Collell - Escudé: 2003): saber interpretar les emocions i saber expressar-les. Entrar en un nou món de coneixement de nosaltres mateixos, de les nostres necessitats i en contacte amb la nostra consciència pot constituir, tot i que el concepte no és nou, una autèntica revolució educativa, allunyant els objectius dels sistemes educatius dels que hem vist que demana aquesta societat de consums.

Howard Gardner planteja una nova visió de la intel·ligència que supera la noció restringida d'intel·ligència acadèmica i l'amplia comprènent les habilitats i aptituds dels éssers humans amb la *intel·ligència intrapersonal*, capacitat de configurar una imatge de nosaltres mateixos, i la *intel·ligència interpersonal*, la capacitat de comprendre els altres (1987). Mayer – Salovey (1993), va definir, a principis dels 90 un model d'intel·ligència emocional que inclou cinc dimensions:

1. Autoimatge: el coneixement de les pròpies emocions, la capacitat de reconèixer un sentiment en el moment en què apareix.
2. Autocontrol: la capacitat de controlar les emocions, adequant-se al moment.
3. Motivació: la capacitat d'automotivar-se, autocontrol emocional, capacitat de demorar la gratificació i sufocar la impulsivitat.
4. Empatia: el reconeixement de les emocions alienes.

5. Eficàcia interpersonal: el control de les relacions, habilitat per a relacionar-se amb les emocions alienes.

Com veiem, en certa mesura, i així ho expressen la major part dels teòrics, cal una educació emocional per motius socials i així es parla, contínuament (efectivament el tema es considera ara important) de l'educació de les emocions. Al meu parer, l'equívoc continua partint de la necessitat d'atendre aspectes parcials de l'individu relacionats amb la parcialitat de les assignatures que integren el currículum, i que l'escola no es marca un autèntic objectiu *complet* responnent a la necessitat d'atendre una autèntica formació integral de l'individu. Però no per a formar consumidors ni, potser, ciutadans únicament, sinó persones amb consciència que esdevindran ciutadans de forma efectiva.

Aquest concepte d'intel·ligència emocional deriva d'un més ampli, d'intel·ligència social que és l'habilitat per a entendre els sentiments, pensaments i comportaments de les persones, fins i tot les pròpies, i per a actuar adequadament d'acord amb aquest coneixement. Tot i això, està ocorrent que és el camp de l'empresa qui més està invertint en aquests nous conceptes d'intel·ligència, una altra vegada buscant la *productivitat* o, potser, el *productivisme*; així la història del pensament occidental deriva de la recerca de la *raó* (vida pública, ciència) com tot allò que és productiu (masculí) enfront del *sentiment* (vida íntima, familiar, amistat) com tot allò que és no productiu (femení) (Bach – Darder: 2002)

I l'escola es troba enfront d'aquestes cruïlles: entre aquells que consideren que s'ha d'educar els individus per a atendre les necessitats reals actuals de la societat, i aquells que veuen en els sistemes educatius una possibilitat de canvi real, de millora social però, sobretot, de millora individual ja que, al cap i a la fi, com diu Jung, no hi ha canvi social si no hi ha una suma dels canvis individuals. És cert que, com hem vist, l'Informe Delors i la mateixa LOE

esmenten els sentiments i les emocions com a part d'una educació *possible*. No obstant això, si prenem com a mesura les possibilitats de canvis reals educatius en l'àrea de llengua i literatura ens adonem que s'han esdevingut algunes *retraccions* pel que fa a algunes qüestions que semblen ben acceptades però realment no es treballen a l'aula.

Així, aquests bon propòsits que es marquen des de la legislació educativa, no semblen tenir una resposta en el professorat que es troba en un enforcall entre el que pretèn ensenyar, el que ensenya i el que realment caldria ensenyar¹⁰. Exactament el mateix està passant amb els llibres de text (o els materials curriculars) que si observem amb deteniment, podem adonar-nos que no tenen com a eix central el text quan la legislació educativa sí reconeix (des de fa més de quinze anys) aquesta centralitat.

En moltes de les aules de l'assignatura no es treballa l'oral: senzillament. De fet, els materials curriculars no estan gens orientats en aquest sentit i també ens podem adonar que mentre en anys anteriors (els de l'anomenada *Reforma* que inspirà la LOGSE) es produïen materials ben interessants (recorde ara els de l'editorial Tabarca (*Per a narrar, per a argumentar...*) o els de Tàndem (*Itineraris...*) o els de Castellnou, basats en un enfocament comunicatiu i que tenien com a eix central el text; en els materials que ens podem trobar ara en el mercat, a excepció d'honroses individualitats, la presència de la textualitat és quasi, una enganxina.

Com deia, el canvi col·lectiu depèn dels canvis individuals i això és, potser, el que no es va aconseguir amb la *Reforma* i el que, possiblement, no afectara de cap manera un sistema educatiu absolutament preocupat, d'una banda, pels problemes econòmics del mateix sistema i de l'altra per l'educació com a

¹⁰ Excedeix, novament, els límits d'aquest treball, però pagaria la pena fer una investigació exhaustiva sobre el que diu cada legislació educativa en contrast amb el que passa a les aules; sobre el contrast entre el que es vol ensenyar i el que s'ensenya.

salvació de la societat, ja que l'educació ha d'intervenir com a educadora social en tots els problemes que l'afecten: la seguretat vial, les drogues, els incendis forestals...

Com expressa Cataluccio (2004) vivim en una societat immadura que considera uns valors que no són els de l'escola. Els nostres alumnes tenen models absolutament immadurs perquè, avui dia, ser jove s'ha convertit en un valor de manera que la primera obligació del nostre món civilitzat és ser eternament jove (immadur?). El gran èxit consisteix a aparentar que no tens l'edat que realment tens i com podem fer veure als nostres joves que hi ha un perillós discurs social que els vol cada vegada més joves, més immadurs, més infeliços, més desinteressats... La paradoxa de la modernitat és que tot el món vol arribar a vell però semblant cada dia més jove. Són les contradiccions culturals d'una societat que fa créixer sense límits els desitjos amb una base hedonista que té el plaer com a justificació vital i, sobretot, social (Verdú: 2005).

Quan algú llig sense entendre, quan mira sense veure, només fa que seguir la moda en el temps *puntillista* (Bauman), sense reflexió, sense aspiracions de canvi o d'individualitat. I l'escola es troba a soles a l'hora d'educar (Laporta: 2006)¹¹. De fet, hi ha una certa *solitud de l'escola* (Azumendi: 2006) que deriva en un enfrontament directe entre els *sabers* i, sobretot, els *valors* que trasllada l'escola, i els *sabers* i els *valors* que realment són importants en la societat. Els sistemes educatius han de decidir si poden viure al marge de les realitats socials (Chomsky: 2003) i es converteixen en una *utopia necessària*: el lloc on s'eduquen les individualitats encara que aquests contrastaran amb la realitat que es trobaran al carrer (Laporta: 2006).

¹¹ En aquest breu article Francisco J. Laporta defineix perfectament la immensa tasca que fa el professorat en contra del discurs social. A canvi, però, aporta un discurs institucional (basat en els drets humans i en valors com ara tolerància, col·laboració, solidaritat) sobre el qual caldria dubtar si realment educa els alumnes per a viure en societat.

Aquest segle ha començat, doncs, amb dues expectatives diferents sobre el que és l'educació, previstes per Freire (1970) però que crec que ara reclamen una atenció especial. L'*acció antidialògica* que apareix en l'ús del poder institucional o personal (com hem vist) i l'*acció dialògica*, que com el seu nom indica, i encara que faig una *adaptació* lliure als interessos d'aquest treball, implica la comprensió i anàlisi per part dels individus tant dels discursos socials com dels individuals per tal d'arribar a una comprensió completa del que significa l'acció comunicativa (Habermas: 1981). Això és un aprenentatge del món basat en l'esperança, en la solidaritat i, sobretot, en el diàleg, en una autèntica comunicació emocional (continue adaptant Freire: 2004).

A aquesta nova educació *dialògica*, basada, com el seu nom indica, en el diàleg, l'àrea de llengua i literatura pot aportar, i en té l'obligació, elements fonamentals. S'ha definit *lectura dialògica* com el procés de llegir i crear sentit a partir d'un text en què els lectors en fomenten la comprensió, aprofundeixen en les interpretacions literàries i reflexionen críticament sobre la vida i la societat a través del diàleg igualitari amb altres lectors. Es tracta de generar possibilitats de transformació personal i social aportant un nou sentit al procés educatiu i cultural, allò que Barthes ha anomenat *el plaer de la lectura*.

La lectura, una nova lectura interpretativa pot donar lloc a nous sentits de relació i de creixement (d'educació) personals i també, per què no, als canvis socials entesos com la inserció de noves escales de valors socials que contraresten les existents (Freire: 1982). De fet, fins i tot pot generar el mateix discurs. El CT o l'anàlisi del discurs, poden ajudar a aproximar-nos als textos literaris i no literaris dotant-nos de les ferramentes adequades per a entendre (per a analitzar, per a copsar) no sols els mateixos textos, sinó també, els contextos de producció i els objectius comunicatius d'aquests actes comunicatius.

En aquest nova educació emocional i social, la capacitat de saber llegir i escoltar, d'entendre, pot ser un element fonamental tant en la classe de llengua com de literatura. Com bé adverteix Bordons (2000) encara no hi ha un acord clar sobre la incardinació d'aquestes dues disciplines i, realment, definir educació literària i lingüística, segons el que acabem d'expressar és ben difícil si no volem caure en el parany *tecnològic*. «Si bé l'essència de la literatura no es pot ensenyar, sí el llenguatge» (Ballester: 1999, 21); i és en aquest punt que caldrà fer un esforç per a *ensenyar* què és literatura que, en realitat, «com tota manifestació artística, constitueix una forma d'aproximació al coneixement, fins i tot a un coneixement més complex que el que es pogués transmetre amb un llenguatge denotatiu» (Mendoza: 1999, 19).

El CT hauria de tenir, pel que sembla, un paper fonamental en l'aproximació literària i lingüística, en aquest *diàleg*, que hem d'establir, abans de tot, amb el text (amb els discursos). La diferència entre els comentaris utilitaris en altres disciplines i els comentaris en la classe de llengua i literatura és que mentre aquells tenen un objectiu que converteix el comentari en un instrument d'una disciplina, en la classe de llengua i literatura, al cap i a la fi una àrea instrumental, el CT s'ha convertit en l'objectiu d'aquest procés educatiu i és aquesta la idea que hem de descartar.

Hem de considerar, necessàriament, educació literària i lingüística com les dues cares de la mateixa moneda, partint de la base que el CT ha estat utilitzat, bàsicament en la segona. Cal recordar el títol complet del manual que va aconseguir incorporar amb força la pràctica del comentari a la classe de literatura a Espanya: *Cómo se comenta un texto literario*. No obstant això, la nostra consideració, partint de la base que la unitat comunicativa lingüística és el text, és que l'aproximació a aquest és única tot i que didàcticament podem establir-ne determinades diferències.

«El fet literari contribueix a formar integralment la personalitat de l'ésser humà» (Ballester: 1999, 104) perquè en definitiva la literatura és un tipus de discurs peculiar i aquesta adquisició d'una nova competència, la literària (Colomer: 1994), suposa una formació que integra diferents dimensions: ètica, estètica, cultural i lingüística (Badia – Cassany: 1994). Aquestes dimensions es relacionen, clarament, amb aproximacions al text que, segons Bordons (1987 i 1999) han de ser diferents en la classe de llengua i en la de literatura.

Per a Bordons, com ja hem vist, en la classe de literatura s'ha de treballar el contingut (argument, tema, estructura, punt de vista de l'autor); els trets formals (en els tres plans lingüístics); i les relacions entre autor, text i públic. El comentari ha de servir, per tant, per a entendre el text tot reconeixent l'especificitat del llenguatge literari i, sempre, contextualitzat des d'un punt de vista que podríem anomenar, justament, d'estudis literaris: autor, intenció, època, corrent... La literatura és un fet complex i, més aviat, caldria parlar de comentar per a ensenyar el fet literari diferenciant el procés de comentar per a ensenyar llengua.

Així, Bordons considera que en la *classe de llengua*, les aplicacions del CT estan poc sistematitzades i es dirigeixen, vagament, a la comprensió d'alguns o tots els elements lingüístics que componen el text. No obstant això, creu que realitzar comentaris complets ajudaria el professorat tant en la tasca de reflexió gramatical com en el de desenvolupament de les habilitats lingüístiques. És per això que relaciona algunes qüestions (*registre, contingut temàtic, estructura sintàctica, lèxic i nivell fònic*) que pagaria la pena de treballar en tots els CT.

Ara bé, com hem vist, allò que realment marca la diferència és el ventall de textos que s'ofereixen a l'alumnat, molt més ampli i representatiu de les diverses situacions comunicatives en primer lloc; la necessitat absoluta de globalització del comentari; i la continuada referència a la transcripció

lingüística dels aspectes no estrictament lingüístics. La finalitat del comentari dins de les classe de llengua és, fonamentalment, doble: la lectura acurada dels fenòmens lingüístics per al seu estudi i per a prendre'ls com a models per tal de produir textos a partir de l'estudi d'aquests fenòmens. Una idea que hem de considerar bàsica en qualsevol aproximació al CT.

El treball que s'ha convertit en un manual bàsic d'ensenyament de la llengua en el nostre entorn, segons la quasi totalitat del professorat amb què he tingut contacte, *Ensenyar llengua*, (Cassany: 1993, 500-503) considera el CT com una activitat de lectura intensiva que pot facilitar el desenvolupament d'estratègies de lector ja que, en realitzar l'activitat dins de l'aula de manera compartida (oral o escrita) aconseguirem l'establiment d'un dialogisme que enriquirà el que podria ser un procés de lectura individual molt més lent.

El CT és una activitat integral, per a Cassany, que afecta tots els nivells de la llengua encara que el considera, únicament, una activitat de la classe de literatura pròpia, per tant de la crítica literària i de la didàctica de la literatura. No obstant això aporta un esquema que s'allunya, extraordinàriament, de les propostes clàssiques de literatura i que s'aproxima al que estem considerant:

1. *El context immediat.* Situació del text dins l'obra.
2. *L'emissor.* Coneixements sobre l'autor, sobretot si tenen una especial significació per a la comprensió del text (elements biogràfics, ideològics, característiques personals...).
3. *Elements contextuals.* Sobre l'època, el lloc, el corrent literari... que determinen les característiques del text.
4. *L'estructura formal del text.* Gènere, tècniques, tipus de text

(narració, descripció, diàleg...), canvis de tècnica...

5. *Ordre i estructura del contingut*. Determinació del tema i dels subtemes, identificació de la idea central o vertebradora; si és el cas, altres centres d'interès...

6. *Anàlisi formal*, que pot partir del tema. Els recursos expressius. Recursos tècnics, figures literàries, trops, recursos fònics o gràfics, tipus de sintaxi i estil en general.

7. La *intencionalitat*. Indicis que ens ajuden a interpretar el propòsit de l'autor i el to del text.

8. El *receptor*. Fase d'interpretació subjectiva i valoració del text. L'autor, ha aconseguit el seu propòsit? Ens impacta la forma del text? Se'n pot fer una lectura interpretativa actual? I qualsevol tipus de qüestió que provoqui en els alumnes la necessitat de reflexionar i opinar sobre qualsevol aspecte del text i sobre la seua globalitat.

En aquest esquema se'ns poden perdre algunes qüestions, com ara la *intencionalitat* que en un text literari és cert que pot ser diversa però, realment, no la podem considerar excessivament comentable i menys en la posició que ocupa. Tot i això, fa algunes consideracions ben interessants Cassany sobre els errors en què s'ha pogut caure en utilitzar aquesta pràctica i que susciten algunes reflexions que comentem tot seguit.

S'ha caigut en el parany (que ja hem esmentat) de fer autèntiques «autòpsies» lingüístiques del text perdent de vista una autèntica lectura comprensiva del text. S'ha abandonat, així, l'aprofitament didàctic dels textos per tal d'anar a

una investigació lingüística sense cap objectiu didàctic vàlid. A més s'ha interpretat que cal buscar un esquema de comentari aprofitable per a tots els textos per tal de garantir una certa *uniformitat* didàctica. Uniformitat que va, justament, en contra de la realitat comunicativa que se'ns mostra diversa i canviant, quasi líquida, com diria Bauman.

També s'han oblidat els aspectes relacionats amb la creativitat, en suposar que el mestre és l'únic que posseeix informació sobre el text i és el dipositari de tota la cultura crítica, de manera que no es deixa participar activament l'alumnat en tots els estadis del CT. Cal que l'alumnat siga l'autèntic protagonista d'aquesta activitat i que potencia la diferència del seu discurs, mediatitzat pels seus gustos i interessos. A més (Cassany: 1993, 503):

«Un altre aspecte prou interessant és determinar quin tipus de text escrit –si s'escau– serà el resultat final d'un comentari de text. De vegades en resulta un text poc desenvolupat, irregular i fragmentari. Quan es tracti de textos amb una certa unitat (un conte d'autor, un poema), o bé quan els aprenents tinguin accés a informacions sobre l'obra completa, una proposta interessant és programar activitats en què els alumnes hagin de recollir i seleccionar les conclusions del seu comentari i reelaborar-les per tal d'acabar redactant un text molt més curt i funcional: una ressenya, una contraportada d'un llibre, una crítica de premsa o ràdio...»

Aquesta concepció, oberta, del CT, crec que la podem relacionar amb una funció didàctica general d'aquesta ferramenta en la classe de llengua i literatura: creativitat personal, treball en grup i individual, varietat quant a les tipologies, abundància de recursos, investigació com a forma d'aprendre... Una concepció que continua Ballester (1999: 108-120) que encara que considera

que el comentari «no és la gran panacea que ho pot solucionar tot»¹² (p. 112) sí que valora que la construcció d'un bon model (divers) de CT té una gran importància per a la didàctica de la llengua i de la literatura, i més en el cas d'una com la nostra que ha estat apartada del sistema educatiu.

El CT és, per a Ballester, un «conjunt d'eines teòriques i aplicades útils per a enfrontarse amb qualsevol tipus de text» (1999: 111) per la qual cosa no s'entèn aquella divisió entre comentari lingüístic i literari. I així, continua considerant fonamental la interrelació entre teoria i pràctica i, en definitiva entre recepció i producció del discurs, per la qual cosa, aquesta ferramenta, convenientment desenvolupada, podria esdevenir una ferramenta privilegiada en la classe de llengua i literatura.

És fonamental, per a Ballester, la presència de l'alumne, lector o receptor en aquest cas. Com recorda Cassany (1993) la competència literària inclou les habilitats pròpies de la comprensió lectora però alhora va molt més enllà ja que l'especificitat dels textos literaris suposa un grau més elevat d'implicació del receptor. L'acostament a un text literari inclou activitats específiques, com ara el coneixement de convencions literàries i de tècniques que el diferencien dels textos funcionals, i l'apreciació del valor expressiu i estètic.

Per a Cassany (1993: 477) «la competència literària no és altra cosa que la manifestació d'una competència lingüística plena i madura». I si traduïm aquesta afirmació, tenint en compte les consideracions de Bordons que hem vist anteriorment, podem considerar que el CT de textos funcionals en principi considerats no literaris¹³ hauria de ser previ a la possibilitat de comentar textos literaris, les especificitats dels quals els situa en un nivell de compromís de l'emissor més alt. Així l'adquisició de la competència literària ve determinada per un perfil diferent de l'aprenent lingüístic (Cassany: 1993, 478):

¹² La coincidència és plena en aquesta opinió: no hi ha panacees i, menys, en educació.

- «- Té dades suficients sobre el fet literari.
- Coneix autors, obres, èpoques, estils, etc.
- Sap llegir i interpretar un text literari.
- Sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics.
- Coneix els referents culturals i la tradició.
- Té criteris per seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos.
- Incorpora la literatura a la seva vida quotidiana.
- S'ho passa bé amb la literatura.»

I continua Cassany explicitant els objectius d'aprenentatge que hauria de tenir un nou ensenyament de la literatura i que podem sintetitzar en la comprensió d'una mostra diversa de textos literaris, el foment del gust per la lectura i l'interès creatiu de l'alumne per tal de configurar la seua *personalitat literària* però també per a aprendre coses a través de la literatura tot contribuint a la socialització i a l'estructura del món de l'aprenent.

En conclusió no es pot iniciar una educació literària sense saber-se aproximar als textos i, justament, els literaris demanen un nivell d'enciclopèdia lectora, superior als textos funcionals que, en definitiva, tenen la mateixa base lingüística però sense les exigències estètiques d'aquells. El CT, pot esdevenir una mena d'anàlisi (individuals i col·lectives de les obres) que ens ajudaran a aproximar-nos-hi en les millors condicions cognitives possible i això pot repercutir, de forma notable, en les produccions lingüístiques en les quals podrem fer ús de la metàfora, de la ironia, de la dixi...

A pesar dels profunds lligams que el CT té amb l'ensenyament de la literatura, no hem de defugir que podem trobar molts tipus de CT dins la classe de

¹³ Ja hem remarcat la dificultat d'aquesta *frontera* Salvador (1988b i 1994).

llengua i literatura. Al cap i la fi, ja Blanchot (1955) considerava que hi havia tantes competències literàries com lectors. Com ja hem vist, aquesta pràctica no ha rebut un valor educatiu concret, ni en l'educació literària ni en la lingüística, és a dir, no s'encerta amb un objectiu clar perquè no se li ha donat un espai concret didàctic (sí avaluador o qualificador) i per tant caldrà que comencem a lligar els seus objectius amb la formació d'escriptors i de lectors (de ciutadans crítics) que d'altra manera no coneixeran els mecanismes múltiples que intervenen en les produccions lingüístiques (Wells: 1988) que tenen, a més, gran diversitat de referents contextuais.

Al cap i a la fi llegim per escriure, com explica Carme Alcoverro (1993) que considera les dues pràctiques, lectura i escritura associades indefectiblement i ens aporta una nova idea (p. 120-121):

«Per tal que els estudiants adquireixin competència literària, lectora i escriptora, en l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori, és d'un gran ajut el coneixement i l'ús de vocabulari específic de l'anàlisi literària. Si són capaços d'identificar i d'apropiar-se les convencions, els artificis, els mecanismes, els temes, etc. del gènere, el vocabulari que s'hi refereix no ha d'afegir dificultats complementàries, al contrari, contribuirà a afermar-ne l'aprenentatge: farà que els debats i els comentaris siguin més entenedors i precisos.»

I proposa l'ús quotidià dins la classe de llengua i de literatura d'aquesta terminologia contínuament, considerant la possibilitat de realitzar vocabularis bàsics. Tot i que, com hem vist, aquesta idea aporta alguna dificultat, també és cert que el terme genera, en gran mesura el concepte i que si l'alumnat no els usa mai no podrà copsar la idea i inserir-la en el propi esquema conceptual

mental. L'anàlisi textual, doncs, ha de ser considerat la font principal d'informació i de terminologia de la lingüística i de la semiòtica.

L'anàlisi dels discursos és el que ens informa sobre els procediments de creació de paraules, sobre els mecanismes morfosintàctics de cada llengua, sobre les relacions pragmàtiques entre el text i el context i sobre els mecanismes lingüístics que genera aquesta relació. I en un món en què el discurs és una peça fonamental, estar en disposició d'entendre i poder analitzar les situacions discursives, el discurs social i, a més, estar en disposició d'enunciar els nostres propis discursos, ha de ser una exigència educativa.

4.2. El paper de la lectura

«Llegir és alguna cosa més que desxifrar uns signes. Saber llegir és apropiar-se d'allò escrit: triar la lectura, integrar-la, ser capaç de servir-se'n, de complementar-la tot ampliant-la amb les altres lectures. Per tant, no és cap acció passiva, és una recerca i una construcció de sentit» (Ballester: 1999, 121).

Els models sobre interpretació dels textos són diversos¹⁴. Sembla interessant el de Linda Flower (1987)¹⁵ que considera que els processos constructius d'escriptor i lector ocupen el centre de l'espai comunicatiu¹⁶.

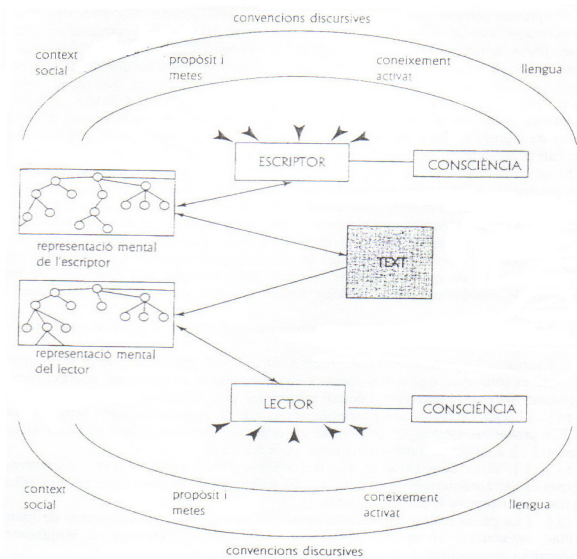


Figura 19. Procesos de producció i recepció textuals segons Flower (1987)

¹⁴ Sobre estratègies de lectura em sembla important consultar el monogràfic d'Isabel Solé (1992).

¹⁵ En realitat una breu reinterpretació de Flower – Hayes (1981).

¹⁶ Tot i que l'hem consultat hem descartat el model *construcció-integració* formulat per Walter Kintsch (1998) ja que deriva cap a problemes relacionats amb la comprensió textual i cap al paradigma de la psicologia més que cap al paradigma de la didàctica i de la pedagogia.

En el cas de l'escriptor podem veure un cercle que representa les forces externes que influeixen tot acte de producció textual: el context social (que inclou la ideologia, per exemple), les convencions discursives, la llengua, etc. En el cercle interior tenim el coneixement *activat* rellevant en aquest acte particular de producció, és a dir, tota la informació competent en el cercle exterior mentre en l'interior tenim la informació actualitzada. El lector fa bàsicament el mateix: llegeix el text i construeix una representació mental del significat, negociant la informació i les influències que provenen del món que l'envolta.

La consciència, en els dos casos, ens parla de la possibilitat de controlar producció i recepció. La clau d'aquest model és que aquestes entitats (la llengua, metes, etc.) representen *línies de força* sòlides que afecten la cognició de l'escriptor i del lector, línies que tots dos han de negociar per a produir un acte de producció i de recepció únics (i diferents). De fet, escriptors i lectors s'immergeixen en actes cognitius complexos; a mesura que treballen desenvolupen una *representació mental* del significat que conté, en el cas de l'escriptor metes, plans, coneixements... El mateix farà el lector però *imaginant* propòsits, significats... En els dos casos, aquesta representació mental no és la mateixa cosa que el text que és, senzillament, una instanciació d'aquesta xarxa mental de significats, és a dir, una actuació concreta.

Diverses teories sobre la comprensió textual (Van Dijk – Kintsch: 1983) consideren l'existència de tres nivells bàsics de representació del discurs en la memòria: la *formulació superficial*, la *base de text* i el *model de la situació*, que són el producte del processament d'un text. La *formulació superficial* correspon a la representació literal de mots i oracions amb la mateixa organització sintàctica i ordre que el text original i que desapareix ràpidament de la memòria. La *base del text*, en canvi, captura el significat textual i el transforma

en estructures de proposicions que representen, actualitzant-les, la formulació superficial.

S'han distingit tres tipus d'estructura en la *base del text*. La *microestructura* és el conjunt de proposicions d'un text relacionades *localment*, considerades frase a frase. La *macroestructura* d'un text és el conjunt de proposicions (macroproposicions) que sintetitzen el seu significat. De vegades apareixen marques (*frases temàtiques, títols...*) en el text que permeten al lector reconstruir la macroestructura. Finalment tenim la *superestructura esquemàtica* és a dir, «la forma global que organitza les macroproposicions, el contingut global d'un text» (1993: 16). És a dir, en un text narratiu, per exemple, el clàssic, plantejament, nus i conclusió; o un text explicatiu, una estructura problema, solució o causa, efecte.

Finalment, el *model de situació* és la representació cognitiva de la situació que representa el text (esdeveniments, accions, persones...). Representar les situacions que descriu el text implica que la informació textual s'integra amb els coneixements previs del lector per tal de configurar una representació d'un món complet. De fet, es pot considerar que un lector entèn un text quan és capaç de representar-se mentalment un *model de situació* a partir d'aquell text.

Molts escrits són difícils d'entendre perquè no tots els lectors estan en disposició de generar *macroestructures*, de manera que, per exemple, un text amb les idees principals presentades explícitament és més apropiat per a lectors amb menys recursos. O perquè el lector, per falta de coneixement, no accedeix a la *base de text* en no poder entendre paraules i frases. El més freqüent, però, és que el lector no es pugui fer un *model de situació*. És per això que, per a aclarir una situació, recorrem a les *analogies* (exemples, metàfores, comparacions...). Es poden establir, doncs, nivells de lectura, com

els que proposa Alderson (2000): comprendre el significat literal del text, copsar-ne les inferències i fer-ne una lectura crítica¹⁷.

Per tant, és sobretot en aquest tercer nivell que l'alumnat pot tenir dificultats en el moment de *recepció* (descodificació) que, com hem vist, per a alguns autors té la mateixa estructura que la *producció* (codificació). Per entendre el CT, per tant, hem de centrar-nos en els aspecters lectors, en la reconstrucció cognitiva del discurs. Flower (1987) considera que llegir i escriure són actes constructius actius duts a terme mitjançant processos cognitius paral·lels. Tot i que el lloc d'encontre és el *text*, la correspondència entre aquest i les representacions mentals (*models de situació*) és extraordinàriament incerta.

El CT és, segons Bech-Borrell (1988: 12), un tipus de lectura que es presenta amb tres nivells possibles de complexitat: el comprensiu, l'interpretatiu i l'integrador que no són, però, tres comentaris diferents, sinó tres «graons d'aprenentatge». El comprensiu intentaria aconseguir que l'alumnat se'n fera un *model de situació*; l'interpretatiu que, tractant-se d'un text literari, aportara una visió pròpia de les intencions de l'autor; i l'integrador, tractaria d'anar més enllà, entrant en els mecanismes lingüístics que generen tant el *model de situació*, com les possibles *lectures* que presenta el text.

Per a Cassany, en canvi, (1993: 197) el CT és, com hem dit, una activitat de tipus intensiu, respecte dels treballs ja comentats sobre lectures de textos complets, que solen ser més extensives. I explica, amb el quadre següent, les diferències entre aquests dos tipus de lectura. O més aviat, dos 'nivells' de lectura, cadascú amb unes funcions i exercit amb unes habilitats:

¹⁷ I desenvolupa aquest concepte que es tractarà en l'apartat següent.

lectura intensiva	lectura extensiva
<ul style="list-style-type: none"> - Amb textos curts. - Explotació didàctica explícita a l'aula. - Èmfasi en l'entrenament de microhabilitats. - Èmfasi en diversos tipus de comprensió: idea central, detalls, reflexió gramatical, etc. - Inclou en els llibres de text. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amb textos llargs. - Lectura més «natural» fora de l'aula. - Èmfasi en el foment d'hàbits i de gustos de lectura. - Comprensió global. - Relacionada amb la biblioteca de classe, de centre, de barri, etc.

Figura 20. Comparació entre lectura intensiva i lectura extensiva segons Cassany (1993)

Es poden fer diverses apreciacions pel que fa al CT que, realment, es pot situar entre aquests dos tipus de lectura. Però no ens interessa tant determinar a quin tipus pertany el CT, com fer una consideració sobre la seua inserció en la comprensió lectora¹⁸ en la qual s'han distingit diversos components, des de la comprensió literal, la inferencial o interpretativa, la reorganització o processament de la informació i l'avaluació crítica o de judici d'allò llegit.

Per a McDowell – Stevens (1982) el procés de la lectura implica l'existència i la presència d'un lector actiu que processa i examina el text; un lector que té uns objectius en escometre aquesta acció i que fa una interpretació del text des dels objectius. A partir d'aquests construeix el significat del text (Eco: 1979) tot atribuint significats a partir del coneixements que ja té. En aquest procés llança hipòtesis i prediccions que va confirmant o rebutjant, mentre en genera noves i descodifica nous significats aportant coneixement previs i objectius. Aquesta podria ser, en definitiva, una definició de CT.

Per a McDowell-Stevens, podem distingir dues maneres d'entendre la lectura. Des d'un enfocament basat en el sistema lingüístic (en la *formulació superficial*) es té present el domini del vocabulari, l'estructura i la cohesió entre les frases.

En canvi, des d'un enfocament basat en el discurs, cal considerar que els significats (la *base del text*) existeixen globalment, no paraula a paraula. I per tant, el significat final tindrà molta relació amb el *model de situació* que es farà cada lector.

Cal evitar perills, com ara, quedar-se en el desxiframent del procés o en les qüestions purament tècniques com pot passar amb els comentaris. No obstant això, no podem caure en la simplificació i associar, indefectiblement, lectura i CT. Per a Solé (1992) els objectius de la lectura són molt concrets: llegim per obtenir una informació precisa (per seguir instruccions) o una informació de caràcter general, per aprendre, per revisar el que hem escrit, per comunicar un text a un auditori, per plaer...

Per què fem un CT? Doncs, normalment, per la mateixa raó que llegim a l'escola: perquè ens ho demanen o, més habitualment, perquè ens ho manen i resulta per tant una obligació. A partir d'ací, el procés comunicatiu que, en definitiva, és sempre un CT genera unes dificultats específiques. Llegir és un procés d'interacció entre lector i text (on la intervenció de l'autor es deixa manifestar en diversos plans); procés mitjançant el qual el primer intenta satisfer (obtenir informació relativa a alguna cosa) els objectius que guien el procés receptiu que fa voluntàriament. Però i si no hi ha una voluntat d'obtenir cap informació i, potser, hi ha poc interès respecte al text objecte de lectura. Observem el model interactiu de comprensió lectora que proposa Cassany (1993: 199) en considerar-lo el més complet i integrador:

¹⁸ Em sembla especialment interessant, en aquest sentit, consultar els treballs d'Antonio Mendoza (1998, 2000 i 2002).

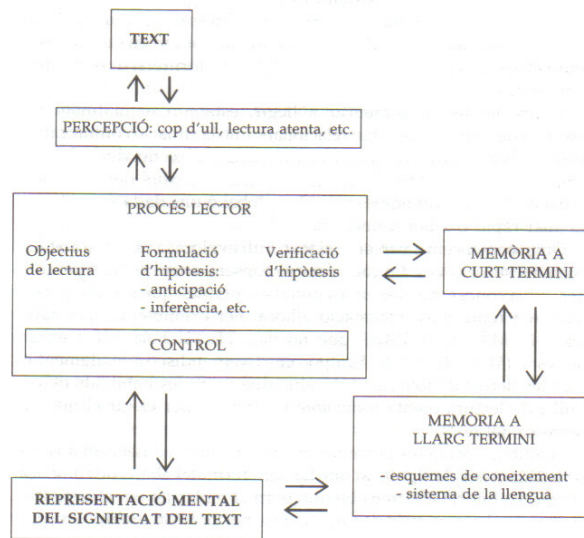


Figura 21. Model de comprensió lectora segons Cassany (1993)

Que és un *espill* del model que s'hi ofereix d'expressió escrita. Al cap i a la fi, com ja hem vist, els processos de producció i de recepció no presenten grans diferències ja que els objectius són sempre comunicatius:

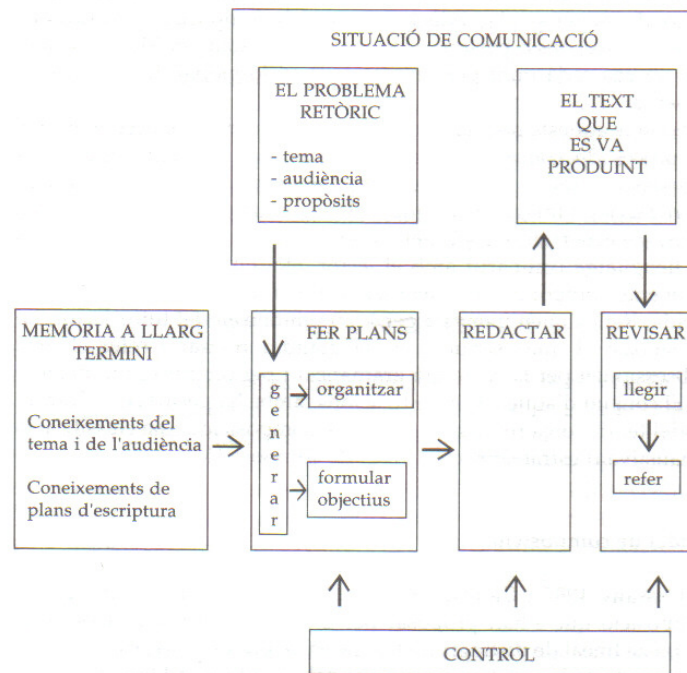


Figura 22. Model de comprensió escrita segons Cassany (1993)

El procés de llegir comença abans de la pròpia lectura, amb unes expectatives que un alumne obligat no tindrà perquè no llig voluntàriament. Un lector sense voluntat de llegir és un ésser indiferent que té una *mirada grisa* (Bauman: 2006) poc interessada i poc crítica. De fet, aquest model parteix de la convicció que el significat (el *model de situació*) serà el resultat de la interrelació entre el que el lector llegeix del text i el que ja sap sobre el tema. El que realment quede d'aquesta comprensió textual, formarà part de la *memòria a llarg termini* que s'organitza en esquemes de coneixement i on podem trobar, a més, la nostra enciclopèdia: domini de la llengua, de la situació contextual, memòria històrica, ideologia...

També abans de començar a llegir s'estableixen uns objectius lectors que tenen relació amb la situació contextual comunicativa, és a dir, sobretot amb els participants en aquesta situació: *emissor* i *receptor*, els dos amb el *text*, *temps* i *espai* de les comunicacions... Quan comencem a llegir s'activa la memòria a curt termini que ens permet recordar el que acabem de llegir i anar inferint hipòtesis (anticipació, predicció, inferència...) de manera que anem entenent i memoritzant el que llegim.

Com veiem, en la lectura *obligada*, com en el CT, hi ha algunes notes discordants pel que fa, sobretot, a les *motivacions*. Contaré una anècdota reveladora, al meu parer, sobre la lectura en el sistema educatiu. Ara fa alguns anys van fer una breu investigació al meu centre de treball de secundària per a esbrinar el perquè del fracàs de determinat alumnat. Vam descobrir que, en primer lloc, no entenien els textos senzills que se'ls posava al davant de moltes de les assignatures que cursaven. No sabien destriar les idees principals i les secundàries i com que ni la memòria a curt termini estava activada i alerta, no podien saber què havien llegit feia un minut o què els demanava exactament un epígraf d'un examen, per posar un exemple revelador. Després de fer una

breu investigació vam arribar a la conclusió que hi havia una gran relació entre la falta de motivació cap als continguts de les lectures i les errades de comprensió en els textos¹⁹.

És evident, que emoció, motivació²⁰ i cognició estan directament relacionats: aprenem allò que ens emociona i, per tant, ens motiva a actuar, i la primera actuació és el record (Buck: 1985). Així Izard (1971) creu que les emocions constitueixen el principal sistema motivacional humà, determinant i organitzant de la conducta. Caldria pensar en les motivacions que es poden activar en una activitat didàctica que demana tantes destreses com el comentari. Que comença amb una lectura i que acaba amb una difícil producció oral o escrita.

No es pot escriure sense saber llegir, de la mateixa manera no pot haver-hi una competència discursiva complexa, sense disposar d'una certa habilitat receptiva que siga capaç d'analitzar tots els mecanismes que intervenen en la composició textual, és a dir, realment no es poden produir textos complexos sense conèixer-ne les característiques, sense dominar tots els mecanismes i les interrelacions que intervenen en una producció lingüística oral o escrita. I aquesta, com a producció cultural, depèn, en gran mesura, de la capacitat crítica de l'emissor d'aquest discurs que, prèviament, n'ha rebut, analitzat i entès centenars, milers de produccions lingüístiques de les quals extrau aquesta capacitat per a produir les pròpies.

La lectura no és, només, informació, però també és el principal mètode d'accés a la informació elaborada pels llenguatges naturals (Millán: 2001) i, per tant, al coneixement, el qual presenta una estructura diferent (p. 19):

¹⁹ A més, s'afegien altres components com la falta de motivació de molts alumnes per l'escola en general des de feia molts anys, la qual cosa havia provocat una absència total d'hàbits lectors. La investigació, ben senzilla, va ser detectar quins eren els objectius que no s'assolien en cada una de les assignatures. I investigar l'origen del fracàs en cada un dels objectius en concret. La major part es relacionava amb la falta de comprensió oral i escrita i amb la desmotivació cap al discurs acadèmic.

la informació	el coneixement
és externa	és interioritzat
és informe	és estructurat
és ràpidament acumulable	només pot créixer lentament
es pot automatitzar	només és humà
és inert	condueix a l'acció

Figura 23. Comparació entre informació i coneixement segons Millán (2001)

La lectura és una habilitat d'un tipus molt desenvolupat: de fet és la suma de diverses habilitats psicològiques que permeten l'accés a la informació i la construcció del coneixement. D'un coneixement que és de diversos tipus, en el comentari, i que supera el podem definir com a construcció del text. Al cap i a la fi, en la major part dels CT intentem una aproximació als referents abans que als mateixos textos i els mecanismes de construcció textual només ens serveixen per a construir el coneixement que cada text ens pot oferir.

Es pot centrar l'anàlisi en un dels dos aspectes, però no s'ha fet en cap moment. Com explica Salvador (1988a: 24) «probablement és aquesta vinculació originària a les preocupacions didàctiques –extrem que també es va produir a França, amb la tradició de l'*explication de texte* i l'aplicació del mètode Pouget des de primeries dels cinquanta– el que n'entrebanca l'avaluació rigorosa des de la perspectiva epistemològica i metodològica en el marc universitari.»

D'acord amb Salvador, la perspectiva epistemològica del CT s'enfronta contínuament a la didàctica de la llengua i de la literatura. Quan Salvador considera fonamental l'aplicació als diversos objectes semiòtics d'un comentari comunicatiu i integrador, barreja novament les dues concepcions que comentem, tornant, d'alguna manera, als conflictes de la introducció del CT a

²⁰ Les dues primeres deriven del mateix ètim llatí: *MOVERE*.

Espanya: *el text com a pretext*. Perquè ho és realment, un pretext de la intenció didàctica, filosòfica, ideològica o experiencial de qui proposa el comentari, més enllà de qui va produir el text o de l'alumne que comenta el text per obligació.

Fins ara hem vist com la investigació que suposa un CT pot derivar cap a un treball directe sobre les habilitats lingüístiques, sobre totes les habilitats lingüístiques. Carme Alcoverro (1993) considera la pràctica de l'escriptura absolutament lligada a la lectura²¹. Per tant, si volem produir textos complexos, amb ús dels díctics, de la ironia, de l'ocultació del jo... hem de considerar la necessitat que l'alumnat investigue en un nivell de lectura que aprofundisca en totes aquestes destreses lingüístiques i en moltes altres. No podem deixar a processos intuïtius l'elaboració de determinades anàlisis o de determinats discursos (vegeu annex 18).

A més, en l'última fase de la revisió de l'escriptura, el que ha de fer cada escriptor és llegir el text com un lector i analitzar el discurs propi amb tota la magnitud característica (depenent del nivell) d'una autèntica anàlisi textual; el que Cassany (1987) anomena, d'alguna manera, *prosa de lector*. És per això que proposa algunes idees per a millorar el codi escrit: com ara llegir per plaer, ja que tots els escriptors han sigut, en algun moment, bons lectors. En un dels últims treballs (Cassany: 2006) analitza amb profunditat què significa llegir a principi del segle XXI fent una revisió dels nous aspectes ideològics i crítics que suposa la lectura en aquesta societat de la informació i de la comunicació. Hi fa, també, alguna reflexió i unes quantes anàlisis textuais amb noves superestructes que apareixen, per exemple, en les pantalles però, sobretot, amb un nou esperit crític que és el que aconseguirà fer-nos ciutadans del nostre temps.

És per això que es pot considerar el CT com un instrument privilegiat per a formar lectors i escriptors²² i, fins i tot, per a aproximar-se a la literatura que ens retornarà, a més, bons escriptors literaris. Permet ser creatiu i investigador, és un instrument actiu que fomenta la responsabilitat sobre allò que es diu i suggereix tant el treball en grup com l'autonomia. Bandeja l'estudi de la història per a situar-se en el text real i en la situació real (Claxton: 1987) per tal de requerir de l'alumne no l'estudi descontextualitzat sinó l'acció i l'aprenentatge motivats.

El CT és, en definitiva, una autèntica *estratègia d'aprenentatge* ja que demana un pla d'acció respecte als mecanismes i esdevé una seqüència integrada de procediments o activitats escollides amb el propòsit de facilitar el tractament de la informació i del coneixement. Aquestes estratègies són processos conscients de presa de decisions en els quals el protagonista escull i actualitza els coneixements que necessita per a assolir els objectius que es proposa (Nisbet – Shucksmith: 1986).

Aquestes estratègies esdevenen, *per se*, una activitat de tipus procedimental, definint els procediments com allò que s'ha de saber per a dur a terme una activitat i solen anomenar-se *tècniques de treball*; de fet, formen part del saber acadèmic tradicional (Monereo: 1994) com el mateix CT. A més, activen allò que Danserau (1985) anomena *processos bàsics* i que es necessiten en qualsevol tipus d'aprenentatge: memòria, abstracció, anàlisi, síntesi, atenció...

Les habilitats que posa en marxa el CT, com sabem, són ben diverses i es relacionen directament amb aquestes estratègies, ja que fomenten, sobretot, l'autonomia i la creativitat de l'aprenent. No obstant això, cal matisar algunes qüestions referents a les formes, als moments i als tipus de CT que cal aplicar.

²¹ Tot i això, se'n poden fer aplicacions ben interessants des de l'anàlisi del discurs fins a la pràctica de l'escriptura i de la lectura, fins i tot, a través de la informàtica (Guerra – Martín: 1992).

²² D'alguna manera ja intuïa la relació Montserrat Ferrer (1996) quan considerava la lectura comprensiva un dels objectius bàsics del sistema educatiu.

4.3. El paper del lector: educar en el comentari de text

Schmidt (1977) enuncia un esquema del procés d'elaboració d'un text (que ja hem vist en el capítol 2) que ens pot ajudar a entendre'n la producció. A l'hora de produir un text, un emissor que disposa d'un *potencial il·locutiu* i d'uns *coneixements lingüístics*, és a dir, d'una *competència comunicativa* i d'una *enciclopèdia cultural* pròpies, enuncia mentalment una sèrie d'*hipòtesis* sobre la *capacitat intel·lectual i social de l'interlocutor* i genera una *imatge de la situació comunicativa* en què es troben.

A partir de tot un seguit de *pressuposicions* sobre la situació i el receptor, formula dues intencions: un *propòsit comunicatiu* i una *intenció de l'efecte*; amb els quals formula un *programa* de l'acte comunicatiu que ja constitueix una *estructura profunda* d'aquest i que es concreta en paraules i frases que, després s'orientaran a una situació comunicativa determinada; per tant, triarà un *repertori estilístic* (modalitat oracional, registre, lèxic...) i hi afegirà uns *factors suprasegmentals* que donaran forma a un objecte discursiu.

En ocasions, el CT pot esdevenir una autèntica dissecció cognitiva que esbrinara tot aquest procés productiu. De fet, com ja hem vist, la major part dels crítics consideren que és imprescindible que el CT investigue la intenció comunicativa de l'emissor en una autèntica deconstrucció si no del procés complet, almenys sí de la intenció fonamental del suposat emissor. O, podem matisar, de la pròpia percepció d'aquesta intenció fonamental.

L'*estètica de la recepció*, en canvi, en paral·lel amb el *reader's response criticism* anglosaxó i als estudis sobre el lector d'Umberto Eco, prenen la perspectiva que la intenció fonamental del text està en la recepció en la lectura i, per tant, mirar d'esbrinar les intencions de l'autor és, sinó incoherent, sí

superflu. El seu mètode d'estudi es basa, justament, en una anàlisi textual que se centra en la *negociació* (i en l'*oposició*), la qual cosa implica que el receptor interpreta un text basant-se en l'experiència viscuda individualment i també com a part d'un col·lectiu cultural (Jauss: 1982). Fins i tot, es pot considerar, com fa Blanchet (1955) que si no hi ha lectura, si no hi ha lector, no hi ha *llibre*, o, dit d'una altra manera, aquest no existeix.

La teoria hermenèutica de Gadamer (1976) es troba en la base filosòfica d'un corrent, que va tenir el moment àlgid cap al 1980, i que considera que el coneixement científic no és l'únic accés per a arribar a la veritat sinó que l'experiència completa és la via autèntica en aquesta teoria de la comprensió, en la qual és, doncs, ineludible la presència de l'*espectador* que constitueix un factor estètic essencial. Aquest *lector* és el destinatari d'un obra literària que no es pot concebre sense el paper actiu d'aquell que, d'alguna manera, la genera.

Consideren els seguidors d'aquesta teoria, reaccionant contra l'anàlisi textual del formalisme, que, al cap i a la fi, entre els dos actes que "completen" la comunicació, és més important el receptiu que el productiu ja que l'obra d'art (en definitiva el que fan és una reflexió sobre la literatura) s'actualitza, es produeix (es determina), realment en la recepció. Així, separen en dues accions totalment diferents l'acte comunicatiu:

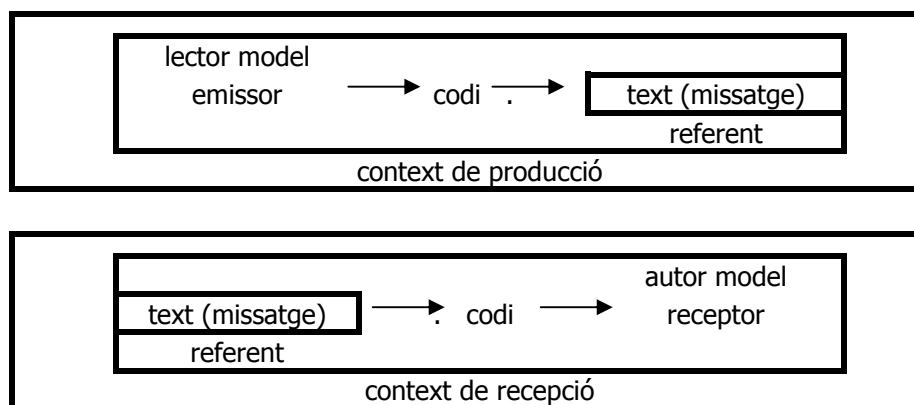


Figura 24. Context de producció i context de recepció en l'acte de comunicació

No obstant això, Bakhtin (1981), que introdueix el concepte de *dialogisme* (que derivarà en la *intertextualitat* de Kristeva, com hem vist) rebutja la concepció d'un jo individual ja que considera que cada individu forma el seu jo per la suma de discursos que provenen de diverses fonts (religió, ciència, art, etc.) i que constitueixen una *ideologia*. L'anàlisi lingüística condueix, irremeiablement, a l'anàlisi de totes aquestes veus (polifonia²³) presents en el text i en les seues lectures. És, doncs, el subjecte social qui produeix un text que és la cruïlla entre les ideologies i el sistema lingüístic.

En resum, el signe lingüístic (el literari és un tipus específic), naix en tot el seu significat del diàleg entre totes aquestes veus. És un fenomen complex que reflecteix els teixits socials i que depèn, en el seu significat, sobretot del *context*²⁴. La literatura, per tant, no reflecteix la realitat sinó que la reinterpreta a partir dels diversos informats que l'alimenten i, per tant, l'autèntic autor és el lector mentre l'escriptor esdevé un simple mediador entre les realitats que han generat l'obra i el text.

Aquesta *heteroglòssia* es tradueix en el que Barthes (1991)²⁵ anomena un *camp metodològic*, això és: atribueix al text la centralitat en l'estudi que abans trobava en l'obra literària. Així, veu en aquest text un objecte, un *camp metodològic* en constant moviment que es pot estudiar (hermenèutica) però sempre sense trobar-ne un significat final (perquè aquest no existeix) que no pertany a cap classificació ni a cap gènere. Per tant, cada text disposa de diversos sentits, i cap no és "la" interpretació, perquè la *pluralitat* textual es basa en el teixit (text) que ha constituït i que el constitueix: *cites, referències, ecos, presències, absències...*

²³ Aquesta polifonia, com a concepte literari, s'ha entès de maneres molt diverses en la literatura.

²⁴ Concepció que avança l'actual d'*hipertext*, tan divulgada a partir de les noves tecnologies.

²⁵ Els originals de Barthes són de finals dels 60.

El text, centre d'aquesta perspectiva, és *intertextualitat* i, per tant, lectura i escriptura quant al text van unides i el realitzen; mentre, considera l'obra literària (artística) com un objecte de consum, un producte que es compra i es ven. Barthes (1987) considera que no hi ha cap subjecte amb identitat en l'escriptura (*la mort de l'autor*) i és el *lector* qui dóna sentit total al text que està format per escriptures múltiples, procedents de diverses cultures que hi estableixen un diàleg. Aquesta estètica de la interactivitat, del joc, es recull en Eco (1962) en aquesta concepció de l'*obra oberta* que tant de joc ha donat a l'estètica postmoderna, amb l'excusa del *jo crec que és art, per tant ho és*.

En aquesta teoria de l'apertura, de la recepció com a fet eminentment artístic, hem de considerar l'enfortiment de la construcció del *lector*, autèntica pedra de toc de tota la teoria. També, però, sembla important el concepte de *cultura* (cultures) que dóna pas a les possibilitats de l'*hipertext* encara que pot ser perfectament qüestionat (Feliu: 2004) ja que aquesta teoria de la irrellevància de l'autor s'esfondraria en un abisme de concepcions antropològiques del text i de l'obra literària.

M'interessa ara, per a aquest treball, aquest protagonisme del lector, autèntic artífex de l'obra literària i, també, objecte d'investigació. Si no és acceptable, des de la teoria de la recepció (i des de l'estilística o des de la teoria de la literatura en general) que l'anàlisi de l'estructura de l'obra (del text) siga l'objectiu final de la investigació, el treball del professor consistiria a posar en relació codi (o codis culturals) i missatge (Fokkema –Ibsch: 1977), com a pista, definitiva per a accedir a les interpretacions del text. La resta, no és tasca més que del lector.

Un lector que pren una nova dimensió educativa i una nova dimensió cultural, per tant, pel que fa a l'aproximació textual. És el centre i l'objectiu del sistema educatiu ja que, no ens hem d'enganyar a la manera com ho fa l'escola dels

nivells (de l'educació com a deure): sense alumnes no hi ha sistema educatiu. Aquest alumne ha de convertir-se en lector, ja hem vist com ho reconeixen constantment els currículums, i alhora en el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge. Educació literària i lingüística, i potser molts altres vessants de l'educació, queden doncs supeditades a l'habilitat lectora (escoltar i llegir) dels autèntics subjectes educatius.

Podem relacionar, a més, aquesta concepció de la necessitat de llegir, de l'adquisició d'un instrument fonamental del nostre *output* informatiu (cultural, cognitiu) amb la formació integral de l'individu, i amb una concepció de l'educació que es relaciona amb la *pedagogia crítica* (Kanpol: 1994), derivada del *pensament crític* de Habermas, en la qual podem considerar que el lector (receptor, espectador, públic, oient, votant, ciutadà...) ha de ser una persona crítica, definida (Cassany: 1992, 114) com la que:

- «• comprèn autònomament el propòsit lingüístic, les intencions pragmàtiques i els punts de vista particulars que subjauen als discursos que el rodegen;
- pren consciència del context (contingut cognitiu, gènere discursiu, comunitat de parlants, etc.) des del qual s'han elaborat aquests discursos;
- pot construir discursos alternatius, que en defensen les posicions personals i que es vinculen polifònicament o intertextualment amb els anteriors;
- utilitza tots els recursos lingüístics disponibles per a aconseguir representar discursivament les opinions pròpies a través d'aqueixos segons discursos.»

Així, el lector se situa en una nova esfera en l'acte comunicatiu, com interpreten Kerbrat – Orecchioni (1980: 19; reproduït a Castellà: 1992):

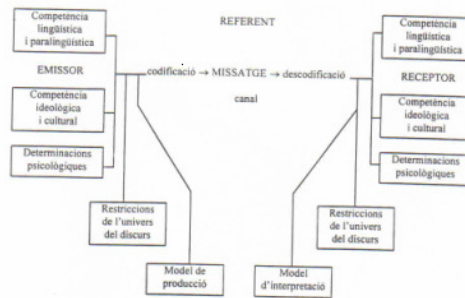


Figura 25. Reformulació de l'esquema de la comunicació de Kerbrat – Orecchioni (1980) per Castellà (1992)

Tot i això, en aquest model interpretatiu cal fer una consideració de quina ha de ser la posició educativa. Com assenyala Cassany, les persones crítiques mantenen una actitud participativa en la construcció del discurs social, del qual se'n consideren part. Per a això, han de ser formades des de diversos punts de vista i crec que el CT pot esdevenir un instrument fonamental en aquesta pedagogia del pensament crític que aposta per una metodologia global en les diferents àrees de formació (Giroux: 1992); metodologia que considera el coneixement no com una finalitat sinó com un mitjà per a desenvolupar diversos punts de vista i, en definitiva, el pensament dialèctic.

Així entèn Cassany (1992) que *lectura crítica* és una de tipus complex que exigeix nivells alts de comprensió (literal, inferència, intenció...) i, sobretot, demana una resposta personal externa respecte al text. A més, recorda que Klooster (2001) caracteritza aquest pensament crític considerant que és independent, requereix de coneixements previs, arranca amb preguntes o

problemes que interessin el subjecte, cerca argumentacions raonades (amb tesis, arguments, proves...) i, sobretot, és social (o dialògic), ja que compara, contrasta i comparteix les idees amb els altres.

És en aquest sentit que hem de considerar fonamental la figura del lector que es va transformant, a poc a poc, en l'única mesura de tots els textos (permeteu-me la llicència) i, sobretot, en el protagonista i eix central del nostre desig educador. Desig que va més enllà de la formació tradicional en literatura o en llengua i s'immergeix en les noves necessitats educatives d'aquesta modernitat líquida (Bauman) embolcallada (o generada) pel discurs²⁶. Al cap i a la fi, l'estudi del text és l'estudi del context (Milián: 1996) entès com tot allò que coneixen i que comprenen els interlocutors de la realitat.

Un alumne/a ha de poder disposar de les millors eines per a situar-se en aquest món discursiu i poder esdevenir un ciutadà crític que pugui entendre el discurs social que l'envolta i siga capaç d'emetre el propi discurs en les millors condicions possibles. Aquest CT generat des de l'educació literària, pot resultar una eina múltiple perquè, a més, inclou un vessant productiu que, definitivament, la fa enriquidora no sols per a la comprensió i l'anàlisi sinó per a la producció i el procés de producció escrita (o oral), tan en la classe de *literatura* com en la classe de *llengua*. Ja que, com observa Duch (2002: 22):

«L'ésser humà com a tal —sense oblidar de cap manera els innegables i insuprimibles precedents de la prehumanitat (instintivitat)— és allò que és en funció dels diversos nexes comunicatius que pot arribar a establir i a mantenir. Per això és inqüestionable que, sempre i arreu, l'home concret i els grups humans *són* en realitat allò que són les *transmissions* que reben i

²⁶ Al cap i a la fi, és la proposta dels germans Wachowski en la seua trilogia (*Matrix*, *Matrix reloaded* i *Matrix revolutions*), *detractores* i *laudatores*, a banda, no és més que la possibilitat que la realitat siga discurs, únicament discurs.

emeten: sense les anades i vingudes de la paraula (*dialogos*) no hi ha humanitat.»

Bereiter i Scardamalia (1987) consideren dos processos de composició escrita diferents: «dir el coneixement» i «transformar el coneixement». Mentre en el primer no hi ha plans preconcebuts ni cap recursivitat; el segon, és un procés concebut com un conjunt complex de problemes a resoldre en el qual els continguts del text que es produirà s'han de posar en relació amb els coneixements sobre el discurs, i el comentarista, com sabem, en té molts. En aquest model, el diàleg no es produeix entre l'emissor i el possible receptor, sinó entre l'escriptor i el text, que presenta tot un seguit de circumstàncies (de les quals l'emissor model n'és només una) que demanen una sèrie d'habilitats de l'emissor que l'obliguen a aplicar gran part de les pròpies destreses cognitives.

Aquesta anàlisi discursiva pot tenir multitud d'aplicacions que no han de ser rebutjades de pla per considerar-la una pràctica excessivament "tradicional" lligada concepció literària conservadores. No hem d'oblidar que continua sent un instrument fonamental en l'educació literària que inclou una *competència literària* (Colomer: 1994) que implica multitud de components però, fonamentalment, es relaciona amb la literatura i amb la formació de *lectors literaris* (Colomer: 1998) i possiblement en «subjectes crítics, amb capacitat d'anàlisi i de judici davant de qualsevol manifestació lingüística o literària» (Ballester: 1999, 22-23).

Ja hem vist que és el lector qui construeix, contínuament, el seus discursos i com en aquesta construcció el CT pot educar potenciant considerablement tot un seguit de destreses que en formen part. Ara bé, com assenyala Colomer el problema principal consistirà a adequar els textos i els mecanismes que ensenyarem, literaris i lingüístics, a cada moment d'intervenció pedagògica.

Així, considera que la relació entre *competència literària*, *competència discursiva* i *coneixement del món* està tan connectada que, realment, no es poden deslligar i així autors com Wells (1988) poden arribar a conclusions com ara que un dels elements més importants en el procés d'adquisició de la llengua escrita, és haver escoltat contes en la primera infància. No obstant això, (Colomer: 1994, 44), creu que continuen havent dubtes (no hi ha un acord entre els investigadors) sobre si ensenyar els esquemes de producció de narracions als infants pot augmentar la seua competència literària:

«Un aspecte important des de la perspectiva educativa és saber si ensenyar explícitament l'estructura i altres característiques narratives té una repercussió real en la capacitat de comprensió per part dels infants. Tot i que aquest interrogant rep una notable atenció investigadora, no sembla que les conclusions siguin homogènies. Hi ha un cert consens, però, en el fet que ensenyar a utilitzar l'esquema narratiu només és útil si s'utilitza per comprendre i no per ser més hàbil en dividir les històries. En canvi, sí que resulta útil seguir la guia de l'esquema per a activitats com resumir, fer prediccions, etc.»

I així, destaca, citant Fitzgerald (1989: 31), com les direccions actuals de les recerques en aquest camp s'han de dirigir a:

«tenir especial cura a ajudar els infants a veure l'estructura només com una de les diverses característiques importants del text i, de manera significativa, a veure l'estructura no com una característica aïllada, sinó com un camí per arribar al significat, un camí profundament interrelacionat amb els altres trets del text».

En aquest camí, doncs, cal plantejar-se contínuament d'adequar els elements de l'anàlisi a les necessitats i a les condicions de l'alumnat i fer veure que cada tret està estretament relacionat amb els altres i no, escampar l'estudi dels elements discursius en un intent de focalitzar l'atenció sobre cada un per tal de conèixer-lo perfectament, però sense atendre la relació que guarda cada un amb les macroestructura i superestructura textuais.

Caldria concloure que l'anàlisi textual i el coneixement (tèoric) dels mecanismes discursius pot ser un element important a l'hora d'avançar en el coneixement del funcionament textual però que no ajudarà les competències productives de l'alumnat. No obstant això, no es poden desatendre totes aquestes qüestions per a aproximar-se, per exemple, a fets tan extraordinàriament complexos com el discursiu, en general, i el literari en particular.

El CT pot ajudar, inqüestionablement, a aproximar-nos a la complexitat de fets com el literari mentre ajuda a descobrir, a entendre i a fer ús, d'esquemes cognitius fonamentals per a un lector que ha de ser, també, escriptor. Les anàlisis semiòtiques proposen el descobriment dels múltiples aspectes que intervenen en la comunicació humana i, atesa la complexitat dels elements que intervenen en la comunicació literària, el CT ha semblat el mecanisme encertat, fins ara, per a aproximar-s'hi (Borràs: 2006).

No obstant això, la frontera literària (Salvador: 1988b) no està tan clara i més amb la complexitat de la societat actual que, cada vegada més, genera discursos amb majors implicacions en el teixit social. Com no aproximar-nos al fet periodístic amb una visió literària? Com bandejar les innegables qualitats narratològiques del cinema (Stam: 1999)? Com no veure l'aproximació al fet literari i el contacte amb l'oralitat de la publicitat? Com no aproximar-nos a la narratologia (Genette: 1972) en qualsevol narració oral o científica?

Entendre el món en què ens trobem, exigeix un esforç i cal considerar que forma part de les obligacions (funcions, objectius) dels sistemes educatius dotar l'alumnat de les millors ferramentes possibles per a desenvolupar-s'hi. Alguns han considerat que l'anàlisi semiòtica se centra més en les condicions pragmàtiques del discurs, i sobretot en la recepció d'aquest, que no el text (Aritzeta: 2006). Però és possible que això en justifique, efectivament, la presència en l'escola, ja que d'altra manera el text esdevindria un pretext per a disposar d'una activitat educativa més (Ballester: 1999).

Com hem vist, els discursos són objectes pluricodificats i la seua recepció implica una «actitud dialògica» segons Aritzeta ja que no sols tenen caràcter lingüístic, sinó també cultural, ideològic, estètic... Entendre'ls o, simplement, aproximar-nos-hi, implica unes destreses que exigeixen ferramentes cada vegada més potents. Formar lectors necessita d'aquestes ferramentes i de fer-ne una autèntica pedagogia del seu ús, tant en l'educació literària com en la lingüística.

Aquest és, doncs, l'objectiu de qualsevol CT: formar lectors i, després, formar lectors literaris. O almenys participar molt activament en la formació d'aquests lectors. Autèntic centre del sistema educatiu, el lector de qualsevol tipus de discurs, ha de ser capaç, en determinats estadis, de generar també un discurs propi i singular que té una gran relació amb la construcció del propi jo i de la seua personalitat social i cultural.

4.4. Analitzem discursos o comentem textos

Si observem la complexitat de les disciplines que poden intervenir en l'anàlisi d'un senzill acte comunicatiu (gramàtica, fonologia, filosofia del llenguatge, semiòtica, etc.) i la multiplicitat de les perspectives que s'hi poden adoptar (teoria de la recepció, generativisme, estructuralisme, glossemàtica, etc) caldrà que coincidim que la simplificació i l'adequació als coneixements i a les habilitats de l'alumnat esdevé una necessitat. Acabem de veure que, com ja sabíem, la gradualitat en l'aprenentatge és fonamental, però que, com ha descobert el constructivisme, si l'esquema conceptual està ben interioritzat l'aprenentatge pot ser molt més ràpid i efectiu.

L'objectiu de l'anàlisi del discurs és, segons Mills (1992) fer explícites les normes i regles implícites per a la producció del llenguatge i s'interessa, particularment, per la manera en què el discurs es constitueix de conjunts d'unitats jeràrquiques que formen les estructures discursives. Per a entendre el discurs cal, doncs, disposar de totes les competències i compartir tots els codis o, almenys, molts (alguns) codis. Així, és freqüent que, per exemple, en la comunicació mediada per ordinador, l'alumnat domine alguns dels codis no lingüístics millor que els lingüístics però que la comunicació estiga garantida (López Río: 2006) per la col·laboració i pels implícits.

Fins i tot, es pot considerar que l'excés de codis, podria suposar un llast en un procés comunicatiu (Colomer: 1994), com ara, el literari i que justament, alguns consideren que la literatura infantil i juvenil allibera d'aquest pes específic en no usar un codi d'una complicació inadequada per a les competències dels lectors potencials. No obstant això, com afecta això la tasca del professorat en la seua relació amb els textos? El concepte de competència literària resulta, a hores d'ara, molt confús encara per a una gran part del

professorat, de manera que molts no saben definir-lo clarament i, fins i tot, una gran part remet al coneixement d'història de la literatura únicament.

També és notòria l'absència de concreció pel que fa a l'ús de *discurs* i *text*; diferència no resolta en la literatura, com hem vist, i, com aquesta, la major part del professorat considera els dos termes absolutament sinònims²⁷. Tenint en compte la diversitat de les *enciclopèdies professionals* del professorat cal dir que ens trobem amb una absència total de reflexió sobre els usos terminològics i conceptuals en una matèria com la que tractem (i supose que en moltes altres).

I el desfici didàctic arriba al punt d'enviar cartes al periòdic considerant el CT, sense cap reflexió, com una molèstia en l'educació literària (Porcar: 1999) ja que, pel que sembla, l'anàlisi, pot destorbar la creativitat de l'alumnat. Deixant de banda l'absència de plantejaments seriosos, la cultura del professorat²⁸ sembla circular, des de fa alguns anys, i deixant períodes anteriors (i ja quasi mítics) de la nostra història pedagògica recent, en anecdotaris i repeticions de llocs comuns. Així, en les interaccions amb el professorat (o futur professorat), sembla evident que un llibre fonamental en la difusió d'aquest tipus de CT que comentem ha sigut el *Comentari de texts* de M. J. Cuenca (1996a) que és, a més, la principal font de difusió dels termes que s'hi utilitzen i que guarda una relació directa amb el comentari textual que es proposa en la PAAU dels alumnes de 2n de batxillerat.

²⁷ Tot i pecar de cert atreviment, considere que una investigació en aquest terreny hauria de plantejar-se seriosament l'origen de les *enciclopèdies professionals* del professorat que semblen relacionar-se més amb el professorat de la seua formació inicial que amb investigacions pròpies o universals. Professors de la mateixa edat presenten *enciclopèdies professionals* diferents segons on han fet els seues estudis inicials. Sobre la formació inicial del mestre podeu consultar el treball de Carlos Sanz (1993) i també el treball de Miquel Llobera.

²⁸ Em sembla que Josep Porcar, poeta i periodista, desconex algunes especificitats del sistema educatiu. No obstant això la de docent és una professió (i més si s'és professor de llengua i literatura) sobre la qual tot el món pot opinar ja que tot usuari de la llengua té motius fonamentats per a considerar-se'n un expert i tot usuari del sistema educatiu (qui no ha sigut alumne en alguna ocasió) té motius fonamentats per a considerar-se'n un informant i un assessor lúcid i privilegiat.

La primera conclusió és clara: el professorat es deixa guiar pels materials curriculars en la formació del propi coneixement professional. Però, a més, en tenim d'altres que no pretenen desqualificar el professorat, sinó fer evident la solitud d'aquest col·lectiu en la realització de la seua tasca docent²⁹ (López Río - Romero: 2007). La major part no ha fet mai cap dels comentaris textuais que mana fer a l'alumnat i ha accedit a aquesta formació en condicions molt desiguals: un manual, un únic curs de formació, la solitud...

Aquest professorat, a més, no compta amb cap lligam amb comunitats de professionals que puguen ajudar a resoldre dubtes, a elaborar materials, a lliurar fonts de coneixement... Quan he demanat, en cursos de formació, que s'elabora una definició de CT, m'he trobat amb molts dubtes, encara que la major part han utilitzat la paraula *crítica* (o derivats) i la major part coincidien en què havia de ser una demostració de la maduresa de l'alumnat, amb tota la incertesa que pot provocar aquest terme. No obstant això, poquíssimes persones havien sentit parlar de l'*educació crítica*.

Les conclusions a aquestes reflexions són ben decebedores: el professorat té la impressió que fa "el que pot" i, en general, pretèn treballar un aparat conceptual, derivat de la lingüística textual, el més ampli possible amb el seu alumnat, però sense que hi haja un objectiu pedagògic clar dels CT com no siga aquesta *educació crítica* que remet a una desconeguda *pedagogia crítica* (Kanpol: 1994). Hem anat, doncs, de la lingüística textual a l'anàlisi crítica del discurs (Van Dijk: 2005) sense detenir-nos, però, a una reflexió autèntica de la utilització dels nostres referents i informants³⁰.

Les confusions terminològiques (Nicolàs: 1994) poden suposar confusions conceptuals, al cap i a la fi, i especialment en l'alumnat però, sobretot, suposen

²⁹ Solitud que es podria veure atenuada amb l'ús de mitjans telemàtics i la generació de comunitats virtuals en la xarxa (López Río: 2006).

l'entrada de tot un aparat terminològic i conceptual, alié, en principi, a la concepció tradicional dels ensenyaments lingüístics amb vessants, com ara el pragmàtic que, a més, pretèn esdevenir central en aquestes noves visions. Però, el més important, és la intersecció d'objectius educatius que ens poden arribar a confondre fins al punt que el CT de mitjà es pot transformar en finalitat, tornant a situacions ben descrites en la literatura sobre les perspectives del professorat quant a l'educació literària i lingüística.

Si l'anàlisi crítica del discurs proposa un comentari «social» i humanista dels textos (dels discursos) i l'estètica de la recepció considera fonamental el lector en tots aquests processos discursius, quina perspectiva hauria d'adoptar el CT quant a la seua utilitat com a ferramenta pedagògica? És a dir, comentem textos, senzillament, o donem un pas més i analitzem discursos des d'un punt de vista pròxim a la pedagogia crítica?

En la resposta a aquestes preguntes, possiblement, podem trobar la representació de les dues concepcions contrastades d'educació de què ja hem parlat i que ens permeten intuir grans diferències en el tractament de l'educació lingüística i literària. Però, a més, suposa fer més complexa aquesta *pedagogia del discurs* ja que prendre la perspectiva del receptor, quant a individu, suposa esbrinar tant l'acte locutiü com l'il·locutiü de cada comunicació i, fins i tot, el perlocutiü tenint en compte la inqüestionable xarxa de significats semiòtics contextuais que ha posat en marxa aquest discurs. Suposa, en definitiva, potenciar la figura del jo receptor, que activarà totes les seues destreses cognitives (percepció, intuïció, emoció, memòria...) per a elaborar una recepció del discurs pròpia. Suposa, quasi, parlar d'una altra escola.

A més, cal tenir present que, per exemple per a Ausubel – Novak – Hanesian (1978) un aprenentatge autènticament significatiu, com ja hem vist, parteix

³⁰ Em sembla especialment important i motivador el treball de Consol Aguilar (2001) que connecta amb

sempre dels aprenentatges de l'alumnat. Com és possible, doncs, que demanem a l'alumnat de segon de batxillerat que, de sobte, produísca anàlisis crítiques de textos dirigits a adults sense haver incorporat, paulatinament, al propi esquema conceptual tots els elements que hauran d'usar en aquesta nova activitat? Reformulant aquesta qüestió com faria l'aprenentatge significatiu: és possible generar un esquema cognitiu sense uns preconceptes clars i, alhora, dotar aquest esquema d'una funcionalitat cognitiva explícita per a l'alumnat? I, és més, veurà l'alumnat la significativitat psicològica i lògica d'aquest esquema si el professorat, en la seua suposada funció mediatra, no ho viu com una activitat integradora sinó com un instrument d'avaluació? Podrà generar, a més, aquest professorat, actituds positives cap a aquesta pràctica si no té definits els seus objectius quant als processos d'ensenyament-aprenentatge?

Les respostes a les preguntes són òbvies i ja estan comentades al llarg del treball. A més, la gradualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge ens obliga a començar comentant alguns aspectes textuais per a, acabar amb la formació d'autèntics subjectes crítics que entenguin el discurs social que els envolta a partir d'una construcció d'una enciclopèdia cultural que inclourà els principals mecanismes que usen els textos literaris i no literaris. S'ha de reformular, doncs, la proposta bàsica del CT d'acord amb una senzilla: formem ciutadans crítics en una societat democràtica que necessiten poder analitzar els discursos que reben en les millors condicions possibles i reformular els propis discursos per tal d'aconseguir els seus objectius personals, allò que Coseriu (1989) va denominar «saber construir discursos» i que col·locava en el nivell més alt de coneixement lingüístic.

Això només és possible amb una competència comunicativa màxima que passarà per una anàlisi exhaustiva, durant l'etapa escolar, de la major part de

formats textuais que reben en diferents situacions comunicatives. Només així podran copsar les relacions significatives que s'estableixen en cada proposta discursiva i disposaran d'eines per a entendre el món en què viuen i decidir si s'hi incorporen i com volen fer-ho. Canviar el nom a aquesta ferramenta seria afegir confusió conceptual i abundar en la necessitat d'introduir terminologia que tecnifique, encara més, el món de les relacions discursives: comentar un text és analitzar un discurs³¹. Fer-ho críticament o no, dependrà de cada enciclopèdia cultural i dels interessos del sistema educatiu en què s'insereix aquest instrument.

Al cap i a la fi, qualsevol tipus d'apreciació didàctica requereix una gran dosi d'humilitat³² i «inventar» (intentar diria Fuster) termes (més difícilment conceptes) només demanaria una actitud no docent. Molt abans de generalitzar-se en la pràctica científica les propostes d'integració i d'interdisciplinarietat, la didàctica, i especialment la de la llengua, ja atenia en la construcció del seu discurs una pluralitat que el farcia d'eclecticisme. Al cap i a la fi, la didàctica de la llengua naix de la confluència de teories lingüístiques i gramaticals amb doctrines i tècniques pedagògiques i està sotmesa, a més, als canvis dels sistemes educatius que són conseqüència dels canvis socials.

Com recorda Jiménez Cano (2003) tota proposta didàctica està condicionada pel joc d'hegemonies ideològiques de la societat en què es produeix. No obstant això, no és fins al final del segle XX que es proposa una *pedagogia crítica* que, justament, vol resistir el joc ideològic hegemònic per a intervenir, des de l'escola, en el canvi social (en la suma de canvis individuals). De la tensió entre les tres dimensions que inspiren, constantment, la Didàctica de la llengua i de la literatura, Lingüística, Psicologia i Pedagogia, sorgeixen espais

³¹ De vegades fa la impressió que qui vol aportar i no pot fer-ho en forma de concepte, ho fa en forma de terme i això, crec, ha perjudicat i molt el progrés de les ciències socials i humanes.

³² Seguisc a partir d'ací, però lliurement, Jiménez Cano (2003).

que deriven cap a un o altre camp fent que, depenent de la tendència hegemònica, una disciplina domine sobre les altres.

No obstant això, en aquest segle XXI no guanya la poesia a l'audició de música cantada (amb una base poètica), ni guanya la novel·la o el conte al cinema, ni la lectura dels diaris o enciclopèdies a la consulta telemàtica, ni guanyen les cartes manuscrites als missatges telemàtics: aquests fets no suposen una pèrdua de discurs escrit o oral, sinó un augment geomètric dels discursos que exigeix, a més, una nova perspectiva dels estudis lingüístics i, per tant, de la didàctica de la llengua (Marcelo: 2001).

S'ha abandonat, en principi, una perspectiva tradicional de la Didàctica de la Llengua que s'ha centrat en objectius que tenen relació amb la correcció expressiva de l'alumnat en la seua llengua materna i, sobretot, en la consecució del coneixement gramatical, tot analitzant-ne les dades des d'un coneixement previ de les regles. Aquesta perspectiva es considera, ara inútil i acientífica per diverses raons: no es fixa en el desenvolupament de les capacitats comunicatives de l'alumnat; no facilita l'autoformació i l'autocrítica permanent ni, realment, coneixements científics sobre el llenguatge; a més, usa una metodologia inductiva que condueix a aquella ideologia predemocràtica que "censurava" constantment les variants lingüístiques no normatives relacionades amb la parla, ja que el seu medi habitual era la llengua escrita i els seus instruments, la lectura i els "exercicis" que garantien un coneixement de les "regles".

Abandonada, doncs, la prevalència de la Lingüística sobre la de la Pedagogia, entrem en una nova fase on la Psicologia apareix amb força per tal d'introduir-nos en l'estudi del llenguatge d'acord amb les potencialitats cognitives de l'ésser humà. La separació entre el treball dels lingüistes i el dels docents pot considerar-se que augmenta (Roulet: 1972) però, a pesar de tot, cal considerar

la important base que constitueix la investigació lingüística en l'ensenyament de llengües i, especialment, la lingüística textual (Cuenca: 1992) i la lingüística cognitiva (Cuenca - Hilferty: 1999).

Les solucions per a una modernització de la didàctica s'han buscat en totes les perspectives, tant en l'actualització dels mitjans i de les accions formatives, com, sobretot, en l'adaptació dels nous plantejaments que oferien les diverses variants del model estructural i la lingüística generativotransformacional per tal de buscar un ensenyament de la llengua útil, profitós i, també, científic. No obstant això, aquesta idea de buscar una *gramàtica* no sols científica, sinó també *pedagògica* es presenta com un problema central però, al meu parer, no resolt ja que el discurs de la Didàctica de les llengües, com ja hem vist, es veu predisposat, per molts condicionants que deriven d'aquella àrea de coneixement que es coneix com a Lingüística Aplicada, a la recerca de solucions tècniques i tecnològiques en el camp de l'ensenyament de llengües que, en el món actual, es troben a remolc de l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès arreu del món.

En aquest problema i com destaquen quasi tots els treballs (per exemple tots els de Maria Josep Cuenca referenciats) una de les claus és la formació lingüística i didàctica del professorat. Una formació que caldria convertir en una *autoformació permanent* (Romera Castillo: 1980) que facilitara l'aprenentatge integrat, sistemàtic i permanent tant de les teories lingüístiques i gramaticals com de les teories didàctiques i pedagògiques. Una formació encaminada a la reflexió sobre els mètodes i els mecanismes i processos lingüístics i comunicatius, i no a la repetició de fórmules inaplicables a la realitat de l'aula (Marcelo: 2002).

Quan considerem la possibilitat de transformar una lingüística del text en una pedagogia (crítica) del text, però, hem de considerar un component, l'ideològic,

que provoca seriosos dubtes en molts corrents de pensament didàctic encara que, per a uns altres, n'és l'aspecte fonamental (i m'estic referint sempre a nivells obligatoris d'ensenyament). De fet, considere que no intentar que l'escola canvie la societat podria fer caure en aquella *sinistros*³³ que s'està convertint en un dels pilars de la globalització ideològica. No obstant això, només societats extraordinàriament madures i desenvolupades, sufragaran i potenciaran un sistema educatiu basat en concepcions pedagògiques molt crítiques amb aquestes societats i amb els 'valors' que les fonamenten.

Aquesta divisió d'opinions o de perspectives (per a alguns crisi) en l'educació no obsta el fet que tots els treballs (Cuenca: 1994; Jiménez Cano: 2003) estiguen d'acord en aspectes fonamentals com ara, la progressiva consolidació d'una concepció comunicativa tant en la reflexió lingüística com en la didàctica amb la consegüent presència del que hem donat el nom de *gir semiòtic* en els estudis lingüístics; la difusió i adaptació de les *teories de la informació* fonamentals en aquesta relació amb la comunicació; i l'ampliació del concepte de Chomsky de *competència*. També la consideració, defensada per molts (com ara Jakobson) de la impossibilitat de separar estudis lingüístics i literaris; i, finalment, l'adopció de la major part de les teories del *text* com a unitat de comunicació i, per tant, com a objecte d'estudi fonamental.

Finalment, aquesta perspectiva textual concep l'estudi lingüístic com la descripció i explicació (Jiménez Cano: 2003) de tres processos bàsics: la síntesi (o producció textual); l'anàlisi (o recepció textual) i la traducció (mediació) de textos. Així, els nivells d'anàlisi lingüística s'emmarquen com a *etapes* d'aquests processos, articulades en l'anomenada *tríade morrisiana*: sintaxi, semàntica i pragmàtica. Aquesta perspectiva s'enriqueix, a més, amb les relacions amb la

³³ Aquest terme de les ciències socials i la filosofia, extret a França des de la psicologia i la neurologia, considera que *no hi ha solució per als problemes mundials*. Un pessimisme propi d'aquesta modernitat líquida que, farcida de textos no susceptibles (o dignes) de grans anàlisis i amb un sol discurs (ideologia) social, sembla caminar, mentre mira distanciada cap a llocs erronis, cap a un Farenheit 451 (Ray Bradbury, 1953).

Psicologia i amb la Sociologia, que, d'altra banda, assumeixen i deriven a altres camps (Antropologia, Història, Economia...) aquell *gir lingüístic* que considera, com no, el text (el discurs) com a element d'anàlisi i informant fonamental.

Si és, per tant, central el fet discursiu, caldria, potser, considerar, la possibilitat de començar a derivar cap a una *pedagogia del discurs*, centrada en l'anàlisi de les marques pragmàtiques que deixa el context en el text i en les ideologies que produeixen, garanteixen i llegeixen aquests discursos.

5. Una proposta de pedagogia del discurs

L'educació té dues finalitats: d'una banda, formar la intel·ligència; d'una altra, preparar el ciutadà. Els atenesos es van fixar més en la primera i els espartans en la segona. Van guanyar els espartans, però els atenesos perviuen en la memòria dels homes.

Bertrand Russell. *La perspectiva científica*

5.1. El comentari textual i el sistema educatiu

Segons Ricoeur, la interpretació dels textos esdevé peça clau en la configuració de la realitat, fins i tot en la configuració del propi ésser. Considera que, per a ell, «el món és el conjunt de textos, descriptius o poètics que he llegit, interpretat i que m'han colpit» (1999: 61). Ricoeur, en la seua teoria analítica de la cultura (1995), considera que l'escriptura n'és la representació màxima i que aquesta, encara que pot aparèixer en altres fonts, és en els textos on s'hi troba fonamentalment.

Prenent aquesta interpretació del fet cultural, Geertz (1973) considera que en l'estudi de les cultures els significats no són símptomes, sinó actes simbòlics en l'estudi dels quals la meta no és la teràpia sinó l'anàlisi del discurs social, una

anàlisi que no és, però, predictiva sinó diagnòstica. No es tracta, per tant, de predir els fenòmens que ocorren en els textos, sinó d'analitzar-los per extraure'n les conclusions que poden anticipar fenòmens futurs si, en les nostres anàlisis, concloem que hi ha fenòmens que es repeteixen amb freqüència; la qual cosa ens permetrà extrapolar aquests fenòmens a tots els textos semblants i generar esquemes cognoscitius d'aproximació textual.

Com hem vist en la citació que introdueix a aquest capítol, l'educació (una educació cultural) per a Russell (1985) disposaria de dues possibilitats no incompatibles: o formar la intel·ligència (Atenes) o preparar el ciutadà (Esparta). La primera, preferible per a Russell, equival a crear éssers autosuficients, capaços de tenir idees pròpies, de qüestionar esquemes, de rebutjar coneixements institucionalitzats i, el que és més important, de postular-ne de nous, és a dir, de fer avançar la societat gràcies a una activitat de creació intel·lectual. No obstant això, sembla ara que s'ha apostat per una educació per la ciutadania¹ perquè es té por d'educar, simplement, els individus que les formen.

En realitat, podem associar aquesta educació (aquestes educacions), per tant, a la *pedagogia del text* que s'ha aplicat, sobretot, a l'ensenyament d'adults i que considera que analfabet és aquella persona que no domina ni la llengua ni el llenguatge matemàtic escrit i el procés d'alfabetització suposa, no només l'apropiació d'aquests codis a més d'un conjunt de coneixements culturals i pràctics, sinó el que és més important: l'accés al coneixement i a la possibilitat d'integració social (o no-integració) a través d'una metodologia crítica d'apropiació del coneixement i de la comprensió i de la pràctica crítica de les societats democràtiques i dels seus funcionaments (Pujol-Berché: 1994).

¹ Torne a fer referència a l'article de Francisco J. Laporta («La ironía de la educación ciudadana» *El País*, 16 d'agost de 2006, p. 11-12) catedràtic de Filosofia del Dret de la Universitat Autònoma de Madrid, que explica molt bé com el professorat ja està fent aquesta *educació per (a) la ciutadania* que ara ens aporta com a novetat dues assignatures però que s'allunya de la realitat social: família, política, mitjans de comunicació, poders socioeconòmics... Educar les societats continua contrastant amb educar els individus.

Aquesta idea d'una *pedagogia del text* (que no textual) ha estat recollida per multitud d'escoles i aplicada de moltes formes cap als objectius que els investigadors es proposen (Idiazabal: 1992). En el nostre entorn, destaquen els treballs de Joaquim Dolz (1994) que, amb un grups de la Universitat de Ginebra, s'ha ocupat, especialment, de les situacions de multilingüisme que tant ens interessin i que tindran una importància fonamental en el futur de l'educació a Europa (i probablement al món). A més podem relacionar aquesta educació en el discurs amb els coneixements que necessita una educació per a la comprensió² (Morin: 1999) i que tanta relació tenen amb la formació integral de l'individu i dels ciutadans, en contrast amb una educació dels o per als consumidors (Bauman: 2005)³.

Sembla interessant, en aquest sentit, l'article de Bain – Scheneuwly (1997) en què relacionen el treball sobre els textos, amb una formació lingüística (i per què no, literària) i, sobretot, una formació crítica i emocional⁴ en una exposició que parteix de cinc conviccions: afavorir un enfocament textual; reflexionar sobre els tipus de text més adequats per a usar en l'aula; que aquesta estratègia didàctica (com la defineixen) ajude l'alumnat a elaborar tant la forma com el contingut dels seus textos; definir tant com siga possible les situacions de producció textual (reals o simulades) per dotar d'autèntics paràmetres contextuals les produccions; i incidir en el fet que la correcció és una fase important de l'avaluació formativa i, per tant, de la producció textual.

Coincidint plenament amb els autors en les observacions que aporten, considere que cal anar un pas més enllà i definir una *pedagogia del discurs*

² La comprensió entesa en el més global del sentits com fa Morin; és a dir, per a la comprensió del coneixement pertinent sobre la consciència humana i la identitat terrestre.

³ Un treball breu però interessant sobre concepcions educatives des del punt de vista social en Luengo (2007).

⁴ El doctor i amic Carlos Sanz Marco em recorda com molts dels plantejaments que apareixen en aquestes línies i, en realitat, al llarg de tot el treball, es poden trobar molt ben explicats en López – Encabo (2001).

basada en l'anàlisi textual, és a dir, en el comentari de textos com a ferrament pedagògic però interessada en l'educació social i emocional de cada individu. Aquest tipus de formació, basada en el text, no com a objectiu sinó com a instrument educatiu (Lázaro: 1973), s'ocuparia de les diverses competències en què cal formar per tal que els individus disposen, des de l'àrea de llengua i literatura, d'una autèntica educació, i per tant d'una competència discursiva que els permeta prendre decisions sobre les seues interaccions socials.

Tenint en compte la definició d'aprenentatge significatiu, efectivament aquest pedagogia intentaria partir d'allò que l'alumne ja sap, i de les capacitats de raonament que caracteritzen cada un dels estadis evolutius de l'alumnat i hauria de tenir en compte les actituds de l'alumnat en aquest ensenyament (Martínez: 1999) usant textos complets, reals, contextualitzats i adequats al nivell i els interessos de cada discent.

Cal fer ús, doncs, de discursos (textos immersos en situacions contextuais) amb significat (coherència) pragmàtic per tal que el coneixement siga potencialment significatiu des de l'estructura lògica de l'àrea i des de l'estructura psicològica de l'alumne i esperant que l'alumne estiga motivat per allò que passa (allò que es diu, que se sent) al seu voltant. I s'usen per tal de proposar una activitat en l'alumnat encara que aquesta ha d'exigir autèntics processos de reflexió (i això és molt important) i no un simple *activisme* dirigit (ordenat) pel professor.

Aquesta pedagogia, ha de partir d'un compromís (Bronckart: 1999) entre les necessitats de l'alumnat i els plantejaments de l'àrea per tal d'intentar modificar els esquemes de coneixement que aquell té i possibilitar així que els alumnes realitzen autònomament aprenentatge suficientment significatiu com perquè conreen les pròpies capacitats (percepció, intuïció, emoció, memòria...) i les enriqueixen atenent a la possibilitat d'aprendre a aprendre autònomament.

Això suposa organitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge en seqüències didàctiques (Bronckart: 1999, 24-25) en les quals els objectius seran més importants que els continguts i en què la figura de l'alumne és central mentre que la figura del professor consisteix a ser capaç de suscitar el conflicte cognitiu, descobrint els sabers previs i coneixent els estadis evolutius de l'alumnat, sobretot pel que fa a la competència discursiva i enciclopèdica. A més, el professorat ha de ser capaç de proporcionar els discursos adequats sobre els quals treballar per tal de garantir la continuïtat del procés educatiu i, per tant, es transforma en l'autèntic agent protagonista de la investigació en la didàctica de la literatura i de la llengua que ensenya al seu alumnat (Camps: 1999).

El professor o la professora programa les seqüències en base a aquests discursos i ajuda a construir els esquemes cognitius del seu alumnat que avalua constantment. Dissenya les activitats i els procediments sistematitzats de cada procés per tal d'aconseguir els objectius que ha programat, amb una avaluació constant de les accions de l'alumnat per tal de poder prendre decisions sobre el procés educatiu modificant les dinàmiques en funció de les consecucions de grups i d'alumnes individuals.

És, a més, necessària la interacció productiva com a part del procés. L'alumnat ha de fer intercanvis constants, orals i escrits, d'informació sobre les accions que realitza resolent *problemes* que afecten el fet comunicatiu: entenc discursos, analitza discursos, produïsc discursos, reelabore discursos, avalue discursos... intercanvie aquestes anàlisis, aquestes produccions i aquestes avaluacions amb la resta de companys de cada grup i amb el professorat. Les analitza i extrac constantment conclusions.

Una autèntica *pedagogia del discurs*, d'acord amb aquestes condicions i amb tot allò que hem vist anteriorment, suposaria aproximar l'alumnat, amb un

determinat nivell de maduresa, a textos de tot tipus que formen part del seu entorn cultural entès aquest en la seua versió més àmplia, incloent els que formen part de l'entorn cultural immediat: l'oral en la família i en el grup d'iguals, els missatges de mòbil, les lletres de cançons, la missatgeria instantània en la xarxa... I també, alguns missatges com ara l'oral i l'escrit acadèmics, els diversos discursos dels mitjans de comunicació des de la premsa fins a la televisió o el cinema i, dins d'aquest mitjà audiovisual, tant les pel·lícules que veuen voluntàriament, com el discurs dels informatius (que escolten o veuen voluntàriament o no). També, però, els clàssics de la literatura, les novel·les del segle XIX, els poemes de Vicent Andrés Estellés (per a una xiqueta o un xiquet valencians), l'escriptor del poble on viuen...

És a dir, tots aquells textos de la tradició oral o escrita que formen part d'allò que rep el nom de *cultura* i que no intentarem definir però que associem, encara, al concepte de discurs social entès com tot allò que es diu, que es narra, que s'argumenta... i, fins i tot, allò que no es diu en un estadi social determinat (Angenot: 1989). Sembla més interessant aquest concepte que el macroconcepte de *cultura* hiperdefinit i, per tant, indefinit, ja que des del punt de vista de l'antropologia es pot considerar com tot allò que no és biologia, la *màquina de mostrar desitjos* de Barthes.

A nosaltres ens ha d'interessar dos elements fonamentals: qui comunica i a qui comunica. Des des d'aquest punt de vista el nostre objecte d'estudi central són les accions comunicatives i no una memòria cultural que, en la major part dels casos, no compartim amb l'alumnat i que podria esdevenir, al seu torn, objectiu educatiu. Cal considerar que, des d'aquest punt de vista, la idea que fonamenta aquesta proposta és la inserció de l'alumnat en el discurs social i, al meu parer, disposen d'un instrument fonamental que és el Comentari Textual lligat tant a la lingüística textual, com a l'Anàlisi del Discurs i que aconsegueix tots els requisits que, com a activitat didàctica, ens hem proposat.

Tot i que hem comentat elements de la pedagogia crítica, el CT no pretén, no pot pretendre, canviar la societat ni el discurs social perquè aquest no és l'objectiu de l'educació i, menys, de l'educació lingüística. Posarem un exemple, quan María Calvo (2005) defensa la separació (segregació per a alguns) entre xiquetes i xiquets a les aules per tal de millorar el rendiment escolar (innegable) és perquè la seua concepció de l'ensenyament es fa en base a un rendiment tècnic i perquè la seua concepció del sistema educatiu és, sobretot, tecnològica o, si es vol, empresarial (en el sentit d'empresa que té èxit o no). Efectivament una classe de xiquetes blanques, de classe mitjana-alta, amb similars característiques intel·lectuals i culturals tindrà un *nivell educatiu* i uns resultats millors en les avaluacions de les diverses assignatures (i serà més fàcil de dur per al professor/a). No obstant això, és difícil que aquestes xiquetes blanques coneguen els xiquets de la seua edat (i menys si són negres, per exemple, o d'una classe social diferent a la seua) i que, per tant, estiguen preparades emocionalment i social a enfrontar-se a una societat diversa (potser la diversitat no és l'aspiració de la senyora Calvo).

Caldrà decidir, definitivament, si els sistemes educatius únicament preparen per al món del treball (formació) o preparen per a la vida (educació), i aleshores, a pesar de les veus discordants (Orrico: 2005)⁵, la pedagogia del discurs, efectivament tindrà sentit des de la necessitat que els éssers humans tenen de comunicar-se (Duch: 2002). Aquest plantejament és únicament lingüístic i no pretén fer una reavaluació de totes les estratègies de l'àrea de llengua i literatura, sinó reivindicar la importància d'un instrument devaluat per la pèrdua dels objectius educatius que ha tingut. Devaluat fins al punt que ha volgut ser eliminat (Porcar: 1999) o, almenys, relegat (Llopis: 1994) de la posició que ocupava perquè el professorat, i segurament l'alumnat, no veu cap sentit en fer

⁵ Calvo (2005) i Orrico (2005) són dos exemples d'educació de qualitat. Tots dos creuen en la segregació: en el primer cas les xiques dels xics (amb processos de maduració diferent) i en el segon cas les qui volen estudiar dels qui no volen. En els dos casos, evidentment, millora el rendiment acadèmic.

comentaris textuais complexos sense percebre'n el sentit o l'objectiu pedagògic⁶.

Roland Barthes va definir, en diverses ocasions, el comentari textual com un *discurs sobre un discurs* (1982), i en reconeixia, fonamentalment, el desplegament d'energia creadora que exigia. Però parlava d'una situació "de l'ensenyament" que, com hem vist amb els crítics de l'actual sistema educatiu, no és, en principi, transferible a l'estadi actual⁷. He plantejat en capítols anteriors aprofitant les paraules de Daniel Cassany i Elisabet Costa (2000) amb una pregunta fonamental: ha de canviar la concepció de comentari textual? La resposta és sí. Crec que he (de)mostrat que, a pesar de tot, l'única mancança que es pot retraure al CT és la falta d'ubicació en un sistema educatiu que té plantejades inèrcies poc esperançadores i cruïlles relacionades amb una modernitat que de tan *líquida* ens defuig de les mans i més amb la impossibilitat de definir la qualitat educativa⁸.

No m'atreviré a donar una resposta sobre què és un CT: ja ho han fet altres i amb millors conceptualitzacions i propostes de les que jo podria suggerir ara mateix. En qualsevol cas el podem considerar un instrument que permet una aproximació intensa o extensa al text des del punt de vista que es vulga assolir. És, doncs, un instrument d'instruments, una ferramenta de ferramentes que genera i s'emmotlla a la situació d'ús, en el sentit més literal de l'expressió. Ningú no sap, per tant, fer comentaris i tot el món en fa contínuament: quan parla sobre una pel·lícula, quan valora les paraules d'un altre. És per això que únicament miraré de fer una proposta didàctica sobre el CT en el sistema educatiu, concretament en la secundària, que hauria de servir per a incardinar

⁶ Vegeu, en aquest to de crítica i desqualificació al comentari textual, tot un seguit de cites que es recullen a Bargalló (1987: 42-43).

⁷ Vegeu com a exemple Riestra (1999).

⁸ Lemaitre (2003) considera tres perspectives en la definició de qualitat: com a ajust als propòsits declarats, com a excel·lència i com a resposta als requeriments. Cap de les tres correspon a una definició completa de qualitat educativa. Una nova mostra de la llunyania entre els sistemes educatius universitaris i no universitaris.

els coneixements adquirits durant la primària i preparar per a desenvolupar una competència d'anàlisi dels discursos suficient per a estudiants que han d'eixir al món laboral o acudir a la universitat. En els dos casos necessiten saber enfrontar-se al discurs social (acadèmic o no) que els envoltarà.

He decidit titular, per això, aquest capítol una *proposta de pedagogia del discurs*. D'una banda perquè el terme pedagogia associat a la *pedagogia crítica* i a la *pedagogia del text* pren una visió global del fet educatiu i no una visió tècnica de l'ensenyament de la llengua i de la literatura. A més, el CT podria esdevenir (com de fet ja ho és) un instrument efectiu en l'educació literària i lingüística. Cal recordar que està present en la nostra vida quotidiana i que, adoptant un punt de vista poc exigent el que fem des de la vida acadèmica a la més quotidiana de les conversacions és *comentar* (deixarem el terme analitzar per a "moments" més rigorosos) *discursos* (Cassany: 2000). No obstant això, mostrar discursos i basar l'activitat didàctica en aproximacions de diversos tipus, pot resultar altament efectiu des de diversos punts de vista.

El CT esdevé així, un bon instrument per a *llegir el món* i en aquest gir semiològic que s'ha proposat podria esdevenir també, un element cohesionador del discurs escolar en el sentit que la interdisciplinarietat que s'adjudica a l'eina, pot suposar que, com fa la Semiòtica, els models de la Lingüística es puguen aplicar a d'altres objectes significatius (Alcoverro: 2000). El comentari esdevé, per tant, un dels instruments més potents a l'hora d'augmentar l'*input* de l'alumnat i poder construir un esquema conceptual complex. No obstant això, aquesta ferramenta necessita evolucionar didàcticament al llarg del procés educatiu de cada alumne/a tot relacionant els conceptes que s'hi manegen amb els continguts curriculars que es treballen en l'àrea.

En la construcció d'aquesta evolució didàctica però, hem de distingir entre coneixement general i coneixement especialitzat (Morel: 2002) ja que l'objectiu

tècnic final de qualsevol aprenentatge és l'assoliment del coneixement que proveït per un instructor és adquirit per un alumne: un coneixement, però, que ha de ser consolidat per la pràctica. Tot i això, el Coneixement General (CG) continua sempre present, fins i tot en els estadis més avançats del Coneixement Científic.

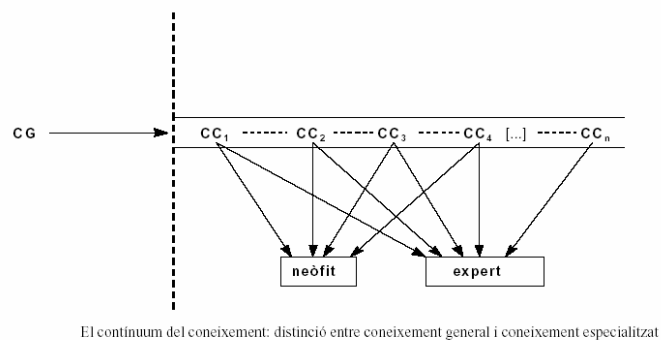


Figura 26. Distinció entre coneixement general i coneixement especialitzat segons Morel (2002: 62)

En aquesta suma de coneixements especialitzats hem determinat que, al cap i a la fi, el CT no és més un pas més en la *lectura de textos*. Entendre el text, entendre què diu i què vol dir, copsar-ne els mecanismes lingüístics, amb conceptes que van des de la simple adjectivació a l'estil, per exemple. Saber llegir des de la ideologia i allò que es coneix com a llegir entre línies, per a finalment, entendre què pretén l'autor o, millor, què deu pretendre i per què ha elaborat aquell producte lingüístic concret i no altre. El comentari de textos literaris pot derivar cap a la inclusió del text en un corrent, en una tendència, en una època, o a caracteritzar l'estil de l'autor. Pot esdevenir, per tant, la ferramenta que ens aproxime a l'autèntica contextualització del fet literari, complex i inabastable.

D'acord amb Langacker (1987) no es pot fer una anàlisi aïllada del llenguatge i, en aquest sentit, he seguit per al meu model els postulats del constructivisme i

de la lingüística cognitiva ja que, com Cuenca –Hilferty (1999) considere que no són tan diferents en les seues concepcions sobre el llenguatge i, tot i que el model cognitiu està en construcció, sí que es poden prendre alguns elements que aportaran informants valuosos. Per exemple, la naturalesa bàsicament cognitiva del llenguatge que ens duria a associar com a indestriables pensament, coneixement i llengua; i també la caracterització dinàmica del llenguatge que no permet una classificació estanca entre els nivells de llengua (pragmàtica, sintaxi, lèxic...) sinó la construcció d'esquemes cognitius en què s'insereixen els elements que formen part del coneixement lingüístic.

Reconeix, a més, la teoria cognitiva, la funció social i el caràcter social del llenguatge i, per tant, la necessitat que l'estudi n'assumeixca i assolisca aquestes condicions. Amb tot, aquestes consideracions porten Giordan (1998) a definir condicions i estratègies pedagògiques que faciliten l'aprenentatge. Aquests paràmetres són de tipus social i lingüístic: sexe, edat, llengua primera, llengua d'escolarització, *moment* de l'assignatura, activitat proposada i tradició educativa... En definitiva, una definició no ja de context lingüístic o discursiu, sinó un element que forma part del fet comunicatiu però que, amb freqüència no s'hi té present: el context didàctic.

Giordan (1998) considera que els estudiants aprenen seguint seqüències de tot tipus, fins i tot temporals; de manera que és impossible definir un únic tipus d'accions afavoridores de l'aprenentatge sinó que hi ha una permeabilització cognitiva al coneixement que ell articula en un *Model Al·lostèric d'Aprenentatge* integrat per microaccions (*micromodels*) imbricades fortament en la presència de paràmetres contextuais. Un d'aquests paràmetres, i no el menys important, és allò que ja hem tractat sobre el fet cultural.

Aquestes consideracions obliguen a generar un model didàctic per al CT en la secundària, basat en la construcció d'un paradigma obert, format per un aparat

conceptual que té diversos informats en un sistema definit per un quadre, *coherència*, *cohesió*, *adequació* i *correcció* que presenta interseccions i transvasaments continus en l'articulació proposada. A més, com la lingüística cognitiva, cal considerar que metàfora i metonímia són elements fonamentals en l'accés cognitiu a la informació. I com el constructivisme, cal anar formulant propostes per enriquir, no per fer més complex, un CT que pot esdevenir un model gradual (Colomer: 1994) d'aproximació (d'anàlisi si es vol) a qualsevol objecte significatiu.

En *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues: un kit pédagogique*, (Boldizar: 2004) podem trobar una ampliació de les competències generals dels parlants que exposa el Marc Europeu de Referència per a les llengües, entre les quals destaquen les referides al coneixement del món i als coneixements socioculturals i interculturals. Segons aquest document un ensenyant competent ha de ser capaç de reconèixer els marcadors de relacions de cortesia, entendre expressions de la saviesa popular o conèixer tècniques i estratègies de construcció de coneixements lingüístics per part d'un grup. Evidentment, aquests sabers (o destreses) han de poder ser ensenyades a l'alumnat, com també, determinades estratègies d'*acceptació* (reconeixem en altres cultures el mateix valor que en la pròpia), d'*adaptació* (som capaços d'adaptar-nos ràpidament a noves convencions culturals per comunicar-nos amb efectivitat) i d'*integració* (la nostra experiència individual i social augmenta amb la incorporació de visions del món d'altres cultures).

Constatem que una part important dels nostres coneixements sobre el món la constitueixen formes complexes (estructures) d'organització conceptual, relacionades entre si: *schemata* (conjunt d'experiències que orienten les nostres accions i són ajustades a les circumstàncies externes); *frame* (coneixements enciclopèdics), i *script* (estructures de coneixement que codifiquen la seqüència típica d'accions rutinàries). A més, en relació amb la competència estratègica,

encara posseïm estructures més abstractes que ens permeten assolir objectius fins i tot quan no tenim cap de les estructures anteriors: són els *plans*.

L'activació constant d'aquests esquemes és una part tan essencial en la recepció i la interpretació com en la planificació i la producció, amb la qual cosa el docent de llengua i literatura ha de ser qui intervinga en la provisió d'aquestes estructures i el document en proposa objectius (didàctics) diversos com ara l'estimulació de l'autoaprenentatge, la incitació al contrast d'opinions i valors, l'estímul de la curiositat, la superació de prejudicis i, finalment, la contribució decisiva de la classe de llengua (i de literatura) al desenvolupament de la personalitat, a la integració social i a la consideració del llegat cultural de la pròpia societat.

A l'hora de triar una metodologia activa a l'aula de llengües els documents europeus fan una opció explícita pel treball amb tasques perquè permet atendre, d'una banda, els coneixements sobre esquemes i plans d'actuació i, de l'altra, la naturalesa social del llenguatge i les convencions socioculturals. Considerar, des d'un punt de vista didàctic ampli, el CT és una llarga tasca que s'hauria de treballar durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. Els ensenyaments orientats al procés i focalitzats en l'experiència d'aprenentatge (com els descriu el document que comentem) es fixen en els procediments i s'organitzen en tasques que els alumnes han de fer a l'aula, compartint experiències, per a després poder assumir-les autònomament fora de l'aula. En aquest sentit el CT se'ns revela de nou com un instrument privilegiat per a incardinar tots aquests elements en un procés que s'enriqueix constantment amb l'aproximació a objectes textuais virtualment reals i que aporten, per la pròpia concepció, els mecanismes del discurs social real.

El CT es basa en l'aproximació a *schemata* i *script*, mitjançant l'activació de *frame* que possibiliten l'anàlisi i el descobriment dels *plans* lingüística i pragmàtics d'escriptors, oients, lectors i oradors.

5.2. Una proposta de comentari textual per al sistema educatiu

A pesar de l'afirmació amb què acaba la citació del famós manual que va canviar, en molts sentits, la manera d'afrontar les sessions de llengua i literatura als setanta, avui dia utilitzem el comentari de textos com a pretext per a, per exemple, avaluar els coneixements sobre filosofia i història de l'alumnat que vol accedir als estudis universitaris. Així, hem anat associant el CT a situacions "difícils" en la vida acadèmica: l'accés a la universitat, les "oposicions"... I cal tenir present que, per a una gran part de l'alumnat, aquest comentari que és la PAAU, serà l'última ocasió en què farà ús del valencià en l'àmbit acadèmic.

Aquesta raó utilitària, com a instrument d'avaluació provadament efectiu (hom sap, quan sap fer un comentari de text) ha devaluat els aspectes didàctics i pedagògics del comentari. És curiós, no obstant això, que aquest aparell hermenèutic siga criticat amb tanta freqüència segurament per l'absència de relació amb la resta d'activitat didàctica a l'aula.

Cal considerar que, com expressa Amadeu Viana⁹, si tenim en compte realment el context, i d'acord amb una concepció crítica (i no utilitària) de l'educació, el CT pot esdevenir un instrument realment compromès amb la pràctica. Així, podem ensenyar la morfologia dels temps verbals però difícilment podrem mostrar, fora de l'entorn textual, quin sentit té l'ús d'un present històric en un moment concret. Descubrim, com ja hem comentat, que el professorat de llengües manté una perspectiva tècnica que li dona major seguretat, de manera que el CT comença i acaba amb l'aplicació d'un aparat conceptual que cal descobrir en un acte de parla concret.

⁹ <http://www.udl.es/usuarios/s2430206/>; consulta març 2005.

El problema, al meu parer, continua sent la falta de distinció entre el mitjà i l'objectiu. Cal, doncs, fer una proposta didàctica per al CT que vaja incorporant tots els instruments d'una competència comunicativa que, al seu torn, incorpore progressivament aspectes de la competència lingüística, de la competència discursiva, de la competència sociolingüística i que participe en l'adquisició d'una competència enciclopèdica (i fins i tot estratègica) per tal d'aconseguir que el discent entenga, ubique i, fins i tot, pugui analitzar els discursos que l'envolten (Cassany: 2003b). El que propose, modestament, és un retorn a la ciència filològica, a l'hermenèutica: el discurs com a font d'informació i de teorització lingüística i contextual.

En aquesta proposta, que parteix del principi que les habilitats receptives sempre precedeixen les productives, cal separar diversos elements: tenir en compte qui comenta (el nivell de destresa de l'alumne/a en relació amb una enciclopèdia semiòtica i pragmàtica) i per a què (utilitat pràctica del comentari), què es comenta de cada discurs (aparat conceptual) i els mètodes que cal seguir per a realitzar l'anàlisi i la posterior expressió del comentari (la tècnica del comentari). La inexistència de formació en aquests sentits en els programes institucionals de formació del professorat i l'absència d'una autèntica cultura educativa en els nivells no universitaris (i especialment en la secundària) serà l'entrebanc, potser, més important que cal salvar.

S'ha d'abandonar, doncs, la idea que un CT consisteix a trobar uns elements determinats i enquadrar-los en els apartats adequació, coherència la cohesió, i convertir el text en el pretext del que cada docent estime segons els interessos puntuals del 'moment' didàctic: aprenentatge dels marcadors textuais, percepció de la ideologia, coneixement sobre el món, foment de la creativitat i de la imaginació... El CT és un viatge pel discurs que intenta furgar en els mecanismes lingüístics i pragmàtics d'un text per tal de descobrir el món tot descobrint-se, si és possible, un mateix (Reich: 1978). Copsar com es fa una

metàfora o, el que és més important, en què consisteix una metàfora o com es fa, és un coneixement que va més enllà de la teoria per a endinsar-se en el saber pràctic: entendre per què, realment, el verí té el color de l'albergínia (García Márquez: 1967).

Sembla ser que el batxillerat actual és el que marca la necessitat que, de sobte, l'alumnat sàpiga aproximar-se a un text. No obstant això, és curiós observar que malgrat que una gran part del currículum d'aquesta etapa educativa faça referència a la història de la literatura, el comentari de textos literaris haja desaparegut fins al punt que, en un accés de modernitat, només s'usa el comentari semiòtic tot i que podria esdevenir una ferramenta ben potent de l'educació literària (Ballester: 1999) sempre que el seu ús partira de la reflexió i no d'un mecanicisme repetitiu i falsament educador. Les raons, pel que sembla, tenen relació amb la confusió que la diversitat de models podria generar en l'alumnat confonent de nou la tècnica amb l'aparat.

Com ja hem vist, Bech – Borrell (1988) consideren que hi ha diversos tipus de comentari (comprensiu, interpretatiu i integrador) que corresponen a nivells de dificultat i que converteixen la proposta que fan en una mena d'itinerari didàctic, tot i que no acaben d'explicitar la seqüenciació de les intervencions per a usar o instruir en aquests tipus de comentari. A més, deixant de banda les dificultats que ja hem vist per a destriar la literatura d'allò que no ho és, estudien únicament la llengua literària i la seua capacitat de metaforització obviant, fins i tot, tota la Lingüística Cognitiva.

Definitivament un dels perills del CT és que es convertisca en la raó de ser d'un curs, com ara està passant amb el segon de batxillerat¹⁰. D'altra banda, si ens aproximem, com ja hem fet, al material curricular de la secundària i del

¹⁰ Sé que no és així en tots els centres educatius i que una part important del professorat atén completament el currículum del curs sense obcecar-se en la necessitat de preparar la PAAU, la qual cosa

batxillerat ens adonarem que, en un percentatge extraordinari, l'aproximació a la textualitat és mínima i, tot i que excedeix els límits d'aquesta investigació, em sembla oportú aportar la idea que la major part de les editorials no volen "arriscar"¹¹ en el sentit que la demanda del professorat és que el gruix del treball continue sent les activitats de tipus gramatical. Demanda que no correspon, en absolut a les indicacions del més tradicional dels currículums que s'haja publicat últimament.

No obstant això, tothom està ja utilitzant el CT i la perspectiva textual dins de l'aula ja que es fan correccions textuais, això sí intuïtivament, a partir de les marques de l'enunciació i per això sap en quina ocasió és més adequat (pragmàticament) utilitzar *vegada* i no *volta*, posem per cas. Però no s'està fent d'una manera reflexiva, sinó intuïtiva i, efectivament, l'alumnat té la impressió que el treball "important" continua sent el gramatical i, especialment, l'ortogràfic.

En el cas de les llengües estrangeres text i discurs es distancien de manera que l'alumnat aprèn, únicament, un estàndard tan poc marcat que resulta inútil quan viatja, per exemple, ja que no és capaç d'adequar-se, si no és estratègicament, a les situacions comunicatives que es plantegen. Potser en el cas del català, molt influït per la reflexió sobre el bilingüisme que emana d'Europa, Canadà i els Estats Units d'Amèrica, se'ns haja oblidat determinats trets de la contextualització que facilitarien l'aprenentatge discursiu. Vull dir que estem més aviat ocupats o preocupats de la situació social de la llengua i de equipar-la a la llengua 1 que no de relacionar la llengua de l'escola amb la del carrer i que, per tant, els parlants senten com seua.

ens retorn a un dels conflictes de l'actual sistema educatiu: per a què ensenyem? Per a superar proves o per a educar?

¹¹ Tinc raons de pes per a expressar-ho així ja que he sigut autor i assessor de diverses editorials valencianes i no valencianes que consideren que l'abundància de textos "carrega" excessivament el material i que la major part del professorat necessita activitats (gramaticals evidentment).

Tenint en compte tots aquests aspectes faig en l'apartat següent una proposta d'anàlisi textual per passos. Comente cada aspecte i, caldria considerar, que els entorns que usarem seran reals o, almenys, virtualment reals (López Río: 2006). És a dir, que cal que les situacions textuais (discursives) que plantejem al nostre alumnat tinguin una relació directa amb els seus interessos i, sobretot, amb les seues experiències. Només d'aquesta manera tindran la percepció que, realment, el que fan els serveix fora de la vida acadèmica: és a dir, la que per a ells és l'única vida real, almenys en secundària. L'anàlisi de les característiques discursives dels textos de l'entorn pròxim (també de l'acadèmic) ens servirà per a mostrar-los que, a pesar de totes les possibilitats i de la diversitat que manifesta el fenomen lingüístic, disposem d'un model d'aproximació molt efectiu que, a més, es pot utilitzar per a uns altres objectes sígnics.

A més, l'alumnat pot usar contínuament les característiques que descobreix en els textos per a les produccions pròpies, de manera que aquesta pedagogia del discurs manté contínuament dos aspectes: el productiu i el receptiu. No obstant això, aquesta investigació en les característiques textuais no es pot començar i acabar, sinó que ha de fer-se progressivament, gradualment i al llarg de la major part de la vida acadèmica de l'alumnat. Cal anar sumant aspectes per tal de construir un esquema sobre tots els que poden intervenir en una producció (en una anàlisi) textual.

Aquesta gradualitat està expressada en molts treballs (Colomer - Camps: 1991; Colomer, 1994; Cassany, 1993) i tenim mostres d'autèntiques seqüències de treball en el CT (Bordons: 1989; i especialment Bordons – Castellà – Costa: 1998) que proposen una progressivitat en les aproximacions textuais, relacionada especialment amb els coneixements previs de l'alumnat i amb la seua competència enciclopèdica. Una gradualitat ben definida per Wells (1987, 110) que proposa un continu de nivells d'alfabetització (tant per a estudiants

com per a escolars) que defineix a partir de l'escriptura i la lectura: *nivell performatiu* (implica descodificar missatges escrits simples i codificar idees en escriptura d'acord amb convencions escrites), *nivell funcional* (implica fer front a les necessitats de la vida diària que es relacionen amb la llengua escrita), *nivell d'informació* (implica l'ús de destreses d'alfabetització en la comunicació i en l'adquisició de coneixements), *nivell epistèmic* (implica actuar sobre coneixements i experiències inassolibles sense la capacitat de llegir i escriure).

Seguint amb aquesta gradació, cal considerar que, com hem vist, podem analitzar tres situacions, discurs, text i document (López Río – Romero: 2004), i que les anàlisis d'aquests elements poden ser ben diferents. En qualsevol cas, és necessari aclarir que tots els elements formen part d'un model d'aproximació al fet textual (o discursiu) de manera que l'alumnat tinga un model únic i senzill, però versàtil i, per què no, amb voluntat d'esdevenir universal, en el sentit de poder aplicar-se a tot tipus d'objectes semiòtics o, almenys, els de base lingüística.

Com expressa Bargalló (1987) el model d'anàlisi ha de ser clar i senzill, però rigorós i coherent i que, a més, afronte de la manera més adequada possible la relació entre fons i forma. Mentre aquesta última ha sigut l'objectiu de les anàlisis estilístiques, els mètodes formalistes i estructuralistes han predicat l'ambigüitat del significat del missatge (literari i no literari), però són els models semiòtics els que ens tranquil·litzen amb la possibilitat de centrar en el lector (en la lectura única) la nostra *explicació* del text i és això el que podrem fer, valorant la intuïció, la imaginació i la creativitat com a part d'un procés que no s'acaba amb descobriments parcials sinó amb una interpretació integral del text que tenim al davant. Com fa García Gual (1998):

«Ensenyar a llegir, a entendre de veres allò llegit, a aprofundir en el sentit amb mirada crítica i intentar expressar amb claredat les

pròpies respostes enfront de textos impressionants és un repte esplèndid per a un autèntic educador, que va des dels principis fins al final del període didàctic».

Les aproximacions al text literari han sigut diverses, com hem vist, i fins i tot podem alternar aquest crítica impressionista amb aquell desig de científicitat que es pot arribar a confondre, en realitat, amb una determinada voluntat tecnològica. Així, el procés científic que suggereix Heide Göttner¹² (descriu a Fokkema – Ibsch: 1977) té tres etapes successives: la primera fase és la *psicològica*, la del descobriment de les hipòtesis; després la *logicodeductiva*, la de sistematitzar les hipòtesis per tal d'enunciar la o les escollides; finalment, l'etapa *inductiva*, la de verificar la hipòtesis. Es pot retornar, segons aquesta autora, al concepte d'objectivitat en l'hermenèutica (i en general a la investigació humanística) si es reconeix que s'hi pot aplicar el procés de descobriment i verificació d'hipòtesis fins i tot encara que la metodologia tinga més relació amb les ciències humanes que amb la tradicional utilitzada per les ciències experimentals: l'única que pot presentar els 'fets' com a proves irrefutables. Es tracta, doncs, una objectivitat metodològica en el sentit d'una possibilitat de verificació intersubjectiva.

Nosaltres farem el mateix, en el nostre mètode i buscarem i enunciaré les hipòtesis després de la primera (o com a molt la segona) lectura del document que es transformarà, de sobte, en text (amb significat). La fase de verificació de les hipòtesis ens permetrà aproximar-nos a la confirmació contextual que el significat del text és el que hem escollit i elaborar una lectura que esdevindrà, en definitiva, el nostre comentari. Ens plantejem, doncs, aquesta tècnica com una investigació en la significació discursiva, en una mena d'educació lingüística integral (Serrano: 1991) que responga a les noves necessitats d'aprenentatge de llengües, d'aprenentatge comunicatiu.

¹² Aquesta autora alemanya exemplifica el procés a través de la literatura medieval en alemany.

Si l'objectiu dels enfocaments comunicatius (Cuenca: 1992) ja no és l'aprenentatge de la gramàtica, sinó que l'alumne pugui comunicar-se millor amb aquella llengua, el nou objectiu del CT no ha de ser saber analitzar un text segons un mètode que estableix un docent, sinó dos diferents: saber llegir cada text a partir, no només de les tires gràfiques o fòniques que s'han llegit o escoltat, sinó des de la interpretació dels fets textuals i pragmàtics que representa aquest signe; i en segon lloc, ser capaç d'emetre una contestació en forma de discurs (oral o escrit) a aquest estímul sígnic que s'ha rebut, tant per a explicar-lo (interpretar-lo, recrear-lo), com per a negar-lo o criticar-lo...

Efectivament de la mateixa manera que en els mètodes comunicatius, es tracta de disposar de una competència comunicativa complexa però, sobretot (Serrano: 1991) educar a partir dels fets del llenguatge per tal de descobrir els mecanismes lingüístics de coneixement i de contacte social, prenent consciència de la realitat humana i social per tal que el "domini" dels llenguatges ens eixampli el domini de la comunicació, de la cultura, d'una manera integrada i global en una modernitat que ens defuig ràpidament de la possibilitat de ser còpsada amb facilitat.

El CT, en aquesta pedagogia del discurs, pretén esdevenir l'activitat que implica el màxim de competències de l'alumnat i, sobretot, el que el farà créixer com a individu (com a ciutadà diria Bauman i no com a consumidor) que s'aproxima als textos, als discursos que integren la nostra societat i que són la manifestació primera dels altres individus que en formen part. És una activitat global que implica les quatre habilitats lingüístiques contínuament (com en la vida real) en les quals, però, sempre és el significat el factor més important. El CT pot donar pas, pràcticament, a qualsevol altre tipus d'activitat, des de la més purament gramatical, al debat a l'aula o al dictat. I la construcció del coneixement és, individual, pròpia de cada alumne.

L'aprenent pot llegir individualment el text, compartir una interpretació amb un company i arribar a un acord, contrastar-ne la seua amb el grup, escriure una anàlisi d'un text que no seguisca les línies marcades pel docent, fer un comentari sobre un text oral (Grau: 2000), aprendre a conversar (Ripoll: 2000) o, fins i tot, aplicar aquest model a altres objectes semiòtics (Alcoverro: 2000).

La llengua que s'hi utilitza té l'avantatge de ser real, contextualitzada i heterogènia (fins i tot dins del mateix text), la qual cosa implica que les aproximacions textuais seran diferents segons els textos que, a més, han de ser diferents segons els alumnes; no únicament per la motivació, sinó per la funció del CT dins de l'educació lingüística i literària. Un aspecte fonamental del CT és, doncs, la selecció de textos que es pot fer en models com el que oferim a continuació:

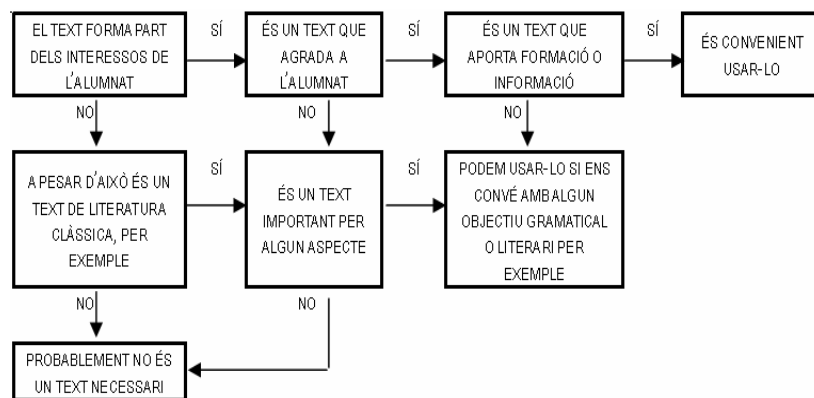


Figura 27. Decisions en la selecció de textos per a comentar

En aquesta selecció s'han de prioritzar els objectius didàctics sobre qualsevol altra consideració, tenint en compte que la motivació és un objectiu didàctic necessari i els interessos textuais (significatius) i contextuals (pragmàtics) de l'alumnat, de manera que aquest s'acostume a aproximar-se amb hàbit investigador als discursos. No obstant això, en cada text ha d'haver algun

element que enganxe el lector: el tema, el protagonista, la història, el significat... Cal tenir present com s'està seguint aquesta fórmula en la literatura infantil i juvenil que, a més dels temes clàssics (aventures, terror...) toca tots aquells que es poden relacionar amb el currículum transversal i sempre sense oblidar que l'objectiu no és el text i menys el comentari; l'objectiu és la comunicació i el coneixement.

El professor té un paper fonamental en aquesta selecció. D'una banda n'és el protagonista i qui avalua els hàbits, els gustos, les tendències de l'alumnat i, en darrera instància, el seu assoliment de les competències. De l'altra, acompanya l'alumnat en cada un dels comentaris i ha d'anar avaluant en quins moments ha d'intervenir per a salvar els esculls que apareixeran, i també per a plantejar nous reptes, nous conceptes que aniran formant l'esquema conceptual d'aquesta pedagogia del discurs. Ja que cada text demana un comentari, el professor pot ser el guia que iniciï el com i el perquè; fins i tot, qui plantege algunes hipòtesis de treball, sobretot en els primers estadis d'aprenentatge.

Les decisions, en aquest sentit, són difícils perquè els textos tenen un component ideològic que en molts casos serà ben difícil d'explicar. Posem per cas un contrast entre dos textos que tracten una situació dramàtica que ara podem analitzar amb més calma, l'onze de setembre als Estats Units d'Amèrica (vegeu annex 21). Evidentment, en el moment que els vaig traduir¹³ eren un tema d'actualitat però que ja no té vigència tractat des del punt de vista emocional que es fa en tots dos. No obstant això, ambdós (mateixa tipologia, mateix gènere documental, mateix to) m'han servit per a definir exactament què vull dir quan parle d'ideologia i de distintes percepcions de la realitat. De fet, aquella matança, va ser un dels més grans objectes semiòtics (un objecte

¹³ Em sembla innecessari entrar en la polèmica si cal traduir o no traduir textos al català per treballar-hi. Jo els traduïsc amb freqüència perquè m'és impossible (i visc a l'aguait) trobar tots els tipus de documents que m'agradaria per a fer-ne ús a l'aula. Així, quan traduïsc un text, m'atrevisc fins i tot a jugar amb la varietat lingüística que s'hi utilitza; ara bé, continue preferint els textos no traduïts per raons de versemblança evidents.

que ha canviat el món, sens dubte) que mai no s'han vist i la interpretació que en fan els dos textos és absolutament contradictòria, oposada.

Les decisions, del professorat, doncs, afecten tots els nivells d'aquesta pedagogia del discurs perquè, en definitiva, és l'animador d'aquesta didàctica. A més, ha de jugar un paper en la renovació d'aquesta per tal d'aconseguir que hi haja una relació entre els mecanismes lingüístics que es descobreixen en el text i el seu valor des del punt de vista textual. Un dels problemes del CT que hem comentat és la poca relació que es pot trobar entre aquests mecanismes que integren l'aparat textual i el seu pes específic com a generadors de la significació de cada discurs. Cal considerar que un CT ha de descobrir aquells que són realment importants per al significat textual (per a l'objectiu textual) ja que no té massa sentit entestar-se a trobar cada *dixi*, cada *anáfora* o, posem per cas (com s'ha fet en algunes ocasions) valorar el pes estadístic de cada *categoria gramatical* i menys encara, obstinar-se en què siga l'alumnat qui ho trobe si no hi ha un objectiu lingüístic, significatiu, pragmàtic o didàctic al darrere.

En aquest sentit una de les funcions del professorat es guiar l'alumne en cada un dels passos que cal seguir en el comentari per tal d'anar descobrint els mecanismes que tenen un pes important o, a l'inrevés, el pes específic de cada element. És evident que una descripció sol dur abundància d'adjectius i de lèxic valoratiu i, per tant, el text ens apareix modalitzat; com també és evident que la dixi personal de 1a persona fa aparèixer una veu de l'emissor que podem trobar en textos que no busquen l'objectivitat sinó més aviat el contrari.

El paper del professor ha de ser el d'acompanyant en tots aquests descobriments però, sempre, fent veure l'alumnat que el que cal investigar no té un sentit únicament com a obligació acadèmica sinó que pot esdevenir una descoberta personal i que la lingüística els pot aportar un món de significats i

de valors més enllà de les qualificacions. És freqüent trobar en els manuals definicions de cada una de les tipificacions dels usos lingüístics que se'n fan, mentre el CT ha de ser una activitat pràctica, allunyada de la teoria no aplicada. L'alumnat ha d'estar acostumat a trobar els fenòmens, no tant com a definir-los, a trobar els senyals del tipus que siguen¹⁴ i, finalment, a llegir allò que no està escrit (o dit): a entendre el món.

La introducció d'aquesta "investigació" de forma gradual des dels primers cursos de la secundària i sempre en combinació amb les altres múltiples possibilitats que ofereix la didàctica de la llengua pot suposar, sens dubte, un treball molt interessant sobre la competència discursiva i sobre les altres que integren la competència comunicativa, atenent aspectes que, fins ara, s'han oblidat o deixat de banda fins a arribar al batxillerat.

El treball és clarament procedimental i encara conceptual, però també actitudinal, en el sentit que incorpora un hàbit de crítica cap a qualsevol objecte signífic a què ens aproximem. No cal dir, que els continguts dels textos poden servir per a treballar qüestions ben diverses, entre les quals les pròpies del currículum transversal¹⁵. Són nombrosos els autors que defensen la introducció de continguts *culturals* en l'aula amb l'objecte de proporcionar a l'alumnat els coneixements necessaris per a construir una competència comunicativa completa en qualsevol llengua (Krasner, 1999)¹⁶.

I quina *cultura* hem d'ensenyar a l'alumnat de la llengua pròpia (o de la segona llengua de la seua comunitat)?¹⁷ La idea d'ensenyar llengua a través de

¹⁴ Flower (1985) aporta la idea que l'escriptor deixa senyals visuals, verbals, d'anticipació, de cloenda... en el text. Un lector ensinistrat les veu només pel costum de troba-les amb freqüència.

¹⁵ Caurín (2001) fa una proposta d'introducció de comentaris crítics (comunicació persuasiva) per a treballar els temes del currículum transversal.

¹⁶ Realment aquest autor es refereix únicament als coneixements culturals pel que fa a l'ensenyament de llengües estrangeres, però sí aporta la idea que una competència comunicativa completa en una llengua inclou una competència cultural.

¹⁷ Em sembla que la cultura de la maduresa (Cataluccio: 2004) i de la reflexió no són inoportunes com a aportacions a l'adolescència actual (Bruckner: 1996).

continguts està ben instal·lada en determinats sistemes educatius, fins i tot, en els currículums (i amb molt d'èxit en determinats programes institucionals, com ara, el de Diversificació Curricular), no obstant això, al meu parer no hi ha un coneixement clar sobre què s'ha de fer amb els textos que aporten aquest contingut ja que, com sempre, la cultura del professorat és diversa però insuficient (Snow – Brinton: 1997) i la dinàmica *llengua i contingut* encara és molt desconeguda entre el professorat (Bonet – Montesinos: 1999)¹⁸.

No obstant això, i vull destacar la importància d'aquesta idea, una *pedagogia crítica i humanista* s'ha de centrar necessàriament en el significat textual i la lingüística (textual i cognitiva). La semiologia i les seues relacions (sociolingüística, psicolingüística) han de ser el suport per a aproximar-se al discurs amb el major bagatge possible. Estic proposant, en definitiva, el que alguns han volgut anomenar el *gir antropològic* tant en l'educació en general, com en la didàctica de la llengua i de la literatura en particular (Marcelo: 2001). Al cap i a la fi, un enfocament psicosocial de la didàctica de la llengua implica que s'accepta que la comunicació humana està en la base de la major part dels processos socialitzadors com ara la cognició social o la formació i canvi d'actituds i prejudicis (Loscertales: 1996)¹⁹.

I, tota aquesta formació, per tant, ha de partir instal·lant la idea de la investigació en l'alumnat, de despertar la seua curiositat per tot allò que l'envolta, que entenga el món i, per tant, les pròpies circumstàncies, esdevenint ciutadà terrestre (Morin: 1999) i no consumidor (Bauman 2006). La proposta s'articula, doncs en tres aspectes: En primer lloc, la possibilitat d'establir un hàbit investigador²⁰, una tècnica bàsica d'aproximació al text. En segon lloc, la

¹⁸ Diverses confusions es poden donar en aquest sentit ja que el professorat no destria entre l'augment de la competència lingüística i dels continguts que s'hi mostren. No obstant això, és interessant aquest treball que inclou el CT com a ferrament per a la producció escrita, seguint Cassany (1993) però en els discursos d'especialitat.

¹⁹ Les relacions entre discurs i poder han sigut, i continuen sent, àmpliament estudiades, com ara, per l'Anàlisi Crítica del Discurs. Al meu parer, són una necessitat educativa que excedeix els límits d'aquest treball però que tenen, curiosament, en el CT la principal ferrament

²⁰ No em referisc a una certa *cultura emprenedora* que impregna les relacions socials avui dia i que té més relació amb l'empresa (estètica) que amb el coneixement (ètic).

formació d'un aparat conceptual que s'enriqueix progressivament i que s'incardina amb els esquemes cognitius de l'alumnat impregnant-los de relacions sígniques. I, finalment, la necessitat de produir textos (orals o escrits) a partir d'aquestes investigacions per tal d'aconseguir un treball creatiu i reflexiu sobre els comentaris realitzats.

Recordem que partim de la idea, no insòlita (Baumann: 1990) que els processos de producció i recepció actuen en molts sentits en paral·lel, de manera que la nostra aproximació ha de ser una lectura que resolga, en espill, un procés d'escriptura complex tot i que sense intentar arribar al pensament de l'escriptor (com feia determinada crítica). En síntesi l'esquema de producció escrita, que es pot relacionar amb l'oral, que propose es basa en la retòrica clàssica i és el que mostra el quadre següent (López Río – Romero: 2004)²¹:

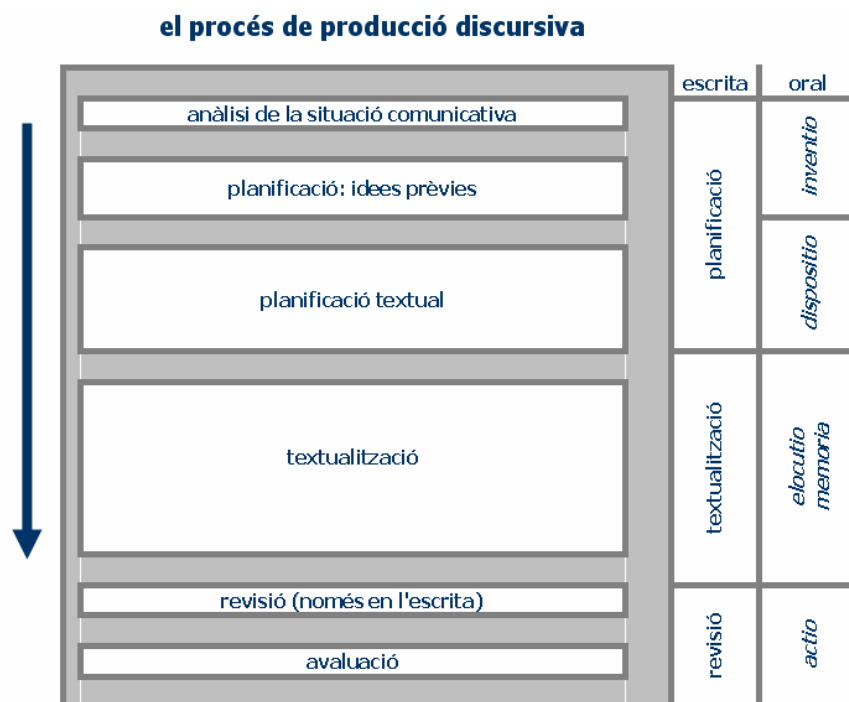


Figura 28. El procés de producció discursiva segons López Río – Romero (2004)

²¹ L'esquema complet en l'annex 22.

Considerar un procés de lectura que, d'alguna manera, intuísca aquests passos, té diverses repercussions. Per a Baumann (1989) tant durant la lectura, com durant l'escriptura la concentració emocional i intel·lectual és exactament la mateixa tot i que les accions que se'n fan, paral·leles, són diferents. Aquesta concepció no suposa que lector o oient volen poder respondre les mateixes preguntes que es van fer l'escriptor o el parlant: què vull comunicar, com vull fer-ho, a qui m'estic dirigint, per a què m'estic dirigint a aquestes persones... Sinó que lector o oient s'han de fer preguntes pròpies: he entès el que vol dir, què vol dir realment (llegir entre línies), què pretén aquest text, anava dirigit a mi o, realment, va dirigit a altres lector o oients potencials...

Aquesta és una qüestió fonamental: per a què o per què ha volgut comunicar-se el receptor i amb qui, si no sóc el lector model. Què vol, en definitiva, no sols expressar el temps il·locutivament i locutivament, sinó també perlocutivament. Recordem ara la idea de Heide Göttner (recollida a Fokkema-Ibsch: 1977) que proposava, seguint el mètode científic tres passos en l'aproximació al text i que nosaltres aprofitarem per a proposar una tècnica senzilla (tenint sempre en compte l'alumnat de secundària²²):

1. Contacte amb l'objecte d'estudi: lectura i establiment d'hipòtesis diverses. Què m'ha paregut el text a primera vista (si no ho he entès el torne a llegir totalment o parcial fins a aconseguir entendre'n cada una de les parts).
2. Acotació de l'objecte d'estudi. Actualització contextual del discurs: àmbit d'ús, gènere textual, coneixement sobre l'emissor (especialment si és literari), etc. Primeres decisions sobre el discurs.

3. Establiment de la hipòtesi principal. Segona lectura i anotacions. Assenyalem (o senyalem) tot allò que considerem rellevant en el text (els senyals) i confiem en una hipòtesis de treball a partir de les anotacions que hem fet. Aquesta hipòtesi, efectivament, pot ser el tema del text (però no necessàriament): una idea important, un element del context, allò que intenta el text...

4. Observació: a partir de la idea principal, i en diversos apartats, col·loquem els mecanismes que ens resulten convenients per a avaluar la veracitat de la nostra hipòtesi.

5. Interpretació dels resultats: confirmem o neguem la hipòtesi prèvia. Si cal, en busquem una altra i tornem al punt anterior.

6. Comunicació dels resultats: redacció el comentari (seguint els passos de la redacció de textos).

Tot i que puga semblar complicat, es tracta d'una simplificació (una esquematització si es vol) d'un senzill diagrama d'un procés d'investigació que segueix el mètode científic que hem descrit. La diferència entre els diversos nivells que podran assolir els alumnes està entre el punt 2 i 4 en què, segons cada aparat conceptual individual (cada enciclopèdia cultura), el comentari esdevindrà més o menys ric.

Com es veu, la nostra proposta no és tècnicament diferent d'altres (sobretot de la de Cuenca: 1996a) ja que es basa en l'aproximació i lectura del text, però prenent aquesta nova perspectiva que inclou, sobretot, els paràmetres contextuais²³ i els significats que prenen els elements lingüístics en base a

²² Ens referim a l'alumnat entre 12 i 16 anys que fa la secundària actualment a Espanya i, pel que sembla, continuarà d'aquesta manera.

²³ El que Bordons (2000) anomena «comentari contextual».

aquests paràmetres. Així, s'intenten aplegar tots els elements que hem vist raonables en les propostes anteriors per a unificar-los en una articulació senzilla i progressiva que, alhora, intente solucionar alguns dels problemes que esmenta Bordons (2000) en els enfocaments didàctics de la llengua i de la literatura.

5.3. Una proposta per nivells per a la secundària

Un element fonamental d'aquesta proposta és la relació entre els elements que l'alumnat pot descobrir en cada text i l'adequació a la pròpia situació educativa i cognitiva. Si ens basem en el currículum en vigor²⁴, i sempre suposant que hi ha una base psicolingüística fonamentada per a fer aquesta selecció d'objectius i continguts, podem observar que l'objecte d'aprenentatge en l'àrea de llengua i literatura (integrada per dues assignatures: castellà i valencià) en l'Educació Secundària Obligatòria es defineix com segueix:

«a) L'apropiació pel parlant dels factors del context físic i social susceptibles de deixar empremta en els enunciats, així com de les regles comunicatives per mitjà de les quals s'adequa el discurs al context.

b) El coneixement i l'ús reflexiu del codi lingüístic, pel que fa tant al pla oracional com al textual i atenent les realitzacions orals i escrites.

c) Actitud afavoridora d'una comunicació satisfactòria, així com desenrotllament d'actituds crítiques respecte a les formes per mitjà de les quals el llenguatge reflecteix prejuís i estereotips socials i sociolingüístics.»

Suposem que, com expressa el mateix Decret, aquest objecte d'aprenentatge orienta una selecció d'objectius i continguts i estableix, alhora, un marc per a l'aprenentatge comú amb les etapes anteriors de la mateixa matèria i amb la matèria de Llengua Estrangera. Estableix també, que l'eix del currículum són les

habilitats i les estratègies per a parlar i escoltar –incloent-hi la interacció, escriure i llegir– en àmbits significatius de l'activitat social.

El currículum organitza aquests aprenentatges en tres blocs: Comunicació (1), Educació literària (4) i Tècniques de treball (5), que es poden relacionar amb dos blocs més: Llengua i societat(2) i Coneixement de la llengua (3). Els títols són explícits sobre el que es considera educació literària i lingüística i que no ha canviat gaire des de la LOGSE. Els objectius generals que es plantegen són els següents que tenen com a finalitat el desenvolupament de les següents capacitats:

«1. Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat social i cultural.

2. Utilitzar el valencià i el castellà per a expressar-se oralment i per escrit, de manera coherent i adequada en cada situació de comunicació i en els diversos contextos de l'activitat social i cultural, per a prendre consciència dels propis sentiments i idees, i per a controlar la pròpia conducta.

3. Utilitzar la llengua oral en l'activitat social i cultural de manera adequada a les distintes funcions i situacions de comunicació, adoptant una actitud respectuosa i de cooperació.

4. Reconèixer les diverses tipologies dels textos escrits, i les seues estructures formals, per mitjà dels quals es produïx la comunicació amb les institucions públiques, les privades i les de la vida laboral, així com fer-ne un ús correcte.

²⁴ DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació

5. Utilitzar el valencià i el castellà per a adquirir nous coneixements, així com per a buscar, seleccionar i processar informació de manera eficaç en l'activitat escolar i per a redactar textos propis de l'àmbit acadèmic.

6. Conèixer i valorar com a patrimoni de tots els espanyols la riquesa lingüística i cultural d'Espanya, i considerar, adequadament i amb respecte, les diferents situacions que originen les llengües en contacte en les comunitats bilingües.

7. Apreciar les possibilitats extraordinàries que ofereix el castellà com a llengua comuna per a totes les espanyoles i tots els espanyols i per a les ciutadanes i els ciutadans dels països de parla castellana, com a vehicle de comunicació i vertebració d'una de les comunitats culturals més importants del món.

8. Conèixer les diferents manifestacions i varietats del castellà, derivades de la seua expansió per Espanya i Amèrica, i valorar la unitat essencial de la llengua comuna per a tots els parlants de l'idioma.

9. Comprendre i valorar, a partir del coneixement de la realitat sociolingüística, la necessitat de recuperar un ús normalitzat del valencià, símbol d'identitat cultural i mitjà irrenunciable per a entendre la realitat de l'entorn i accedir al patrimoni cultural propi.

10. Analitzar els diferents usos socials del valencià i del castellà per a evitar els estereotips lingüístics que impliquen juís de valor i prejuís classistes, racistes o sexistes.

11. Apreciar les possibilitats que ofereix el valencià, llengua pròpia de la Comunitat Valenciana, com a vehicle de comunicació i de vertebració.

12. Conèixer els principis fonamentals de la gramàtica del valencià i del castellà, i reconèixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions.

13. Aplicar, amb una certa autonomia, els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a comprendre textos orals i escrits i per a escriure i parlar amb adequació, coherència, cohesió i correcció, tant en valencià com en castellà.

14. Comprendre textos literaris utilitzant els coneixements sobre les convencions de cada gènere, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics. Apreciar-ne les possibilitats comunicatives per a la millora de la producció personal.

15. Aproximar-se al coneixement de mostres rellevants del patrimoni literari i valorar-lo com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva en diferents contextos historicoculturals.

16. Conèixer i distingir les principals èpoques artístiques i literàries, els seus trets característics, les obres, i les autores i els autors més representatius de cada època. Conèixer les obres i els fragments representatius de les literatures de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana.

17. Interpretar i utilitzar la lectura i l'escriptura com a fonts de plaer, d'enriquiment personal i de coneixement del món, i consolidar hàbits lectors per mitjà de textos adequats a l'edat.

18. Aprendre i utilitzar tècniques senzilles de maneig de la informació: busca, elaboració i presentació amb l'ajuda dels mitjans tradicionals i l'aplicació de les noves tecnologies.

19. Utilitzar, amb una autonomia progressiva, els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació per a obtenir, interpretar i valorar informacions de diversos tipus i opinions diferents.»

D'aquests objectius, expressats tal com ho fa el currículum, almenys l'1, el 2, el 3, el 4, el 5, el 13, el 14, el 16 i el 17, tenen una relació directa amb el treball que es realitza en el CT. I encara els altres poden tenir en aquest una ferramenta molt adequada per a ser assolits. No obstant això, aquesta sensació de presència de la textualitat i del text com a valor, com a mitjà i com a medi, queda desdibuixada en els continguts, que més aviat són lacònics i en els quals destaquen els coneixements purament gramaticals tot i que, per primera vegada, estan articulats en diverses habilitats.

Aquests continguts o aquesta sensació general de treball sobre les competències es reprèn, especialment, en l'articulació dels criteris d'avaluació. Objectiu i finalitat del currículum, fa la sensació que, en molts casos, hi ha una certa falta de relació entre aquests i objectius i continguts, a més, pagaria la pena de fer una consideració²⁵ entre el treball d'aula i aquests criteris. Hi podem observar quanta relació trobem

entre aquestes propostes de paràmetres d'avaluació i el CT encara que esmentem únicament els que tenen relació directa amb l'anàlisi textual corresponents a l'antic primer cicle de la secundària i actual primer i segon de l'ESO²⁶:

Primer curs

1. Captar les idees essencials i les intencions de textos orals, de diferent tipus i distint nivell de formalització, i reproduir el contingut en textos orals o escrits.
2. Utilitzar el valencià i el castellà per a expressar-se oralment i per escrit de la forma més adequada en cada situació de comunicació.
3. Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: usar el torn de paraula, organitzar el discurs, escoltar i incorporar les intervencions dels altres.
4. Valorar el valencià com a vehicle de comunicació i usar-lo progressivament en situacions formals i informals. Incorporar el valencià a tots els àmbits d'ús de la llengua, especialment a l'àmbit acadèmic, com a vehicle d'aprenentatge.

²⁵ Tinc la sensació que una investigació sobre les programacions de les programacions dels centres educatius descobriria elements ben interessants pel que fa als diversos nivells de concreció

²⁶ El debat sobre l'existència de cicles o no en la secundària, lligat més aviat a la possibilitat de repetir curs o no més que a qüestions purament educatives, ha fregat la bogeria. És una bona mostra de com l'Administració Educativa sembla allunyar-se, cada vegada més, de la realitat de les aules. A més, la necessitat de repetir curs si no s'han superat els 'mínims' de cada curs, no sols ha demostrat la seua ineficiència com a element motivador, sinó que s'ha mostrat com un additiu per a augmentar el fracàs en la secundària obligatòria: com es pot motivar un alumne/a que ha repetit primer i segon d'ESO, que té 16 anys complerts i que té una gran quantitat d'assignatures pendents? Què pot fer el sistema educatiu per aquesta persona que, a més, es converteix en un element disruptiu en contrast amb els altres alumnes

5. Fer ús de la mediació per a assegurar l'èxit de la comunicació oral i escrita. Actuar com a intermediari entre els interlocutors que no poden comprendre's de manera directa.

6. Reconéixer i ser capaç d'utilitzar els diferents tipus de textos i les seues estructures formals. Conéixer els principis fonamentals de la gramàtica; reconéixer les diferents unitats de la llengua i les seues combinacions.

7. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a solucionar problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a la composició i la revisió dirigida dels textos propis d'este curs.

8. Reconéixer el propòsit i la idea general en textos orals d'àmbits socials pròxims a l'experiència de l'alumnat i de l'àmbit acadèmic; captar la idea global d'informacions sentides en ràdio o en televisió i seguir instruccions poc complexes per a realitzar tasques d'aprenentatge.

9. Realitzar oralment narracions d'experiències viscudes de manera ordenada, clara i ben estructurada, a partir d'un pla o guió previ; seguir un orde lògic en la presentació d'informacions i arguments; adequar el llenguatge utilitzat al contingut i a la situació comunicativa, amb l'ajuda de mitjans audiovisuals; mantindre l'atenció del receptor.

10. Sintetitzar oralment el sentit global de textos escrits expositius, identificar-ne les intencions, diferenciar les idees principals i

secundàries, reconèixer possibles incoherències o ambigüitats en el contingut i aportar una opinió personal.

11. Integrar informacions procedents de diferents textos sobre un tema, a fi d'elaborar un text de síntesi en què es reflectisquen tant les informacions principals i els punts de vista trobats com el punt de vista propi.

12. Extraure informacions concretes i identificar el propòsit en textos escrits d'àmbits socials pròxims a l'experiència de l'alumnat; seguir instruccions senzilles; identificar els enunciats en què el tema general apareix explícit i distingir les parts del text. Aplicar tècniques d'organització d'idees, com ara esquemes jeràrquics o mapes conceptuals.

13. Narrar, exposar i resumir en suport de paper i digital; usar el registre adequat; organitzar les idees amb claredat; enllaçar els enunciats en seqüències lineals cohesionades; respectar els criteris de correcció gramatical i ortogràfica; valorar la importància de planificar i revisar el text.

[...]

15. Identificar els trets lingüístics propis de distints usos geogràfics, socials i estilístics de la llengua, per mitjà de l'observació directa i la comparació de produccions diverses.

16. Conèixer i utilitzar les normes lingüístiques, amb especial atenció a les ortogràfiques.

17. Iniciar el coneixement d'una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús.

18. Conèixer i comprendre les principals formes i gèneres de la tradició literària. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat, reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal.

19. Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer-ne el gènere i l'estructura global; valorar de manera general l'ús del llenguatge; diferenciar contingut literal i sentit de l'obra; relacionar el contingut amb la pròpia experiència.

20. Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant els temes i motius de la tradició, les característiques bàsiques del gènere, els elements bàsics del ritme i l'ús del llenguatge, amb especial atenció a les figures semàntiques més generals.

21. Compondre textos, en suport paper i digital, prenent com a model un text literari dels llegits i comentats en l'aula, o realitzar-hi alguna transformació senzilla.

22. Incorporar la lectura i l'escriptura com a mitjans d'enriquiment personal.

[...]

24. Identificar en textos orals i escrits imatges i expressions que denoten alguna forma de discriminació (de gènere, social, relacionada amb el grup ètnic, etc.), evitar-ne l'ús i utilitzar el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes.

Segon curs

1. Captar les idees essencials i les intencions de textos orals, de diferent tipus i distint nivell de formalització, i reproduir-ne el contingut en textos orals o escrits. Utilitzar la llengua per a adquirir nous coneixements.

2. Aplicar els coneixements sobre el valencià i el castellà i les normes de l'ús lingüístic per a solucionar problemes de comprensió de textos orals i escrits i per a compondre i revisar, de manera progressivament autònoma, els textos propis d'este curs.

3. Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: usar el torn de paraula; organitzar el discurs, escoltar i incorporar les intervencions dels altres.

4. Valorar el valencià com a vehicle de comunicació i usar-lo progressivament en situacions formals i informals. Incorporar el valencià a tots els àmbits d'ús de la llengua, especialment a l'àmbit acadèmic com a vehicle d'aprenentatge.

5. Fer ús de la mediació per a assegurar l'èxit de la comunicació oral i escrita. Actuar com a intermediari entre els interlocutors que

no poden comprendre's de manera directa. Utilitzar la interpretació oral, fent resums de la llengua de l'emissor, quan el receptor no comprén el missatge original.

6. Reconéixer en un text les diferents funcions del llenguatge.

7. Reconéixer i ser capaç d'utilitzar els diferents tipus de textos (expositius, narratius, descriptius, argumentatius, conversacionals i dialogats) i les seues estructures formals.

8. Reconéixer, junt amb el propòsit i la idea general, idees, fets o dades rellevants en textos orals d'àmbits socials pròxims a l'experiència de l'alumnat i de l'àmbit acadèmic; captar la idea global i la rellevància d'informacions sentides en ràdio o en televisió i seguir instruccions per a realitzar autònomament tasques d'aprenentatge.

9. Fer exposicions orals senzilles sobre temes que tinguen interès per a l'alumnat i que siguem pròxims al seu entorn, amb l'ajuda de mitjans audiovisuals i de les tecnologies de la informació i la comunicació, de manera ordenada i fluida, ajustant-se a un pla o guió previ; seguir un orde lògic en la presentació d'informacions i arguments; adequar el llenguatge utilitzat al contingut i a la situació comunicativa; mantindre l'atenció del receptor.

10. Sintetitzar oralment el sentit global de textos escrits expositius i argumentatius, identificar-ne les intencions, diferenciar les idees principals i secundàries, reconéixer possibles incoherències o ambigüitats en el contingut i aportar una opinió personal.

11. Elaborar el resum d'una exposició o argumentació oral sobre un tema específic i conegut, reflectint els principals arguments i punts de vista dels participants.

12. Integrar informacions procedents de diferents textos sobre un tema, a fi d'elaborar un text de síntesi en què es reflectisquen tant les informacions principals i punts de vista trobats com el punt de vista propi.

13. Extraure informacions concretes i identificar el propòsit en textos escrits d'àmbits socials pròxims a l'experiència de l'alumnat; seguir instruccions de certa extensió en processos poc complexos; identificar el tema general i els temes secundaris; i distingir com està organitzada la informació. Aplicar tècniques d'organització d'idees, com ara esquemes jeràrquics o mapes conceptuals.

14. Narrar, exposar, explicar, resumir i comentar en suport de paper i digital; usar el registre adequat; organitzar les idees amb claredat; enllaçar els enunciats en seqüències lineals cohesionades; respectar les normes gramaticals, ortogràfiques i tipogràfiques. Valorar la importància de planificar i revisar el text. Redactar cròniques periodístiques breus organitzant la informació de manera jeràrquica.

[...]

16. Identificar els trets lingüístics propis de distints usos geogràfics, socials i estilístics de la llengua, per mitjà de l'observació directa i la comparació de produccions diverses.

17. Conèixer una terminologia lingüística bàsica en les activitats de reflexió sobre l'ús. Conèixer i aplicar correctament les normes d'accentuació vigents. Conèixer l'estructura de l'oració i les diferents classes d'oració. Esbrinar les principals relacions de significat.

18. Incorporar la lectura i l'escriptura com a mitjans d'enriquiment personal.

19. Conèixer els gèneres literaris. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat, reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal. Aprendre a classificar els textos llegits per gèneres literaris.

20. Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer l'estructura de l'obra i els elements del gènere; valorar l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; diferenciar contingut literal i sentit de l'obra, i relacionar el contingut amb la pròpia experiència.

21. Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant els temes i motius de la tradició, la caracterització dels subgèneres literaris, la versificació, l'ús del llenguatge i la funcionalitat dels recursos retòrics en el text.

22. Compondre textos, en suport de paper i digital, prenent com a model textos literaris llegits i comentats en l'aula, o realitzar-hi

algunes transformacions. Conèixer el procés que porta del text dramàtic a la representació teatral.

[...]

24. Identificar, en textos orals i escrits, imatges i expressions que denoten alguna forma de discriminació (de gènere, social, relacionada amb el grup ètnic, etc.), evitar-ne l'ús i utilitzar el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes.»

A pesar de les discrepàncies amb una gran part de l'expressió tal com s'hi mostra, puc coincidir que, efectivament, anàlisi i producció textual (oral i escrita) són l'eix que possibilitarà l'assoliment d'una avaluació positiva d'aquests criteris que marca el currículum com a objectiu final fonamental del procés educatiu. És clar que el CT no pot ser una activitat *per se*, sinó per aconseguir aquests objectius educatius i, tot i que pot presentar-se com una tasca autònoma, també s'ha d'inserir en seqüències didàctiques més àmplies (Bonet – Montesinos: 1999).

El que vull proposar, a partir, sobretot de la proposta de Devís – Sendra per al batxillerat (2001) és un aparat conceptual que es vaja enriquint al llarg de tota la secundària i, sempre, tenint en compte el currículum prescriptiu que, tot i canviant, és l'element que unifica les programacions dels diversos centres educatius. Així els elements que es poden treballar en el primer cicle de la secundària obligatòria són els que s'enuncien a continuació:

1r cicle ESO**TEXT I CONTEXT**

Àmbit d'ús: periodístic, acadèmic, literari, administratiu i col·loquial.	Tipologia textual i finalitat: narració, conversació, explicació, descripció i instrucció
Model documental: disposició textual	
Els gèneres literaris: teatre, assaig, narrativa i poesia	La variació lingüística: col·loquial, estàndard o literari
El canal: oral/escrit	Les veus del discurs: Narrador i narratari

COHERÈNCIA PRAGMÀTICA

La progressió temàtica lineal o de tema constant	La coherència lèxica: Variació i repetició lèxiques (sinonímia i camps semàntics)
Tema i argument: distinció	Els verbs i la coherència temporal

LA COHESIÓ TEXTUAL

Els connectors en el discurs	La modalitat oracional
-------------------------------------	-------------------------------

EXPLICACIÓ I VALORACIÓ PERSONAL

Figura 29. Proposta d'aparat conceptual per a una pedagogia del discurs en 1r i 2n d'ESO

Articlem la proposta com ho fan Devís – Sendra (2001) de manera que ens quedem amb aquesta articulació tripartida pròpia del comentari comunicatiu. Tot i això, cada un dels elements que hi apareixen, deriven del currículum, expressats d'una o altra manera. Continuem observant els criteris d'avaluació per a tercer i quart de l'ESO que ja no formen un cicle:

«Tercer curs

1. Captar les idees essencials de textos orals, de diferent tipus i distint nivell de formalització i reproduir el contingut en textos escrits.
2. Aplicar els coneixements sobre el valencià i el castellà i les normes de l'ús lingüístic per a solucionar problemes de comprensió

de textos orals i escrits, i per a la composició i la revisió dirigida dels textos propis d'este curs.

3. Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: usar el torn de paraula; organitzar el discurs, escoltar i incorporar les intervencions dels altres.

4. Valorar el valencià com a vehicle de comunicació i usar-lo progressivament en situacions formals i informals. Incorporar el valencià a tots els àmbits d'ús de la llengua, especialment a l'àmbit acadèmic com a vehicle d'aprenentatge.

5. Fer ús de la mediació per a assegurar l'èxit de la comunicació oral i escrita. Actuar com a intermediari entre els interlocutors que no poden comprendre's de manera directa. Utilitzar la interpretació oral i la traducció escrita, així com saber fer resums i paràfrasis de la llengua de l'emissor quan el receptor no comprén el missatge original.

6. Entendre instruccions i normes donades oralment; extraure idees generals i informacions específiques de reportatges i entrevistes; seguir el desenrotllament de presentacions breus relacionades amb temes acadèmics i plasmar-ho en forma d'esquema i resum.

7. Sintetitzar oralment el sentit global de textos escrits narratius, descriptius i dialogats, de diferent tipus (incloent-hi els propis de la premsa escrita) i distint nivell de formalització; identificar-ne les intencions; diferenciar les idees principals i secundàries;

reconèixerhi possibles incoherències o ambigüitats en el contingut; aportar una opinió personal.

8. Fer explicacions orals senzilles sobre fets d'actualitat social, política o cultural, que siguin d'interés per a l'alumnat, de manera ordenada, ajustant-se a un pla o guió previ, amb l'ajuda de mitjans audiovisuals i de les tecnologies de la informació i la comunicació; adequar el tema a la situació comunicativa; mantindre l'atenció del receptor.

9. Elaborar el resum d'una exposició o debat oral sobre un tema específic i conegut; reflectir els principals arguments i punts de vista dels participants.

10. Extraure i contrastar informacions concretes i identificar el propòsit en els textos escrits més usats per a actuar com a membres de la societat; seguir instruccions en àmbits públics i en processos d'aprenentatge d'una certa complexitat; inferir el tema general i els temes secundaris; distingir com s'organitza la informació.

11. Crear textos escrits de diferent tipus (narratius, descriptius i dialogats) en suport de paper i digital; adequar el registre a la situació comunicativa; utilitzar-ne l'estructura organitzativa per a ordenar les idees amb claredat; enllaçar els enunciats en seqüències lineals cohesionades respectar els criteris de correcció gramatical i ortogràfica, amb un vocabulari ric i variat; respectar els criteris de correcció gramatical, ortogràfica i tipogràfica. Valorar la importància de planificar i revisar el text.

12. Integrar informacions procedents de diferents textos sobre un tema, a fi d'elaborar un text de síntesi en què es reflectisquen tant les informacions principals i els punts de vista trobats com el punt de vista propi.

[...]

15. Identificar els trets lingüístics propis de distints usos geogràfics, socials i estilístics del valencià i del castellà, per mitjà de l'observació directa i la comparació de produccions diverses.

16. Conèixer la terminologia lingüística necessària per a la reflexió sobre l'ús.

17. Reconèixer les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre estes i els seus significats. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a resoldre problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a compondre i revisar els textos de manera progressivament autònoma.

18. Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa, adequada a l'edat i relacionada amb els períodes literaris estudiats; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor; situar bàsicament el sentit de l'obra en relació amb el seu context i amb la pròpia experiència.

19. Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, considerant la presència de

certs temes recurrents, el valor simbòlic del llenguatge poètic i l'evolució dels gèneres, de les formes literàries i dels estils.

20. Mostrar el coneixement de les relacions entre les obres llegides i comentades, el context en què apareixen, i les autores i els autors més rellevants de la història de la literatura; fer un treball personal d'informació i de síntesi, o d'imitació i recreació, en suport de paper i digital.

21. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat. Reconèixer-ne els elements estructurals bàsics, els grans tipus de recursos lingüístics i emetre una opinió personal. Utilitzar estos coneixements en la producció de textos d'intenció literària.

22. Establir relacions entre obres, autors i moviments que constitueixen un referent clau en la història de la literatura fins al segle XVIII –incloent-hi els de les llengües constitucionals– i els elements més destacats del context cultural, social i històric en què apareixen.

[...]

24. Identificar, en textos orals i escrits, imatges i expressions que denoten alguna forma de discriminació (de gènere, social, relacionada amb el grup ètnic, etc.), evitar-ne l'ús i utilitzar el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes.

25. Identificar els principals recursos utilitzats pels mitjans de comunicació per a elaborar i difondre informacions i opinions.

Quart curs

1. Captar i extraure les idees essencials, les intencions i les dades rellevants de textos orals, de diferent tipus i distint nivell de formalització, com ara presentacions d'una certa extensió o conferències no massa extenses; identificar el propòsit, la tesi i els arguments de declaracions o de debats públics en mitjans de comunicació o en el marc escolar; reproduir-ne el contingut en textos escrits.

2. Aplicar els coneixements sobre el valencià i el castellà i les normes de l'ús lingüístic per a solucionar problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a la composició i la revisió autònoma dels textos.

3. Participar en situacions de comunicació, dirigides o espontànies, respectant les normes de la comunicació: usar el torn de paraula; organitzar el discurs, escoltar i incorporar les intervencions dels altres.

4. Valorar el valencià com a vehicle de comunicació i usar-lo progressivament en situacions formals i informals. Incorporar el valencià a tots els àmbits d'ús de la llengua, especialment a l'àmbit acadèmic com a vehicle d'aprenentatge.

5. Fer ús de la mediació per a assegurar l'èxit de la comunicació oral i escrita. Actuar com a intermediari entre els interlocutors que no poden comprendre's de manera directa. Utilitzar la interpretació oral i la traducció escrita, així com saber fer resums i paràfrasis de

la llengua de l'emissor quan el receptor no comprén el missatge original. Utilitzar els elements no verbals de la comunicació per a la comprensió perfecta de qualsevol interlocutor.

6. Sintetitzar oralment el sentit global de textos escrits, de diferent tipus i distint nivell de formalització, identificar-ne les intencions, diferenciar les idees principals i les secundàries, reconèixer-hi possibles incoherències o ambigüitats en el contingut, i aportar una opinió personal.

7. Elaborar el resum d'una exposició o debat oral sobre un tema específic i conegut; reflectir els principals arguments i punts de vista dels participants.

8. Fer presentacions orals clares, ordenades i ben estructurades, sobre temes relacionats amb l'activitat acadèmica o l'actualitat social, política o cultural, que admeten diferents punts de vista i diverses actituds sobre estos, amb l'ajuda de mitjans audiovisuals i de les tecnologies de la informació i la comunicació. Ajustar-se a un pla o guió previ, seguir un orde lògic en la presentació de les informacions i arguments. Adequar el llenguatge utilitzat a la situació comunicativa i al contingut, i mantindre l'atenció del receptor.

9. Identificar i contrastar el propòsit en textos escrits de l'àmbit públic i dels mitjans de comunicació; comprendre instruccions que regulen la vida social i processos d'aprenentatge complexos; inferir el tema general i els temes secundaris; distingir com s'organitza la informació; contrastar explicacions i arguments i valorar l'eficàcia dels procediments lingüístics usats.

10. Elaborar missatges en què s'integren el llenguatge verbal i llenguatges no verbals (icònic, gestual i musical), tenint en compte la situació de comunicació i comparar els procediments expressius d'estos llenguatges.

11. Identificar, en textos orals i escrits de distint tipus, imatges i expressions que denoten alguna forma de discriminació (sexual, social, relacionada amb el grup ètnic, etc.); explorar alternatives que eviten este ús i utilitzar estes alternatives en les produccions pròpies.

12. Integrar informacions procedents de diferents textos sobre un tema, amb la finalitat d'elaborar un text de síntesi en què es reflectisquen tant les principals informacions i punts de vista trobats com el punt de vista propi.

13. Crear textos escrits de diferent tipus (narratius, descriptius, expositius i argumentatius), en suport de paper i digital; adequar el registre a la situació comunicativa; utilitzar-ne l'estructura organitzativa per a ordenar les idees amb claredat i de manera coherent; enllaçar els enunciats en seqüències lineals cohesionades, amb un vocabulari ric i variat; respectar els criteris de correcció gramatical i ortogràfica. Valorar la importància de planificar i revisar el text.

[...]

15. Identificar els trets lingüístics propis de distints usos geogràfics, socials i estilístics del valencià i del castellà, per mitjà de l'observació directa i la comparació de produccions diverses.

16. Conèixer i usar una terminologia lingüística adequada en les activitats de reflexió sobre l'ús.

17. Reconèixer les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre estes i els seus significats. Aplicar els coneixements sobre la llengua i les normes de l'ús lingüístic per a resoldre problemes de comprensió de textos orals i escrits, i per a compondre i revisar els textos de manera autònoma.

18. Identificar el gènere a què pertany un text literari llegit en la seua totalitat; reconèixer-ne els elements estructurals bàsics i els grans tipus de recursos lingüístics; emetre una opinió personal; utilitzar estos coneixements en la producció de textos d'intenció literària.

19. Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, amb especial atenció a les innovacions dels gèneres i de les formes (en la versificació i en el llenguatge) en la literatura contemporània.

20. Exposar una opinió ben argumentada sobre la lectura personal de relats d'una certa extensió i de novel·les des del segle XIX fins a l'actualitat; avaluar-ne l'estructura i l'ús dels elements del gènere, del llenguatge, del punt de vista i de l'ofici de l'autora o autor;

relacionar el sentit de l'obra amb el seu context i amb la pròpia experiència.

21. Explicar relacions entre les obres llegides i comentades, el context històric i literari en què apareixen i les autores i els autors més rellevants des del segle XIX fins a l'actualitat, per mitjà d'un treball personal d'informació i de síntesi, en què s'expose una valoració personal, o d'imitació i recreació, en suport de paper i digital.

22. Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, atenent especialment a les innovacions dels gèneres i de les formes (en la versificació i en el llenguatge) en la literatura contemporània.

23. Establir relacions entre obres, autores i autors, i moviments que constitueixen un referent clau en la història de la literatura dels segles XIX i XX –incloent-hi els de les llengües constitucionals i de la literatura occidental– i els elements més destacats del context cultural, social i històric en què apareixen.

[...]

25. Identificar, en textos orals i escrits, imatges i expressions que denoten alguna forma de discriminació (de gènere, social, relacionada amb el grup ètnic, etc.), evitar-ne l'ús i utilitzar el llenguatge com a mitjà de resolució de conflictes.

26. Identificar els principals recursos utilitzats pels mitjans de comunicació per a elaborar i difondre informacions i opinions.

La proposta per a tercer i quart de l'ESO és la següent:

2n cicle ESO

<p>TEXT I CONTEXT</p> <p>Àmbit d'ús: periodístic, acadèmic, literari, administratiu i col·loquial.</p> <p>Els gèneres literaris: teatre, narrativa, poesia i assaig</p> <p>Models documentals: article d'opinió, columna, informe... Disposició textual i tipogràfica</p> <p>El canal: oral/escrit, temps i espai de l'enunciació, espontani/preparat, interacció.</p>	<p>Tipologia textual i finalitat: descripció, narració, explicació (instrucció) i argumentació.</p> <p>La variació lingüística: diacrònica, diatòpica, diastràtica i diafàsica.</p> <p>Les veus del discurs: locutor/enunciador/alocutari; autor i lector reals i models.</p>
<p>COHERÈNCIA PRAGMÀTICA</p> <p>Eix temàtic i motius secundaris</p> <p>El títol i altres elements paratextuals</p> <p>La progressió temàtica: implícita, lineal o de tema constant</p>	<p>Coherència lèxica: relacions referencials i de sentit.</p> <p>Els verbs i la coherència temporal</p>
<p>LA COHESIÓ TEXTUAL</p> <p>La connectivitat del discurs: tipus de connectors: naturals i lògics (reformulació, contrast...)</p> <p>L'expressió referencial: anàfora, impersonalització i dixi.</p>	<p>La modalització: Recursos emfasitzadors. Elements lèxics valoratius. La derivació. Elements pragmàtics.</p>
<p>EXPLICACIÓ I VALORACIÓ PERSONAL</p>	

Figura 30. Proposta d'aparat conceptual per a una pedagogia del discurs en 3r i 4t d'ESO

Aquests dos esquemes ens aporten alguns dels elements que es poden treballar en els textos sense caure en el parany de transformar-se en l'objectiu educatiu d'aquest nivells. Cal tenir present, a més, que cal valorar sempre la necessitat d'incardinar el treball d'anàlisi amb el de síntesi i en aquest sentit, el final del

comentari (com veurem), el comentari real, serà sempre una producció (escrita o oral).

El que es proposa és, doncs, una mena d'esquema conceptual que es pot anar completant amb altres elements fins arribar al batxillerat (vegeu annex 23). Aquest esquema ha de partir dels coneixements previs de l'alumnat (primària i cursos anteriors de secundària) i s'ha d'organitzar per a gestionar la informació que l'alumnat rep. Els mapes (o esquemes) conceptuais pretenen representar les relacions significatives entre conceptes en forma de proposicions que uneixen els sentits d'aquests conceptes en estructures (Novak – Gowin: 1984). La funció dels mapes conceptuais consisteix a ajudar a la comprensió de relacions complexes en les quals l'abundància de conceptes no deixa veure clarament quin és l'objectiu o el punt central del coneixement.

Quan Bloom (1979) enuncia la seua taxonomia dels objectius educatius, en considera sis nivells: coneixement, comprensió, aplicació, anàlisi, síntesi i avaluació. Segons Ontoria (2003) els mapes conceptuais poden ser una bona estratègia per tal d'assolir tots aquests tipus d'objectius i, especialment, per a avaluar-ne (tant des del punt de vista del discent com del docent) la consecució. A més, l'ús de mapes conceptuais se centra en l'alumne, que és qui el pot elaborar (o no) físicament, mentre ho fa mentalment i és un aprenentatge que atén les destreses (les competències) més que els conceptes perquè considera fonamental el desenvolupament harmònic de totes les dimensions personals i no solament les conceptuais.

Caldria, doncs, entrar en una dinàmica didàctica que possibilitara aquesta gradualitat en què he insistit i, sempre, relacionant, els termes que s'incorporen anar generant esquemes conceptuais en què conjuminar els elements nous que es treballen. Així, el treball sobre la descripció, pose per cas, ha de començar per reconèixer descripcions quotidianes que els alumnes saben fer. Després per

un treball pels elements que les integren: el lèxic valoratiu, l'organització textual, la modalització... Passar després per l'expressió de la subjectivitat per a acabar amb una concepció de tipus de descripcions, on poden aparèixer, etc. Els elements que es treballen no tenen sentit si no aporten informació a la macroestructura i a la superestructura textuals.

Contextualment (pragmàticament), l'element que més informació aporta, en principi, sobre la forma textual és el *gènere textual*. És per això, com observa Bordons (2000) que encara no hi ha una autèntica validació de determinades realitats tipològiques textuals quan tenim al nostre abast una tipologia molt senzilla, tot i que infinita pràcticament i per això no vàlida com a aproximació cognitiva, però si intuïtiva als formats textuals²⁷.

Al meu parer, aquesta és la tipologia textual que cal rendibilitzar en determinats nivells educatius (*carta, informe, examen, explicació científica, definició de diccionari...*) i bandejar d'altres més abstractes tot i que més científiques però poc rendibles didàcticament ja que agrupen tants formats textuals que entrecreuen les seues realitats lingüístiques amb uns altres paràmetres. És molt freqüent, a més, que l'alumnat tinga problemes difícils de resoldre amb la terminologia i amb la conceptualització de les diverses taxonomies.

Aquest és, per tant, el paràmetre que constituirà el centre d'aquests mapes conceptuals o mentals. Com ara el següent²⁸:

²⁷ En aquest punt coincidisc amb les paraules del professor Miquel Nicolàs (Universitat de València – Estudi General) en una ponència titulada *Avaluació de l'expressió escrita*, integrada en una sessió de formació per a formadors del Pla de Formació Lingüísticotècnica en Valencià del Professorat No Universitari (15 de febrer de 2003).

²⁸ D'alguna manera, seria el procés invers del que Serafini (1994) segueix per al procés de producció textual: anàlisi vs. síntesi.

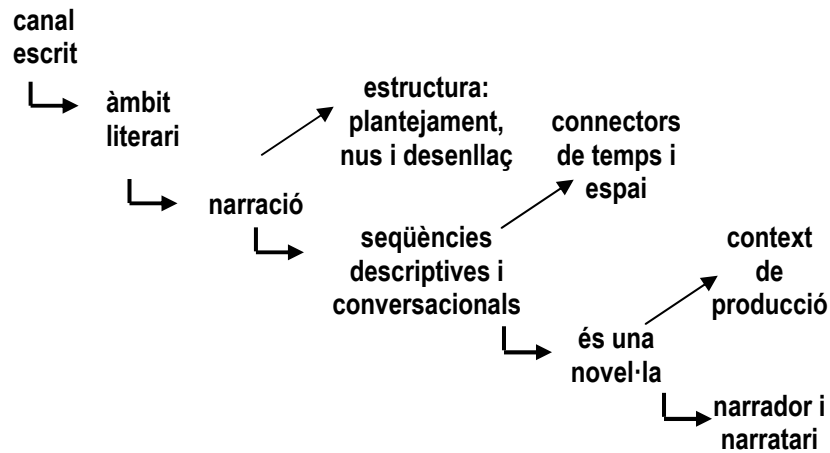


Figura 31. Exemple de decisions a prendre en un comentari textual senzill

Dins d'aquests mapes conceptuals que es poden generar (no podem pretendre que hi haja un sol que agrupe tots els elements) se'n poden fer altres que facen una reflexió sobre els fenòmens particulars, com per exemple el que hem vist sobre la referència (figura 12). Mapes d'aquests tipus poden ajudar, i molt, l'alumnat quant a la ubicació de la multiplicitat d'elements que integren el CT. De fet, podem considerar el mateix text com a esquema conceptual que deriva de l'acte comunicatiu representat en la figura *emissor – missatge – receptor* (*context, canal, codi, referent*) i en la qual, cada element que trobem en el discurs es pot relacionar amb un dels elements d'aquest esquema i amb una de les funcions lingüístiques definides per Jakobson – Dik, com ja hem vist.

Un dels problemes del CT és que pot resultar simplement descriptiu però poc significatiu ja que quedar-se en la troballa d'un aspecte lingüístic determinat no té per què tenir una relació explícita amb el significat global del text si aquest nexa no s'explica adequadament. De manera que fer un esquema tancat de CT no ens permet fer veure a l'alumnat la relació entre els aspectes que s'estudien i el significat discursiu i això implica una possibilitat absolutament irracional però, al mateix temps, no sols possible sinó probable: l'alumnat no pot

entendre per a què troba aquells mecanismes ni, en general, per a què pot usar aquest tipus d'aproximació al discurs.

D'altra banda, aquesta pretén ser una tasca creativa i original. Cada comentari és individual i diferent als altres. Proposar guions tancats pot suposar que hi haja una pèrdua del treball personal que propicia aquesta activitat. S'han de generar, doncs, estratègies d'aprenentatge que possibiliten tant la creativitat com l'ampliació d'un esquema que, sempre, s'ha de presentar com a flexible i capaç d'adequar-se a la situació educativa i cognitiva de l'alumnat. I aquestes estratègies s'han de dissenyar a partir de materials que consideren el text com a autèntic objecte d'estudi, no bandejant, sinó col·locant en el lloc que correspon, el treball gramatical²⁹. Pose un exemple extret de Costa (1990: 57-66) en treballar un gènere textual com ara la *notícia*.

En primer lloc se'n fa una explicació de què és una *notícia*, de la seua estructura i dels elements que la integren. S'aporta dues notícies reals de les quals es proposa una lectura i se'n fan algunes preguntes molt concretes i fàcil de contestar individualment però que, alhora, demanen una segona lectura més atenta del text. Després es proposen qüestions que analitzen els elements més destacables de les dues notícies (o d'una sola) més detingudament i que suposen un breu recorregut per la superestructura i finalment algunes activitats que recorren els elements de l'acte comunicatiu: emissor, receptor, missatge, canal... tot comparant les dues notícies que s'han oferit.

En una segona fase s'hi penetra en elements lingüístics concrets en cada una de les dues notícies, com ara els connectors, la dixi o la correlació de temps verbals. Finalment, s'ofereix una tercera notícia real però incompleta, a la qual cal posar paratextos i fer-ne una breu anàlisi separant-la, alhora en paràgrafs. Després els alumnes en grups han de debatre sobre el significat (la

macroestructura) de la notícia ja que el tema pot suscitar opinions a favor i en contra. Aprofitant aquests mateixos grups, se'ls dóna diversos titulars i se'ls demana que elaboren notícies, en grup. Finalment, amb una breu explicació sobre com s'elabora una notícia radiofònica es proposa al grup que n'elabore algunes oralment.

En cada seqüència, per tant, s'ha considerat la necessitat de seguir els passos generals del comentari (d'un procés d'investigació), tot combinant el treball sobre les quatre habilitats lingüístiques i acabant amb una producció escrita "lliure" d'un alumne o d'un grup d'alumnes. El que és una tècnica esdevindrà, així, un costum, un estil de treball i d'aproximació al discurs que generarà una actitud crítica davant de qualsevol discurs que es reba. Una actitud crítica receptiva, és a dir, d'anàlisi, i una actitud productiva de reflexió personal.

Aquest treball que s'ha fet sobre una superestructura, es pot limitar, en cursos superiors a un sol element per a treballar. A més, les seqüències que es poden oferir a l'alumnat són diverses (i ben descrites en Cassany: 1983). Es pot demanar que busquen un element concret en un text, com ara elements modalitzadors o connectors. Després es pot demanar que classifiquen aquests elements en els tipus que coneguen i que relacionen aquesta modalització o aquesta connectivitat amb la figura de l'emissor o amb l'estructura general del text. Finalment caldrà que transformen un text eliminant alguns elements, per exemple els díctics o els connectors, o canviant-los per altres que siguin semblants, per exemple. Fins i tot, en estadis més avançats es pot demanar que es transformi radicalment un text, canviant la persona gramatical, eliminant la modalització o canviant figures que el recorren completament com ara la ironia.

²⁹ Potser l'única autèntica proposta didàctica de CT siga la de Bordons – Castellà – Costa (1998). Hi ha una nova edició de l'any 2005.

Cal anar, de forma gradual, fent més complexes les observacions tot considerant l'edat i la situació de l'alumnat que ha de "descobrir" i "interpretar" aquests elements en els textos. Per a això cal que considerem la necessitat de dissenyar *seqüències didàctiques* (Bonet – Montesinos: 1999; i especialment, Cassany, 1983) que introduïsquen cada element en la pràctica de l'alumnat. El més convenient és començar per una anàlisi de l'element per a trobar-lo, després aplicar-ho a una situació comunicativa concreta i, finalment, trobar-lo en un text més llarg en què l'element no tinga una presència fonamental, per exemple.

Després en seqüències diferents anar trobant aquest element en diversos CT i, finalment, produir un text que, per exemple, siga irònic, o use comparacions o exemplificacions, o estiga molt modalitzat. Anàlisi, comprensió, coneixement, avaluació, aplicació i síntesi (Bloom: 1979). Dissenyant activitats amb aquestes fases es pot arribar a un bon maneig dels principals mecanismes que intervenen en cada enunciació però això suposa, evidentment, un canvi radical tant en la figura del professorat com en el disseny de materials curriculars (o llibres de text).

Com assenyalen Imbernon – Casamayor (1985) l'estructura intrínseca del llibre de text no permet la diversitat (d'opinions, de comportaments...) ni, per tant, desenvolupa la formació crítica de l'alumne. Planteja ritmes comuns d'aprenentatge sense cap adequació al context, al grup o a l'individu, sense potenciar una investigació pedagògica ja que ofereix una de les solucions a la multiplicitat de problemes de l'aula i, per tant, es converteix en una finalitat didàctica i no en un instrument o, dit d'una altra manera, pot esdevenir per a l'alumnat el problema i no la solució.

A més el llibre de text ofereix molta informació, abusant de textos informatius impersonals, però n'amaga molta més per molts motius (d'espai i econòmics) i

no sol tenir present ni la variació lingüística ni el treball sobre el discurs oral que deixa en mans de la bona voluntat del docent. Suposa un alumne model que no sempre existeix i tarda a canviar els mètodes. Com afirma Martínez Bonafé (1992) un material curricular implica (o és) una teoria didàctica, és una concepció del desenvolupament curricular i de la tasca de l'aula ja que determina la forma pedagògica del currículum.

Dit això, la tercera proposta suposa, encara, un canvi més radical ja que es refereix al treball íntegre sobre el CT en incardinar els diversos elements per a fer aproximacions generals a textos complets. Una autèntica *pedagogia del discurs* hauria de possibilitar l'aproximació a textos diversos amb una ferramenta flexible (més que diverses ferramentes) i en situacions contextuais diverses. Hauria de servir per a, en acabar un curs acadèmic, haver aproximat l'alumnat a la comprensió i a l'elaboració de discursos de la vida quotidiana: música, família, grup d'iguals, escola, televisió, cinema, ràdio, Internet... I uns altres que no estiguen tan a prop de l'experiència cultural habitual d'un aprenent: literatura, premsa escrita, periodisme audiovisual, catàleg d'un museu... L'eix vertebrador d'un autèntic material de pedagogia discursiva ha de ser el discurs³⁰, i l'únic que pot elaborar, realment, les propostes didàctiques adequades és cada docent en la seua aula.

Cal, doncs, dissenyar propostes que s'adeqüen, fonamentalment, al nivell de l'alumnat i en aquest sentit la recerca de textos és fonamental, com hem vist. Sobre l'aproximació a aquests textos es poden dissenyar seqüències didàctiques amb nivells de dificultats creixent. Les primeres aproximacions, com fa la major part de materials curriculars, es podria fer en forma de preguntes concretes sobre aspectes puntuals del text. Allò que s'ha anomenat *comentari dirigit*. En

³⁰ Com sempre, no inventem res. L'equip experimental de reforma va proposar l'any 1992 uns materials per a impartir literatura que consistien en unes antologies de textos teatrals, narratius i poètics, en els quals no hi constaven les activitats, ni cap tipus de programació. Em sembla que, en molts sentits, hem anat cap arrere, això és: l'activitat didàctica actual o els materials curriculars actuals adopten formats cada

els llibres de text que hem consultat de les editorials més representatives (Anaya, Bromera, Castellnou, Tabarca, Santillana...) la major part de les activitats es limiten a fer preguntes sobre el text i a presentar una quantitat discreta de textos per a imitar. De tant en tant també s'hi inclou alguna proposta de producció textual per a elaborar o reelaborar la informació.

En altres materials, en canvi, el valor de la textualitat és major, no obstant això, és sorprenent el pes específic d'aquest contingut entre tot el material i, de sobte, el treball sobre alguns aspectes. Per exemple, en el cas de *Xaloc* (Boscà: 2003), les autores i els autors s'ocupen amb prodigalitat d'aspectes narratològics o relacionats amb el cinema, i, en canvi, la textualitat no esdevé, definitivament, l'eix vertebrador del material en el qual els aspectes gramaticals ixen, novament, privilegiats en contrast amb uns altres.

Les seqüències didàctiques per a preparar un CT poden anar des de preguntes de vertader o fals sobre aspectes més senzills, a proposar solucions, per exemple, al *tema* (*escull l'enunciat d'aquests que, al teu parer, explicita millor el tema del text*)³¹. També proposar graelles per a completar aspectes puntuals del text (vegeu annex 24) que poden anar fent-se més complexos i adoptant altres formats fins a completar aquells mapes mentals de què hem parlat (vegeu annex 25). Després de completar els aspectes d'anàlisi i de comprensió, es pot començar un treball sobre la producció textual en què l'alumnat puga expressar les valoracions que ha fet sobre aspectes puntuals del text i aprendre, paràgraf a paràgraf, a enunciar valoracions diferents sobre el discurs.

És important, en aquest sentit, anar valorant la creativitat en l'alumnat, que pot anar suggerint impressions i valoracions personals sobre el text. De fet, aquest idea de la valoració personal, de la impressió de l'alumne, recorre tota la

dia més tradicionals, que resolen més que proposen situacions didàctiques ja que les reformes, com hem vist, han deixat un regust amarg (Gil – Furió – Gavidia: 1998 i Fabra: 1992).

proposta. La pretensió amb el CT, justament, és que les reflexions i les opinions de l'alumnat estiguen, cada vegada, més fonamentades per observacions empíriques de mecanismes lingüístics que apareixen en els enunciats i que s'usen com a opcions ben definides per a aconseguir "impressions" en el receptor-lector-oient³².

Els materials informatius (vegeu annex 27) poden ser tan extensos com es vulga; es tracta de no pretendre anar més enllà i començar fent comentaris textuais complets sinó comentant a poc a poc aspectes puntuals per tal d'aconseguir que aquestes produccions vagen assolint un estadi de maduresa progressiva. Aquesta maduresa no s'assoleix, però amb l'anàlisi, sinó amb un apartat que està ben oblidat en la major part de les propostes que s'han fet sobre el CT: la redacció.

Com ja he expressat en alguna ocasió (López Río: 2001), i la major part dels autors (Cuenca, Devís – Sendra, Lázaro Carreter – Correa) semblen d'acord, un comentari de text és un discurs sobre un altre discurs (Barthes) i fins que no es produeix (s'enuncia oralment o per escrit) no hi ha comentari. Les observacions no suposen res ni s'incorporen a l'esquema conceptual mental de l'alumnat fins que estan organitzades en un discurs propi que s'ha de generar. I aquesta és, justament, la part més oblidada, per moltes raons, de la tècnica del CT, l'objectiu del qual no és 'entendre' un text únicament. O sí, si s'està d'acord que s'entén un text quan s'aconsegueix fer-lo propi i per tant se'n poden reproduir algunes de les seues informacions o es pot produir una valoració sobre la seua forma o contingut.

³¹ Aquestes preguntes poden arribar a ser ben complexes. Vegeu la proposta de Mas – Turco (1991) en l'annex 18.

³² En aquesta pedagogia considerem que és fonamental l'ús de la tecnologia que ja tenim a disposició i la visualització de determinats fenòmens usant mitjans tan senzills com un canó informàtic (vegeu annex 26).

Mostrar com es produeix un text és una tècnica que, en principi, no ha d'anar necessàriament associada al CT. És evident, però, que si no hi ha una producció discursiva, oral o escrita, no s'ha fet el comentari i, per tant, cal pensar que aquest aspecte fonamental que no ha estat tractat perquè els processos de producció escrita i oral continuen sent una mancança de la didàctica de la llengua (Bordons: 2000). No obstant això, al meu parer, i coincidint amb Cassany (2006), és realment la lectura la major carència major del sistema educatiu i com ja hem mostrat: si no hi ha lectura, no hi ha escriptura. Així, crec que aquesta mancança que detectem és una possibilitat didàctica més que presenta el CT: poder lligar la recepció amb la producció.

El treball pot ser divers i ha d'anar acompanyat de seqüències diverses (vegeu annex 28) i d'avaluacions, també diverses, per part de professorat i d'alumnat (vegeu annex 29). Un dels problemes, però, és el text que s'ha de generar i és que el CT, al seu torn, és un gènere textual concret propi de l'àmbit acadèmic. Es troba molt pròxim a la crítica literària, que apareix tant en el mateix àmbit com en el dels mitjans de comunicació, i també a l'assaig, propi de l'àmbit periodístic i literari. Així, és un gènere documental ben llunyà dels interessos i dels coneixements de la major part de l'alumnat de secundària.

Pertany a l'àmbit acadèmic i és un text explicativoargumentatiu que es dirigeix, per desgràcia per raons únicament acadèmiques, a un lector model que sol ser un professor de secundària (o el corrector de la PAAU)³³. La situació d'enunciació fluctua entre l'activitat d'aula, l'examen i aquesta prova d'accés, amb la qual cosa, en la major part de les ocasions és ben difícil fer una pedagogia d'aquest CT ja que normalment la raó última és obtenir una qualificació i això falseja tota la intenció comunicativa del procés de recepció i de producció discursives. De fet, en moltes ocasions els únics comentaris complets que fa un alumne/a tenen format d'examen, de prova de qualificació.

³³ Una possibilitat ben interessant és la de fer compartir els comentaris propis entre els alumnes.

Formalment presenta una estructura relativament tancada de la qual, com hem vist, hi ha multituds de propostes perquè no hi ha un acord sobre què és, de fet, un CT. Alguns semblen demanar una certa impersonalització, per a augmentar la sensació d'objectivitat, la qual cosa contrasta amb el document tan personal que resulta: de fet és quasi impossible fer un comentari complet en grup. Alguns autors recomanen la presència de marcadors determinats, per motius didàctics, però, pels exemples de què disposem en la literatura, el CT és un document molt obert que pot citar abundantment el text que comenta o no, i que pot estar dividit en parts o no.

En aquesta llibertat estructural, i d'acord amb el que és hàbit en l'àmbit acadèmic, s'usa un registre estàndard de la llengua³⁴ tot i que, en la major part dels casos, difícilment s'ha demanat a l'alumnat que use aquest registre lingüístic (excepció feta dels *exàmens*). També és un gènere documental ben particular (vegeu annex 28) perquè una gran part del procés de composició escrita (anàlisi dels paràmetres contextuais, recerca i selecció de la informació, avaluació...) ve obligada per l'ús del document ja que les situacions en què es pot produir, com ja he dit, fluctuen entre la tasca amb tot tipus de manuals de consulta i amb molt de temps per a fer-ho, i la lectura immediata per a, quasi a primera vista, elaborar un document ben complex que és la manifestació de tot un procés de reflexió que, realment, no hi ha temps per a fer.

Gran part dels problemes del gènere deriven, justament, d'aquest constrenyiment pels paràmetres contextuais (que no del gènere pròpiament dit) ja que l'alumnat associa aquesta tasca a un àmbit i a una objectiu didàctic relacionat amb l'avaluació o, més aviat, amb la qualificació. Així, considerarà que un CT, o una aproximació semblant a un text, no pot tenir sentit més que

³⁴ Un entrebanc afegit per a l'alumnat valencià que necessita, també, referents clars quant a l'estàndard que ha d'usar. Només cal observar els llibres de text que hem esmentat i la barreja d'opcions lingüístiques

com a activitat acadèmica i mai no com a ferramenta pedagògica (o cognitiva). D'altra les condicions que es proposen per a realitzar-la són tan tancades que, efectivament, no tenen cap relació amb la vida extraacadèmica de l'alumnat que mai no considerarà necessari aplicar aquests coneixements a altres objectes discursius.

En aquest sentit, és notori l'abús d'aquesta pràctica que se'n fa en els cursos de batxillerat, ja que en diverses disciplines s'usen comentaris textuais per a avaluar els coneixements de l'alumnat (història, filosofia, biologia...) però no hi ha cap relació (ningú no se l'ha proposada) entre les propostes que es realitzen.

D'altra banda, no hem d'oblidar els aspectes que es relacionen amb la redacció. Quan vaig formular una proposta sobre la redacció del CT (López Río: 2001):³⁵

Fases	Coherència	Adequació	Tipologia textual	Cohesió
1 Observació	Estructura externa		Tipus de text Estructura i trets	
2 Decisions sobre el document	Progressió informació	Variació lingüística		
3 Gènere	Indicadors de tema	Tipus de document	Gènere (si és literari)	
4 Informacions discursives		Relació text-context-cotext Comunicació no verbal Cooperació conversacional	Mètrica	
5 Intertextualitat				
6 Dades textuais i discursives	Tema Progressió temàtica Valoració informació	Polifonia Veus del discurs Punt de vista i empatia	Determinem gènere	Verbs, oracions i connexió; modalització; discurs reportat, anàfora, dixi, modalització...
7 Avaluació	Estil. Figures Estilístiques			
8 Valoració	El text és coherent?	És adequat?	Usa la tipologia estil i mètrica convenients?	Està ben cohesionat?
	La nostra valoració personal. Valoracions d'altres persones.			

Figura 32. Proposta de redacció d'un comentari de textos segons López Río (2001)

en aquest i en altres casos dignes d'estudi (Mas – Romero: 2005) i que ja he advertit en altres ocasions (López Río: 2005 i 2006).

³⁵ Com a anècdota, puc contar que en la publicació, les fletxes van perdre misteriosament el cap però el model no perdia el sentit ja que, realment, pretenia ser un sistema obert i la direcció de les relacions no era (no és) fonamental.

M'hi vaig proposar una proposta de progressió temàtica, oberta i flexible, que recollia la major part dels elements que podien resultar tractables i interessants en aquest nivell educatiu. I és aquesta proposta la que em va dur a considerar la possibilitat de generar una proposta didàctica d'aprofundiment en l'aparat conceptual que pot generar un CT. No obstant això, no pretenia ser la solució per a produir un CT escrit definitiu per al batxillerat, sinó donar algunes pistes que facilitaren la tasca del professorat i de l'alumnat, a una aproximació a aquesta producció textual específica.

És possible fer un comentari sense l'articulació d'una proposta escrita raonable? Seria possible aquesta tesi, aquesta anàlisi dels discursos sobre el comentari de text, sense una producció escrita que m'ha donat la possibilitat d'articular les propostes, de generar noves idees, de descartar-ne algunes antigues, en definitiva, d'articular el meu pensament de forma coherent, cohesionada i adequada per tal de, espere, generar coneixement? Senzillament no (Cassany: 2000). El CT, entès com a tal, és aquesta producció escrita, i les decisions que hem pres anteriorment és la documentació que hem realitzat per a la formulació del nostre pensament en un escrit (o en un discurs oral).

De fet, un CT complet hauria d'acabar en rellegir el nostre text, dies després d'haver-lo acabat per a veure si, efectivament, hem encertat amb el que volíem dir, si el text s'entèn, si podem reformular alguna proposta o fer-ne de noves... El comentari acaba en la redacció, després de la redacció, quan el rellegim als dies i encara fem la valoració personal, quan considerem què ha significat per a nosaltres aquell text, quina petja ens ha deixat, en què ha modificat el nostre pensament... En aquest sentit la proposta de redacció em sembla fonamental perquè pot cobrir, justament, una de les carències de l'alumnat en secundària: la producció de discursos amb un cert nivell de formalitat i pertanyents a l'àmbit acadèmic.

6. Conclusions

És probable que m'equivoque. De tota manera, he de córrer aquest risc.

Joan. Fuster. *Consells, proverbis i insolències*

En absolut pretén aquest treball respondre a tots els interrogants que s'han pogut plantejar al llarg d'aquestes pàgines. No obstant això, sí que es pot, a hores d'ara, fer algunes consideracions que podran esdevenir indicadors o hipòtesis de treball i, sobretot, conviccions de les quals es podrà partir en futures investigacions: autèntics *indicadors* per al docent que es vulga aproximar a la seua pràctica educativa partint de premisses que el poden situar davant un altre panorama del que és l'educació literària i lingüística i, en general, el quefer educatiu.

Resumir les conclusions a què arriba l'escassa literatura que tracta el tema és ben senzill. Però crec que paga la pena intentar relacionar aquestes amb una postura més crítica de l'educació i, així, reubicar una de les activitats que han format part, tradicionalment, de les classe de literatura. Una de les hipòtesis de

què he partit, és que la situació del CT és un poc difusa quant a funcions i objectius. Fins i tot la literatura que el reivindica, considera que, efectivament, cal reajustar els propòsits per als quals s'usa en l'aula i, a més, amb una pedagogia adequada ja que, en el moment actual, se'n fa una utilització desigual i que depèn, en gran mesura, de la voluntat dels docents.

Aquesta indefinició d'objectius (didàctics, pràctics, cognitius) és una constant que ha tenallat la pràctica educativa i pot ser una de les causes que n'haja aconseguit el rebuig o l'oblit com a eina d'aprenentatge. Un comentari de text no és més que *un discurs sobre un altre discurs* (Barthes) segons una afirmació que compta amb un consens quasi general. I això implica maneig i pràctica de destreses discursives receptives i productives en un grau que dependrà de la intensitat i de les aspiracions de l'anàlisi.

Entendre un text és un exercici difícil i, sobretot, complex. Però encara ho és molt més ensenyar a entendre un text. Cal afegir, a més, una dificultat que, com he expressat a bastament, sol oblidar la literatura: l'expressió (redacció o elocució) del CT. Aquest és un producte discursiu molt elaborat integrat per seqüències diverses i per multitud d'informants; un gènere concret que forma part de l'àmbit acadèmic i es troba tant pròxim a la crítica literària acadèmica o de divulgació, com a l'assaig que, al seu torn, s'aproxima a l'àmbit periodístic o literari. Gènere documental divers, té una capacitat quasi infinita de ser enriquit per visions noves. Se'n pot gaudir més quan es llegeix i es produeix des de la manca d'obligació i de la necessitat d'adoptar una perspectiva 'científica' però, per altra banda, es troba, en general, ben allunyat dels interessos de la major part de l'alumnat preuniversitari.

El model concret de CT que s'utilitza cada dia en el sistema educatiu valencià, és un gènere textual que pertany a l'àmbit acadèmic i que es desenvolupa com una seqüència explicativoargumentativa dirigida, per raons acadèmiques, a un

lector model que avalua, més enllà de la lectura, el producte. La situació d'enunciació, doncs, fluctua entre l'activitat d'aula i la prova qualificadora i ben poca relació sol presentar amb les necessitats pedagògiques o lingüístiques de l'alumnat. A pesar d'aquest grau de concreció pràctica, no es poden trobar amb facilitat en la literatura científica definicions de CT àmplies i rigoroses de manera que ha esdevingut un pràctica que ningú no intenta acotar perquè sembla haver-hi un consens *a priori* sobre el sentit que en té la presència constant en l'escola. La petja de Díez Borque i, sobretot de Lázaro – Correa és inqüestionable encara. La concepció del *commentaire* francès continua influïent en els usos i els costums de cada aula i el sedàs de l'estilística sembla impregnar cada anàlisi textual com un *guia il·luminadora* en la descoberta de la veritat discursiva.

Rigor i ciència, impressió i art, potser el CT és, senzillament, una tècnica avançada de comprensió lectora al fet discursiu, en la qual cada comentarista pot usar l'aparat conceptual que considere convenient per als seus propòsits de lector, d'investigador o d'alumne. De fet, tot el món ha fet comentaris sobre discursos en alguna ocasió, sense un propòsit evident o transcendent i dins i fora de les aules. Tothom ha comentat fragments de novel·les, anuncis publicitaris, poesies, pel·lícules i molts altres objectes discursius dins de les aules, tot i que ben poques persones, alumnes o professors, se n'han plantejat per a què serveix, quina funció té, què he aconseguit quan comente o ensenye a comentar. Aquesta indefinició ha contaminat els objectius didàctics del comentari i, encara més, els educatius, els pedagògics.

El primer objectiu continua sent instrumental, això és, accessori en la classe de literatura: mostrar els textos que formen part d'una literatura. Arribat el moment de canviar la formulació de la didàctica literària i lingüística ha semblat convenient, amb una visió esbiaixada de la realitat, prescindir dels instruments de l'escola tradicional (*dictat, recitació, comentari...*). No s'han trobar raons

adients per a la permanència de ferramentes clàssiques que, a més, s'associen únicament a la qualificació i a la classificació de l'alumnat i esdevenen així instrument, garbell, però no activitat didàctica. El CT serveix perquè l'alumne mostre i demostre però no sembla servir per a mostrar-li, especialment des que prenen importància els corrents d'estudi que situen els interessos en el context. Història de la llengua, estilística, pragmàtica o lingüística cognitiva tornen a atendre el detall, el lexema, el connector perquè el seu estudi vol esdevenir rigorós des de l'experimentació 'científica' i una mirada global al text fa venir vertigen per la inabastabilitat dels objectius.

Aquest retorn a l'anàlisi lingüística rigorosa i exhaustiva i, sobretot, el paper d'instrument avaluador han generat aquesta imatge d'instrument tradicional que té el CT: desgastat des del punt de vista del professorat i examinador des del de l'alumnat. Cal redefinir-ne, doncs, els objectius i, també, la concepció abans de deixar-lo romandre en l'àmbit acadèmic fent-ne ús quan no s'hi troben altres possibilitats. Però, per a això, cal tenir present els elements que intervenen avui dia en aquesta activitat i les possibilitats reals que aquesta ofereix.

En primer lloc, és un fet innegable que cada dia "comentem" objectes significatius: conversem sobre pel·lícules o llibres, expliquem a la família una anècdota, narrem emocionats com va ser el naixement d'una filla... Comentaris que esdevenen una expressió sincera de la nostra emotivitat i, per tant, del nostre jo i que l'escola pot fomentar com a activitat intel·lectual, d'arrel cultural i informada de forma interdisciplinària alhora que connectada amb la realitat. No es pot negar que algunes de les possibilitats del comentari literari, tot i que per tradició ha estat una activitat relacionada amb el coneixement del llenguatge literari, es poden trobar ja en aquest comentari que esdevé el coneixement previ, present en la vida quotidiana d'alumnat i professorat, amb el qual

enganxar els estudis literaris que desenvoluparan aquell sentit estètic i esperit crític que formarà part de la nova educació literària.

S'ha d'introduir una anàlisi textual que integrarà habilitats lingüístiques i cognitives: la recepció i la comprensió de textos, la construcció d'interpretacions i l'expressió de judicis personals. El paper de l'escola i dels docents, en aquesta comprensió lectora privilegiada¹, és ara el de dotar l'alumnat de tots els elements que poden integrar aquesta anàlisi per tal d'enriquir-la i anar construint esquemes conceptuals que col·laboren en la significació i en la construcció dels discursos però amb l'objectiu de lliurar-los a l'alumnat que disposarà, així, de les ferramentes adequades per a augmentar la pròpia capacitat crítica.

El que ha d'abandonar l'escola és l'intent de memorització d'aparats conceptuals poc pràctics o inassolibles i s'ha de proposar valorar una subjectivitat, subestimada per la valoració excessiva de la mítica objectivitat científica, que es pot associar a la creativitat i l'originalitat i a aquest esperit crític de cada individu (un a un) que ha de formar. Cada mirada, cada lectura, cada observació és vàlida, té un valor. El comentari textual és l'aparat conceptual que permet aquesta mirada, tècnica si es vol, però també única i, per tant, subjectiva, creativa, crítica i alliberadora.

L'alumnat ha de saber per a què fa comentaris textuais. Cal que sàpiga quina és la pròpia evolució didàctica i cognitiva, que participe en els seus èxits i fracassos, que conega la utilitat i la raó per a integrar en el quefer diari cada una de les tasques. El tradicional rebuig a què el discent reflexione sobre motius i motivacions bandeja la possibilitat que l'alumnat entenga el perquè de l'activitat didàctica i lligue l'escola a la vida real. I el CT pot esdevenir ben real i

¹ La comprensió lectora s'ha convertit en un dels cavalls de batalla, potser el principal, de l'educació (vegeu l'últim Informe Pisa, <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>). Si els alumnes no entenen el que lligen, com podran accedir a la informació i, per tant, a la formació?

no sols per a educar en la recerca del mecanisme lingüístic sinó en la necessitat d'enfrontar-se amb una mirada crítica a qualsevol objecte semiòtic, a qualsevol discurs i, en definitiva, a la vida social.

En aquesta societat de la informació i de la comunicació, en aquesta *modernitat líquida*, no es pot negar la necessitat de disposar d'instruments per entendre l'allau de discursos en què vivim immersos i, en conseqüència, per intervenir generant-hi els nostres. Informat per totes les disciplines lingüístiques i didàctiques que centren en l'ús el seu objecte d'estudi i consideren el text la unitat sònica i significativa per excel·lència (lingüística del text, pragmàtica, sociolingüística, anàlisi del discurs, psicolingüística, lingüística cognitiva, enfocaments comunicatius en l'ensenyament de llengües...), el CT pot esdevenir una eina essencial, no única, però tampoc reemplaçable, que ens permetrà immiscir-nos-hi en les millors condicions possibles.

Per a això, com veiem, caldrà canviar-ne la concepció estructural. No pot derivar cap a la simple inclusió del text en un corrent, en una tendència, en una època, o a la caracterització de l'estil d'un autor. No ha de tenir una funció auxiliar ni s'ha de constrènyer amb aparats no flexibles sinó que ha d'esdevenir una ferramenta funcional i senzilla, però també subjectiva i actualitzable. Que permeta aproximar-se a qualsevol objecte metafòric (significat i significant) i que siga útil a cada individu que passe per l'ensenyament obligatori, és a dir, a tothom.

Un cert *gir lingüístic* de les ciències socials, i el *gir semiològic* de les lingüístiques ens donen les pistes definitives per a considerar la centralitat del discurs, del text immersit en el context, en la pedagogia actual. Una pedagogia que, ara com ara, considera la comunicació un instrument educatiu privilegiat i que, a més, necessita formar individus no únicament per al sistema productiu sinó atenent-ne totes les capacitats i afectes i, sobretot, el món personal que

és, també, social. Una educació emocional i social implica una lectura dels discursos que ens envolten per a entendre *qui diu, per què ho diu, per a què ho diu*, però també, anant més enllà, *perquè hom diu el que diu (fa el que fa)*. No ens podem quedar en una educació de la memòria o de la informació.

Només una anàlisi dels discursos primerenca a l'escola podrà permetre que el nostre alumnat conega la vertadera natura (lingüística, social i emocional) dels actes comunicatius que l'envolten. Si els sistemes educatius volen atendre les necessitats reals actuals de l'alumnat i volen intervenir en els canvis socials, dels quals fan contínuament propaganda², aquesta competència comunicativa "avançada" ha de ser un objectiu prioritari, i no únicament des de l'àrea de llengua i literatura.

Una educació tecnocràtica es queda en el canvi puntual: l'educació vial, els maltractaments, les drogues, la professió... Una educació crítica (humanista) considera que l'objectiu educatiu és la formació integral de l'individu i aquell qui no sàpiga llegir (fins i tot llegir-se un mateix: *per què he dit el que acabe de dir, per què em fa plorar aquella pel·lícula*) en aquesta societat de pantalles no pot considerar-se, títols universitaris a banda, un individu complet. Si considerem, com feia Piaget, que l'aprenentatge és un procés intern de construcció en que l'individu participa activament adquirint estructures que es van fent més complexes enriquides per coneixements que s'insereixen en una personalitat complexa, el CT posseeix tot els elements necessaris per a formar part d'aquest procés de construcció personal, d'aquesta educació integral de l'individu.

L'educació, com reafirmen els actuals corrents cognitius, ha de ser procés experiencial, que demana una participació constata de l'alumne i que necessita estratègies metodològiques que estimulen potencialitats i recursos per a propiciar que l'alumnat tinga confiança en les pròpies habilitats per a resoldre

problemes, comunicar-se i aprendre a aprendre. El CT, en aquest sentit, pot disposar de tantes funcions com docents i discents consideren oportú de dotar-lo les quals, com hem vist, apareixen contínuament en els currículums de llengua i literatura. És, en definitiva, una ferramenta de ferramentes, una lectura avançada de textos que implica multitud de destreses i habilitats. Descartada l'opció que només serveix per a avaluar determinades estadis de coneixement, els que el sistema educatiu vol en cada moment, podem considerar que pot convertir-se en una eina pedagògica per a assolir, justament, algunes competències fonamentals; però aquest assoliment demana una *pedagogia del comentari* inserida en una autèntica *pedagogia del discurs*.

Una pedagogia que ha de partir del fet que sense saber llegir no se sap escriure, sense saber escoltar, no se sap parlar. Per tant, no es pot ensenyar una competència discursiva complexa sense haver treballat a bastament en una habilitat receptiva enriquida per tots els elements que intervenen en l'anàlisi discursiva; sense haver escoltat o llegit molts dels milions d'objectes discursius que integren aquesta societat líquida, que els produeix amb la mateixa rapidesa i fragilitat que l'aigua ens defuig de les mans (Bauman). El CT pot dotar de paràmetres suficientment rics i, alhora, suficientment estables com per poder aproximar-se a aquestes produccions en condicions òptimes esdevenint així una autèntica *estratègia d'aprenentatge*, un procés conscient de presa de decisions en el qual el protagonista de cada anàlisi escull i actualitza els coneixements que necessita per a assolir els objectius que es proposa.

El CT, no obstant això, pot caure en el recurs de constituir-se en dissecció cognitiva que esbrine part del procés productiu investigant, com consideren alguns crítics, la intenció comunicativa de l'emissor en una deconstrucció textual completa o, podem matisar, la pròpia percepció d'aquesta intenció fonamental. Ens podem trobar, doncs, amb una concepció de l'anàlisi més

² Podem dubtar si els poders que financien els sistemes educatius tenen el mateix desig de canvi, però

centrada en la recepció, en la negociació amb els diversos significats d'aquell espai textual que s'han de descodificar a partir de l'experiència viscuda com a individus pertanyents a col·lectius culturals.

Concepcions del CT autèntiques i expressades a partir d'aparats conceptuals d'alta volada que difícilment es poden aplicar a alumnes amb una enciclopèdia personal en els primers estadis de construcció. Una *pedagogia del discurs* per a nivells educatius preuniversitaris ha de partir de la concepció que el CT pot esdevenir eina efectiva en una educació literària i lingüística que suposa una inversió a llarg termini. Una educació crítica per a aquells nivells educatius parteix, més aviat, de conviccions referides a allò habitual que a allò particular o individual. El CT pot esdevenir el costum d'una certa manera de llegir el món, d'aproximar a tot allò que ens envolta a alumnes que comencen a descobrir el món.

En aquesta *pedagogia* discursiva és el professorat qui té un paper fonamental i aquest, segons sembla, manté una relació confusa amb el CT. Observem que una gran part dels docents no universitaris no participen ni s'interessen pels processos de generació del propi coneixement, de manera que el debat docent en els centres de primària i de secundària difícilment passa de l'anècdota. Així, no és que cada professor i cada professora no tinga present el CT com a l'instrument que pot acabar sent, sinó que no es planteja determinades qüestions, com ara, què ha de fer dins de l'aula. Mimesi i rutina són dues paraules que es poden associar a una part important de les nostres tradicions didàctiques. Una *pedagogia del discurs* necessita un canvi d'actituds profund en el col·lectiu docent per a posar-se en marxa.

Si alguna cosa es pot retraure a la LOGSE, no és tant, al meu parer (i al de persones molt més informades) una concepció particular del sistema educatiu

que realment no s'ha dut a la pràctica en la globalitat, i amb la qual és evident que coincidisc en un percentatge ben elevat de compromisos; sinó que l'aplicació va generar involuntàriament un sentiment entre una part important del professorat que fluctuava entre el desconcert i la desil·lusió (deixant de banda els opositors militants i els desil·lusionats insubmisos) que va propiciar un moviment pendular cap a l'extrem oposat en la balança educativa, això és, una immersió en tot un seguit d'inèrcies inexplicables, inassumibles i, definitivament, poc educatives.

Aquests desencant ha provocat que la imitació o la repetició continue sent la fórmula més activa de formació de professors i en general en el quefer docent, de manera que no hi ha una reflexió sobre els missatges que envolten els col·lectius que formen part del sistema educatiu: administració, pares i mares, alumnat, professorat. Justament no hi ha una *pedagogia del discurs* que ens demane una participació més activa en el coneixement professional docent. El CT roman en el sistema educatiu com el dictat o l'anàlisi sintàctica: perquè ningú no se n'ha plantejat ni la funció ni la possibilitat de reemplaçar-lo o la necessitat de millorar-lo.

Reproduïm, fins i tot, la forma d'inserir-lo en la dinàmica de l'aula i això impossibilita la transformació i la validesa de l'instrument. Ara s'hi necessiten noves dinàmiques d'aula en què aquest CT assolisca aplicacions concretes i noves funcions que en transformen propietats i característiques. Cal habilitar canals per tal que les fonts d'informació i de formació del professorat canvien i s'amplien i perquè aquest intervinga activament en la generació del coneixement docent i no es deixi dur per investigacions i decisions externes al seu àmbit d'actuació.

En aquest sentit la labor del *llibre de text* ha sigut immensament perniciososa. Davant l'angoixa que han provocat els canvis en la filosofia de l'educació, en la

legislació educativa i, sobretot, en la relació entre alumne i professor (canvis derivats de l'evolució social) el professorat s'ha llançat en braços de una pertorbadora seguretat representada per programacions d'aula que, afortunadament, solen emanar de companys de professió i d'aula, però que no es produeixen des de cada situació educativa concreta. La literatura educativa de receptes, que tanta presència té quant al comentari textual, bandeja qualsevol reflexió o interrogant per a facilitar l'activitat de professorat i alumnat dins de l'aula sense plantejar-se una introspecció sobre els objectius d'allò que s'està fent i sense possibilitar l'apropiació de metodologies i estratègies.

Els materials, en molts casos reprografiats, que substitueixen amb freqüència el llibre de text, tampoc no són cap garantia per a poder avançar en una autèntica *pedagogia del discurs*, ja que busquen la fórmula fàcil per a l'alumnat que, com el mateix professor en moltes ocasions, només té el desig d'obtenir una bona qualificació en algun dels obstacles en què s'ha convertit la carrera acadèmica (he tingut la temptació de dir carrera docent). El CT, generat des de l'educació literària i lingüística, esdevé un instrument d'avaluació i, potser, un entrebanc a oblidar per la qual cosa queda desarrelat de la vida real i perd la possibilitat d'esdevenir una activitat quotidiana d'aproximació a l'entorn discursiu quotidià.

En aquest CT ha funcionat la literatura de receptes i no la de reflexió, com en moltes altres matèries. I justament aquesta activitat no pot ser, per la pròpia concepció, una recepta: una solució. De fet és un problema, una hipòtesi de treball, un procés d'investigació. La major part del professorat fa ús d'una obra que considera idònia bandejant la possibilitat de generar coneixement i de fomentar la creativitat pròpia i aliena. A més, que s'use com a prova per a accedir a la universitat obliga a una restricció d'objectius que el constreixen convertint-lo en una repetició de fórmules fixes.

Acceptant la importància del fet comunicatiu com a essencial per a l'ésser humà, des del punt de vista de l'antropologia, podem considerar que les anàlisis semiòtiques, més enllà de les únicament literàries, se centren en les condicions pragmàtiques del discurs i, sobretot, en la recepció d'aquest i poden esdevenir una ampliació d'aquest instrument que sí responga als interessos que plantejem. Aquesta concepció pragmàtica, doncs, en justificaria la presència en l'escola en ser extremadament útils per a aproximar-nos a objectes pluricodificats, dels quals fer-ne (produir-ne) una aproximació subjectiva. El CT podria esdevenir, doncs, una autèntica eina d'estudi semiòtic del text i de la societat.

Aquesta actitud dialògica (*em diuen, jo dic*, contestant o no) implica unes destreses que exigeixen ferramentes cada vegada més potents per a formar lectors i escriptors exigents que és, en definitiva l'autèntic objectiu del comentari textual. Formar lectors, literaris o no, necessita d'aquestes eines i de fer-ne una autèntica pedagogia de l'ús, tant en l'educació literària com en la lingüística. El lector (receptor, espectador, ciutadà, públic, oient, votant...) i la seua formació és ara objectiu central dels sistemes educatius reconegut per diversos documents internacionals i pels currículums oficials. Però, a més, aquest individu ha d'esdevenir alhora l'autèntic protagonista actiu i crític del propi procés educatiu.

Quan el CT simplement s'aproximava al text literari ho feia per tal d'entendre'l i educar literàriament l'alumnat. En la classe de llengua, si acceptem aquesta divisió, adopta ara moltes altres dimensions i formats, i s'aproxima als comentaris que es poden fer en altres àrees de coneixement (història, biologia, filosofia...) amb una perspectiva hermenèutica que l'allibera de la funció estilística. Tot i això, no hi ha, no hi deu haver, una diferència radical entre el comentari en la classe de llengua i en la classe de literatura, o de filosofia o d'economia.

Els escrits literaris, històrics, filosòfics... no deixen de ser manifestacions més o menys privilegiades que les nostres societats produeixen per a participar en la construcció de les realitats socials. Una tanca publicitària, de fet, pot exigir un major esforç receptiu i cognitiu per a entendre'n les autèntiques intencions semiòtiques que un tractat filosòfic. I a l'ensenyament obligatori no eduquem, en principi, ni filòsofs ni enginyers ni bombers ni obrers, sinó ciutadans crítics que exerciran alguna d'aquelles activitats i moltes altres per atendre la pròpia piràmide de necessitats vitals.

L'objectiu del CT, doncs, manté una relació major amb les habilitats lingüístiques i amb el treball sobre la competència comunicativa, receptiva o productiva, que amb qualsevol dels altres continguts que formen part de l'educació literària i lingüística. Però al mateix temps, l'aparat conceptual d'anàlisi semiòtica que maneja, emana de les disciplines lingüístiques (anàlisi del discurs, lingüística textual, pragmàtica...) i de les teories de la literatura (estilística, estètica de la recepció, anàlisi estructural del relat...). La capacitat d'analitzar els textos que cada alumne/a assolirà en el seu procés educatiu dependrà de molts elements però, fonamentalment, d'una reflexió del professorat sobre la necessitat d'anar construint un esquema que s'enriqueixi cada sessió, cada curs, amb noves aportacions de les disciplines que hem esmentat i d'altres que poden aportar visions complementàries: filosofia, economia, sociologia, antropologia, educació social...

No oblidem, però, que una educació literària no es pot ni iniciar sense que l'alumnat sàpiga aproximar-se als textos i, justament, els literaris demanen un nivell d'enciclopèdia lectora, superior als textos funcionals encara que tinguen la mateixa base lingüística. A més, com hem vist lectura i escriptura van lligades, i una escriptura elaborada demana una lectura elaborada, capaç d'identificar els aspectes més inusuals del llenguatge juntament amb els paràmetres pragmàtics

que han fet possible el discurs i que en formen part. Les terminologies que emanen de totes les disciplines que informen el CT no haurien de ser un entrebanc sinó que haurien de possibilitar una construcció completa d'un esquema conceptual ric i en connexió amb la resta d'àrees del coneixement humà.

El CT, a més, permet ser creatiu i investigador, és un instrument actiu que fomenta la responsabilitat sobre allò que es diu i suggereix tant el treball en grup com l'autonomia. Bandeja l'estudi de la història per a situar-se en el text real i en la situació real per tal de requerir de l'alumne no l'estudi descontextualitzat sinó l'acció i l'aprenentatge motivats. El CT s'ha d'ensenyar en seqüències que serviran de model de comportament als aprenents quan hagen de fer servir aquest instrument en situacions reals. És per això que no hi ha un únic esquema de CT perquè no hi ha dues situacions que en demanen el mateix. Cada interpretació textual és subjectiva i depèn de tots els elements que intervenen en l'acte de recepció.

Possiblement aquesta és la major dificultat que ha de salvar una didàctica que es base en el CT com a ferramenta d'aproximació al discurs. No hi ha receptes i, per tant, el docent només pot oferir pautes per tal que cada alumne prenga decisions sobre què ha de fer, en quina situació, en quin ordre i amb quins objectius. A més, cada comentari, per a esdevenir anàlisi, cal que es complete amb un acte purament creatiu: la producció d'un discurs propi, subjectiu i únic. La didàctica del CT implica, doncs, processos oberts i vius, recurrents i subjectius que depenen de l'aprenent i en els quals el docent cal que dispose de molta i variada informació però sempre tenint en compte que es basa en pressuposicions, com una mena de procés d'investigació, que intenta recuperar, en certa mesura, almenys una part del procés d'elaboració del discurs.

Aquest procés d'investigació pot assolir diversos graus de concreció i així, el CT pot assumir diversos papers dins de l'aula que excedirien el valor epistèmic, com a activitat en l'àrea de llengua i literatura, per a assolir un paper fonamental com a procediments en multitud d'àrees del currículum: de fet totes les que demanaren una lectura acurada d'objectes significatius textuais. En aquests casos la deconstrucció s'ha de limitar a treballar els aspectes que es puguen considerar rellevants en relació amb els objectius que es persegueixen en cada anàlisi.

Coneixement i informació: dos aspectes lligats a l'anàlisi del discurs perquè l'estudi del llenguatge (llenguatge, ment i món) no permet separar la funció cognitiva de la comunicativa i aquesta, del fet informatiu, un dels objectius de tota la teoria de la informació que tan important resulta en qualsevol aproximació textual ja que el text, el discurs, és la unitat d'estudi en la qual es produeixen significats i fenòmens. El CT activa tot un seguit de procediments, això és, accions encaminades a aconseguir objectius: memoritzar, analitzar, sintetitzar o abstraure, per exemple. I esdevé, així, una estratègia complexa d'aproximació a la informació i també a com està plantejada aquesta des del punt de vista formal. Però ho fa sense proposar un model únic, una fórmula fixa, sinó amb un *aparat* suficientment versàtil per tal que el resultat, la *producció discursiva final*, esdevinga única en cada situació.

Aquests tres elements, doncs, defineixen el comentari com a tècnica: el *procediment*, l'esquema tècnic d'aproximació al text; l'*aparat* conceptual que s'aplicarà en cada cas i que depèn de les circumstàncies i, sobretot, dels objectius del comentari; i la *redacció* o *producció* final del comentari, que dependrà d'aquests objectius i del procés mateix que haja generat la situació d'anàlisi. No hi ha dos comentaris iguals perquè, senzillament, no hi ha dos discursos idèntics ni dos comentaristes amb la mateixa visió. És per això que les fórmules fixes, les receptes, funcionen relativament en uns determinats estadis

del CT però que avançar en aquesta pedagogia demana centrar-se en la possibilitat que cada comentarista aplique un esquema conceptual propi i ampliable segons el nivell acadèmic i cognitiu, i susceptible d'adequació a cada situació d'anàlisi.

En el procediment descobrim dues fases fonamentals: una d'anàlisi dels elements que componen el text, dels seus significats i dels mecanismes que utilitza; i una altra de síntesi que consisteix en la formulació d'hipòtesis productives a partir de les quals elaborar una producció discursiva que siga la metàfora de la nostra mirada sobre l'objecte. En la primera semblen fonamentals dues troballes: la idea principal que sosté el text i els mecanismes lingüístics que ens fan arribar a aquesta conclusió. En la segona, és la mirada personal la que proposarà un o altre tipus de comentari i el desenvolupament d'aquest.

Pel que fa a l'aparat conceptual és la pròpia interacció educativa la que dotarà de contingut cada CT i, per tant, aquest podrà disposar de multitud de funcions en relació amb els usos i les situacions d'aparició. Han resultat, per exemple, molt rendibles les propostes que basen les aproximacions en els gèneres textuais, almenys en els primers estadis d'aquesta pedagogia, que ja hem vist que permeten una taxonomització didàctica de la complexa realitat lingüística. En canvi, no han resultat tan rendibles uns altres comentaris que es basaven en la demostració de teories crítiques concretes.

Recordem, però, que cap teoria no és absolutament vàlida i no cal constrènyer la realitat per tal de fer-la adequada als nostres interessos pedagògics, com s'ha esdevingut, per exemple, amb les tipologies textuais. La realitat lingüística és diversa i les classificacions necessiten certa flexibilitat, sobretot pel que fa a la relació entre la didàctica de la llengua i de la literatura i, per exemple, l'ensenyament de la gramàtica o de la teoria literària.

Per posar un exemple, la investigació literària orientada cap a la teoria de la recepció ha de dedicar-se bàsicament també a l'anàlisi textual, però aquesta aproximació a l'objecte estètic, ha de ser de base lingüística (el text) i pragmàtica (la relació del text amb el context). Sembla un camí ben interessant d'aplicació de la teoria literària a l'ensenyament de la literatura, en el qual l'anàlisi lingüística esdevé l'instrument idoni d'aplicació d'aquesta mirada sobre els objectes estètics o literaris sense que això comporte cap constrenyiment de l'aparat conceptual. Ben al contrari: hem de mostrar a l'alumnat visions contradictòries d'estudi de la realitat, fent-los veure que la ciència és només un model que serveix en moments concrets i que s'ha de modificar contínuament per tal de garantir noves aproximacions als objectes d'estudi. Cada CT és només una proposta i per això mateix ha de ser prou versàtil com per poder aprofitar aquesta aproximació perquè cada individu la transforme en el sentit que li resulte interessant segons la situació.

Com que demana un aprenentatge realment significatiu i crític, l'aprenent és el protagonista de les anàlisis i estudia accions comunicatives completes, estenent l'objectiu d'estudi de la llengua com a sistema, a l'ús del codi en diferents contextos comunicatius enfrontant-se amb problemes pràctics de caràcter social i, fins i tot, filosòfic o científic. A més, permet generar atmosferes creatives i crítiques que proveïsquen l'alumne d'espais per a investigar, per a innovar, per a expressar idees pròpies defensables amb argumentacions generades des de la consciència. En aquest CT, l'activitat de l'aula recrea situacions reals o versemblants de comunicació, amb implicació de totes els procediments propis d'actes comunicatius complets en què s'usen les quatre habilitats lingüístiques per a aproximar-se o produir textos complets i autèntics, usant una llengua real, diversa i contextualitzada.

Les limitacions que hem vist sobre la diversitat de l'aparat conceptual no han de fer més que augmentar la versatilitat de cada seqüència didàctica. Unes limitacions que, com l'estructura tripartida (adequació, coherència i cohesió) de l'aparat conceptual, estan en l'origen de la pròpia concepció interdisciplinària de la ciència i, com no, de la lingüística i no s'han de veure com una mancança sinó com un punt de realitat més d'aquest instrument educatiu ja que no és possible separar denotació (semàntica) de connotació (pragmàtica), ni sintaxi (gramàtica) d'ús (sociolingüística).

A pesar de la incidència que he fet en la necessitat de potenciar la versatilitat de l'eina, crec que s'ha de reclamar la necessitat d'arribar a breus acords docents (en els claustres, en els departaments, entre els departaments...) sobre la terminologia i els conceptes que usem en les diverses situacions educatives. Fins i tot, cal reivindicar el mateix terme de CT ja que l'augment excessiu de terminologia només provocaria una concepció errònia de la transformació que ha de sofrir i que hem de relacionar amb les evolucions dels paradigmes comunicatius i les teories que els estudien més enllà dels canvis en aquesta deconstrucció única que és un CT.

Se'ns presenta, així, com una eina extraordinària en totes aquestes aproximacions lingüístiques a l'ús i no paga la pena canviar el terme que el defineix tot i que s'haja transformat (i tant) el seu model operatiu. Algunes de les temptacions en aquest sentit poden estar originades pels canvis conceptuals que s'han operat en aquest univers de la deconstrucció textual. Una deconstrucció que esdevé mirada sobre un acte comunicatiu considerant-ne procés (discurs), producte (text) i objecte (document) i que és una aproximació cognoscitiva a realitats lingüístiques i literàries complexes. És per això que integra totes les destreses i, fins i tot, fa present l'oralitat ja que la necessitat d'una educació crítica i creativa, per atendre la formació integral de l'individu no es pot entendre sense l'ús de la modalitat discursiva més quotidiana,

instrument comunicatiu universal: l'expressió oral. Els individus es formen en contrast amb els altres individus, en interacció constant amb la col·lectivitat. D'altra manera no esdevindrien éssers socialment i emocionalment madurs.

Des d'un punt de vista cognitiu, una anàlisi textual és un procediment que integra molts altres, com ja hem vist, i de tots els tipus: tant procedimentals (anàlisi, síntesi, resum, esquema, lectura, escriptura, planificació...), actitudinals (interès, motivació, gaudi...) i sobre valors (estètics, crítics, ètics, polítics...), com conceptuals (els paradigmes que hi intervenen). Exigeix, doncs, uns coneixements previs que constitueixen una elevada competència enciclopèdica que, al seu torn, s'enriqueix en acabar cada nou comentari i, a més, una col·laboració lectora constant i un protagonisme d'un lector que es convertirà en la peça clau d'aquesta *pedagogia*: subjecte i objecte.

Aquestes enormes possibilitats, però, no ens han de fer caure en el parany de l'«autòpsia» lingüística o literària del text perdent de vista una autèntica lectura comprensiva. Cal, doncs, reformular la proposta oferint unes seqüències didàctiques que expliquen com aproximar-se al text fent una didàctica progressiva del CT. Hem de considerar aquesta pràctica com una activitat no tancada, inserida en seqüències d'aprenentatge més àmplies i orientada a la millora de l'ús lingüístic, és a dir, a la formació lingüística. Per això, cal relativitzar la brevetat dels fragments o la conveniència de comentar textos complets perquè s'han de proposar activitats diverses tant per a aprendre aquesta pràctica, tot fent-la més didàctica, com per a aprofitar-la per a l'objectiu didàctic que ens plantejem en cada moment. La mostra de textos i el tipus d'activitats ha de ser tan variada i motivadora com siga possible. Hi ha una relació cognitiva estreta entre la lectura vacil·lant de les primeres grafies i l'anàlisi de discursos complexos de l'entorn social.

Considerant aquest procés com a viu i obert, es pot començar comentant textos informalment, amb alumnat que reflexiona en grup, des de la pròpia competència, sobre objectes significatius comuns i això en totes les àrees del currículum que demanen una "lectura" d'objectes significatius (artístics, literaris, científics, plàstics...). Fins i tot es pot recuperar part del procés d'elaboració d'un escrit i acostumar l'alumnat a treballar des de la recepció a partir de pressuposicions sobre tot el procés que ha seguit la producció que s'hi analitza.

Aquesta flexibilitat demana, a més, una interacció constant entre professorat i alumnat que ha de ser tan gradual com totes les seqüències en què es vulga integrar (o que integren) aquest comentari ja que cada estadi educatiu demana posar l'èmfasi en un aspecte o altre. Les seqüències hauran d'anar augmentant, a poc a poc, el nivell de complexitat tant dels textos a què s'enfronta l'alumnat com dels elements que s'estudien d'aquests textos i que aniran incorporant-se, gradualment, a l'esquema cognitiu de l'alumnat.

Una pedagogia ha d'anar construint determinats sabers paulatinament, integrant-los en cada mapa mental i reactivant els esquemes previs a partir de la posada en marxa de diversos objectius didàctics com ara l'estimulació cap a l'autoaprenentatge, la incitació al contrast d'opinions i valors, l'estímul de la curiositat, la superació de prejudicis i, finalment, la contribució decisiva de la classe de llengua i de literatura al desenvolupament de la personalitat, a la integració social i a la consideració del llegat cultural de la pròpia societat.

El model que hem ofert en el capítol cinquè és només una mostra àmplia però prou concreta del que pot suposar una tècnica bàsica d'aproximació a un text:

1. Contacte amb l'objecte d'estudi.
2. Acotació de l'objecte d'estudi.
3. Establiment de la hipòtesi principal.

4. Observació.
5. Interpretació dels resultats.
6. Comunicació dels resultats.

La tècnica, les tècniques, poden ser úniques en el sentit que cada tipus de comentari demanarà un esquema concret, però no tancat. Mentre, l'aparat conceptual, basat en el mapa mental de l'alumnat, anirà enriquint-se en progressió amb els nous conceptes que formaran aquest teixit personal. Disposem, a més, de diversos procediments per a generar aquests aparats com ara els mapes conceptuais entorn d'un gènere textual, o les seqüències d'activitats (que ja hem descrit) en què s'usen tot tipus d'aproximacions (anàlisi, comprensió, coneixement, avaluació, aplicació i síntesi). Aquestes activitats es poden dissenyar des del tipus test (vertader, fals; donant respostes; emplenant graelles de dades...) fins a preguntes elaborades sobre aspectes significatius.

El més convenient és començar per una anàlisi d'un element per a observar-lo, després aplicar-ho a una situació comunicativa concreta i, finalment, detectar-lo en un text més llarg en què l'element no tinga una presència fonamental. Després anar trobant aquest element en diversos CT i, finalment, produir un text en què es faça ús del mecanisme concret, produint, per exemple, un discurs carregat d'ironia o usar comparacions o exemplificacions o fer ús de la modalització per a aportar una opinió pròpia. Dissenyant activitats amb aquestes fases es pot arribar a un bon maneig dels principals mecanismes que intervenen en cada enunciació però això suposa, evidentment, un canvi radical tant en l'acció docent com en el disseny de materials curriculars.

No obstant això, és la redacció l'aspecte creatiu fonamental, l'autèntic final del comentari, l'objectiu del comentarista que es converteix en el productor del seu discurs i, per tant, protagonista del seu procés educatiu i cognitiu i subjecte de

la pròpia presència social. Mentre el procés d'anàlisi pot anar enfocat a qualsevol dels aspectes que pot aportar un text, la síntesi s'ha de centrar en una idea fonamental: el comentarista ha d'argumentar defensant tant la seua postura com la seua investigació. El treball sobre la producció d'aquest text expositivoargumentatiu és un dels elements fonamentals d'una *pedagogia del discurs* que pretén educar individus (educació emocional) per a viure en societat (educació crítica i social).

Cal recordar que cap instrument, que cap tècnica pot esdevenir la finalitat del sistema educatiu preuniversitari. El CT ha de bandejar un parany fonamental: convertir-se en finalitat. Sabem que l'ensenyament francès, i l'ensenyament de la llengua francesa a Espanya, el va adoptar com a mètode orientat a la millora de l'ús lingüístic a través del coneixement, l'estudi i, fins i tot, la imitació dels clàssics. I no podem descartar aquesta opció des d'un enfocament comunicatiu que, a més, observa el llenguatge com a part fonamental i representant del fet cultural. Perquè el llenguatge, les llengües, no sols són un apartat dels currículums, sinó que a més són les transmissores d'aquest: sense llengua no hi ha cultura, ni reflexió, ni coneixement. I sense la lectura (sense la recepció discursiva) no hi ha possibilitat de transmissió de missatges, ni lectors, ni coneixement ni cap tipus d'aprenentatge.

Quan considerem la possibilitat de transformar una lingüística del text en una *pedagogia (crítica) del text* hem de considerar un component que, a pesar de les possibles reticències es mostra fonamental i especialment en l'educació lingüística: l'ideològic. Com a vehiculadores del coneixement les llengües són les transmissores de qualsevol coneixement i icones de la consciència col·lectiva. Sense un maneig òptim dels mecanismes que les integren s'impossibilita que cada alumne/a, que cada persona, que cada futur ciutadà dispose d'un discurs propi.

El paper de l'escola, encara per decidir en aquest sentit, es pot relacionar amb dos elements fonamentals que són un. D'una banda possibilitar la integració social òptima de l'individu. I de l'altra construir una persona completa en tots els aspectes individuals i socials que possibilitaran tant la construcció d'individus equilibrats com la de persones socialment hàbils. Individus capaços, fins i tot, de fer progressar aquesta societat (i per tant aquesta escola) per a canviar-la. És una dicotomia que afecta el mateix instrument educatiu que comentem: el CT vacil·la entre la deconstrucció i la visió particular tot i que, potser, no hi ha gaires diferències, perquè, al final, una anàlisi textual esdevé senzillament un text expositivoargumentatiu que investiga les significacions i formes d'un altre discurs. Essent, doncs, un gènere textual particular dins de l'àmbit acadèmic, una pràctica concreta, què pot fer aquesta per l'educació integral dels nostres alumnes?

Doncs, ensenyar-los a llegir el món. Potenciar una mirada crítica que només és possible amb una ferramenta que es treballa al llarg de molts cursos acadèmics i que, com aquest CT que propose, facilite nous escenaris educatius on els protagonistes, docents i discents, adopten papers crítics i investigadors. Cada alumne i cada alumna, amb aquest hàbit investigador i creatiu desenvolupat, trobarà l'oportunitat de preguntar al text, al context, al professor i a ell mateix què significa cada signe per tal d'aproximar-se a les significacions de cada situació semiòtica. El professorat ha de considerar un CT com una autèntica estratègia d'aprenentatge única i diferent per a cada grup, per a cada situació i per a cada individu, tot proposant fórmules però no solucions sinó problemes: conflictes cognitius.

Aquest professorat ha de participar en la construcció d'un coneixement bàsicament procedimental de cada alumne/a tot motivant-lo a prendre una postura crítica davant de cada nou objecte discursiu, enriquint un aparat conceptual que permet aproximacions a objectes quotidians fora de l'escola:

cinema, televisió, ràdio, premsa, internet, pintura, còmic, literatura... Les seqüències que ha de dissenyar el docent tenen relació amb la didàctica d'aquest CT però mai no des de concepcions estrictes ja que aquestes han de ser tan dinàmiques, recursives i multidisciplinars com siga possible. El docent guia i ofereix pautes i nous conceptes, pistes sobre què i com ho diu el text: els significats són de l'alumnat. Aquest pren el procediment, enriqueix el seu esquema conceptual individual i elabora productes discursius dels quals el professorat només és espill avaluador. Quan acaba el procés, en comença un altre, enriquit amb les darreres aportacions.

El món és contradictori i cal, doncs, mostrar models contradictoris d'estudi de la realitat. Deixem a decisions de futurs si l'estructura tripartida que tant d'èxit ha assolit en l'actual sistema educatiu continuarà sent vàlida en un món discursiu que canvia tant ràpidament i profundament. Què passarà amb els espais col·laboratius, amb la missatgeria instantània, amb la videoconferència des dels mòbils, amb les plataformes de teleformació... L'estructura tripartida és, només una conseqüència del model que ha generat la lingüística i que forma part més aviat del procediment que de l'aparat conceptual. La divisió entre coherència semàntica, adequació pragmàtica i cohesió sintàctica, amb aquests adjectius o no, es mostra suficientment rica i, alhora, versàtil, com per poder aproximar-se tant al procés discursiu, com al producte textual i, finalment, a l'objecte documental. Així esdevé, en el moment actual, com a la idònia per a exercir el paper que li atorguem.

Comentar és una tècnica que integra moltes altres: des de la lectura intranscendent fins a l'anàlisi sintàctica rigorosa, sempre estem fent comentari ja que totes formen part d'una necessitat humana: entendre i entendre's. De vegades, quan em trobe dins d'una aula i hem compartit una lectura, em pregunte en solitud si s'haurà entès la metàfora enriquidora, la finíssima ironia, la visió filosòfica profunda o, simplement, l'anècdota que contrasta. També si

han copsat els matisos o, fins i tot, si han guadit del plaer immens de la imatge universal i transcendent. I em trobe, sempre, com a emissor del mateix enunciat d'un nou discurs, un altre, que comença: *Bé, comentem-ho...*

7. Bibliografia

- ABRIL, G. (1994): «Análisis Semiótico del Discurso» A: DELGADO, J. M. – GUTIERREZ, J. (coord.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- ADAM, J. M. (1985): «Quels types de textes?» *Le Français dans le monde*, 192, Paris: Hachette, p. 39-43.
- ADAM, J. M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle (Théorie et pratique de l'analyse textuelle)*. Liège: Mardaga.
- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- ACERO, J. J. (1993): *Lenguaje y filosofía*. Barcelona: Octaedro.
- AGUIAR E SILVA, V. M. (1986): *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos (1a ed. 1975).
- AGUILAR, C. (2001) *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castelló: Universitat Jaume I.
- ALCOVERRO, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir*. Barcelona: Barcanova, 1993.
- ALCOVERRO, C. (2000): «Comentar obres d'art a batxillerat» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22. (monogràfic *El comentari de text*), p. 76-87.
- ALDERSON, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALONSO, D. (1952): *Poesía española. Ensayo de método y límites estilísticos*. Madrid: Gredos.

ALTURO, N. (2003): «La pragmàtica en la tradició (socio)lingüística catalana» en *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern. <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves> (consulta agost 2007)

ALZATE, M. V. (2000): «Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin» en *Revista de Ciencias Humanas – UTP*, 23. [en línia] Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm> (Consulta setembre 2006)

ANGENOT, M. (1989): *Mil huit cent quatre-vingt-neuf: un état du discours social*. Montreal: Éditions du Préambule.

ARITZETA, M. «L'anàlisi semiòtica de la literatura» [en línia] Disponible en: www.uoc.edu/in3/hermeneia/ (Consulta agost 2006).

Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 22, 2000. (monogràfic *El comentari de text*).

ARTIGAS, R. (coord.) (1991): *Com ensenyar català als adults, 8. A l'entorn de la gramàtica textual*. (suplement). Barcelona: Departament de cultura de la Generalitat de Catalunya.

AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

AUSUBEL, D. P. - NOVAK, J. D. – HANESIAN, H. (1978): *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart, and Winston.

AZUMENDI, E. (2006): «La soledad de la escuela» en *El País*, 23 de gener, p. 36.

BACH, E- - DARDER, P. (2002): *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62.

BADIA, J. – CASSANY, D. (1994): «La classe de literatura, avui» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, p. 7-14.

BADURA, B. (1972): «Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze» en BADURA, B. - GLOY, K. (ed.): *Soziologie der Kommunikation. Eine Textauswahl zur Einführung*. Stuttgart: Bad Cannstatt, p. 246 – 264.

BAIN, D. – SCHNEUWLY, B. (1997): «Hacia una pedagogía del texto» en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20. gener-març, p. 42-49.

BAKHTIN, M. M. (1981): *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. M. (1986a): «El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas» en *Estética de la creación verbal*. Mèxic: Siglo XXI.

BAKHTIN, M. M. (1986b): «The Problem of Speech Genres» en EMERSON, C. - HOLQUIST M. (ed.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, p. 60-102.

BALLART, P. (2000): «El segle del text» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22. (monogràfic *El comentari de text*), p. 18-27.

BALLESTER, J. – BARBERÀ, J. (1989): *Lectures de COU, 1*. Alzira: Bromera.

BALLESTER, J. – INSA, J. R. (2000): «La formación de la competencia literaria en la educación» en *Didáctica da Língua e da literatura*, vol II. Coimbra: Instituto da Língua e Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras de Coimbra, p. 825-839.

BALLESTER, J. (1999): *L'educació literària*. València: Universitat de València.

BARBERÀ, B. – MALLASÉN, F. – PUIG, C. (1995): *Literatura*. València: Tabarca Llibres.

BARCELÓ, P. [et al.] (2000): *Textos i contextos*. Alzira: Bromera.

BARGALLÓ, J. [et al.] (1987): *Comentari de textos literaris (Teoria, propostes i terminologia)*. Barcelona: Columna.

BARTHES, R. (1982): «Introducción al análisis estructural de los relatos» en BARTHES, R. [et al.] *Análisis estructural del relato*. Mèxic: Premiá editora (traducció de *Analyse structurale du récit*, 1966).

BARTHES, R. (1987): «La muerte del autor» en *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, p. 65-71 (traducció de *Le bruissement de la langue*, 1984).

BARTHES, R. (1991): *El Imperio de los Signos*. Madrid: Mondadori (traducció de *L'empire des signes*, 1970).

BASSOLS, M. (2001): *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo editorial.

BATALLER, A. – NARBÓN, C. – PALOMERO, J. (2000): *Xarxa textual*. València: Tabarca.

BAUMAN, Z. (2005): «Liquid Modern Challenges to Education» en *Values in Higher Education* (ed. S. Robinson & C. Katulishi). Cardiff: Publishing Limited & The University of Leeds, p. 36 – 50.

BAUMAN, Z. (2006): *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

BAUMANN, J. F. (1990): *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.

BECH, S. – BORRELL, J. (1988): *Com es comenta un text literari*. Barcelona: Barcanova.

BEREITER, C. – SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale (Nova York): Erlbaum.

- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BIBER, D. (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIBILONI, G. (1997): *Llengua estàndard i variació lingüística*. València: 3i4.
- BLANCHOT, M. (1955): *L'espace littéraire*. París: Gallimard.
- BLISS, J. [et al.] (1983): *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. Londres: Croom-Helm.
- BLOOM, B [et al.] (1979): *Taxonomía de los objetivos de la Educación. Clasificación de las Metas Educativas*. Alcoi: Marfil.
- BLOOMFIELD, L. (1978): *El llenguatge*. Barcelona: Seix Barral.
- BOLDIZSAR, G. (coord.) (2004): *Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues: un kit pédagogique*. Centre Européen pour les Langues Vivantes. [en línia] Disponible en www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf (Consulta agost 2006)
- BONAL, X. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes*. Barcelona: Paidós.
- BONET, G. – MONTESINOS, A. (1999): «L'ensenyament-aprenentatge del català científicotècnic en les assignatures de Valencià Tècnic» en *Actes de les II Jornades sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 46-50.
- BORDONS, G. (1987): «El comentari de text» en *Com ensenyar català als adults, 13*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p. 32-33.
- BORDONS, G. (1989): «Més consideracions sobre el comentari de text» en *Com ensenyar català als adults, 18*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, p. 28-31.
- BORDONS, G. (2000): «Tendències educatives en l'ensenyament de la llengua i de la literatura» en *Escola catalana, 366* (gener). [en línia] Disponible en <http://www.ub.es/aulapoesiabarcelona/pocio/Documents/TendenciasEducatives.pdf> (consulta maig 2007)
- BORDONS, G. - CASTELLÀ, J. M. - COSTA, E. (1998): *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- BORDONS, G. - CASTELLÀ, J. M. - COSTA, E. (2000): «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 22*. (monogràfic *El comentari de text*), p. 29-42.
- BORONAT, D. [et al.] (1999): *Viatges*. València: Tàndem edicions.
- BORRÀS, L. «La interpretació del text literari» en *Hermeneia*. [en línia] Disponible en: www.uoc.edu/in3/hermeneia/ (consulta: agost 2006).

- BOSCÀ, M. [et al.] (2003): *Xaloc. Valencià: llengua i literatura*. València: Castellnou edicions.
- BOURDIEU, P. - PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*. París: Les Editions de Minuit.
- BRONCKART, J. P. [et al.] (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris: Delachaux- Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1999): «L'enseignement des langues: pour une construction des capacités textuelles» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, p. 17-26.
- BROWN, P. – LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUCKNER, P. (1996): *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- BUCK, R. (1985): «Prime theory: An integrated view of motivation and emotion» en *Psychological Review*, 92, p. 389-413.
- CABRÉ, M. T. (1992): *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Empúries.
- CABRERA, F. J. – SOLER, J. BERENQUER, V. (2000): *Valencià: llengua i literatura 1*. Madrid: Anaya.
- CABRUJA, L. – CASANELLAS, P. – MASSIP, M. A. (1987): *Història de la llengua catalana*. Barcelona: Columna.
- CALAFORRA, G. (1993): «La construcció del discurs sociolingüístic» en *L'horabaixa*, 7. [en línia] Disponible en <http://personal.redestb.es/odysseys/discurs.htm> (consulta agost de 2005).
- CALDERER, L. (1988): *Introducció a la literatura*. Barcelona: Teide.
- CALSAMIGLIA, H. - TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CALVO, M. (2005): *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. Còrdova: Almuzara.
- CAMPS, A. (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (1999): «El professorat, agent de la investigació en didàctica de la llengua» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, p. 27-36.
- CAMPOS, A. (2004): *La inscripció de la persona en el discurs acadèmic: un estudi contrastiu català-castellà-anglès*. València: Universitat de València. (Tesi doctoral)

- CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy» en J. C. Richards - R.W. Schimdt (ed.). *Language and communication*. Londres: Longman.
- CANÓS, T. [et al.] (2002): *Veles. Valencià: llengua i literatura, 1*. València: Castellnou Edicions.
- CANÓS, T. - FERRER, M. (2003): *Vents*. València: Castellnou Edicions.
- CARBONELL, J. (2001): «Dos models d'avaluació» en *Perspectiva escolar 252*, p. 31-36.
- CASASSAS, J. (1991): «El com i el perquè de la lingüística textual» en *Com ensenyar català als adults, 8. A l'entorn de la gramàtica textual*. (suplement). Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, p. 9-14.
- CASANELLAS, P. - ARDID, R. - CASANELLAS, I. (1996): *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la Universitat*. Barcelona: Columna.
- CASSANY, D. - COSTA, E. (2000): «El comentari de text» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 22*. (monogràfic El comentari de text), p. 5-6.
- CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. *Escriure* (3 vol.) (1989): Barcelona: Cruïlla.
- CASSANY, D. - LUNA, M. - SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1992): «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones» en *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 32*, p. 113-132. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- CASSANY, D. (2000): «Fonaments per al comentari de text» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 22*. (monogràfic El comentari de text), p. 7-16.
- CASSANY, D. (2003a): «El comentario de textos: una nueva perspectiva comunicativa» Conferència invitada, IX Alcuentreu Llingua Minoritaria y Educación, Academia de la Llingua Asturiana, Uviéu, 22 de març de 2001, en GONZÁLEZ RIAÑO X. A. (ed.) *Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria*. Oviedo: Estaya Pedagógica, p. 137-155.
- CASSANY, D. (2003b): «Enseñar a escribir en el siglo XXI» en *Cuadernos de pedagogía, 330*, p. 51-55
- CASSANY, D. (2006): *Rere les línies*. Barcelona: Empúries.
- CASTAGNINO, R. H. (1953): *El análisis literario: introducción metodológica a una estilística general*. Buenos Aires: Nova.
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona, Empúries.
- CASTELLÀ, J. M. (1994a): «Implicacions de la lingüística del text en l'ensenyament de la llengua: avantatges i perills» en *Segon simposi del*

professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria, p. 65-69, València: Generalitat Valenciana.

CASTELLÀ, J. M. (1994b): «Les tipologies textuais» en CUENCA, M. J. (ed.) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 109-126.

CASTELLÀ, J. M. (1995): «Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4. (monogràfic, *La diversitat discursiva*), p. 73-82.

CASTELLÀ, J. M. (2001): *La complexitat lingüística en el discurs oral i escrit: densitat lèxica, composició oracional i connexió textual*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (tesi doctoral)

CASTELLS, M. (1997): *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

CATALUCCIO, F. M. (2004): *Immaturità. La malattia del nostro tempo*. Torí: Einaudi.

CAURÍN, C. (2001): *Incorporación de los temas transversales en el currículo educativo*. València: Generalitat Valenciana (en CD).

CERDÀ, R. (coord.) (1986): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya.

CHARAUDEAU, P. - MAINGUENEAU, D. (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Seuil.

CHAROLLES, M. (1978): «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes» en *Langue française*, 38, p. 7-42.

CHAROLLES, M.- COMBETTES, B. (1999): «Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours» en *Langue Française*, 191, p. 76-116.

CHOMSKY, N. – RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT University Press.

CHOMSKY, N. (1989): *Language and Politics* (C. Otero, ed.) Montréal: Black Rose Books.

CHOMSKY, N. (2003): *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2003 (traducció d'*On Miseducation*, 2000).

CHOMSKY, N. (2005a): *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós (traducció de *Democracy and education*, 2002).

CHOMSKY, N. (2005b): *L'educació. La millor eina per formar persones lliures i amb criteri*. Barcelona: Columna.

CIRICI, D. (1981): *Recull de textos i comentaris*. Barcelona: Teide.

- CIURANETA, C. – PONS, P. (1980): *Textos escollits i comentats de la literatura catalana*. Barcelona: Teide.
- CLAXTON, G. (1988): *Live and learn: an introduction to the psychology of growth and change in everyday life*. Filadèlfia: Open University Press.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- COLLELL, J. – ESCUDÉ, C. (2003): «L'educació emocional» en *Traç. Revista dels mestres de la Garrotxa*, 37 any XIX, p. 8-10.
- COLOMER, T. – CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- COLOMER, T. (1994): «L'adquisició de la competència literària» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, p. 37-50.
- COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- CONCA, M. [et al.] (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Marc Europeu Comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [en línia] Disponible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/aprencat/marc.htm> (consulta agost 2007).
- COSERIU, E. (1962): *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, E. (1981): «Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología» en *Lingüística Española Actual III / 1*, p. 1-32.
- COSTA, A. [et al.] (1990): *Estratègies 1*. València: Tabarca Llibres.
- COSTA, A. [et al.] (1992): *Estratègies 2*. València: Tabarca Llibres.
- COSTA, A. (1994): «De la lingüística textual a l'enfocament comunicatiu de llengües» en CUENCA, M. J. *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 87-106
- CRESWELL, J. W. (1994): *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (Califòrnia): Sage Publications.
- CUENCA, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- CUENCA, M. J. (1994): «La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües» en CUENCA, M. J. (ed.) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 15-34.
- CUENCA, M. J. (1996a): *Comentari de texts*. Picanya: Edicions del Bullent.

CUENCA, M. J. (1996b): «Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos» en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10 (monogràfic, *¿Textos? ¿Qué textos?*), p. 85-98.

CUENCA, M. J. (2003): «Cognició, pragmàtica i gramàtica» en *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, hivern, <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves> (consulta agost 2007)

CUENCA, M. J. – HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DAVIDOFF, L. L. (1984): *Introducción a la psicología*. Mèxic: Mc Graw-Hill (traducció d'*Introduction to psychology*, 1976).

DALGALIAN, G. [et al.] (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International, 1981.

DANSERAU, D. F. (1985): «Learning strategy research» en SEGAL, J. - CHIPMAN, S. - GLASER, R. (ed.) *Thinking and learning skills*, vol. 1. Hilldale (New Jersey): L. Erlbaum.

DE BEAUGRANDE, R. A. - DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel (traducció d'*Introduction to Text Linguistics*, 1981).

DELORS, J. [et al.] (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.

DEVÍS, A. (2001): *El llindar literari*. València: 3i4.

DEVÍS, A. – SENDRA, J. (2000): «Un model de comentari de textos per a batxillerat» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22 (monogràfic *El comentari de text*), p. 57-66.

DEVÍS, A. – SENDRA, J. (2001): *Comentar textos*. València: Castellnou.

DÍEZ BORQUE, J. M. (1977): *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Madrid: Playor (use la 22a edició de 1998).

DÍEZ BORQUE, J. M. (coord.) (1985): *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus.

DIK, S. C. (1989): *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris Publications.

DIVERSOS AUTORS (1978-1988): *El comentario de textos* (4 vol.) Madrid: Castalia.

DIVERSOS AUTORS (1999): *Comentaris de text*. Barcelona: La Magrana, 1999.

DOLZ, J. – PASQUIER, A. – BRONCKART J. P. (1994): «La adquisición de los discursos: ¿Una competencia emergente o aprendizaje de capacidades verbales?» en Usó, M. D. (ed.) *Ensenyament, aprenentatge de llengües*, 2. Castelló: Universitat Jaume I, p. 29-74.

DRESSLER, W. (1972): *Introduzione alla linguistica del testo*. Roma: Officina.

- DUBOIS, J. [et al.] (1973): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza editorial.
- DUCH, L. (2002): «Antropologia de la comunicació» en *Quaderns de comunicació i cultura*, 29, p. 21-40.
- DUCROT, O. - TODOROV, T. (1974): *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Madrid: Siglo XXI (traducció de *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1972).
- ECO, U. (1962): *Opera aperta*. Milà: Bompiani.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Milà: Bompiani.
- ECO, U. (1984): *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Milà: Bompiani.
- ECO, U. (1990): *I limiti dell'interpretazione*. Milà: Bompiani.
- ERIKSEN, T. H. (2001): *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the INformation Age*. Sterling: Pluto Press.
- ESPÍ, A. – LLOPIS, T. (1988): *Curs de narrativa*. Barcelona: Laertes.
- ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE O. [et al.] (2000): «Los aprendices como analistas del discurso» en COTS, J. M. – NUSSBAUM, L. (ed.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- FABRA, M. L. (1992): *El professorat de la reforma*. Barcelona: Barcanova.
- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- FAIRCLOUGH, N. - WODAK, R. (1997): «Critical Discourse Analysis» en VAN DIJK, T. (ed.) *Discourse as Social Interaction*. Londres: Thousand Oaks and New Delhi: Sage, p. 258-284.
- FELIU, J. (2000): «Les cultures no existeixen» en *Athenea Digital*, 5. (primavera). [en línia] Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num5/Feliu.pdf> (consulta agost 2006)
- FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M. (1991): «Tipologies textuais» en *Com ensenyar català als adults*, 8. *A l'entorn de la gramàtica textual*. (suplement). Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, p. 26-31.
- FERRANDO, A. [et al.] (1986): *Invitació a la llengua catalana*. València: Gregal Llibres.
- FERRER, M. (1996) «Comprensió lectora i ensenyament» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 7, p. 5-6.

FERRER, M. – LÓPEZ, F. (1999) «Llibres de text i concreció del currículum de llengua» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 19. *El llibre de text a l'educació secundària*, p. 9-24.

FITZGERALD, J. (1989): «Research on Stories: Implications for Teachers» en MUTH, K. D. (ed.) *Children's Comprehension of Text*. Newark (Delaware): International Reading Association, p. 2-36.

FLOWER, L. (1985): *Problem-solving strategies for writing*. San Diego (Califòrnia): Harcourt Brace Janovich Publishers.

FLOWER, L. (1987): «Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 5, p. 81-103.

FLOWER, L. - HAYES, J. R. (1981): «A Cognitive Process. Theory of Writing» *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.

FOKKEMA, D.W. - IBSCH, E. (1977): *Theories of Literature in the Twentieth Century. Structuralism, Marxism, Aesthetics of Reception, Semiotics*. Londres: C. Hurst & Co. (Publishers) Ltd.

FOUCAULT, M. (1969): *L'Archéologie du savoir*. París: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1971): *L'Ordre du discours*. París: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard.

FOWLER, R. [et al.] (1979): *Language and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1982): *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

FREIRE, P. (2004): *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Unesp.

FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGRADICCIÓN (1996): *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid: Fundación de ayuda contra la drogadicción.

GABINET DE LLENGUA CATALANA. Universitat de Barcelona. *Guia de comunicació eficaç*. <http://www.blues.uab.es/gab-llengua-catalana/cat/assessorament/guia/>. (consulta setembre de 2005).

GADAMER, H. G. (1976): «Aesthetics and Hermeneutics» en *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley, CA: University of California Press.

GARCÍA GUAL, C. (1998): «El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos» en *El País*, 27 d'octubre, p. 36.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1967): *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Ed. Suramericana.

- GARCÍA POSADA, M. (1982): *El comentario de textos literarios*. Madrid: Anaya.
- GARDNER, H. (1987): *The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*. Nova York: Basic Books.
- GAROLERA, N. (ed.) (1985): *Anàlisis i comentaris de textos literaris catalans*. (4 vol.). Barcelona: Curial.
- GAROLERA, N. (1995): *Textos literaris catalans comentats*, vols. I i II. Barcelona: Columna.
- GEERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. Nova York: Basic Books.
- GENETTE, G. (1972): *Figures III*. París: Seuil.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Editions du Seuil.
- GICQUEL, B. (1982): *El comentario de textos y la disertación*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.
- GIL, D. – FURIÓ, C. – GAVIDIA, V. (1998): «El profesorado y la reforma educativa en España» en *Investigación en la escuela*, 36, p. 49-64.
- GIORDAN, A. (1998): *Apprendre!* París: Débats Belin.
- GIROUX, H. A. (1992): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GRAU, M. (2000): «El comentari de textos orals» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22 (monogràfic *El comentari de text*), p. 67-74.
- GREGORY, M. – CARROLL, S. (1978): *Language and situation*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- GREIMAS, A. J. (1966): *Sémantique structurale: recherche de méthode*. París: Larousse.
- GREIMAS, A. J. – COURTÉS, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. París: Librairie Hachette.
- GRICE, H. P. (1981): «Presupposition and Conversational Implicature» en COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. Nova York: Academic Press, p. 183-198.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997): «Comentario sociolingüístico» en ECHENIQUE, M. T. [et al.] *El análisis textual*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- GUERRA, L. – MARTÍN J. (1992): «Informática aplicada a la comprensión textual» en *Comunicación, lenguaje y educación*, 13. *Métodos y técnicas para el educador en las áreas el currículum*, p. 95-99.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
- IDIAZABAL, I. (ed.) (1992): *La pedagogia del texto*. Sant Sebastià: Gauontza Sorta.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcenova.
- IMBERNON, F. - CASAMAYOR, G. (1985): «Más allà del libro de texto» en *Cuadernos de Pedagogía* 122, p. 10-11.
- ÍÑIGUEZ, L. - ANTAKI, C. (1994): «El Análisis del Discurso en Psicología Social» en *Boletín de Psicología*, 44, p. 57-75.
- ISENBERG, H. (1987): «Cuestiones fundamentales de tipología textual» en BERNÁRDEZ, E. (ed.) *Lingüística del texto*. Madrid: Arco Libros.
- IZARD, C. E. (1971): *The face of emotion*. Nova York: Appleton Century Crofts.
- JAKOBSON, R. (1963): «Linguistique et poétique» en *Essais de Linguistique Générale*. París: Minuit, p. 209-248.
- JAUSS, H. R. (1978): *Pour une esthétique de la réception*. París: Gallimard.
- JAUSS, H. R. (1982): *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- JIMÉNEZ CANO, J. M. (2003): «Claves textuales, pragmáticas y sociolingüísticas para el comentario de textos» en *Revista electrónica de estudios filológicos*, 6 (diciembre). [en línia] Disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/portada/jmjc.pdf> (consulta març 2006)
- JOHNSTONE, B. (2002): *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- JUAN, E. – IGLESIAS, A. (1991): «La diversitat discursiva: Les tipologies textuales. Taller d'anàlisi i classificació de textos» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València. Universitat de València, p. 57-62.
- JUIF, P. - LEGRAND, L. (1974): *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui*, Vol. 1., *Les grandes orientations de la pédagogie contemporaine*, París: Bibliothèque pédagogique Fernand Nathan.
- JUNG, C. G. (1964): *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.
- KANPOL, B. (1994): *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.
- KEMELMAN, H. (1972): «Nueve millas bajo la lluvia» en BIOY CASARES, A. – BORGES, J. L. *Los mejores cuentos policiales*. Madrid: Alianza, p. 271- 281.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Arman Colind.
- KINTSCH, W. (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLOOSTER, D. (2001): «What is Critical Thinking?» en *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, p. 36-40.
- KRASNER, I. (1999): «The role of culture of language teaching» en *Dialog on language instruction*, 13, p. 79-88.
- KRISTEVA, J. (1970): *Le text du roman: approches sémiologique d'une structure discursive transformationnelle. novela*. La Haye: Mouton.
- LACAU, M. H. – ROSETTI, M. (1962-1973) *Antología* (3 vol.). Buenos Aires: Kapeluz.
- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford, California: Stanford Universtiy Press.
- LAPORTA, F. J. (2006): «La ironía de la educación ciudadana» en *El País*, 16 d'agost, p. 11-12.
- LÁZARO CARRETER, F. (1973): «Cuestión previa: El lugar de la literatura en la educación» en LÁZARO CARRETER, F. [et al.] *El comentario de textos*. Madrid: Castalia, p. 7-29.
- LÁZARO CARRETER, F. (1978): «Introducción» en *El comentario de textos, I*, Madrid, Castalia, p. 9.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): «La literatura como fenómeno comunicativo» en *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica, p. 173-192.
- LÁZARO CARRETER, F. (1984): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LÁZARO CARRETER, F.- CORREA CALDERÓN, E. (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Anaya (use l'edició del 1977 en Cátedra).
- LEMAITRE, M. J. (2003). «Estrategias y prácticas conjuntas en Europa y América Latina para el aseguramiento de la calidad de la educación superior» en AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN, *Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: ANECA, p. 63-70.
- LEWANDOWSKI, T. (1982): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra (versió de *Linguistisches Wörterbuch*, 1979-1980).
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (1999) «La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas» en Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. p. 101-120.

- LLOPIS, T. (1994): «L'experiència telemàtica: més enllà del comentari de text» en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, p. 111-116.
- LOMAS, C. – OSORIO, A. – TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (2 vol.). Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ VALERO, A. – ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2001): *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ RÍO, J. – ROMERO, F. (2004): «Una proposta didàctica en forma d'itinerari per als discursos d'especialitat» en *Actes de Glat-Barcelona, 2004*. Groupe de Linguistique Appliquée des Télécommunications, p. 319-329.
- LÓPEZ RÍO, J. – ROMERO, F. «La formació lingüística del professorat valencià» Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2007 (pendent de publicació
- LÓPEZ RÍO, J. (2001): «I com es redacta un comentari de textos. Una breu reflexió.» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura, 25* (monogràfic *Programació*), p. 100 - 112.
- LÓPEZ RÍO, J. (2005): «Sóc prof@ de valencià: què faig a l'aula d'informàtica???» *Quaderns digitals, 36*. 2005. [en línia] Disponible en www.quadernsdigitals.net (consulta agost 2007)
- LÓPEZ RÍO, J. (2006): «La comunicació mediada por ordenador» en CARRÍO, M. L. (coord.) *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. València: Blauverd Impressors, p. 37 – 68.
- LOSCERTALES, F. (1996): «La comunicació instrumento educativo privilegiado» en LLORENT, V. (ocoord.) *Familia y educación. Un enfoque pluridisciplinar*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, p. 43-69.
- LOTMAN, Y. M. (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra (traducció de *Stat 'i po tipologii kul 'tury*, 1970).
- LOZANO, J. – PEÑA-MARÍN, C. – ABRIL, G. (1999): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- LUENGO, J. A. (2007): «La "buena educación": dificultades y retos en la sociedad actual» en *Trabajo social hoy*, 1. p. 35-74.
- LYONS, J. (1984): *Semàntica*. Barcelona: Teide (traducció de *Sémantique linguistique*, 1980).
- MAINGUENEAU, D. - SALVADOR, V. (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- MASLOW, A. H. (1943): «A Theory of Human Motivation» en *Psychological Review*, 50, p. 370-396.

MARCHESE, A. - FORRADELLAS, J. (1986): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel, 1986.

MARCOS MARÍN, F. (1977): *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.

MARCELO, C. - MINGORANCE, P. (1995): «El análisis del discurso como variable de proceso en la formación de profesores: funciones del discurso» en *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 13, p. 105-126.

MARCELO, C. (2001): «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento» en *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, 2, p. 531-593.

MARCELO, C. (2002): «Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida» en *Educación*, 30, p. 27-56.

MARGALLO, A. M. – COLOMER, T. (1999): «La literatura en els nous manuals de l'ESO» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 19. *El llibre de text a l'educació secundària*, p. 25-48.

MARÍN, J. M. (1989): «El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico» en *Revista de Educación*, 288, p. 405-417.

MARÍ, I. (1982): «Delimitació dels continguts lingüístics d'un curs» en *Com ensenyar català als adults, 1*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p. 17-22.

MARTÍ, J. – NAVARRO, P. – PRADILLA, M. A. (1990): *Comentari lingüístic de textos (teoria i pràctica)*. Barcelona: Columna.

MARTÍN, L. (2006): «Un escenari del segle XXI per a l'educació catalana: Escoles en Xarxa» en *Escola Catalana*, 427, p. 18-20.

MARTÍNEZ I MARTÍNEZ, R. (1999): «L'adquisició i desenvolupament de la llengua mitjançant el treball actitudinal» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, p. 363-365.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «Siete cuestiones y una propuesta» en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, p. 8-13.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994): «Silencis sospitosos al discurs pedagògic actual» en SALA, V. (dir.) *Ponències. 1r Simposi del Professorat d'Educació Infantil i Primària d'Ensenyaments en València*, p. 33-46. València: Generalitat Valenciana.

MAS, J. A. – ROMERO, F. (2005): «Les opcions dialectals i terminològiques en el programari lingüístic català: implicacions en l'ús dels llenguatges especialitzats i en la normalització lingüística» en CARRIÓ, M. (ed.) *Perspectives interdisciplinàries de la Lingüística Aplicada, III*. València: Universitat Politècnica de València.

- MAS, M. – TURCO, G. (1991): «Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe» en *Études de Linguistique Appliquée*, 83, p. 89-99.
- MATA, J. (2004): *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- MAYER, J. D. -SALOVEY, P. (1993): «The intelligence of emotional intelligence» en *Intelligence*, 17 (4), p. 433-442.
- MCDOWELL, J. – STEVENS, S. (1982): *Basic Listening*. Londres: E. Arnold.
- MENDOZA, A. (1998) «El proceso de recepción lectora» en MENDOZA, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro. p. 169-189.
- MENDOZA, A. (1999): «Pròleg» en BALLESTER, J. *L'educació literària*. València: Universitat de València, p. 11-20.
- MENDOZA, A. (2000) «El lector ingenio y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora» en *Puertas a la lectura*, 9-10, p. 120-127.
- MENDOZA, A. (2002) «El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras» en MENDOZA, A. (coord.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. p. 101-137.
- MESEGUER, L. B. (1991): *La crítica referencial*. Castelló: Col·legi Universitari de Castelló.
- MIGNOLO, W. D. (1978): *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- MILIÁN, M. (1996): «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos» en *Cultura & educación*, 2, p. 67-68.
- MILLÁN, J. A. (2001): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- MILLS, S. (1992): *Discourse*. Londres: Routledgem.
- MINSKY, M. (1975): «Frame-system theory» en SHANK R. C. - NASHWEBBER B. L. (ed.) *Theatrical issues in natural language processing*. Cambridge: MIT Press, 1975.
- MONEREO, C. (coord.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MONTALT, V. (2003): «El gènere textual com a interfície pedagògica en la docència de la traducció científicotècnica» en *Actes de les VII Jornades de Traducció a Vic*, 27 i 28 de març.

MOREL, J. (2002): *L'aprenentatge del coneixement especialitzat a través de l'anàlisi d'alguns conceptes del dret de família*. Barcelona: IULA, Universitat Pompeu Fabra.

MORIN, E. (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco – Editions Odile Jacob.

MOROTE, P. – LABRADOR, M. J. (2004) «El Marco de Referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas» en *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 12. [en línia] Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf> (Consulta setembre 2007)

MORRIS, C. W. (1985): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós (traducció de *Foundations of the Theory of Signs*, 1938).

MOUNIN, G. (1982): *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Labor (versió de *Dictionnaire de la linguistique*, 1993).

MUNRO, R. (2005): «Outside Paradise: Melancholy and the Follies of Modernisation» en *Culture and Organization*, vol. 11, 4, p. 275-290.

NICOLÀS, M. (1994): «Sobre les possibilitats i límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament» en CUENCA, M. J. (ed.) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, p. 37-57.

NISBET, J. - SHUCKSMITH, J. (1986): *Learning Strategies*. Londres: Routledge, 1986.

NOVAK, J. D. (1988): «Constructivismo humano: un consenso emergente», ponència presentada en el *Segon Seminari Internacional sobre Errors Conceptuals i Estratègies Educatives en l'Ensenyament de les Ciències i les Matemàtiques* (Ithaca: Nova York). Reproduïda en versió castellana de Joaquín Martínez Torregrosa en *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), p. 213-223.

NOVAK, J. - GOWIN, D. (1984): *Learning how to learn*. Nova Cork: Cambridge University Press.

NUYTS, J. (1993): «Cognitive linguistics» en *Journal of Pragmatics*, 20, p. 269-290.

ONTORIA, A. [et al.] (2003): *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para aprender y pensar*. Madrid: Narcea.

ORRICO, J. (2005): *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro.

PALOL, M. (2004): «La literalitat de les escriptures» en *Avui*, 9 de març.

PARKER, I. (1992): *Discourse Analysis. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Londres: Routledge.

PAYRATÓ, L. (2003): «L'entorn pragmàtic: de corrents i perspectives» en *Noves SL. Revista de sociolingüística* (hivern) [en línia] Disponible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves> (consulta agost 2007)

- PAYRATÓ, L. (2004): «Noves tendències en anàlisi del discurs: reflexions sobre el context comunicatiu i la multimodalitat» en *First International Conference on CDA. Approaches on Critical Discourse Analysis*. València, 2004. (edició en CD)
- PÉREZ SALDANYA, M. [et al.] (1998): *Diccionari de lingüística*. Oliva: Colomar Editors.
- POUGET, P. (1952): *L'explication française au Baccalauréat*. Paris: Hachette.
- PIQUER, A. (1997): «Aspectes crítics i sociocognitius de l'aprenentatge del català» en *Estudis de llengua i literatura catalanes XXXV. Homenatge a Arthur Terry 1*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 247-260.
- PORCAR, J. (1999): «Més creació (i menys comentari de textos)» en *Levante-El Mercantil Valenciano*, 14 d'abril.
- PUJOL-BERCHÉ, M. (1994): «La pedagogía del texto: enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal» en *Comunicación, lenguaje y educación*, vol. 6, 3-1 (setembre), p. 9-16
- RAMONET, I. (2005): *La Tyrannie de la communication*. París: Galilée.
- REICH, W. (1978): *Escucha hombrecito*. Madrid: Síntesis.
- RICOEUR, P. (1995): *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Mèxic: Siglo XXI (traducció d'*Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian Press, 1976).
- RICOEUR, P. (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- RIESTRA, D. (1999): «Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, p. 63-71.
- RIGAU, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIPOLL, C. (2000): «Conversar per aprendre a comprendre a primària» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 22 (monogràfic *El comentari de text*), p. 43-55.
- ROGERS, C. (1992): *Llibertat i creativitat en l'educació*. Barcelona: Montesinos.
- ROMERA CASTILLO, J. (1980): *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*, Madrid: Playor.
- ROULET, E. (1972): *Théories grammaticales, descriptions et enseignements des langues*. París: Fernand Nathan.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- RUIZ DE MENDOZA, F. J. (2001): «Lingüística cognitiva. semántica, pragmática y construcciones» en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 8 [en línia] Disponible en www.ucm.es/info/circulo/no8/ruiz.htm (consulta agost 2006)
- RUSSELL, B. (1985) *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- SALVADOR, V. (1984): «Cap a un nou programa d'investigació en l'àmbit de la lingüística catalana» en *Miscel·lània Sanchis Guarnier*, I. València: Universitat de València, p. 343-348.
- SALVADOR, V. (1985): «Preliminars al comentari de textos» en *Materials didàctics*, 1. València: Generalitat Valenciana, p. 51-62.
- SALVADOR, V. – ESCRIVÀ V. (1986): *Invitació a la literatura catalana*. València: Gregal Llibres.
- SALVADOR, V. (1986): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. València: Institut de Filologia Valenciana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SALVADOR, V. (1988a): «Semiòtica i comentari de textos» en SERRANO, S. [et al.] *De la literatura com a signe*. València: 3i4, p. 23-47
- SALVADOR, V. (1988b): *La frontera literària. Dotze discursos sobre el discurs*. Barcelona: PPV.
- SALVADOR, V. (1994): «Els límits del discurs literari» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1, p. 15-26.
- SALVADOR, V. (2003): «Pragmàtica i estilística» en *Noves SL. Revista de sociolingüística*, hivern [en línia] Disponible en <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves> (consulta agost de 2007)
- SANZ, C. (1993) «Maestros de lectores, la formación inicial» en *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 6 – 48. p. 32-35
- SCHENEUWLY, B. (1995): «Diversificació i programació a DFLM: L'aportació de tipologies» en *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 4 (*La diversitat discursiva*), p. 7-16.
- SCHIFFRIN, D. (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, S. J. (1977): *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra (traducció de *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*, 1973).
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- SERAFINI, T. (1994): *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SERRANO, S. «L'educació lingüística» *Avui*, 1 de febrer de 1991.
- SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra, 1989.

- SIMMEL, G. (1903): *Die Grosstadt. Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung*. Dresde: Gehe-Stiftung Dresden.
- SNOW, M. A. – BRINTON, D. M. (ed.) (1997): *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains (Nova York): Longman.
- SOBEJANO, G. (1979): «La inadaptaada» en *El comentario de textos, 3. La novela realista*. Madrid: Castalia.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- SPERBER, D. – WILSON, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- SPITZER, L. (1948): *Linguistics and Literary History: essays in stylistics*. Princeton: University Press.
- STAM, R. (1999). *Film Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- SULLÀ, E. (comp.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries.
- TALENS, J. – COMPANY, J. M. (1979): «El espacio textual: tesis sobre la noción de texto» en *Cuadernos de filología, 1*, p. 35-49.
- TORRE, E. (1992): «¿Comentario, análisis, explicación de textos literarios?» en ARIZA, M. (coord.) *Problemas y métodos en el análisis de textos*. In memoriam Antonio Aranda. Sevilla: Universidad de Sevilla, p. 349-358.
- TRAYER, M. J. (1996): *La història de les ciències en l'ensenyament de la física i la química*. València: Universitat de València. (tesi doctoral)
- TUSÓN, A. (1991): «Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo» en *Signos. Teoría y práctica de la educación, 2*, gener-març, p. 50-59. [en línia] Disponible en www.quaderndigitals.net (consulta agost de 2006)
- UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA: *El comentari de text*. [en línia] Disponible en www.blues.uab.es/~s_gabcat/cat/assessorament/guia/models/coscomen.html (consulta març de 2006)
- UNIVERSITAT D'ALACANT (2007): *Gripau*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- USÓ, M. D. (ed.) (1994): *Ensenyament, aprenentatge de llengües*. Castelló: Universitat Jaume I.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *Texto y contexto. Semántica i pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. A. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK T. A. (1989): *Estructuras y funciones del discurso*. Mèxic: Siglo XXI.

- VAN DIJK T. A. (1983): «Principles of critical discourse análisis» en *Discourse & Society*, 4, 2, p. 249-283.
- VAN DIJK T. A. (1995): «De la gramática del texto al análisis crítico del discurso» en *Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*, 6 (any 2n), maig. [en línia] Disponible en <http://www.discourses.org/beliar-s.htm>. (consulta agost 2006).
- VAN DIJK, T. A. (2001): «Critical Discourse Analysis» en TANNEN, D. – SCHIFFRIN, D. – HAMILTON, H. (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, p. 352-371.
- VAN DIJK, T. A. - KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press.
- VERDÚ, V. (2005): *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona: Debate.
- VOLEK, E. (1985): *Metaestructuralismo: poética moderna, semiótica narrativa y filosofía de las ciencias*. Madrid: Fundamentos.
- WELLS, G. (1987): «Apprenticeship in literacy» en *Interchange*, 18, 1- 2, p. 109-123.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WINTER, W. (1969): «Styles as dialects» en DOLEZEL, L. – BAILEY, R. W. (ed.) *Statistics and style*. Nova York: American Elsevier, p. 3-9.
- WITTGENSTEIN, L. (1974): *Philosophical Grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

8. Índex de figures

	pàg.
1. Disciplines que estudien el llenguatge	55
2. Com es fa un comentari de texts segons M. J. Cuenca (1996a)	95
3. Procés de producció textual segons Schmidt (1977) reproduït a Bordons (1989)	99
4. Interpretació del procés de producció textual	100
5. Comparació entre les propostes de Lázaro – Correa (1957) i Cuenca (1996a)	164
6. Relació entre les parts del signe lingüístic, les disciplines que l'estudien i les propietats textuais	170
7. Comparació entre les propostes de Cuenca (1996a) i Devís – Sendra (2001)	174
8. Els integrants de la competència discursiva segons Hymes (1970)	175
9. El tipus d'autor i lector en la producció discursiva a partir d'Eco (1979)	183
10. Els interlocutors en una situació d'enunciació segons Devís – Sendra (2001)	184
11. Relació entre els elements de l'acte comunicatiu i les funcions lingüístiques segons Jakobson; reelaboració de Dik (1989)	186
12. Un exemple de com es pot tractar la referència	205
13. Interseccions entre les propietats textuais	210

14. Interseccions entre les propietats textuais (2)	212
15. Tipus de textos segons el canal comunicatiu	214
16. Trets d'una determinada tipologia textual segons Juan – Iglesias (1999)	221
17. Relació de la Lingüística Cognitiva amb disciplines i àmbits d'estudi segons Cuenca (2003)	235
18. Discurs, text i document en el procés de comunicació segons López Río – Romero (2004)	241
19. Procesos de producció i recepció textuais segons Flower (1987)	291
20. Comparació entre lectura intensiva i lectura extensiva segons Cassany (1993)	295
21. Model de comprensió lectora segons Cassany (1993)	297
22. Model de comprensió escrita segons Cassany (1993)	297
23. Comparació entre informació i coneixement segons Millán (2001)	300
24. Context de producció i context de recepció en l'acte de comunicació	304
25. Reformulació de l'esquema de la comunicació de Kerbrat – Orecchioni (1980) per Castellà (1992)	308
26. Distinció entre coneixement general i coneixement especialitzat segons Morel (2002: 62)	335
27. Decisions en la selecció de textos per a comentar	348
28. El procés de producció discursiva segons López Río – Romero (2004)	353
29. Proposta d'aparat conceptual per a una pedagogia del discurs en 1r i 2n d'ESO	371
30. Proposta d'aparat conceptual per a una pedagogia del discurs en 3r i 4t d'ESO	381
31. Exemple de decisions a prendre en un comentari textual senzill	384
32. Proposta de redacció d'un comentari de textos segons López Río (2001)	393

9. Annexos

Annex 1

Aquest document va circular entre el professorat assistent a un curs de formació sobre comentari de textos per a professorat de secundària (2004). Com s'hi pot observar, han desaparegut determinades referències i l'origen estricte del document. A més, hi trobem les intervencions de mans diverses que han anotat el que han considerat convenient.

És, senzillament, un exemple de centenars (calcule) de documents semblants que es poden trobar en els centres educatius.

P. A. II



- * Text descriptiu.
 - Finalitat: informar sobre l'estat de les coses. Com és?
 - Gèneres: endevinalla, catàleg, fitxa policial, guia temàtica, novella, etc.
- * Text narratiu.
 - Finalitat: contar fets i accions. Què fa? Què passa?
 - Gèneres: notícia, acudit, pel·lícula, novella, conte, etc.
- * Text instructiu.
 - Finalitat: ordenar o aconsellar alguna cosa.
 - Gèneres: manual d'ús, recepta de cuina, llei, gramàtica, consell, recepta mèdica, etc.
- * Text conversacional.
 - Finalitat: interactuar socialment dos o més interlocutors.
 - Gèneres: conversa cara a cara, entrevista, debat televisiu o radiofònic, conversa telefònica, teatre, novella, etc.
- * Text retòric.
 - Finalitat múltiple: atraure l'atenció del receptor produint sensacions diverses.
 - Finalitat estètica: qualsevol obra literària. Gèneres: novella, conte, poesia, teatre, assaig.
 - Finalitat lúdica o de divertiment. Gèneres: acudit, cançó, embarbussament o travallengua, esquetx còmic, etc.
 - Finalitat persuasiva. Gènere: eslògan publicitari.
- * Text explicatiu o expositiu.
- * Text argumentatiu.

} CAL VEURE ELS AFUNIS COMPLEMENTARIS.

3 . El canal.

Per canal entenem el mitjà pel qual es transmet i ens arriba un text. Els missatges vehiculats a través de la llengua natural només tenen una recepció auditiva (CANAL ORAL) o visual (CANAL ESCRIT). N'és una excepció significativa el sistema Braille utilitzat pels cecs, de caràcter tàctil. D'altra banda, el text oral i el text escrit no són compartiments separats, sinó que s'interseccionen. Pensem que un text escrit pot tenir una procedència oral (les actes d'unes jornades) o pot haver estat pensat per a ser dit (un text teatral, un guió radiofònic o televisiu, etc.). Per tant, a l'hora d'analitzar el canal d'un discurs, distingirem els següents elements:

- 1) Canal oral / Canal escrit: procedència i finalitat.
- 2) Temps i espai de l'enunciació:
 - els textos orals es produeixen en situació, és a dir, el temps i l'espai són compartits per l'emissor i el receptor;
 - la comunicació escrita, en canvi, és diferida, és a dir, ni el temps ni l'espai són compartits pels participants.
- 3) Grau d'espontaneïtat / Grau de preparació prèvia:
 - el textos orals solen presentar diferents graus d'espontaneïtat o improvisació;
 - un text escrit sempre exigirà un cert grau de preparació, encara que siga una nota o redacció de poca importància.
- 4) Grau d'interacció del missatge, ja que el canal determina si l'emissor pot esperar (canal oral) o no (canal escrit) una resposta del receptor.

4 . La variació lingüística (fins a 0'25) .

Un aspecte fonamental dins l'adequació d'un text és l'anàlisi de la variació lingüística. Aquesta variació pot ser de quatre tipus, cadascun associat a un factor concret i que ens permetrà distingir les diferents varietats lingüístiques:

- * Variació diacrònica o històrica. El factor determinant és el temps i la varietat diacrònica o històrica, anomenada CRONOLECTE, s'associa a una època determinada (llengua medieval, del segle XVIII, actual etc.).

- * Variació diatòpica o geogràfica. El factor determinant és el lloc i la varietat diatòpica o geogràfica, anomenada DIALECTE, té a veure amb les característiques específiques de la llengua usada en un text concret (català oriental, català occidental; rossellonès, català central, valencià central o apitàxat, alacantí, etc.).
- * Variació diastràtica o social. El factor determinant és el grup social i la varietat diastràtica o social, anomenada SOCIOLECTE, ve determinada pel grup social o col·lectiu professional al qual pertany l'emissor d'un text (parla dels xiquets, argot juvenil, llengua pròpia d'un advocat o d'un metge, etc.)
- * Variació diafàsica o funcional. El factor determinant és l'àmbit d'ús, perquè la varietat diafàsica o funcional, anomenada REGISTRE, és l'ús individual i concret de la llengua que fa un emissor en una situació contextual o situació d'ús determinada. És per això que, paral·lelament als àmbits d'ús assenyalats, es consideren generalment els següents registres: estàndard (àmbit periodístic/publicitari i acadèmic), col·loquial (àmbit col·loquial: vulgar/argots), científic-tècnic (àmbit acadèmic), jurídic i administratiu (àmbit administratiu) i, per últim, literari (àmbit literari). (asat)

CAL VEURE ELS APUNTS COMPLEMENTARIS.

A més d'aquests quatre tipus de variació lingüística, cal assenyalar que en casos molt puntuals és possible determinar en un emissor concret un tipus de varietat lingüística molt personal, anomenada IDIOLECTE (totalitat dels hàbits lingüístics d'un mateix individu), resultat del grau de la seua competència lingüística, de la intencionalitat (grau de formalitat, comicitat, ironia, etc.) i de la tria dels elements lingüístics adequats.

5 . Les veus del discurs (fins a 0'25) .

Tot text o ACTE LOCUTIU (construcció d'un missatge amb elements fònics, text oral, o gràfics, text escrit) ha de ser considerat com una acció interactiva completa, com a acte de comunicació o ACTE DE PARLA que és, en la qual, a més de la informació que el missatge transmet o ACTE DE SIGNIFICAT, també cal tenir present la intenció de l'emissor sobre el receptor o ACTE ILLOCUTIU i la possible reacció favorable del receptor o ACTE PERLOCUTIU. Cal remarcar que tots els "actes" anteriors es produeixen de manera simultània i que "l'acte perlocutiu" només es produirà quan la reacció del receptor siga l'esperada per l'emissor.

Emissor i receptor poden manifestar la seua presència al text des de diferents perspectives, amb diferents graus d'implicació, i només en alguns casos es correspondran amb marques lingüístiques explícites. Són les denominades VEUS DEL DISCURS, les quals poden presentar-se d'una manera més complexa que la simple dualitat emissor/receptor (POLIFONIA):

- * Autor real / Lector real. Pertanyen al nivell extratextual.
 - L'autor real és la persona que escriu el text.
 - El lector real és cadascun de nosaltres quan el llegim.
- * Autor model / Lector model. Es troben en un pla intermedi entre el nivell extratextual i el nivell textual.
 - El lector model és la imatge mental sobre el lector amb què l'autor real redacta el text; així doncs, pot decidir escriure per a un tipus de lector determinat amb unes característiques concretes: edat (jove/vell), grau de competència lingüística, nivell cultural, posició ideològica, etc.
 - L'autor model és la representació mental, encertada o no, que el lector real es fa de l'autor a través de la lectura del text.
- * Locutor / Enunciador / Alocutari. Es tracta de les veus del discurs intratextuals, és a dir, aquelles que se'ns presenten mitjançant marques lingüístiques concretes com a emissors o receptors.
 - El locutor és aquell que "parla", que ens transmet el text. Podrà ser analitzat d'acord amb el seu grau d'implicació i el grau de coneixement que presenta respecte de l'enunciat del qual és responsable. El locutor pot adoptar la primera o la tercera persona gramaticals, depenent del grau d'implicació seu més o menys subjectiu o objectiu respectivament. En els textos narratius el locutor se sol denominar "narrador". $\text{Locutor} = \text{emissor} = \text{autor real del narrador}$

... és una veu dirigida a la del lector i q en el text parla en 1ª persona
 en estil directe (el seu puntament està entre cometes)

- L'al·locutari és el destinatari implícit en el text. En els textos narratius l'al·locutari se sol denominar "narratari". ≠ lector real.
- És freqüent que en un text apareguen altres veus que parlen en discurs recte o reportat: són els anomenats enunciadors; reals coneguts o no i o c...

No cal dir que les parelles autor real/autor model i lector real/lector model no tenen per què coincidir, i en aquest cas la interpretació del text en qüestió resultarà afectada. Si el lector real no es fa una imatge adequada de l'autor model, el missatge que l'autor real vol transmetre pot no arribar al lector real o arribar-li deformat. De la mateixa manera, si a l'hora d'elaborar el discurs l'autor real no dissenya el perfil adequat del lector model, la comunicació no es produirà de manera adequada amb el propòsit amb què s'havia escrit.

En la confecció d'aquest lector model, l'autor real haurà de tenir en compte aspectes referencials, anomenats IMPLÍCITS TEXTUALS, que dependran de la situació comunicativa en què es produeix el discurs (el temps, el lloc, la relació entre els participants de la comunicació, etc.) i que podran ser de caràcter social, comuns a la majoria de lectors amb un cert grau d'homogeneïtat, o de caràcter individual, basats en les experiències personals. Aquests implícits textuals presenten diverses classificacions segons la perspectiva des de la qual s'estudien i els diversos autors que se n'han ocupat, però els més comunament acceptats són:

- * Coneixements enciclopèdics. Conjunt de referències culturals en el sentit més ampli del terme, que el lector haurà de tenir en compte relacionant-les amb els seus coneixements enciclopèdics previs perquè la recepció del discurs siga l'adequada.

Marc. Aspecte dels coneixements enciclopèdics que remet a determinades coses o situacions estereotipades comunament acceptades (el marc "platja": tovallola, arena, bronzejador, para-sol, etc.; arribar a la platja, estendre la tovallola, untar-se el bronzejador, prendre el bany, eixugar-se amb la tovallola, etc.). Aquest segon aspecte, les situacions estereotipades o seqüència d'accions, s'anomena quió.

- * Referències textuals. Qualsevol tipus de relació que un text presenta amb altres textos. Les més habituals són:

- Relacions hipertextuals. Un text pot partir d'un text anterior (Text A o HIPERTEXT) i conferir-li les transgressions necessàries perquè siga considerat diferent (Text B o HIPOTEXT).
- Relacions metatextuals. En algunes ocasions, un text pot incloure comentaris d'altres textos que, si no són coneguts pel lector, dificultaran la comprensió global del text.
- Relacions intertextuals. Un text pot inserir un fragment o un text sencer provinent d'un altre autor i que, en incloure'l al nou text, passe a formar-ne part. Per exemple, una citació. El lector model haurà de conèixer, doncs, aquesta referència intertextual sense la qual la comprensió no seria global.
- Relacions paratextuals. Elements paratextuals com títols, epígrafs, pròlegs, dedicatòries, il·lustracions, etc. remunten sovint a altres textos amb els quals mantenen diversos graus de relació, o simplement són utilitzats com a elements d'afinitat ideològica, d'admiració o de mestratge. És el cas del títol del llibre de Vicenç Pagès "Un tramvia anomenat text", que remet al de l'obra de Tennessee Williams "Un tramvia anomenat desig".

II . LA COHERÈNCIA PRAGMÀTICA (1 Punt) .

La coherència, entesa des de la seua perspectiva més global, és la propietat textual gràcies a la qual el text s'organitza per a transmetre la informació de manera apropiada. Presenta, doncs, dos nivells d'anàlisi:

- La coherència pragmàtica o la coherència pròpiament dita, que ateny directament l'estructura profunda del text, és a dir, el significat que aquest transmet, l'estructura semàntica del discurs i altres elements de significació com la jerarquització de la informació i les relacions que s'estableixen entre la informació coneguda pel receptor (tema) i la informació nova (rema).

- La coherència superficial o cohesió, que es preocupa dels elements textuais que posen de manifest les relacions de significat que el text proposa.

En aquest apartat del comentari caldrà, doncs, analitzar sols els aspectes pertanyents a la coherència pragmàtica, tal com diu el seu títol.

1. El tema principal o l'eix temàtic i els temes o motius secundaris. El títol. (Fins a 0'3) .

1.1. El tema principal o l'eix temàtic i els temes o motius secundaris.

- * La primera pregunta que probablement ens fem quan llegim o escoltem un text és: de què tracta? quina idea, al voltant de la qual gira tot el text, vol treballar o transmetre'ns l'autor? Aquestes preguntes, no sempre de resposta fàcil, ens conduiran a la consideració del que anomenem tema principal o eix temàtic. Aquest es reduïx, doncs, a un sintagma, una frase o fins i tot un simple mot, sovint de caràcter abstracte i genèric, que concentra la idea que ha menat l'autor a escriure el text, aquella sobre la qual li interessava treballar i reflexionar, o simplement transmetre'ns-la. Hem dit que aquesta idea presenta sovint un caràcter abstracte però caldrà, d'altra banda, que estiga tan ajustada com siga possible al text. No seria incert dir que l'eix temàtic d'un text és "la fam", però també és cert que existeixen notables diferències entre "la fam als països del Tercer Món", "la fam en períodes d'enfrontament bèl·lic" o "la fam que pateix algú en sotmetre's a un règim per a aprimar-se". La clau per a fixar l'eix temàtic de manera adequada haurà de resoldre aquesta aparent paradoxa: haurà d'equilibrar el seu caràcter genèric i abstracte amb la concreció que el text exigisca. Cal, per últim, recordar que l'eix temàtic no s'ha de confondre amb la sinopsi argumental o amb el resum del text: l'operació de resum consisteix a reduir el text a unes poques línies, però en aquestes no té per què aparèixer la idea sobre la qual gira (l'eix temàtic). Títol temàtic → més curt mitjan

- * Els temes o motius secundaris són els temes que sols adquireixen significat en relació amb l'eix i, com a conseqüència, l'expliquen i el complementen. Si intentem respondre preguntes com...per què? com? en quines circumstàncies?...s'ha produït l'eix temàtic, trobarem una sèrie de respostes que constituïran les traces discursives dels temes secundaris. Per exemple, si reprenem la idea de l'eix temàtic "la fam" però concretat en un text com a "la fam en els règims per a aprimar-se", aquest eix podrà explicar temes secundaris com: "el canvi de caràcter que experimenta l'individu durant el règim", "la pressió social perquè l'inici", "la influència de la salut i la moda com a estímuls per a aprimar-se", etc. Normalment cada tema o motiu secundari correspon a un paràgraf.

- 1.2. El títol és, sens dubte, l'element paratextual que pot contenir una informació més explícita. Per la posició privilegiada que ocupa i també per les marques tipogràfiques que sol presentar, pot ser aprofitat per l'emissor perquè continga una informació essencial. És per això que el títol pot correspondre a l'eix temàtic o, com a mínim, fer-hi una referència parcial. La categorització de la informació que el títol pot contenir dependrà de la seua tipologia bàsica:

- * Títol temàtic. Ens ofereix la clau sobre l'eix temàtic o tema principal, bé de manera total ("La fam en els règims per a aprimar-se") o parcial ("La fam").
- * Títol remàtic. Presenta una relació amb el text que no és de tipus temàtic. Les possibilitats són diverses:
 - metàfora del text que precedeix: "El preu de la bellesa";
 - relació causa-efecte: "Qui vulga lluir ha de patir";
 - paròdia del contingut: "A la moda encara que no calfe".

2. Estructura temàtica i textual (fins a 0'4) .

- 2.1. L'estructura temàtica estableix les parts del text d'acord amb la localització de l'eix temàtic o tema principal. Així doncs, l'estructura temàtica pot ser dels següents tipus:

- * Climàtica: l'eix temàtic apareix en la part final del text.

- * Anticlimàtica: l'eix temàtic apareix en la part inicial del text.
- * Lineal: l'eix temàtic apareix al llarg de tot el text.
- * Circular: l'eix temàtic apareix en la part inicial i final del text.

2.2. L'estructura textual estableix les parts del text d'acord amb la funció que cada part, es a dir, cada paràgraf realitza en el conjunt del text i amb el significat que hi aporta. No cal oblidar, doncs, que la unitat bàsica estructural d'un text és el paràgraf.

Cada tipus de text presenta una estructura habitual que li és pròpia:

- * Text descriptiu: informació jerarquitzada (de més general a més concreta).
- * Text narratiu: estructura tripartida: plantejament, nus i desenllaç.
- * Text instructiu: estructura enumerativa o dividida en fases d'un procés.
- * Text conversacional: estructura basada en l'intercanvi dialògic, és a dir, en la successió dels torns de paraula entre els diferents interlocutors.
- * Text explicatiu o expositiu: estructura tripartida: qüestionament (introducció: Per què?), resolució (desenvolupament: Perquè) i conclusió (Per tant...).
- * Text argumentatiu: estructura tripartida: introducció (premisses), desenvolupament (arguments i contraarguments) i conclusió (tesi).

Atès que el text retòric té una finalitat múltiple (estètica, lúdica o persuasiva) i molts diversos gèneres, no és possible determinar una sola estructura típica o habitual.

3 . La progressió temàtica: tema i rema (fins a 0'3) .

(MEJOR EN LA ESTRUCTURA INTERNA)

La coherència pragmàtica, per últim, també ens porta a parlar de LES REGLES DE BONA FORMACIÓ DELS TEXTOS, les quals es troben lligades a TEMA (informació ja coneguda) i REMA (informació nova). Mentre les dues primeres insisteixen en la necessitat de l'existència d'ambdós conceptes, la quarta subratlla la relació entre ells que s'ha de donar en tot text. La tercera regla, per la seua banda, imposa una limitació important a la nova informació (rema) que hi pot aparèixer.

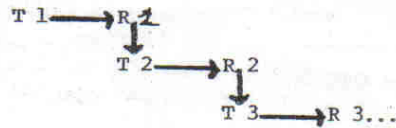
- 1) Regla de repetició: totes les parts d'un text s'han d'estructurar a partir de la repetició d'uns elements coneguts (tema).
- 2) Regla de progressió: un text es desenvolupa mitjançant l'aparició d'informació nova (rema).
- 3) Regla de no-contradicció: en un text no pot aparèixer cap proposició (rema) que entre en contradicció amb allò que s'ha dit anteriorment (tema).
- 4) Regla de relació: les diverses idees presents en el text han d'aparèixer relacionades entre si i, a més, amb el significat global del text, de manera que hi haja un equilibri entre allò que ja és conegut (tema) i la informació nova (rema).

Cal remarcar la importància dels conceptes de "tema" i "rema". Primerament, seria impossible construir un text sense una mínima informació compartida entre l'emissor i el receptor. I, en segon lloc, un text que no aportara cap informació nova no seria rellevant informativament. Fixem-nos en la següent oració: "Joan ha decidit no anar al cinema". Aquesta frase només té sentit si emissor i receptor saben qui és "Joan" (tema). I, a més, amb aquesta frase l'emissor ha d'exposar una informació nova per al receptor: "ha decidit no anar al cinema" (rema).

Tot això ens porta a parlar de l'organització de la informació dins un text, és a dir, de l'aplicació de la regla de relació. El mecanisme que regula l'aparició ordenada al llarg del text de la informació nova és la denominada PROGRESSIÓ TEMÀTICA. Segons aquesta, hi ha quatre maneres d'introduir nova informació en el text o, dit amb altres paraules, d'organitzar els temes i els remes. Són els següents:

- * Progressió implícita. El tema és conegut pel receptor i no s'explicita en el text. Sovint aquesta informació coneguda es troba en els elements paratextuals (títol, il·lustracions, etc.), o és obtinguda de la pròpia situació comunicativa en què es produeix el discurs. Així, per exemple, un text pot parlar-nos d'un personatge públic sense esmentar textualment ni tan sols el seu nom, però el receptor sabrà de qui es tracta en reconèixer una il·lustració (fotografia o caricatura) que acompanya el text.

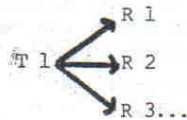
- * Progressió lineal o de temes enllaçats. Cada rema es transforma en el tema de la frase o part següent, és a dir, el Tema 1 encapçala un Rema 1, que es transforma en un Tema 2, el qual encapçala un Rema 2, que es converteix en un Tema 3... L'esquema és:



Ricard va conèixer Empar. Aquesta estudia Dret i treballa. El seu treball

T 1 R 1 T 2 R 2 T 3
consisteix a...
 R 3

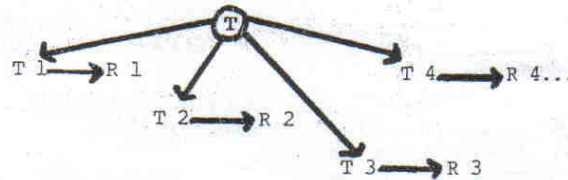
- * Progressió de tema constant. D'un tema únic es fan derivar diversos remes, és a dir, el mateix tema serveix de suport a dos o més remes. L'esquema és:



Ricard treballa a València. És professor en un institut. Està casat amb Empar...

T 1 R 1 R 2 R 3

- * Progressió de temes derivats. Es planteja un tema genèric (HIPERTEMA) a partir del qual es deriven altres temes, relacionats directament amb aquell, que tindran els seus remes corresponents. L'esquema és:



La cèl·lula i les seues parts.

T

La cèl·lula és... i està formada per la membrana plasmàtica, el citoplasma i el nucli.

T 1 R 1

La membrana plasmàtica és la capa que...

T 2 R 2

El citoplasma és l'espai comprès entre...

T 3 R 3

El nucli es troba a l'interior de...

T 4 R 4

III . LA COHESIÓ O COHERÈNCIA SUPERFICIAL (1 Punt: 0'25 per aspecte tractat. Caldrà, doncs, seleccionar els 4 aspectes més rellevants a tractar segons el tipus de text concret que s'estiga comentant) .

1. La cohesió lèxica.

Caldrà analitzar els diferents tipus de relacions de significat que s'estableixen en un text, estudiats en el context comunicatiu concret en què es produeixen. Així doncs, la cohesió global lèxica d'un text s'haurà de considerar no sols des d'una perspectiva estrictament semàntica sinó més aviat des del caràcter pragmàtic.

- * Relacions referencials de caràcter sinonímic, és a dir, termes que remetent a un mateix significat i a un referent igual o molt relacionat. Poden ser de quatre tipus:
 - Repetició. Es repeteix el mateix mot al llarg del text. Per exemple: pare... pare.
 - Hiperonímia-hiponímia. Dos o més mots mantenen relacions d'inclusió. Per exemple: hiperònim "familiar" = hipònim "pare".
 - Sinonímia pròpiament dita. Dos o més mots remetent al mateix referent. Per exemple: pare-progenitor.
 - Mots generals. Termes com "cosa", "fet", "succés", "acció", "esdeveniment", etc. Es tracta de mots de gran amplària semàntica mancats de precisió, però que poden per això mateix presentar un caràcter sinonímic amb termes abstractes o conceptes no referencials (paràgrafs, oracions, etc.). *relació d'identitat: alegria de viure = "Joie de vivre"*
- * Relacions de sentit. Considerarem aquelles cadenes de mots que no presenten un caràcter estrictament referencial sinó que els termes s'associen significativament mitjançant altres tipus de relacions. Poden ser:
 - Antonímia lèxica d'implicació. La negació d'un terme implica l'afirmació d'un altre sense cap possibilitat de gradació. Per exemple: viu ↔ mort, aprovat ↔ suspès, obert ↔ tancat, animat ↔ inanimat, vertebrat ↔ invertebrat, etc. *Antonímia conceptual o d'idees*
 - Antonímia lèxica gradual. Els termes presenten diferents graus d'una mateixa característica, amb un gran ventall de possibilitats dins el mateix tret caracteritzador. Per exemple: gros ↔ prim, alt ↔ baix, gelat ↔ calent, etc.
 - Antonímia lèxica de complementació. L'existència d'un terme comporta la de l'altre. Per exemple: donar ↔ rebre, comprar ↔ vendre, pare ↔ fill, marit ↔ muller, avi ↔ nét, etc.
 - Antonímia gramatical. A més dels tres tipus d'antonímia lèxica (amb paraules diferents) considerats abans, cal afegir un últim tipus, anomenat "antonímia gramatical", que és la que estableixen els antònims que es formen per l'addició a un mot d'un morfema de negació (derivació amb prefix negatiu). Per exemple: solvent ↔ insolvent, simètric ↔ asimètric, moral ↔ immoral/amoral, etc.
 - Relació pragmàtica. Aquestes relacions s'estableixen entre termes que remetent a un mateix marc o conjunt d'associacions de mots que es posen en contacte mitjançant els coneixements enciclopèdics que el receptor té de la situació a la qual remet el text. Per exemple, en el marc "festa de Carnestoltes": disfressa, careta, pintura, confeti, salt, ball, gaudiment, festa, Carnestoltes, gallardet, etc. *camp semàntic*

2. La cohesió temporal i els verbs.

El primer aspecte que cal considerar és la diferenciació entre els temps verbals de l'enunciació i els de l'enunciat. L'enunciació és la situació comunicativa concreta en què es produeix el discurs. L'enunciat o COTEXT, en canvi, és el conjunt d'elements lingüístics del text. Per tant, la cohesió temporal és aquella que relaciona allò que es diu (temps verbal de l'enunciat) respecte al moment en què es diu (temps de l'enunciació). La cohesió temporal es pot produir de tres formes:

- * Si el temps de l'enunciació és el present (que expressa un "ara"), l'únic possible temps verbal de l'enunciat és el present d'indicatiu. Per exemple: "Aquest matí vaig molt atrafegat".
- * Si el temps de l'enunciació és el futur (que expressa un "després d'ara"), l'únic possible temps verbal de l'enunciat és el futur d'indicatiu. Per exemple: "Hui a la nit aniré al cinema".

- * El temps de l'enunciació en el passat (que expressa un "abans d'ara") admet tres temps verbals en l'enunciat: = q el castellà
- Preterit indefinit. Expressa una acció puntual situada en un passat pròxim i que s'ha produït en una unitat de temps que encara no ha acabat. Per exemple: "Hui he anat al metge" ("Hui" és una unitat de temps no acabada i l'acció "he anat" és en un passat pròxim).
 - Preterit perfet simple o perifràstic. Expressa una acció puntual situada en un passat llunyà i produïda en una unitat de temps ja superada. Per exemple: "Anit vaig descansar/descansi a casa" ("Anit" és una unitat de temps ja superada, és a dir, pertanyent al dia anterior i l'acció "vaig descansar/descansi" és en un passat llunyà).
 - Preterit imperfet d'indicatiu. Expressa una acció, d'un passat pròxim o llunyà, amb un caràcter duratiu i no puntual. Per exemple: "Hui la gent anava amb paraiques pel carrer" ; "A l'estiu passat s'estilava la falda curta".

A més, quan el temps de l'enunciació s'expressa en passat, els temps de l'enunciat poden mantenir una relació de:

- Simultaneïtat. Per exemple: "Dimarts passat ell va dir que aquell dia no feia festa".
- Anterioritat. Per exemple: "Dimarts passat ell va dir que dilluns no havia fet festa".

ACCIÓ POSTERIOR	ACCIÓ ANTERIOR
--------------------	-------------------
- Posterioritat. Per exemple: "Dimarts passat ell va dir que l'endemà faria festa".

ACCIÓ ANTERIOR	ACCIÓ POSTERIOR
-------------------	--------------------

Convé recordar que els temps de subjuntiu no es poden associar directament ni a l'enunciació ni a l'enunciat. Són temps que sempre es defineixen a partir d'altres temps de l'enunciació, però que no es vinculen a l'enunciat perquè expressen accions hipotètiques o possibles que es poden realitzar o no. Per exemple: "Et vaig dir que no vinqueres hui a casa" ; "Et dic que vinques a casa".

A més dels valors dels temps verbals que ja hem analitzat, aquests poden presentar-ne d'altres que, pel seu caràcter metafòric, esdevindran inestimables traces de temporalització. Vegem alguns valors metafòrics del present:

- * Present amb valor atemporal. Adquireix un caràcter universalitzador. És habitual aquest ús en les dites, els proverbis i les frases fetes. Per exemple: "Qui plora no menja olla".
- * Present amb valor de passat o "Present històric". Adquireix un caràcter de perdurabilitat, l'emissor aproxima així un fet passat al present de l'enunciació. Per exemple: "Jaume I conquista València l'any 1238".
- * Present amb valor de futur. Adquireix un caràcter de solidesa, una acció que encara no s'ha realitzat és presentada per l'emissor com un fet de realització segura. Per exemple: "El pròxim diumenge actuem al Principal".

3 . La connectivitat.

La connexió és un mecanisme de cohesió que indica les relacions que s'estableixen entre els enunciats d'un text. Els connectors són els elements lingüístics que manifesten aquesta connexió. No obstant això, de vegades la connexió no implica necessàriament la presència d'un connector. Per exemple: "Maria estava malalta. No va anar a l'excur-sió", on la segona proposició és una conseqüència de la primera, sense que hi aparega un connector propi d'aquest tipus de relació com ara "així doncs, per tant, com a conseqüència, etc."

Es consideren connectors els elements lingüístics següents:

- * Conjuncions i locucions conjuntives: doncs, puix, perquè, però, tanmateix; no obstant això, en conseqüència, de manera que, etc.

- * Adverbis i locucions adverbials: també, ara, igualment, finalment, seguidament, primerament, així; a més a més, encara més, ara bé, etc.

CAL VEURE ELS APUNTS COMPLEMENTARIS.

- * Marcadors i expressions fàtiques de tipus conversacional: bé, doncs, eh!, escolta, veritat?, etc.

A més d'aquests elements, la connexió també es pot expressar amb d'altres que no es consideren connectors. D'aquesta manera es pot parlar de:

- * Connexió lèxica, amb paraules lèxicament plenes però amb un efecte discursiu equiparable als dels connectors:
 - Substantius com: conclusió, conseqüència, raó, motiu, etc.
 - Verbs com: afegir, comportar, implicar, concloure, etc.
 - Adjectius com: primer, segon, previ, següent, posterior, etc.
- * Recursos gràfics. Ordenen el text de la mateixa manera que ho pot fer un connector: guions, títols d'apartats, caplletres, etc.

4 . L'expressió referencial.

Perquè un text mantinga una cohesió sempre apareixeran una sèrie d'elements que remetran a altres que es poden trobar:

- * Dins el text, és a dir, l'anomenada REFERÈNCIA ENDOFÒRICA O FORICITAT.

- Anàfora. Quan un element deíctic/díctic o PROFORMA fa referència a un altre, anomenat REFERENT, que ja s'ha dit abans: "Laura s'ha comprat un llibre. L'he llegit i m'ha agradat molt".
- Anàfora d'identitat. L'element deíctic remet a un referent amb el qual manté identitat o coreferència. Aquesta identitat, però, pot ser:
 - Identitat total: "Miquel m'ha comprat una planta. La posaré damunt la taula".
 - Identitat parcial: "M'han regalat un basquet de caquis. Alguns ja han madurat".
- Anàfora de sentit. L'element díctic remet a un referent amb el qual manté una relació conceptual i no d'identitat. En aquest tipus d'anàfora no hi ha, doncs, una relació de coreferència sinó de cosignificació: "La teua habitació és de color blau cel. Jo me la pintaré més fosca".
- Extensió de l'anàfora. L'element deíctic remet, en aquest cas, a un referent que no és un sol mot sinó un segment discursiu més extens, com ara tot un fragment d'un text o tota una oració. Aquesta relació pot manifestar-se:
 - Mitjançant el pronom neutre HO o amb altres elements com AÇÒ, AIXÒ, ALLÒ: "M'havies dit que en la pròxima reunió diguera tot el que pensava. Jo no ho pense fer".
 - Mitjançant l'ús d'expressions referencials com ara AQUEST FET, AQUESTA SITUACIÓ, AQUESTA CONJUNTURA, AQUEST PROCÉS, COM HEM DIT ABANS, etc. En alguns casos aquestes expressions poden presentar un caràcter marcadament modalitzant: AQUEST DESGRACIAT ESDEVENIMENT, AQUESTA INAPROPIADA SITUACIÓ, etc.
- Catàfora. Molt menys habitual que l'anàfora, es produeix quan l'element díctic apareix abans que el referent al qual remet, sobretot en construccions de relatiu: "La que vull dir és la de la dreta".
- Extensió de la catàfora. L'element deíctic remet a un referent extens com ara tot un fragment d'un text: "Aquest fenomen es pot mostrar en les oracions següents..."; "Fixeu-vos en aquests exemples..."; "Totes aquestes qüestions seran tractades en el capítol següent". Els elements d'íctics solen ser, doncs, expressions referencials o oracions completes.
- El·lipsi. Potser es tracta del procediment de cohesió més sòlid i més habitual. Es suprimeix un element que ha aparegut molt a prop i que és fàcil d'identificar, és a dir, és la "substitució per zero" (\emptyset): "Maria viu a Madrid. \emptyset Vindrà aquest cap de setmana"; "La casa vella i la \emptyset nova són boniques".

- * Fora del text, és a dir, l'anomenada REFERÈNCIA EXOFÒRICA O DEÍXI/DIXI.

La deixi/dixi és la referència a elements extratextuals, és a dir, a elements presents en l'entorn immediat de la comunicació. Es vehicula amb la remissió al que podem anomenar EIX "jo - ara - ací", és a dir, la referència a les coordenades personals (ANTROPODEIXI), temporals (CRONODEIXI) i espacials (TOPODEIXI).

Dixi personal. Són els elements lingüístics que remeten als participants en l'acte de comunicació. Gràcies a aquests elements es configuren el locutor (jo) i l'allocutari (tu). La tercera persona (ell/a) és considerada la no-persona, ja que generalment és més anafòrica que no dictica, és a dir, normalment no participa en la situació comunicativa tenint només caràcter deíctic en el cas excepcional que faça referència a una persona present en l'acte comunicatiu. D'altra banda, la quarta persona (nosaltres) presenta quatre possibilitats referencials:

- Plural de modèstia (Nosaltres = jo + Ø). És típic dels textos expositius de l'àmbit acadèmic i científic. Es tracta d'un plural fals, ja que, de fet, és una única persona (1ª: jo): "D'acord amb les investigacions exposades anteriorment arribem (=jo) a les següents conclusions:..."
- Nosaltres inclusiu (Nosaltres = jo + tu (+tu+tu...)). Per exemple (Lluís diu a Joan): "Joan, quan acabem el treball, ens n'anirem a sopar" (Nosaltres = jo Lluís + tu Joan).
- Nosaltres exclusiu (Nosaltres = jo + ell/a (+ell/a+ell/a...)). Per exemple (Lluís diu a Joan): "Torna'ns la maleta que tens a casa perquè la necessitem per a anar de viatge" (Nosaltres = jo Lluís + un ell/a desconegut, és a dir, tu Joan no forma part del "nosaltres").
- Nosaltres global (Nosaltres = jo + tu (+tu+tu...) + ell/a (+ell/a+ell/a...)). Amb el seu ús, l'emissor busca la complicitat i la proximitat del receptor per tal d'implicar-lo en el discurs. Per exemple: "Quan la nostra societat admeti els estrangers ens podrem considerar tolerants".

La deixi personal ve assenyalada pels pronoms personals, febles i forts, de 1ª i 2ª persona, i de 3ª persona només en els usos no anafòrics, els determinants i pronoms possessius de 1ª i 2ª persona (i de 3ª, amb la mateixa observació sobre el seu ús no anafòric), i els morfemes verbals de 1ª i 2ª persona, a causa de l'elisió habitual del pronom personal fort en funció de subjecte.

Hi ha qui considera com una varietat de la dixi personal, la denominada dixi social que indica el tipus de relació existent entre els interlocutors. Pot ser formal ("vosté", nom acompanyat cognom/s, tractaments com "senyor/a", "Il·lustríssim/a", "Molt Honorable", etc.) o informal ("tu", nom sense cognom/s, l'ús de l'article davant el nom, hipocorístics com "Ximo", "Pep", "Sussi", etc. i altres apel·latius familiars).

- Deixi temporal. Són els elements lingüístics que remeten a allò que es diu "temps de l'enunciació": aquells que relacionen allò que es diu respecte del moment en què es diu. Aquests elements lingüístics són les formes verbals que ja han estat tractades en l'apartat "2. La cohesió temporal i els verbs", els adverbis i locucions adverbials de temps i altres expressions temporals.
- Dixi espacial. Són els elements lingüístics que remeten a l'espai en què es produeix la comunicació i que posen en relació allò que es diu amb el lloc on es diu. Aquest espai de l'enunciació es classifica d'acord amb la proximitat o llunyania respecte de l'emissor del discurs. Els elements lingüístics són els determinants demostratius, els pronoms demostratius neutres (açò, això, allò) i els adverbis i locucions adverbials de lloc. Observem que aquests elements només tindran una funció dictica si remeten al context de l'enunciació, però si remeten al context lingüístic seran considerats anafòrics: "Aquesta habitació està molt bruta"; "La crisi va ser general durant la dècada anterior. Aquesta situació es va resoldre en la centúria següent".

Anàfora

així (lloc de l'enunciació) =

no

* La impersonalització.

De vegades hi ha textos en què l'emissor amaga la seua presència, és a dir, hi ha una absència de dixi personal. El discurs esdevé, doncs, aparentment objectiu i l'emissor pretén així distanciar-se de l'enunciat. Però aquesta ocultació, sovint deliberada, persegueix dos efectes:

- Conferir a l'enunciat un caràcter universal. És propi, entre altres, dels textos expositius de caràcter científic.
- Presentar com a objectiu un text que en realitat no ho és. Aquest efecte és propi, entre d'altres, dels textos argumentatius, on l'emissor intenta presentar com una veritat sòlida allò que no és més que una opinió. Es tracta, doncs, d'una estratègia argumentativa.

Els procediments d'impersonalització són els següents:

- Oracions impersonals amb perífrasis d'obligació: "Cal deixar de fumar"; "S'ha de deixar de fumar".
- Construccions amb SE impersonal: "Es considera que no s'ha de fumar"; "Es diu que fumar no és saludable".
- Construccions amb subjecte de caràcter genèric com HOM, TOTIOM, LA GENT, ALGÚ, UN, etc.: "Hom aconsella deixar de fumar"; "Quan un llegeix la premsa, es planteja deixar de fumar".
- Construccions amb el verb conjugat en la 2ª persona o la 6ª: "Quan veus les notícies de la tele, penses deixar de fumar"; "M'han recomanat deixar de fumar".
- Construccions d'infinitiu: "Fumar no és recomanable".
- Oracions passives: "El tabac és desaconsellat".

5. La modalització.

De vegades és freqüent que al discurs apareguen traces de l'actitud o posició de l'emissor respecte d'allò que diu. Hem de tenir en compte, a més, que la pròpia selecció de la informació que l'emissor realitza ja és una forma de modalització, com també ho és la tria lèxica que faça.

Habitualment la modalització de l'emissor apareix reflectida al text mitjançant les traces o els elements lingüístics següents:

- * Recursos emfasitzadors propis de l'oralitat i de l'escriptura. L'èmfasi que l'emissor posa en certs elements discursius és expressat en l'oralitat mitjançant canvis d'entonació, pronunciació sillabjada, pauses, gestos, etc. L'escriptura compta amb recursos tipogràfics amb una funció equivalent, ja que serveixen per a organitzar el discurs i facilitar la seua comprensió: les cometes («...», "...", '...'), la lletra cursiva, la lletra negreta, la font tipogràfica (disseny, grandària i color de les lletres), etc. Concretament poden indicar:
 - ✱ Un canvi de llengua o de registre, que pot afectar una paraula, una expressió o un fragment extens.
 - ✱ Una citació textual de paraules o de pensaments d'altres (DISCURS REPORTAT).
 - ✱ Que determinades paraules, frases o fragments que apareixen al text no en formen part perquè són elements paratextuals: epígrafs, dedicatòries o endreces, acotacions teatrals, peus de foto, etc.
 - ✱ L'ús connotat del llenguatge, mitjançant el qual s'estableix una distància entre l'emissor i les paraules que utilitza, o li confereix un significat especial. En general, es recomana en aquest cas l'ús de les cometes i no de la cursiva. Aquest valor connotatiu permet expressar l'ús irònic o la reserva davant el significat ideològic o socialment acceptat de determinades paraules o expressions: "Sueca, el poble bàsic — «ciutat» per obsequiosa concessió de la reina regent donya Maria Cristina — ..." (Joan Fuster); "Bona part dels qui van per la trentena, es consideren inscrits en l'entusiasme i la desimboltura de la «joventut»" (Joan Fuster).
- * Elements lèxics valoratius. De vegades la modalització es manifesta mitjançant la tria d'un lèxic determinat, amb el qual s'expressa el punt de vista de l'emissor. Aquest lèxic pot pertànyer a qualsevol categoria gramatical:

- Adjectius: lamentable, agradable, positiu, negatiu, trist, preciós, llastimós, execrable, encomiable, bonic, lleig, etc.
 - Adverbis i locucions adverbials: afortunadament, meravellosament, possiblement, potser, necessàriament, inevitablement, efectivament, sens dubte, per desgràcia, per sort, etc.
 - Verbs. Alguns verbs utilitzats en primera persona expressen l'actitud de l'emissor sobre allò que diu: pensar, considerar, dubtar, necessitar, desitjar, lamentar, celebrar, etc. Així mateix, les perífrasis d'obligació i de probabilitat esdevenen també traces modalitzadores en tant que presenten les accions com a necessàries o probables.
 - Substantius: virtut, desgràcia, defecte, honestedat, simpatia, corrupció, vulgaritat, etc.
 - Interjeccions: ai!, oh!, uf!, llàstima!, alerta!, senyor, senyor!, etc.
 - Unitats fraseològiques com refranys, frases fetes, locucions i maneres de dir: "La llengua d'un mal veí pica més que un escorpi"; "Ser un tros de pa"; "Nadar i guardar la roba"; "Prendre el pèl", etc.
- * La derivació. L'ús d'alguns prefixos i sufixos afegeixen connotacions especials als termes que acompanyen, com ara afecte, familiaritat, rebuic, etc. Entre aquests no faltaran els següents:
- Diminutius: maretta, xiconiu, carona, etc.
 - Augmentatius: cabot, llibrot, homenot, manota, etc.
 - Pejoratiu: gentola, peuarro, etc.
 - Superlatius: pesadíssim, resabut, superespecial, etc.
- * Elements pragmàtics. Per a ser entesos, requereixen la interpretació global del discurs a partir d'una situació comunicativa concreta. Per tant, les seues traces no es troben reduïdes a un mot, una frase o un fragment preses de manera aïllada de la resta del text. Pel seu caràcter modalitzador, cal destacar els següents:
- La ironia. És el recurs retòric que consisteix a expressar un significat amb un llenguatge aparentment contrari. Sovint s'utilitza amb intenció humorística o burlesca.
 - La interrogació i exclamació retòriques. Recurs retòric que consisteix a emetre una pregunta que en realitat correspon a una afirmació, ja que no espera resposta del receptor. Amb un sentit semblant, l'exclamació retòrica no és l'expressió de l'emissor, sinó que només pretén subratllar o emfasitzar la idea expressada en forma exclamativa.
 - Canvis de llengua i registre. L'emissor d'un text pot decidir introduir diferents varietats de la llengua i també la utilització d'altres llengües amb un caràcter marcadament modalitzant. Aquests canvis solen marcar-se tipogràficament amb les cometes i les cursives.

6 . La disposició textual i tipogràfica.

Les marques tipogràfiques són instrument d'inestimable valor modalitzador, però també poden utilitzar-se al servei de la disposició textual i de la claredat expositiva que a tot text se li demana:

- * Determinats gèneres o àmbits d'ús presenten formes específiques de disposició textual. Per exemple, en l'àmbit periodístic tenim la disposició en columnes i en l'àmbit administratiu determinades organitzacions textuais rígides com ara instàncies, sol·licituds, etc.
- * Els elements paratextuals són caracteritzats, entre altres trets, pel lloc que ocupen respecte al text que presenten, comenten, introdueixen o conclouen. Per exemple, un títol ocuparà sempre un lloc privilegiat. De la mateixa manera, les dedicatòries, els epígrafs, els pròlegs o els epílegs apareixen separats i distingits tipogràficament per a diferenciar-los del text que acompanyen. Per últim, els peus de foto, les bandes editorials o les notes a peu de pàgina ocupen un lloc més aviat marginal respecte del text.
- * Els recursos més emprats per a seleccionar i jerarquitzar la informació, sobretot en els textos expositius o explicatius i en aquells pertanyents a l'àmbit acadèmic, són:

- Marcadors d'enumeració tipogràfics (asteriscs, guions), alfabètics (lletres: a), b), c), etc.) o numèrics (xifres: 1), 2), 3), etc.) per a ordenar i relacionar la informació.
- Parèntesis explicatius, introduïts o no per connectors de reformulació. Convé assenyalar, però, que els parèntesis poden tenir altres vegades un valor modalitzador quan l'autor se'n serveix per a expressar el seu punt de vista personal.
- Dos punts, en acabar el paràgraf, per a introduir una enumeració o una citació.
- La lletra negreta, la lletra cursiva, els subratllats, la diferent grandària de les lletres (les majúscules) i la diferent font tipogràfica també serveixen per remarcar els conceptes especialment importants o els termes tècnics que apareixen per primera vegada dins el text. Aquest ús té una clara finalitat didàctica.

IV . EXPLICACIÓ I VALORACIÓ PERSONAL (1 Punt) .

1 . Resum de les idees (fins a 0'5) .

Cal recordar que la unitat bàsica estructural d'un text és el paràgraf i que cada paràgraf desenvolupa un tema secundari que explica i complementa el tema principal o l'eix temàtic del text. L'operació de resum consisteix a reduir el text a unes poques línies on han d'aparèixer tots els temes secundaris, amb una molt breu explicació de cadascú d'ells, seguint l'estructura textual establerta en el seu corresponent apartat. En aquest resum, però, no té per què aparèixer l'eix temàtic o tema principal que sols apareixerà al títol del text (títol temàtic).

2 . Explicació i valoració personal pròpiament dites (fins a 0'5) .

La finalitat d'aquesta part del comentari crític és doble: d'una banda demostrar el bagatge cultural sobre el tema que proposa el text, i, de l'altra, donar l'opinió personal tant sobre el contingut temàtic del text com sobre la seua adequació, coherència i cohesió, és a dir, la relació entre la qualitat i quantitat de la informació i la forma d'expressar-la.

D'acord amb això, és convenient tenir en compte les recomanacions següents:

- 1 * L'explicació i valoració personal ha de presentar l'estructura pròpia d'un text expositivoargumentatiu.
- 2 * El "bogatge cultural" que es demana demostrar en aquest apartat no són només els coneixements adquirits en l'experiència acadèmica, sinó també aquells que es poden aportar per l'experiència privada, per les lectures personals, pels mitjans de comunicació, etc.
- 3 * Aquest és l'apartat més subjectiu del comentari crític i, per tant, on més es demostra la capacitat crítica i d'anàlisi de la realitat que envolta. No s'ha de tenir por de manifestar la personalitat i construir un text altament modalitzat.
- 4 * L'opinió personal sobre el text s'ha de fer amb arguments sòlids i raonats. Cal procurar, per tant, evitar les afirmacions gratuïtes que no puguin justificar-se amb exemples extrets del text.
- 5 * Són importants els criteris d'autoritat en els textos argumentatius. Així doncs, per a avaluar la tesi pròpia convé utilitzar citacions (del text, d'altres textos del mateix autor o d'un altre origen), posar exemples, fer referències a altres autoritats en la matèria, oferir informacions recents sobre el tema, etc.
- 6 * Cal ser prudent a l'hora d'expressar les opinions personals, sobretot les que siguin contràries a l'autor. Val més "fer una sèrie de matisacions" al text que dir que "s'està totalment en desacord amb el text". S'ha de ser sempre respectuós amb l'autor del text.
- 7 * Opinar no vol dir només manifestar el desacord sinó també la coincidència amb l'autor. Tot text té idees vàlides amb les que és difícil dissentir. Una via sempre vàlida per a encaminar aquest apartat és la d'afegir arguments nous, a favor de la tesi defensada, que l'autor ha oblidat o desconeix.

- 8 * Aquest apartat no es redueix només a fer una valoració del contingut estricte del text, sinó que també permet incorporar noves reflexions que el text pugui suggerir.
- 9 * També caldrà, per últim, expressar les conclusions a què s'haja arribat després de l'anàlisi de l'adequació, la coherència i la cohesió del text.

B . EXPRESSIÓ DE L'ALUMNE (3 PUNTS) .

- * És l'aplicació dels elements anteriorment estudiats (adequació, coherència i cohesió) a la producció de l'alumne.
- * Orientativament, es podrà descomptar 0'25 per cada errada no repetida en cadascun dels apartats.
- * Proposem una llista dels principals "problemes" que es poden donar, que en cap cas s'ha d'entendre com una llista tancada.

I . L'ADEQUACIÓ : TEXT I CONTEXT (1 Punt)

- * Grau de formalitat del text redactat.
- * Ús de col·loquialismes.
- * Estil oral.

II . LA COHERÈNCIA PRAGMÀTICA (1 Punt) .

- * Repetició d'idees.
- * Juxtaposició d'idees.
- * Contradiccions.
- * Tautologies.
- * Estructura global del text.

III . LA COHESIÓ O COHERÈNCIA SUPERFICIAL (1 Punt) .

- * Puntuació.
- * Connectors (falten, sobren, ús incorrecte pel significat).
- * Problemes de referència (relació pronom-referent, per exemple).
- * Estil massa segmentat o massa cohesionat (oracions massa curtes o massa llargues).
- * Problemes lèxics: repeticions no necessàries, ús de paraules imprecises ("cosa"), etc.
- * Problemes en la modalització del text.
- * Usos inadequats en la disposició textual.

NE. Després d'adjudicar la puntuació global del comentari crític redactat per l'alumne (7 PUNTS, com a màxim), es descomptarà fins a un màxim de 2 Punts per faltes de normativa. Aquest descompte es farà sobre una cata d'unes 30-35 línies de la producció de l'alumne, que no corresponguen, a ser possible, ni a l'inici ni al final del text. Els accents es penalitzaran amb un descompte de 0'05 Punts i altres aspectes normatius (ortogràfics i morfosintàctics) amb 0'10 Punts. Cal tenir present que altres aspectes de l'expressió de l'alumne a nivell discursiu (adequació, coherència i cohesió) hauran estat valorats prèviament, tal com s'ha indicat més amunt.

Annex 2

Característiques de la prova. Assignatura *Valencià: llengua i literatura*. Batxillerat. Logse PAAU (Prova d'Aptitud per a l'Accés a la Universitat)

Característiques de l'examen

L'exercici consistirà en l'anàlisi d'un text de llengua, d'una extensió de no més de 100 línies, en **valencià** en un temps de 90 minuts. En aquesta anàlisi s'exigirà un comentari crític sobre el text proposat i la resposta a qüestions que sobre aquest pogueren plantejar-se.

El **text** haurà de ser Expositiu/Argumentatiu i el **tema** no serà alié al coneixement del món de l'alumnat.

Se'n demanarà un "**comentari crític**" sense introduir-hi matisacions sobre els aspectes comentables:

- Àmbit d'ús i gènere.
- Elements de la situació comunicativa (enunciador, destinatari...) i finalitat.
- Tema, idees principals, idees secundàries, tesi i arguments.
- Explicació i valoració de les idees exposades a partir de la cultura de l'alumne i del seu coneixement del món.

Aquesta enumeració no ha d'entendre's com un esquema de comentari, sinó com una llista de qüestions significatives per a donar compte del caràcter d'un text.

Sobre les qüestions

- Es proposaran quatre qüestions de les quals s'elegiran dues.
- Es referiran a marques lingüístiques que apareixen en el text.
- No proposaran l'exposició de coneixements teòrics descontextualitzats, sinó que atendran a la capacitat d'aplicar aquests coneixements a l'anàlisi d'aspectes concrets de l'ús de la llengua.

criteris de correcció

S'atorgarà el 70% de la puntuació al comentari crític i el 30% a les qüestions. És a dir, sobre una puntuació de 10 punts: 7 + 3 (cada qüestió puntuarà un màxim d'1,5 punts). En la valoració del comentari crític es tindran en compte els criteris següents.

a. La comprensió del text proposat (4 punts)

demostrada mitjançant el desenvolupament de les qüestions significatives en un comentari crític que han estat numerades en l'apartat corresponent (identificació de l'àmbit d'ús i gènere del text, reconeixement de l'esquema textual, identificació de les idees principals i secundàries, valoració de les idees exposades a partir del coneixement del món de l'alumne...).

b. La capacitat d'expressió de l'alumne (3 punts)

- l'adequació al context (ús de procediments d'impersonalització, de modalització, adequació al gènere del text que han de produir –comentari crític dins d'una prova de caire formal–...);
- la coherència del text (selecció, jerarquització i ordenació de les idees);
- la cohesió del text (utilització de procediments morfosintàctics i lexicosemàntics per a lligar el text internament);
- la riquesa lèxica i expressiva (variació en la tria lèxica i en les construccions sintàctiques).

Després d'adjudicada la puntuació global (7 punts en el millor dels casos), es descomptaran punts per cada falta de normativa (ortogràfica, morfosintàctica o lèxica). Els punts que caldrà descomptar per les faltes dependran de l'extensió de l'escrit dels alumnes i de la gravetat de les errades.

Annex 3**DOGV n. 4.222, divendres, 5 d'abril de 2002****Conselleria de Cultura i Educació**

DECRET 50/2002, de 26 de març, del Govern Valencià, pel qual es modifica el Decret 174/1994, de 19 d'agost, del Govern Valencià, pel qual s'establix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. [2002/X3174]

ANNEX***Currículum del Batxillerat*****LLENGUA i LITERATURA I i II****(castellà i Valencià)****(Matèria Comuna)****I. Introducció**

L'ensenyança de la Llengua i Literatura té com a objectius primordials l'ampliació de la competència comunicativa dels estudiants de Batxillerat en les dos llengües oficials de la Comunitat, i el desenrotllament de la capacitat de comprensió dels textos literaris a través del coneixement dels aspectes més rellevants de la literatura de l'una i de l'altra llengua. Estes dos matèries comunes per a totes les modalitats del Batxillerat contribueixen a la formació general de l'alumnat d'acord amb les finalitats educatives establides per a l'etapa. Així, en concurrència amb les altres matèries, l'ensenyança de la Llengua i la Literatura incidix en el desenrotllament del raonament lògic, en l'adquisició de nous sabers a través de l'accés a la documentació i el tractament de la informació, en l'educació de la sensibilitat artística i en l'anàlisi i valoració crítica de la realitat.

La presència de la matèria de Llengua i Literatura en trams educatius

anterior fa necessari delimitar els seus aprenentatges específics en el Batxillerat. El criteri bàsic per a establir estos límits deriva de la consideració que el domini progressiu del llenguatge, igual que la seua adquisició, està vinculat a la participació activa de l'individu en pràctiques discursives en els diferents àmbits d'interacció social. Atenent este fet, l'educació lingüística específica del Batxillerat es referirà a l'ús de la llengua en aquells àmbits que resulten especialment significatius per a la formació dels estudiants d'esta etapa: discursos de l'àmbit acadèmic (científics, tècnics i humanístics), discursos formals de la vida social, discursos dels mitjans de comunicació i discurs literari.

És necessari que en esta etapa educativa s'atenga l'aprenentatge de la producció oral i escrita de les formes convencionals del discurs acadèmic (memòries, informes, monografies, exposicions orals, etc.), i dels esquemes textuais predominants en estos gèneres discursius. Estos aprenentatges impliquen l'anàlisi i la interpretació de textos de divulgació científica, estudis de crítica literària, assajos, etc., així com la utilització d'estratègies per a seleccionar la informació i per a reelaborar-la a través d'esquemes, resums, fitxes, quadros sinòptics, bases de dades, etc. A estes estratègies o tècniques de treball s'han d'aplicar els elements que la tecnologia posa al nostre abast a través de la Societat de la Informació.

Junt amb el discurs acadèmic, és important que l'alumnat es familiaritze amb els discursos d'expressió de l'opinió, donada l'especial rellevància dels mitjans de comunicació social a través dels quals els ciutadans amplien els seus coneixements del món alhora que reben valoracions i aportacions ideològiques. Estos discursos es manifesten en diversos àmbits (polític, periodístic, religiós, publicitari, etc.), i es transmeten a través de canals i suports diversos –diaris, cartells, ràdio, pamflets, etc. En totes estes modalitats discursives, interessarà fonamentalment analitzar i posar en pràctica els esquemes argumentatius i les estratègies orientades a la persuasió, així com el desenrotllament d'actituds crítiques. Pel que fa als discursos reguladors de la vida social, estos es localitzen fonamentalment en l'àmbit de les institucions, tant públiques com

privades, i en la relació interpersonal formal. D'ells interessa l'anàlisi i la interpretació d'aquells textos que poden afectar d'una manera més directa als jòvens i les jòvens com a ciutadans i ciutadanes.

Quant al discurs literari, l'objectiu bàsic d'esta etapa consistix en l'ampliació de la competència literària entesa com la capacitat per a llegir i interpretar textos produïts amb intencionalitat artística o considerats actualment com a literaris. Este objectiu implica consolidar l'hàbit de lectura, aprofundir en el coneixement de les convencions de la tradició literària, ampliar els sabers relatius al context cultural, ideològic i lingüístic en què s'han produït els textos literaris, i saber aplicar estos coneixements a la seua anàlisi i interpretació. A més de cobrir estos objectius, el coneixement de la Literatura ajuda al compliment dels restants objectius formatius del Batxillerat. La Literatura és la memòria universal de la humanitat, l'arxiu de les seues emocions, idees i fantasies, per la qual cosa col·labora en la maduració intel·lectual i humana dels jòvens. Un aprenentatge de la Literatura ben dirigit contribuïx a l'autoconeixement, a la comprensió del comportament humà i a l'enriquiment cultural en múltiples direccions.

Respecte a l'etapa anterior, la progressió en l'aprenentatge radicarà en l'aprofundiment dels coneixements sobre la configuració i les transformacions històriques dels gèneres encunyats per la tradició i en la reflexió sobre els límits i encreuaments entre estos gèneres, en la sistematització de coneixements sobre la història de les formes literàries i sobre els seus contextos culturals, en l'ús crític de fonts bibliogràfiques i documentals amb finalitat interpretativa, i, en general, en la reflexió sobre la forma especial de comunicació que representa el discurs literari. Este aprenentatge, que partix dels contextos immediats –la literatura en valencià i en castellà–, s'estén fins a límits que només establix la mateixa curiositat de l'alumne.

La reflexió sobre les unitats lingüístiques és un dels components bàsics del Batxillerat. En els diferents àmbits d'ús serà objecte d'aprenentatge en les dos llengües un conjunt de sabers procedimentals i conceptuals situats en els nivells següents: relació dels textos amb el context físic i social en què es

produïxen, estructuració dels continguts segons esquemes convencionals, articulació dels enunciats a través de procediments de cohesió lèxics i gramaticals, i organització de les oracions. L'activitat gramatical és un component dels processos de comprensió i producció de textos i contribuïx al desenrotllament d'estes capacitats. La reflexió gramatical haurà de contribuir, a més a més, a sistematitzar i consolidar els aprenentatges sobre l'estructura de la llengua realitzats en etapes anteriors, així com a ampliar estos coneixements en la mesura que la reflexió sobre la llengua s'aborda en relació amb pràctiques discursives més complexes.

L'educació lingüística de l'alumnat del Batxillerat ha de referir-se també al coneixement de la varietat lingüística segons factors geogràfics o històrics, així com de la variació en relació amb l'ús. Açò inclou la comprensió del caràcter plurilingüe d'Espanya, del bilingüisme i de la situació actual del valencià i del castellà. Este coneixement de la variació i de les seues repercussions en l'intercanvi comunicatiu ha d'incloure, en un context de llengües en contacte, els fenòmens de canvi de llengua que corresponen al que en comunitats monolingües es manifesta com a canvi de registre per a representar diverses situacions socials o diferències en l'estrat social dels participants. La reflexió sobre la diversitat dels comportaments verbals no solament és un requisit per a la interpretació i la producció planificada del discurs; els coneixements referits a la variació en la llengua i en l'ús són rellevants per a eradicar prejuís i estereotips responsables d'actituds negatives cap a les llengües i cap als que les utilitzen, i, amb això, per a promoure canvis afectius i de conducta que afavorisquen una convivència democràtica.

Com a conclusió, l'educació lingüística i literària en el Batxillerat s'orientarà al desenrotllament de la capacitat comunicativa, en les dos llengües oficials de la Comunitat, en contextos socialment significatius en la vida del ciutadà adult. Esta capacitat es referix bàsicament a l'anàlisi crítica, la interpretació, la reelaboració i la producció dels discursos propis de l'àmbit acadèmic, dels discursos orientadors de l'opinió i la conducta, dels que regulen la vida social i del discurs literari. En relació amb els aprenentatges referits al domini dels

procediments implicats en l'ús, se sistematitzarà la reflexió sobre les unitats de la llengua i les seues funcions en l'àmbit de l'adequació del text amb el context, en la cohesió del text i en la construcció acceptable dels enunciats. Finalment, el coneixement dels fenòmens de la variació en la llengua i en els usos haurà de contribuir a eradicar prejuís sociolingüístics i a promoure actituds crítiques davant dels usos del llenguatge que representen comportaments discriminatoris.

II. Objectius generals

El desenrotllament d'esta matèria ha de contribuir al fet que les alumnes i els alumnes adquirisquen les capacitats següents:

1. Distingir i comprendre els diferents tipus de textos, orals i escrits, i les seues distintes estructures formals, atenent els elements del context que condicionen una adequada interpretació.

2. Produir diferents tipus de textos orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció.

3. Conèixer la realitat plurilingüe i pluricultural del món actual, prestant especial atenció a la Comunitat Valenciana, a l'Estat Espanyol, a Europa i als estats americans castellanoparlants, valorant la diversitat lingüística com a manifestació de la naturalesa social de les llengües i afavorint una actitud respectuosa cap a totes les llengües i els seus parlants.

4. Conèixer l'origen i l'evolució de les llengües constitucionals d'Espanya i de les seues varietats (inclòs l'espanyol d'Amèrica), i valorar la importància de la normalització del valencià per a aconseguir la seua plena incorporació a tots els àmbits d'ús.

5. Analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i els discursos reguladors de la vida social, i valorar la importància de l'acostament a estos discursos per al coneixement de la realitat.

6. Utilitzar adequadament la llengua com a instrument per a l'adquisició de nous coneixements i per a produir i interpretar textos propis de l'àmbit acadèmic, així com ser capaç d'utilitzar tècniques de busca, elaboració i

presentació de la informació, utilitzant mitjans tradicionals i noves tecnologies.

7. Interpretar i valorar críticament les obres literàries a partir del coneixement de les seues formes convencionals específiques (gèneres, procediments retòrics, etc.), i de la informació pertinent sobre el context historicocultural de producció així com sobre les condicions actuals de recepció.

8. Conèixer les característiques identificadores dels grans períodes de les literatures hispàniques, així com d'obres i autors significatius, utilitzant de forma crítica les fonts bibliogràfiques i documentals adequades per al seu estudi.

9. Llegir i valorar les obres literàries com a forma d'enriquiment personal, com a manifestacions de la sensibilitat artística del ser humà i com a expressió de la identitat cultural dels pobles.

10. Conèixer els principis fonamentals de la gramàtica, reconèixer l'estructura de la llengua i les seues condicions d'ús, i aplicar estos coneixements a les pròpies produccions.

11. Analitzar críticament, i evitar en les pròpies produccions, els usos de la llengua que manifesten actituds discriminatòries o d'abús de poder en relació amb el gènere social, amb la llengua que es parla o amb grups socials marginats en el nostre entorn social.

III. Nuclis de continguts

D'acord amb els objectius fixats per a l'ensenyança i aprenentatge de la Llengua i Literatura en el Batxillerat, s'establixen tres tipus de continguts:

*a) Procediments que es referixen a destreses per a la producció i interpretació del discurs, així com per a la reflexió sobre el funcionament de la llengua i per a la sistematització i aplicació dels coneixements gramaticals i literaris.

*b) Conceptes o coneixements explícits i organitzats sobre les unitats lingüístiques i el seu funcionament en el discurs, sobre la variació en la llengua i en els usos, i sobre les convencions del discurs literari i els seus contextos de producció i recepció.

*c) Actituds afavoridores de la normalització de l'ús del valencià, d'un comportament lingüístic no discriminador i, en general, de la interacció comunicativa satisfactòria.

Estos tres tipus de continguts recorren els quatre blocs següents:

1. COMUNICACIÓ.
2. ESTUDI DE LA LLENGUA.
3. TÈCNIQUES DE TREBALL.
4. LITERATURA.

La interrelació dels continguts és un factor que s'haurà de tindre en compte en la seua seqüenciació al llarg d'esta etapa educativa, en l'elaboració de materials didàctics, en la planificació de les activitats i tasques per a l'aula i en l'avaluació dels processos d'ensenyança i aprenentatge.

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA I

1. Comunicació.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- La comunicació: elements. Intenció comunicativa. Funcions del llenguatge.
- Les varietats de la llengua: espacials, socials, d'estil. Les actituds i els prejuís lingüístics.
- El text. Llengua oral i llengua escrita: Comprensió i producció de textos procedents de diversos àmbits d'ús i pertanyents a diferents tipologies (descripció, narració, exposició, argumentació, etc.).

2. Estudi de la Llengua.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Principis bàsics de les normes ortogràfiques.
- La Gramàtica:
 - *Les categories gramaticals (I).
 - *Oració i enunciat. Funcions sintàctiques.
- Estructura del text. Els marcadors:

*La dixi, la modalització i la impersonalització.

*Les veus del discurs.

– El lèxic:

*Components bàsics del lèxic del valencià.

*Estructura del lèxic del valencià.

*Les locucions.

*El lèxic i el diccionari. Característiques de les obres lexicogràfiques bàsiques. Principis generals del diccionari en suport CD-ROM i en les pàgines d'Internet.

3. Tècniques de Treball.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

– Tècniques de busca d'informació. Mitjans tradicionals i noves tecnologies (CD-ROM, bases de dades, Internet, etc.).

– Tractament de la informació obtinguda en fonts documentals (esquemes, resums, fitxes, quadros sinòptics, bases de dades, etc.), per a la comprensió i creació de textos en la vida acadèmica (memòries, exposicions, informes, monografies, etc.).

4. Literatura.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

– Característiques de la llengua literària. Els gèneres literaris.

– Evolució històrica de les formes literàries.

– Edat mitjana: marc històric i cultural.

*Formes de l'expressió poètica des dels trobadors fins a l'època d'esplendor (s. xv). Ausiàs March.

*La prosa medieval. Les cròniques.

*Formes narratives medievals i la seua transformació durant l'època d'esplendor (s. xv). Jaume Roig, Isabel de Villena i Roís de Corella. Curial e Güelfa i Tirant lo Blanch.

*Formes dramàtiques medievals i la seua pervivència actual. El Misteri d'Elx.

- Segles XVI, XVII i XVIII: marc històric i cultural.
- *Els gèneres poètics populars, tradicionals i cultes fins a la Renaixença.
- *Transformació de la narrativa fins a la Renaixença. Lluís Galiana.
- *Teatre culte i de tradició popular. Francesc Mulet.
- Segle XIX: marc històric i cultural.
- *La poesia de la Renaixença. Teodor Llorente.
- *La novel·la realista i naturalista.
- *El teatre de la Renaixença. Escalante i Bernat i Baldoví.
- Anàlisi i comentari d'una obra de cada època i lectura dels fragments més representatius d'algunes de les literatures de les llengües constitucionals i de les literatures estrangeres.

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA I

1. Comunicació.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- La comunicació: elements. Intenció comunicativa. Funcions del llenguatge.
- Les varietats de la llengua: espacials, socials, d'estil. Realitat plurilingüe de la Comunitat Valenciana, d'Espanya i d'Europa.
- El text. Llengua oral i llengua escrita: Comprensió i producció de textos procedents de diversos àmbits d'ús i pertanyents a diferents tipologies (descripció, narració, exposició, argumentació, etc.).

2. Estudi de la Llengua.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Principis bàsics de les normes ortogràfiques.
- La Gramàtica:
 - *Les categories gramaticals (I).
 - *Oració i enunciat. Funcions sintàctiques.
 - Estructura del text. Els marcadors:
 - *La dixi, la modalització i la impersonalització.
 - *Les veus del discurs.
 - El lèxic:

*Components bàsics del lèxic del castellà.

*Estructura del lèxic del castellà.

*Les locucions.

*El lèxic i el diccionari. Característiques de les obres lexicogràfiques bàsiques. Principis generals del diccionari en suport CD-ROM i en les pàgines d'Internet.

3. Tècniques de Treball.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

– Tècniques de busca d'informació. Mitjans tradicionals i noves tecnologies (CD-ROM, bases de dades, Internet, etc.).

– Tractament de la informació obtinguda en fonts documentals (esquemes, resums, fitxes, quadros sinòptics, bases de dades, etc.), per a la comprensió i creació de textos en la vida acadèmica (memòries, exposicions, informes, monografies, etc.).

4. Literatura.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

– Característiques de la llengua literària. Els gèneres literaris.

– Evolució històrica de les formes literàries.

– Edat mitjana: marc històric i cultural.

*Lírica tradicional i lírica culta: lectura i anàlisi de poemes representatius.

*Estudi especial de Gonzalo de Berceo i de Jorge Manrique.

*L'èpica medieval: estudi i comentari d'alguns fragments del Poema del Mío Cid.

*Lectura i anàlisi d'unes escenes de La Celestina.

– S. XVI i XVII. Renaixement i Barroc: marc històric i cultural.

*Lírica: temes i estructures. Lectura i anàlisi de poemes representatius.

*Models narratius. Tipologia de la novel·la. La novel·la picaresca. Miguel de Cervantes i la novel·la moderna. Lectura de textos. Anàlisi de capítols representatius de Don Quijote de la Mancha, Novelas ejemplares i El Buscón.

*El teatre: lectura i comentari d'unes escenes d'obres de Guillem de Castro, Lope de Vega i Calderón de la Barca.

– Anàlisi i comentari d'una obra de cada època i lectura dels fragments més representatius d'algunes de les literatures de les llengües constitucionals i de les literatures estrangeres.

IV. Criteris d'avaluació

1. Analitzar, interpretar, valorar i sintetitzar oralment i per escrit textos (orals, escrits i iconicoverbals) pertanyents a diferents situacions de comunicació, tenint en compte la funció social que exercixen, la tradició cultural en què s'inscriuen, la seua estructura (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, etc.), i els valors que transmeten, assenyalant les idees principals i les secundàries, reconeixent possibles incoherències o ambigüitats i aportant una opinió personal.

Este criteri pretén valorar la capacitat de l'alumnat per a interpretar el sentit d'un text a partir de l'anàlisi de la seua estructura semàntica, del coneixement dels esquemes textuais i de les dades rellevants sobre la situació de comunicació. S'ha de tindre en compte, així mateix, la capacitat per a analitzar els valors, implícits o manifestos, del text (en especial els que reflectixen usos discriminatoris) i per a reflexionar sobre ells críticament.

2. Realitzar, de forma oral, una exposició acadèmica sobre un tema, planificant-la prèviament i adoptant l'estratègia comunicativa adequada.

El criteri centra la seua atenció en el desenrotllament de la capacitat per a planificar, organitzar i realitzar una breu exposició oral, pròpia de l'àmbit acadèmic. En este tipus d'exposicions s'hauran de valorar els aspectes següents: la selecció adequada de la informació després de la consulta de les fonts apropiades, l'estructuració del seu contingut segons la finalitat d'esta i l'elecció i l'ús correcte del registre apropiat (aspectes lingüístics i paralingüístics relacionats amb la claredat i la fluïdesa, i correcció en l'ús de la varietat

estàndard).

3. Elaborar memòries, informes, treballs d'investigació, etc., a partir de la consulta de fonts de diversos tipus i integrar la seua informació en textos de síntesi, que presenten les dades principals i els distints punts de vista, les seues relacions i la perspectiva pròpia, utilitzant els procediments de documentació i tractament de la informació propis de l'àmbit acadèmic.

Este criteri orienta la valoració de la capacitat per a accedir de forma autònoma a les fonts d'informació, seleccionar en elles les dades pertinents a través de fitxes, resums, esquemes, etc., i reutilitzar-les en l'elaboració de textos propis de l'àmbit acadèmic, siga quin siga el tema sobre el qual tracten. S'atendrà, per tant, en la valoració dels textos produïts pels alumnes (memòries, treballs d'investigació, etc.), tant la seua coherència, com l'ús apropiat de procediments de citació (notes a peu de pàgina, cometes, etc.), la inclusió correcta de la bibliografia consultada i l'elaboració d'índexs sobre el contingut dels textos, respectant les convencions pròpies de l'àmbit acadèmic.

4. Crear textos escrits de diferent tipus (narratius, descriptius, expositius i argumentatius) adequats a la situació de comunicació, utilitzant mecanismes que els donen coherència i cohesió i atenent les seues diferents estructures formals.

El criteri s'encamina al desenrotllament de la capacitat per a elaborar textos de diferent tipus. S'haurà de valorar en estes produccions la selecció i l'estructuració dels continguts d'acord amb la situació comunicativa i amb els esquemes textuais bàsics del text que es vullga produir. Així mateix es tindrà en compte la capacitat de l'alumnat per a situar-se com a emissor (per exemple, distanciant-se a través de l'ús de formes impersonals o despersonalitzadores, a través de l'absència de modalització, etc.), per a utilitzar procediments que garantisquen la cohesió i per a usar correctament la varietat estàndard de la llengua així com els elements paralingüístics propis de cada tipus d'escrit.

5. Identificar en intercanvis comunicatius de tota classe expressions i valoracions que denoten usos discriminatoris (en relació amb el gènere social, amb la llengua, amb el grup ètnic o amb la pertinença a grups considerats marginals en la nostra societat), reflexionar críticament sobre estes i evitar-les en les produccions pròpies.

El criteri pretén comprovar la capacitat per a reconéixer en els usos lingüístics, com a forma del comportament humà, els prejuís i les valoracions pejoratives que revelen les relacions socials entre els membres d'una comunitat de parlants. S'ha de valorar, així mateix, la capacitat per a reflexionar explícitament sobre estos usos i per a evitar-los, de forma autònoma i conscient, en les produccions pròpies.

6. Reconéixer i utilitzar, en la interpretació de textos i en la regulació de les pròpies produccions, els coneixements sobre les diferents unitats de la llengua, les seues combinacions i, si és el cas, la relació entre elles i els seus significats.

Este criteri pretén orientar la valoració de la capacitat per a utilitzar la reflexió lingüística en la millora de la comprensió dels textos i en la millora de la composició i revisió de les pròpies produccions. Per a això, s'atendrà el domini dels procediments que inscriuen el text en la situació de comunicació, que configuren el seu significat global o que articulen els seus enunciats.

7. Discernir els components bàsics i l'estructura del lèxic del castellà i del valencià i analitzar críticament els mecanismes d'incorporació d'elements fònics, morfosintàctics i lèxics com a conseqüència de les relacions entre les llengües.

Amb este criteri es pretén valorar la capacitat per a reconéixer i explicar els procediments de formació del lèxic. Així mateix, s'atendrà el reconeixement i la valoració crítica dels factors lingüístics i socials (com ara deficiències lèxiques per a designar realitats noves, substitució de paraules considerades tabú, major difusió o prestigi d'una llengua sobre una altra...), que intervenen en la

incorporació per part d'una llengua d'elements procedents d'una altra.

8. Distingir les diferents llengües constitucionals d'Espanya, especialment de la Comunitat Valenciana.

El criteri se centra en el coneixement i la valoració de la diversitat lingüística d'Espanya.

9. Conèixer, identificar i analitzar en activitats discursives diverses (orals, escrites, iconicoverbals) les varietats lingüístiques (espacials, socials i d'estil) del castellà i del valencià i les actituds sociolingüístiques que es manifesten, així com les diferents causes que pot tindre, en una situació de contacte de llengües, l'elecció d'una d'elles o l'alternança de codis en un mateix discurs.

El criteri se centra en la capacitat per a utilitzar en l'anàlisi de l'activitat comunicativa la informació que determinades marques lingüístiques proporcionen sobre l'origen geogràfic dels parlants, sobre la seua pertinença a un grup social i sobre el moment històric en què es produïx el discurs. Així mateix, el criteri atén la capacitat d'analitzar i valorar el significat que té l'alternança de codis en una situació de llengües en contacte, tant en els casos d'adopció d'una de les llengües per a situacions comunicatives determinades com en els casos d'alternança de codis dins d'un mateix discurs (valor retòric en el discurs citat, valors connotats per expressions d'una determinada llengua o per l'alternança de llengües en una conversació, etc.). En tots els casos s'atendrà l'anàlisi crítica de les actituds sobre la llengua i els parlants que comporta l'elecció d'una llengua o d'una varietat determinada, així com les implicades en el canvi de llengua.

10. Identificar el gènere a què pertany un text literari i reconèixer els seus elements estructurals bàsics i els seus recursos lingüístics.

El criteri pretén valorar la capacitat per a interpretar obres literàries en relació amb el gènere a què convencionalment s'adscriuen i amb els procediments retòrics que les singularitzen, d'acord amb la tradició literària i els

codis estètics. Per a això, serà necessària la lectura d'obres literàries completes o de fragments extensos el sentit unitari dels quals no contradiga el sentit de l'obra completa.

11. Valorar i conèixer l'evolució històrica de les formes literàries en castellà (edat mitjana i segles XVI i XVII) i en valencià (fins al segle XIX), atenent el marc històric i cultural i la seua relació amb els autors i les obres més destacats.

Es tracta de valorar, d'acord amb este criteri, la capacitat per a comprendre el fenomen literari com a producte cultural situat en un context sociohistòric determinat. Per a això, serà necessari que l'alumnat siga capaç d'utilitzar de forma crítica i autònoma les fonts d'informació adequades, i sàpia aplicar la informació obtinguda a la interpretació d'obres literàries.

12. Analitzar i comentar obres completes de les diferents èpoques i dels autors més destacats de cada una d'elles, i reconèixer el seu contingut ideològic i relacionar-lo amb el context actual de recepció.

En este criteri es pretén comprovar la capacitat per a valorar críticament el significat i la importància de les obres literàries en la societat actual. Per a això, es tindrà en compte la capacitat per a reconèixer la ideologia subjacent en tota obra literària (expressada a través de valoracions o modalitzacions o transmesa de manera implícita), i per a contrastar-la, tenint en compte la distància historicocultural entre el moment de producció i el de recepció, amb les idees i creences de la societat contemporània. Així mateix, es tindrà en compte si l'alumnat acudix tant a les obres literàries com a la consulta de documents, estudis o informes que proporcionen informació sobre la intenció de l'autor al compondre l'obra, sobre el context historicocultural en què s'inscriu i sobre les interpretacions que suscita en l'actualitat.

13. Conèixer i valorar les obres i els autors més representatius de la literatura de l'edat mitjana i dels segles XV, XVI i XVII en les diverses llengües

constitucionals i en les grans línies de la literatura universal.

El criteri pretén que l'alumnat adquirisca una visió més àmplia de la producció literària, amb coneixements d'obres d'altres tradicions que li permeten la comparació i el reconeixement del component ideològic que transmeten.

14. Manejar els recursos informàtics bàsics (processadors de textos, correctors ortogràfics, bases de dades, Internet, multimèdia...), i aplicar-los a la busca i elaboració de la informació.

Este criteri pretén que l'alumnat siga capaç d'utilitzar les tecnologies de la informació i que les incorpore al seu treball acadèmic.

III. Nuclis de continguts

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA II

1. Comunicació.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

– Llengua i societat:

*Origen i desenrotllament del valencià.

*Varietats del valencià.

*Característiques lingüístiques del valencià actual.

*Els fenòmens de contacte de les llengües. Les actituds lingüístiques i les normes d'ús.

– Textos escrits específics:

*Textos científics i tècnics.

*Textos jurídics i administratius.

*Textos humanístics.

*Textos periodístics i publicitaris.

*Textos literaris.

2. Estudi de la Llengua.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Principis bàsics de les normes lingüístiques.
- La Gramàtica:
 - *Les categories gramaticals(II).
 - *Tipus d'oracions.
- Estructura del text:
 - *Mecanismes de coherència.
 - *Cohesió gramatical i lèxica.
 - *Els connectors.
 - *Altres mecanismes de cohesió.
- Components bàsics del lèxic del valencià (II).
 - *La terminologia.
 - *Procediments lingüístics per a la creació de neologismes.
- El valencià en Internet. Recursos lingüístics fonamentals.
 - *Institucions acadèmiques, agències de premsa, mitjans de comunicació digitals, col·leccions de textos, autoformació en llengües, etc.

3. Tècniques de Treball.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Tècniques d'anàlisi i comentari de textos: comentari lingüístic i literari.
- Redacció de treballs acadèmics que incorporen els elements complementaris (índexs, cites, bibliografies, etc.).

4. Literatura.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Evolució històrica de les formes literàries.
- La literatura en el segle XX: marc històric i cultural:
 - *Modernisme, Noucentisme i Avantguardisme.
 - *La poesia del segle XX. Carles Salvador, Xavier Casp, Vicent Andrés Estellés

i Maria Beneyto.

- *El realisme social i les últimes tendències poètiques.

- *Formes i temes en la narrativa del segle XX. Martí Domínguez, Enric Valor.

- *Últimes tendències de la novel·la i el conte.

- *Transformacions del teatre durant el segle XX. Últims corrents. Textos i espectacles teatrals.

- *L'assaig contemporani. Joan Fuster.

- Anàlisi i comentari d'una obra de cada època i lectura dels fragments més representatius d'algunes de les literatures de les llengües constitucionals i de les literatures estrangeres.

CASTELLÀ: LLENGUA I LITERATURA II

1. Comunicació.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Llengua i societat:

- *Origen i desenrotllament del castellà.

- *Les llengües constitucionals. El bilingüisme.

- *Varietats de l'espanyol. L'espanyol d'Amèrica.

- *Característiques lingüístiques del castellà actual.

- Textos escrits específics:

- *Textos científics i tècnics.

- *Textos jurídics i administratius.

- *Textos humanístics.

- *Textos periodístics i publicitaris.

- *Textos literaris.

2. Estudi de la Llengua.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Principis bàsics de les normes lingüístiques.

- La Gramàtica:

- *Les categories gramaticals(II).
- *Tipus d'oracions.
 - Estructura del text:
- *Mecanismes de coherència.
- *Cohesió gramatical i lèxica.
- *Els connectors.
- *Altres mecanismes de cohesió.
 - Components bàsics del lèxic del castellà (II).
- *La terminologia.
- *Procediments lingüístics per a la creació de neologismes.
 - El castellà en Internet. Recursos lingüístics fonamentals.
- *Institucions acadèmiques, agències de premsa, mitjans de comunicació digitals, col·leccions de textos, autoformació en llengües, etc.

3. Tècniques de Treball.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Tècniques d'anàlisi i comentari de textos: comentari lingüístic i literari.
- Redacció de treballs acadèmics que incorporen els elements complementaris (índexs, cites, bibliografies, etc.).

4. Literatura.

Els continguts que corresponen a este nucli són:

- Evolució històrica de les formes literàries.
- Innovació i modernitat en el segle XVIII:
 - *La il·lustració valenciana.
 - *L'assaig: anàlisi de textos de José Cadalso i de Gaspar Melchor de Jovellanos.
 - *El teatre: lectura i comentari d'unes escenes d'una obra de Leandro Fernández de Moratín.
 - La literatura en el segle XIX:
 - *El Romanticisme: marc històric i cultural. Originalitat del Romanticisme.

*La lírica: anàlisi de poemes de José de Espronceda i de Gustavo Adolfo Bécquer.

*La prosa: lectura d'un article de Mariano José de Larra.

*El teatre romàntic: anàlisi d'escenes d'una obra del Duque de Rivas, d'Antonio García Gutiérrez o de José Zorrilla.

*El Realisme: La innovació narrativa en la segona mitat del segle XIX: Vicente Blasco Ibáñez, Benito Pérez Galdós i Leopoldo Alas "Clarín".

– La literatura en el segle XX. Característiques generals. Les avantguardes:

*La lírica en el segle XX: anàlisi i comentari de poemes d'Antonio Machado, de Juan Ramón Jiménez i d'un poeta de la generació de 1927. Miguel Hernández.

*Els exilis: Max Aub, Juan Gil-Albert i Juan Chabás.

*La narrativa en el segle XX. Azorín, Gabriel Miró. Nous models narratius.

*La novel·la i el conte hispanoamericans.

*Tendències de la lírica en la segona mitat del segle XX. Francisco Brines.

*Evolució i transformació del teatre.

*L'assaig.

– Anàlisi i comentari d'una obra de cada època i lectura dels fragments més representatius d'algunes de les literatures de les llengües constitucionals i de les literatures estrangeres.

IV. Criteris d'avaluació

1. Analitzar, interpretar i valorar textos escrits específics (humanístics, periodístics, científics, literaris, etc.), de diferent nivell de formalització, tenint en compte la funció social que exercixen, la tradició cultural en què s'inscriuen, la seua estructura i els valors que transmeten.

Este criteri pretén valorar la capacitat de l'alumnat per a interpretar el sentit d'un text a partir de l'anàlisi de la seua estructura semàntica, del coneixement dels esquemes textuais i de les dades rellevants sobre la situació de comunicació. S'ha de tindre en compte, així mateix, la capacitat per a analitzar

els valors, implícits o manifestos, del text (en especial els que reflectixen usos discriminatoris) i per a reflexionar sobre ells críticament.

2. Elaborar memòries, informes, treballs d'investigació, etc., a partir de la consulta de fonts de divers tipus i integrar la seua informació en textos de síntesi, que presenten les dades principals i els distints punts de vista, les seues relacions i la perspectiva pròpia, utilitzant els procediments de documentació i tractament de la informació propis de l'àmbit acadèmic.

Este criteri orienta la valoració de la capacitat per a accedir de forma autònoma a les fonts d'informació, seleccionar en elles les dades pertinents a través de fitxes, resums, esquemes, etc., i reutilitzar-les en l'elaboració de textos propis de l'àmbit acadèmic, siga quin siga el tema sobre el qual tracten. S'atendrà, per tant, en la valoració dels textos produïts per l'alumnat (memòries, treballs d'investigació, etc.), tant la seua coherència, com l'ús apropiat de procediments de citació (notes a peu de pàgina, cometes, etc.), la inclusió correcta de la bibliografia consultada i l'elaboració d'índexs sobre el contingut dels textos, respectant les convencions pròpies de l'àmbit acadèmic.

3. Crear textos escrits de caràcter formal adequats a la situació de comunicació, utilitzant mecanismes que els donen coherència i cohesió i atenent les seues diferents estructures formals.

El criteri atén el desenrotllament de la capacitat per a elaborar textos formals, de caràcter acadèmic, orientadors de l'opinió i de la conducta o reguladors de la vida social. S'haurà de valorar en estes produccions la selecció i l'estructuració de la informació d'acord amb la situació comunicativa i amb els esquemes textuais bàsics del text que es vullga produir (exposició, argumentació, instrucció, etc.). Així mateix es tindrà en compte la capacitat de l'alumnat per a situar-se com a emissor (per exemple, distanciant-se a través de l'ús de formes impersonals o despersonalitzadores, a través de l'absència de modalització...), per a utilitzar procediments que garantisquen la cohesió i per a usar correctament la varietat estàndard de la llengua així com els elements

paralingüístics propis de cada tipus d'escrit.

4. Identificar en intercanvis comunicatius de tota classe, especialment en textos específics, expressions i valoracions que denoten usos discriminatoris (en relació amb el gènere social, amb la llengua, amb el grup ètnic o amb la pertinença a grups considerats marginals en la nostra societat), reflexionar críticament sobre estes i evitar-les en les produccions pròpies.

El criteri pretén comprovar la capacitat per a reconèixer en els usos lingüístics, com a forma del comportament humà, els prejudis i les valoracions pejoratives que revelen les relacions socials entre els membres d'una comunitat de parlants. S'ha de valorar, així mateix, la capacitat per a reflexionar explícitament sobre estos usos i per a evitar-los, de forma autònoma i conscient, en les produccions pròpies.

5. Comprendre l'origen i el desenrotllament del castellà i del valencià en la seua història i en el moment actual, valorant les seues varietats.

El criteri se centra en la valoració del coneixement de les característiques generals dels processos de formació de les llengües, en concret, la consolidació, normalització i substitució de llengües i de la seua aplicació a l'anàlisi crítica de la realitat del nostre entorn. Per a això, es tindran en compte tant els aspectes lingüístics com els condicionants sociopolítics, en èpoques passades i en el món contemporani, implicats en estos processos (per exemple en la fixació de la norma culta, en la configuració i consolidació de l'estàndard, etc.). Així mateix, s'analitzarà i es valorarà la normalització lingüística com a procés oposat al de substitució i necessari per a detindre la pèrdua de vitalitat del valencià.

6. Distingir les diferents llengües constitucionals d'Espanya, conèixer el seu origen i evolució, promoure el seu ús normalitzat en tots els àmbits i valorar críticament les situacions de bilingüisme.

El criteri tracta d'orientar la valoració dels aprenentatges realitzats per

l'alumne pel que fa a les llengües del territori espanyol –extensió, parentius, relacions amb altres llengües– i als fenòmens de contacte entre elles –factors que expliquen este contacte, característiques i conseqüències del contacte, actituds que provoca.

7. Conéixer, identificar i analitzar les varietats lingüístiques (espacials, socials i d'estil) del castellà i del valencià i les actituds sociolingüístiques que en elles es manifesten, així com les diferents causes que pot tindre, en una situació de contacte de llengües, l'elecció d'una d'elles o l'alternança de codis en un mateix discurs.

El criteri se centra en la capacitat per a utilitzar en l'anàlisi de l'activitat comunicativa la informació que determinades marques lingüístiques proporcionen sobre l'origen geogràfic dels parlants, sobre la seua pertinença a un grup social i sobre el moment històric en què es produïx el discurs. Així mateix, el criteri atén a la capacitat d'analitzar i valorar el significat que té l'alternança de codis en una situació de llengües en contacte, tant en els casos d'adopció d'una de les llengües per a situacions comunicatives determinades com en els casos d'alternança de codis dins d'un mateix discurs (valor retòric en el discurs citat, valors connotats per expressions d'una determinada llengua o per l'alternança de llengües en una conversació, etc.). En tots els casos s'atendrà l'anàlisi crítica de les actituds sobre la llengua i els parlants que comporta l'elecció d'una llengua o d'una varietat determinada, així com les implicades en el canvi de llengua.

8. Analitzar l'evolució històrica dels gèneres literaris en castellà (des del segle XVIII fins a l'actualitat) i en valencià (segle XX), atenent el marc històric i cultural i la seua relació amb els autors i les obres més destacats.

Es tracta de valorar la capacitat per a comprendre el fenomen literari com a producte cultural situat en un context sociohistòric determinat i per a interpretar obres literàries en relació amb el gènere a què s'adscriuen convencionalment i amb els procediments retòrics que les singularitzen. Serà

necessària la lectura d'obres literàries completes o de fragments extensos als quals aplicar els criteris d'anàlisi literària i d'interpretació d'acord amb el context de producció.

9. Conèixer i valorar les obres i els autors més representatius de la literatura dels segles XVIII, XIX i XX en les diverses llengües constitucionals i en les grans línies de la literatura universal.

El criteri pretén que l'alumnat adquireisca una visió més àmplia de la producció literària, amb coneixements d'obres d'altres tradicions que li permeten la comparació i el reconeixement del component ideològic que transmeten.

10. Manejar els recursos informàtics bàsics (processadors de textos, correctors ortogràfics, bases de dades, Internet, multimèdia...), i aplicar-los a la busca i elaboració de la informació.

Este criteri pretén que l'alumnat siga capaç d'utilitzar les tecnologies de la informació i que les incorporen al seu treball acadèmic.

11. Conèixer i aplicar tècniques d'anàlisi i comentari de textos, així com d'elaboració de treballs acadèmics.

El criteri fa referència als procediments per a obtindre, tractar i reelaborar la informació, i per a produir els diferents textos propis de l'àmbit acadèmic. Es dedicarà una atenció especial al comentari de textos de caràcter formal, com a tècnica que arreplega els coneixements desenrotllats en els blocs de continguts.

Annex 4

ESQUEMA DE COMENTARIO DE TEXTO DE CASTELLANO

Breve introducción a primera vista. (nos encontramos ante un texto titulado... por... en...)

Resumen. (el texto que nos ocupa trata de ...)

Tema. (el texto aborda el tema de...)

Estructura temática. (el texto se desarrolla en tres partes temáticas) introducción, desarrollo, conclusión.
Breve resumen de cada una de ellas y líneas que las componen.

Tesis. Implícita/explicita: deductiva, inductiva, de encuadre

Argumentos: Datos y estadísticas

- Autoridad: personas de prestigio
- Citas
- Ejemplos
- Experiencia personal
- Verdades evidentes
- Refranes, frases populares...
- Contraste de ideas

Breve introducción - tipo de texto: Descriptivo: describir algo o alguien

Narrativos: contar sucesos

Argumentativos: defensa de una teoría

Expositivos: explicación de un tema

- **Ámbito de uso**- periodístico/académico/literario/administrativo/publicitario

- **Género:** artículo de opinión, apuntes, ...

Funciones lingüísticas: apelativa: influir en el oyente

Representativa: dar datos y contenidos que ya se sabían

Expresiva: postura del emisor

Poética

Metalingüística: reflexionar sobre la lengua

Registro: Vulgar – cotidiano, informal, espontáneo

Coloquial - cotidiano, informal, espontáneo

Estándar – general, formal, preparado

Culto – especializado, formal, preparado

Finalidad: según el texto

Argumentativo: pretende convencer

Expositivo: informar de algo

Descriptivo: explicar algo

Narrativo: contar hechos

Modalidad oracional: declarativa: informar al receptor

Interrogativa

Enunciativa: presentar el contenido del enunciado

Imperativa: influir en la opinión del receptor

Desiderativa

Dubitativa

Exclamativa

Modalización: postura del emisor: adjetivos (afirmativos, negativos)/grados de certeza/signo puntuación (paréntesis o comillas) figuras retóricas: hipérbole: exageración

ironía: decir lo contrario de lo que se siente

Antítesis: oposición de dos ideas

Paradoja: frase extraña llena de sentido

Comparación

Deícticos: espacial – lugar del emisor

Temporal – tiempo del emisor

Personal – 1ª y 2ª personas

Social – relación emisor/receptor. Tu/vosotros: confianza. Usted: respeto. Nombres, su majestad..

Impersonalización: construcciones con se. Perífrasis hay que + infinitivo. Pronombre indefinido uno/a

Conectores: estructuran el texto: para empezar, por otro lado, en resumen, mas arriba, en fin...

Estructuran las ideas: añadir (además), contrastar (pero, sino), comparativos (así como)

Introducen operaciones discursivas: punto de vista, grado de certeza, confirmación, explicación (es decir), ejemplificación.

Cohesión léxica: repetición: de palabras/por sinónimos/ por hiperónimos (misma familia)

intertextualidad: comprar el texto con otros, relacionarlo con la actualidad, etc.

Comentario crítico.

Annex 5

**PROPOSTA DE MODEL DE COMENTARI UNIFICAT
ANÀLISI DE TEXT: VALENCIÀ I ANÀLISI DE TEXT: CASTELLÀ**

A. Capacitat d'anàlisi i de síntesi del text [3 punts]

Realització d'un resum del text
Establiment del tema
Delimitació de les parts del text i organització estructural

B. Comentari crític sobre el contingut

B.1. Caracterització del text [3 punts]

Establir l'àmbit d'ús
Establir el gènere discursiu
Establir el tipus de text i la finalitat comunicativa
Varietat lingüística
Funcions lingüístiques predominants
Modalitat oracional, modalització i impersonalitat
Mecanismes de cohesió lèxica
Mecanismes de cohesió gramatical...

B.2. Valoració personal [1 punt]

C. Qüestions de llengua sobre el text [3 punts]

En aquest bloc s'avaluaran aspectes de qualsevol nivell de llenguatge:
morfologia, sintaxi, lèxic, semàntica i pragmàtica.

EXPRESSIÓ DE L'ESTUDIANT: La correcció gramatical i els aspectes de cohesió, coherència i adequació es tindran en compte en la qualificació final. Si la valoració global és positiva, es podrà apujar fins a 1 punt la nota obtinguda en el comentari. Si és negativa es podrà disminuir fins a 2 punts.

Annex 6

Aquest document apareix en la pàgina web de la Universitat Autònoma de Barcelona, dins d'un apartat titulat *Guia de comunicació eficaç*.

Disponible en

http://www.blues.uab.es/~s_gabcat/cat/assessorament/guia/models/coscomen.html

El comentari de text és un escrit que pren com a punt d'observació i anàlisi un text amb una unitat de significat. Com a exercici acadèmic, el redactor ha de precisar el contingut i ha d'il·lustrar la manera com es desenvolupa, tant formalment com de contingut. Amb la suma de tots els elements d'anàlisi, se n'ha d'obtenir la globalitat.

Aquest tipus de text s'associa sovint amb els estudis de lletres i humanitats, on exerceix un paper fonamental com a treball acadèmic.

És clar que en el comentari de text hi intervé tant la comprensió del text llegit (la interpretació, el significat al·legòric, la comprensió dels recursos lingüístics, etc.) com la capacitat d'analitzar i reflectir en l'escrit la interpretació d'aquesta lectura.

Els objectius, sovint implícits, d'un comentari són:

- Valorar el procés que segueix l'autor a l'hora d'expressar les seves idees.
- Opinar sobre el text prenent en consideració com ho fa l'autor del text.
- Determinar la idea principal.
- Valorar els arguments utilitzats per l'autor.
- Exposar l'opinió pròpia sobre el tema del text.

En el comentari:

- No convé fer del text un pretext per a exposar els coneixements que es tenen sobre la matèria.
- No cal parafrasejar el text. No convé dir el mateix amb unes altres paraules.
- Cal distingir el comentari de la [ressenya](#).
- Cal diferenciar el tipus de comentari. És habitual comentar obres literàries, notícies, articles d'actualitat, etc.
- No cal fer explícita la intenció de l'autor ni tanmateix el propòsit del redactor del comentari perquè queda sobreentès en qualsevol treball acadèmic.

El contingut d'un comentari ha de seguir, en general, els aspectes següents:

Situar el text

Situar el text és explicitar la informació que es pot aportar sobre l'autor, l'època, el moviment, la localització del text o de l'obra, la finalitat, etc. Amb l'objectiu de saber extreure informació sobre aquest apartat, es proposen unes preguntes orientatives, les respostes de les quals seran útils per obtenir la primera informació a l'hora d'iniciar el comentari.

- Quin títol té el text?
- Què es pot dir del tema del text?
- Qui n'és l'autor o autora?
- De quina època és?
- Quina és la data de publicació del text?
- S'identifica l'autor amb algun corrent, moviment o tendència artística, ideològica, estètica...?
- Es pot relacionar l'autor amb altres autors coetanis? Hi mantenia cap mena de relació? Se'n pot extreure cap conclusió?
- El text té unitat? És un text complet? És un fragment?
- Quina rellevància té en el conjunt de l'obra?
- En quin mitjà s'ha publicat? En un diari? En un llibre? En una revista? En una catàleg? En suport digital?
- Pot identificar-se el text amb cap gènere?: periodístic, científic, literari

Si és literari, pot adscriure's a cap gènere?: poesia, narrativa, teatre, assaig

Definir el tema

Sovint, sol confondre's la definició del tema amb l'argument de l'obra. Si el tema és l'assumpte, la matèria o el motiu del text, l'argument es correspon amb el seu desenvolupament.

- De quin tema tracta?
- Quina és la idea central o tema del text?
- De quina manera l'autor suporta la idea central?
- Aporta res de nou el tema? Té cap relació amb altres textos que hagin tractat el mateix tema?
- Com es genera el tema? A partir d'un exemple, una anècdota, una opinió, una situació de comunicació...?
- Aporta diferents punts de vista? Es contrasta amb altres opinions o valoracions?
- La manera de tractar el tema, és temporal o atemporal?
- Quina mena de final té? Obert? Tancat?

Explicitar l'estructura

Qualsevol text organitza la informació d'una determinada manera. Fer evident aquesta organització és un dels objectius d'aquest apartat. Cal conèixer l'organització que l'autor ha donat al contingut.

- Quins apartats té el text? Són iguals en extensió? Són explícits?
- Pot identificar-se amb facilitat la presentació, el nus i el desenllaç?
- El text respon a cap estructura tipificada? Se'n transgredeix cap de coneguda?
- Hi ha cap ordre en la presentació del contingut?
- La informació segueix un ordre ascendent (del concret al general) o descendent (del general al concret)?

Analitzar l'estil

Podem distingir dos plans diferents pel que fa a l'anàlisi de l'estil. D'una banda, podem extreure informació dels elements utilitzats per l'autor en l'elaboració del text. Atenent aquest aspecte, les respostes a les preguntes següents poden aportar-nos una informació molt útil:

- Quina mena d'informació es vehicula? Concreta? Abstracta?
- Quins recursos utilitza l'autor per introduir les seves idees? Exemples, anècdotes, experiències personals?...
- Quin tipus d'informació pesa més en el text?
- Fa servir recursos estilístics com ara la metàfora, l'exageració, l'analogia....?
- El text segueix un ordre que va del concret al general o del general al concret?

De l'altra, i des d'un punt de vista més lingüístic, pot distingir-se l'anàlisi des dels diferents plans de la llengua: foneticofonològic, morfosintàctic i lexicosemàntic.

Annex 7

Observem ara les dues propostes que fa Manuel Molins (1991) durant un curs de formació, per a comentar una obra de teatre:

- Text i representació.
- El lector i l'espectador.
- Nivells de lectura:
 - Nivell literari: elements determinants de la "narració" teatral; morfologia del text teatral (diàlegs, monòlegs i acotacions).
 - Nivell lingüístic: característiques generals i registres del llenguatge.
 - Nivell dramàtic: el públic model, els personatges (estatus i estratègies), el temps (el present inevitable i les altres modalitats temporals), l'espai, les escenes.
 - Nivell pragmàtic: públic model (a qui va dirigida l'obra: edat, capa social, nivell social...), relació obra – públic (identificació, distanciament, implicació...).

Comentari d'un text dramàtic:

Aspectes globals: diferència entre el llenguatge teatral i els altres; tema i argument; estructura (capítols, escenes, parts...); concepció de l'espai, temps i acció.

Autor: vida, obra literària, coneixement directe d'altres obres.

Personatges: nombre i relació, naturalesa (escènic / no escènic, individual / col·lectiu, humà / no humà, animat / inanimat), caracterització (relació entre ells: col·laboració, adversitat...).

Acotacions: tipologia, segons les indicacions que donen: espai, temps i personatges.

Gènere teatral: tragèdia, comèdia, drama.

Registres i funcions del llenguatge: registre (col·loquial, estàndard, literari...), funcions (predomini de conativa, expressiva, referencial, comunicativa, poètica...).

Aquestes dues propostes, poden veure's completades per la següent que detecte, com sempre, entre les fotocòpies d'un centre de secundària:

Guia del comentari d'una obra teatral

1. El **contingut**: esbós inicial del sentit temàtic, simbòlic i ideològic de l'obra. Es pot traçar l'argument breument i subratllar-hi els elements que semblen més significatius des del tema, la ideologia o allò simbòlic.

2. Anàlisi de la **dimensió sintàctica**: estudi dels codis i dels signes.

El **text dramàtic** (codi lingüístic). El text presenta un gran conjunt d'elements significants. Es presenta en dos nivells fonamentals.

a. En les **acotacions**, que ofereixen:

- El to de l'obra, que permet configurar el matís psicològic dels personatges i l'ambient total de l'obra. Indicacions com ara: *tranquil·lament, irònicament...* són signes insubstituïbles.
- Els signes que han de tenir-se en compte en el decorat: una terrassa, uns llums que s'encenen... els gestos, els objectes... que l'autor assenyala perquè són importants per a l'acció.

b. En el **text pronunciat** que ofereix

- Els nuclis del conflicte.
- Les formes lingüístiques que evidencien les tensions.
- Les formes lingüístiques que evidencien el to.
- Elements simbòlics lingüístics.
- Elements complementaris de tipus sociocultural: ideologia, fórmules socials, moviment literari...
- Caracterització dels personatges mitjançant el llenguatge: lèxic, sintaxi, contingut dels parlaments...

3. El **llenguatge** utilitzat per l'autor: que pot indicar la seua actitud personal davant allò representat: idealització poètica, distorsió, joc estètic...

Situacions i escenes dramàtiques

El concepte d'escena: espai dramàtic on no hi ha variació de decorat ni de personatges.

En cada escena es produeix una tensió entre un nombre de personatges fixos: aquesta tensió és una situació dramàtica.

L'obra de teatre és una sèrie de situacions - sèrie d'escenes.

La importància d'un personatge és pot mesurar objectivament pel nombre d'escenes en què intervé. A partir d'una anàlisi podem conèixer:

- a. Quins personatges són els més freqüents en les escenes.
- b. Quins apareixen en les escenes més importants. I, per tant, saber quines actituds representen i quines forces psicològiques són la base del conflicte dramàtic.
- c. Els personatges de menor importància per la seua absència.

Altres signes no lingüístics

- Mímica, gestos, moviments...
- Maquillatge, pentinats...
- Vestits
- Il·luminació, color...
- Accessoris: objectes per a l'acció, per a l'ambientació, amb valor simbòlic...
- Música i sons.
- Decorat.

Estudi de l'espai escènic

1. Interpretació dels elements que el configuren (decorat i accessoris). Ens referim únicament al valor denotatiu d'aquests elements.
2. Atenció especial als elements simbòlics (o als aspectes fonamentals d'aquest espai escènic). Distingir allò que és element estètic sense valor per a l'acció d'allò que és important i concentrar l'estudi sobre aquests últims elements. Ara ens referim al valor connotatiu o simbòlic.

El temps

- a. El temps exterior: període (anys, mesos, hores) en què es desenvolupa l'acció.
- b. El temps interior: relació entre el temps de l'acció i el de la representació. Alguns crítics el denominen *tempo* i pot ser lent (amb poc contingut dramàtic) o ràpid (amb molts successos en poc de temps).
- c. El temps com a element estructurador. L'obra pot ser lineal (presenta els fets cronològicament), retrospectiva (començant des del final), amb analepsis o *flash back* (linealment però amb interrupcions que fan referència a temps anteriors).

A més, tot i que les obres actuals no paren atenció en aquest punt, és el moment d'indicar si l'obra respecta aquest principi o no i per què.

Signe del temps

- a. Visuals: tant en els actors com fora d'ells.
- b. Auditius: tant allò que diuen els personatges com qualsevol altres soroll revelador del temps (un rellotge, una campana...).

Condicions de l'anàlisi sintàctica dels signes

Els signes actuen d'un mode simultani en la representació.

Com en l'anàlisi cal tenir present el seu valor d'un mode successiu. L'estudi definitiu serà el resultat de la interacció d'uns signes sobre altres, ja que actuen complementant-se o determinant-se (retallant límits i significacions).

Anàlisi de la dimensió semàntica

Tracta d'aclarir i unificar el conjunt de relacions significatives oferit per l'obra. Els distints signes (lingüístics, visuals...) han creat un espai escènic. Aquest espai afecte, al seu torn, al significat dels signes. Entre tots dos hi ha una relació d'interdependència. Per trobar l'autèntic sentit de l'obra es poden usar una sèrie d'elements que col·laboren en la interpretació com a claus, com poden ser:

- a. Història real en la qual pot estar basada l'obra.
- b. Model literari (conscient o no) que pot influir en l'autor.
- c. Base real d'algun o alguns dels personatges.

- d. Tractament donat per la tradició literària a problemes semblants.
- e. L'elecció de noms donats als personatges, ja que pot al·ludir a funcions programades.
- f. Paral·lelisme amb altres obres de l'autor o amb la seua ideologia dramàtica, amb les objectius que l'autor confessa com a propis.
- g. Comparació del text amb altres materials literaris semblants (tradició, moviment literari...).

Significació dels personatges

El personatge està configurat per:

- a. Allò que diu / allò que es diu sobre ell.
- b. Allò que fa i diu en l'escena / la seua forma d'estar a l'escena.

A partir d'aquestes dades emmagatzemades en la memòria és possible fer la seua descripció tot indicant: la seua ideologia, les seues actituds, la seua psicologia, la funció que realitza en l'obra i el seu grau de participació, el seu possible valor simbòlic.

Anàlisi de la dimensió pragmàtica

Cal veure la relació:

- a. De l'autor amb l'obra (predomini d'un concepció política, existència o no de censura, predomini d'una determinada ideologia, exigències de l'empresari teatral, públic al qual es dirigeix...).
- b. De l'obra amb el lector o espectador.

Anàlisi de la dimensió sintàctica

Relació entre els signes que integren l'obra (actes, escenes, parlaments, seqüències...).

Annex 8

Esquema d'Anàlisi del Conte extret d'ESPÍ, A. - LLOPIS, T. (1988): *Curs de narrativa*. Barcelona: Laertes.

ESQUEMA D'ANÀLISI DEL CONTE		
<p>I. ELEMENTS</p> <p>1. Títol a) Significació del títol: literal o simbòlica? Místic? b) Relació amb l'assumpte, el tema central o les idees secundàries.</p> <p>2. Assumpte De què tracta el conte? Quina història explica?</p> <p>3. Tema central a) Quina idea vol comunicar l'autor a través de l'assumpte? b) Hi ha alguna altra idea secundària? Quina o quines?</p> <p>4. Classificació a) De quina classe de conte es tracta: poètic, fantàstic, de misten, realista, etcètera? b) És psicològic, humorístic, social, satíric, filosòfic, costumista, etcètera?</p> <p>5. Personatges a) Caracterització: directa o indirecta? b) ¿Els personatges actuen d'acord amb la seva personalitat i els seus propòsits, o a pesar de la voluntat de l'autor? c) ¿Els tracts de personatges reals o verssemblants, simbòlica o bé tipus?</p>	<p>6. Ambient a) Escenari de l'acció. b) Època i quant de temps dura. c) Atmosfera: de misteri, d'angoixa, de pau, d'amor? d) Acció del conte: complicada, lúria, senzilla, detallada? e) Acció: externa o interna?</p> <p>II. ESTRUCTURA INTERNA</p> <p>1. Introducció o plantejament Exposició o informació.</p> <p>2. Desenvolupament o nus a) El punt culminant o climax. b) Altres moments de tensió.</p> <p>3. Desenllaç Com es resol el conflicte?</p> <p>4. Esquema Tradicional o modern? Clàssic o avantguardista?</p> <p>III. TÈCNICA</p> <p>1. Punt de vista a) En primera o en tercera persona? b) Narrat en tercera persona, ¿el narrador és un simple relator, un narrador omisiónt selectiu o un narrador omisiónt múltiple?</p> <p>2. Centre d'interès Quin o quina cosa el constitueix?</p> <p>3. Retrospecció Temps cronològic, invencions temporals, retorn al passat. Amb quin objecte?</p>	<p>4. Supers ¿Els retarda l'acció per tal de crear interès?</p> <p>5. To Actitud de l'autor: humorística, dialèctica, satírica?</p> <p>IV. MOCES D'ADRESSA I ESTI</p> <p>1. Modes ¿Fa servir diàlegs i autor? Descripcions? Només narració? Els combina? Com i amb quin objectiu?</p> <p>2. Estil El vocabulari i l'adjectivació, ¿contribueixen a ressaltar el lema? ¿Perfien la construcció gramatical, les figures estilístiques, les metàfores, les imatges, els símbols?</p> <p>3. Valoració a) Valors estètics, ideològics, socials, ètics, religiosos, del conte. b) ¿Els el conte, al seu parer, algun defecte? Raone-ho scapeant si l'autor aconseguí de plasmar la idea que es proposa com a objectiu.</p>

Annex 9

Proposta extreta de SULLÀ, E. (comp.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries.

LA NARRATIVA

1. HISTÒRIA

- 1.1. Esdeveniments.
- 1.2. Personatges.
- 1.3. Espai.
- 1.4. Temps.

2. DISCURS.

- 2.1. Ordre.
- 2.2. Velocitat.
- 2.3. Freqüència.
- 2.4. Distància.
- 2.5. Focalització.

3. NARRACIÓ.

- 3.1. Temps narratiu.
- 3.2. Nivells narratius.
- 3.3. Narrador.
- 3.4. Narratori.

1. HISTÒRIA

1.1. Esdeveniments.

- 1.1.1. Funcions: distributives, integratives.
- 1.1.2. Accions: actors, actants.
- 1.1.3. Seqüències: simples, complexes.

1.2. Personatges.

- 1.2.1. Dels actants als personatges.
- 1.2.2. Caracterització dels personatges: nom, retrat i etopeia, presentació directa o indirecta, atributs, llenguatge.
- 1.2.3. Relació personatge/entorn.
- 1.2.4. Transformacions dels personatges: líriques, dramàtiques, socials, circumstancials.

1.3. Espai.

- 1.3.1. Caracterització: nom, presentació i atributs.
- 1.3.2. Funcions: referencial, narrativa, simbòlica.
- 1.3.3. Transformacions.

1.4. Temps.

- 1.4.1. Època.
- 1.4.2. Durada.

2. DISCURS.

2.1. Ordre.

- 2.1.1. Anacronies.

a. Analepsis.

- Segons l'amplitud: parcials, completes.
- Segons l'abast: externes, internes.
 - Heterodiegètiques.
 - Homodiegètiques: completives, repetitives o mixtes.

b. Prolepsis: externes, internes

(heterodiegètiques o homodiegètiques)

c. Sil·lepsis: espacials, temàtiques.

2.1.2. Acronies.

2.2. Velocitat.

- 2.2.1. Pausa: extratemporals o temporals.
- 2.2.2. Escena.
- 2.2.3. Sumari.
- 2.2.4. El·lipsi: explícites, determinades, indeterminades, qualificades, implícites.

2.3. Freqüència.

- 2.3.1. Singulativa.
- 2.3.2. Singulativa anafòrica.

2.3.3. Repetitiva.

2.3.4. Iterativa.

2.4. Distància.

- 2.4.1. Narració d'esdeveniments.
- 2.4.2. Narració de paraules (esdeveniments verbals): discurs narrativitzat, discurs transposat; discurs reportat.

2.5. Focalització.

- 2.5.1. Tipus: externa, interna (fixa, variable o múltiple).
- 2.5.2. Alteracions: paralipsi, paralepsi.

3. NARRACIÓ.

3.1. Temps narratiu.

- 3.1.1. Narració ulterior.
- 3.1.2. Narració anterior.
- 3.1.3. Narració simultània.
- 3.1.4. Narració intercalada.

3.2. Nivells narratius.

- 3.2.1. Nivell intradiegètic.
- 3.2.2. Nivell extradiegètic.
- 3.2.3. Nivell metadiegètic: explicativa, temàtica, accional.

3.2.4. Metalepsi.

3.3. Narrador.

3.3.1. Tipus.

- a. Relació amb la història: heterodiegètic i homodiegètic (protagonista o testimoni)
- b. Relació amb els nivells narratius. Extradiegètic. Intradiegètic
- c. Si combinem els dos criteris anterior: Extradiegètic-heterodiegètic / Extradiegètic-homodiegètic / Intradiegètic-heterodiegètic / Intradiegètic-homodiegètic

3.3.2. Alteracions

- 3.3.3. Funcions: narrativa, organitzativa, comunicativa, testimonial, ideològica.

3.4. Narratori

3.4.1. Tipus

- a. Narratori intradiegètic
- b. Narratori extradiegètic

Annex 10

Els aspectes que proposa M. Josep Cuenca com a comentables.

Les propietats del text

Adequació: propietat de dóna compte de la relació del text amb el seu context, de com el text, entès com a conjunt d'oracions o enunciats que funcionen com a unitat comunicativa, s'interpreta en relació amb un seguit d'elements extralingüístics. S'hi inclouen conceptes com els següents:

- La dicotomia enunciació i enunciat. És a dir, la relació entre text i context, que incorpora aquesta dicotomia enunciació (elements de la situació comunicativa: interlocutors, espai i temps, fonamentalment) i enunciat (producció lingüística que constitueix el missatge).
- La relació entre la comunicació verbal i la comunicació no verbal. La primera es manifesta amb signes lingüístics i la segona és el conjunt d'elements no lingüístics que contribueixen a la producció i la interpretació del text com a globalitat.
- Els coneixements implícits:
 - Coneixements enciclopèdics i el concepte de *marc*. Que remet a aquelles dades que posseeixen l'emissor i el receptor, les quals permeten construir i interpretar un text correctament i amb un esforç cognitiu mínim.
 - Pressuposicions. Com a informacions implícites que interactuen amb les explícites en la interpretació del text.
 - Intertextualitat. Com a mecanisme de remissió a altres textos i, en concret, d'incorporació més o menys explícita a d'altres textos.
- La variació lingüística (diatòpica, diastràtica i funcional). Dóna compte de la diversitat lingüística i, en concret, els dialectes geogràfics, dialectes socials o sociolectes i els registres.
- Procediments vinculats amb els interlocutors:
 - Veus del discurs. Que expliquen la complexitat de l'emissor i el receptor, ja que inclouen diferents versions del *jo* i del *tu*: autor –real i model– i lector –real i model–; locutor i alocutari; enunciadors.
 - Polifonia. Fenomen que es produeix sempre que hi ha un desdoblament de l'emissor o del receptor, i que s'associa amb el canvi de punt de vista i amb la ironia.
 - Punt de vista i empatia. Conceptes que expliciten l'associació de l'emissor amb un dels possibles punts de vista introduïts en el text.
 - Principi de cooperació i les màximes conversacionals. El concepte d'implicatura conversacional dóna compte de les transgressions d'aquest sistema ideal que són els principis de cooperació.

Coherència: propietat que dóna compte del significat global del text: de què parla, quina informació dóna i com s'ha organitzat. A més d'incloure el concepte d'estructura (o superestructura) que es vincula al de tipus de text, s'ocupa d'aspectes com ara:

- El tema del text. Que pot explicitar-se en el text amb paraules o expressions temàtiques i pot inferir-se, de vegades, del títol o reinterpretar-se a partir d'aquest element paratextual.
- La selecció de la informació. Procés de focalització en uns aspectes temàtics, en detriment d'altres continguts.
- L'organització de la informació segons:
 - L'estructura típica del text i del gènere (superestructura).
 - La relació entre informacions conegudes i noves (progressió temàtica). Respon a tres esquemes bàsics: lineal, de tema constatat i de temes derivats.
- La isotopia. Com a repetició conceptual que ajuda a crear la coherència global del text.

Cohesió: inclou els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per a explicitar els lligams que hi ha entre les diferents parts del text, sobretot entre oracions i entre paràgrafs. Els mecanismes cohesius bàsics són els següents:

- Els processos de referència: gramaticals com la deixi (que posa en relació el text i el context extralingüístic), l'anàfora (que relaciona el text i el context lingüístic o cotext) i l'el·lipsi (supressió de determinats elements per innecessaris); i lèxics com la cohesió lèxica (relació anafòrica entre dos o més elements lèxics de significat ple).
- La relació de temps verbals. Com a fenomen que posa en relació els elements temporals de l'enunciació i de l'enunciat a partir de relacions deíctiques (de l'enunciat a l'enunciació) i anafòriques (de l'enunciat a l'enunciat), igual com en el cas dels processos de referència pròpiament dits.
- La connexió: textual i oracional (oració composta). Que manifesta les relacions de coherència entre les diferents parts del text a través dels connectors.
- La modalització. Que dóna compte de la subjectivitat en el discurs.
- El discurs citat. Que inclou l'estil directe, l'estil indirecte, l'estil indirecte lliure i el monòleg interior, com a manifestacions de la diversitat de veus i de la polifonia.
- L'ordre de les paraules. Que agrupa fenòmens com la tematització, la rematització, les nominalitzacions, les passives...
- Les diferències d'estil: cohesionat vs. segmentat.

Annex 11

Un exemple d'un centre educatiu.

(Recordeu que **cada text és diferent** i que uns permeten de parlar més sobre un aspecte i altres sobre altres qüestions. No tracteu, doncs, d'omplir cadascuna de les caselles possibles, sinó aquelles que tenen rellevància per a l'anàlisi textual).

1.-Per començar i a tall d'introducció parleu del TEMA.

Si considereu que podeu fer un breu resum del text el poseu ací. Si considereu que és millor posar-lo en l'apartat de COHERÈNCIA, el poseu més tard. Quan parleu del TEMA us fixeu en els camps semàntics. Convé que els esmenteu i que espereu al punt de cohesió per a desenvolupar aquest aspecte.

2.-PEL QUE FA A L'ADEQUACIÓ (Relació del text amb el context).

- **Àmbit d'ús** (lloc on podria aparèixer el text).
- **Gènere** (el tipus de text).
- **Finalitat** (l'objectiu que tracta de conseguir l'emissor del text).
- **Canal** (sobretot si és oral); temps-espai de l'enunciació (si és o no compartit, si és espontani o preparat...). Unidireccional o multidireccional...

Aquest apartat només cal desenvolupar-lo si hi ha alguna cosa digna de comentari. Si no és així, paga la pena obviar-lo ja que només evidencia qüestions repetitives.

- **Relació entre els participants:** formal-informal; dialogat; presència/absència d'emissor i receptor
 - Elements lingüístics que en manifesten la presència: pronoms personals, adjectius i pronoms possessius, desinències de 1a i 2a persona. Explicació de la 1a p. plural (modèstia, inclusiu...)
 - Formes lingüístiques que fan referència al temps i l'espai de l'enunciació.
- **Relacions socioinstitucionals entre emissor i possibles lectors:**
 - Recursos d'impersonalització i ocultació de l'emissor, recursos per implicar el receptor (s'hi pot parlar també del plural inclusiu), construccions amb "se" passiva reflexa i amb "hom"...
 - Recursos de modalització (implicació de l'emissor respecta del seu enunciat): adverbis, perífrasis, lèxic valoratiu, ironia. Aquest punt també es pot desenvolupar en la cohesió.

- Coneixements pressuposats en els destinataris i procediments d'adequació: recursos de selecció d'informació, de condensació (nominalitzacions) o d'explicació (apositions, oracions de relatiu explicatives, reformulacions...). També es pot desenvolupar en la cohesió.

En aquest apartat podeu parlar de les “veus” que apareixen en el text (citacions, discurs reportats...). Podeu reprendre aquest punt en l'apartat de cohesió.

- Registre lèxic.

- **Varietat lingüística.** Recordeu que aneu a parlar de varietat oriental (català central i balear) i varietat occidental (valencià).

3.- PEL QUE FA A L'ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA DEL TEXT. (S'hi ha de reprendre el tema i després passar a parlar de l'estructura. S'ha de demostrar que enteneu perfectament el que diu l'autor i com organitza la informació)

- Estructura global i seqüències textuais que hi apareixen.
- Elements lingüístics que permeten identificar l'estructura: connectors, marques tipogràfiques, signes de puntuació... Podeu bé desenvolupar-los ací, bé nomenar-los i desenvolupar-los en cohesió.
- Organització de les idees en paràgrafs.
- Idea principal i idees secundàries (tesi i arguments).
- Desenvolupament del tema i subtemes.
- En aquest apartat és on podeu incloure una espècie de resum del que diu el text per tal de demostrar que l'enteneu si no l'heu inclòs abans.

4.- PEL QUE FA ALS PROCEDIMENTS DE COHESIÓ

- Procediments anafòrics o de repetició: el·lipsi, substitució mitjançant proformes.
- Cohesió lèxica i semàntica com a mecanisme de referència: sinònims, hiperònims, antònims. Repetició lèxica. Camps semàntics...
- Connectors (recordeu que es parla d'aquests punts relacionant-los sempre amb el que heu dit abans. No es tracta de fer-ne una llista sense més).
- Signes de puntuació. Atenció a l'explicació de parèntesis i cometes (la podeu fer ací o quan esteu parlant de la modalització. Si la poseu ací, feu referència al que heu dit abans).
- Temps verbals (eix de present i el seu valor o aparició de temps de passat en seqüències narratives)
- Pel que fa a altres elements referits al nivell de frase, recordeu que parleu d'açò si és rellevant al text. Ací podeu reprendre qüestions com ara el lèxic específic (que ja haureu nomenat quan parleu de registre i nivell de formalitat). També parlar del tipus d'oracions o

classes de paraules si hi ha alguna cosa important (per exemple l'abundància o absència d'adjectivació)...

5.-CONCLUSIÓ I VALORACIÓ PERSONAL

Breu presentació de les idees i de la intencionalitat de l'autor.

Comentari sobre el to general del text.

Valoració de la quantitat i qualitat de la informació presentada en el text.

Valoració crítica de les idees exposades per l'autor.

- Nous arguments a favor o en contra.
- Interés particular o general del tema i la seua actualitat.
- Temes relacionats.
- Judici de valor personal.

NO OBLIDEU QUE HEU DE RELLEGIR EL TEXT, CORREGIR LES FALTES ORTOGRÀFIQUES I GRAMATICALS I COMPROVAR QUE TÉ UNA ESTRUCTURA ACCEPTABLE

Annex 12

Guió per al comentari

Proposta de DEVÍS, A. - SENDRA, J. (2001): *Comentari de textos*. València: Castellnou.

TEXT I CONTEXT	
<p>Àmbit d'ús: periodístic, acadèmic, literari, administratiu i col·loquial</p> <p>Gènere</p> <p>Tipologia textual i finalitat Descriptiu Narratiu Argumentatiu Explicatiu (o expositiu) Instructiu Conversacional Retòric</p> <p>El canal Oral/escrit Temps i espai de l'enunciació Espontani/preparat Interacció</p>	<p>La variació lingüística Diacrònica Diatòpica Diastràtica Diafàsica (registres): col·loquial, científica, estàndard, literari i administratiu.</p> <p>El text com a acte de parla Principis de cooperació conversacional (màximes): de quantitat, de qualitat, de rellevància, de manera</p> <p>Les veus del discurs Locutor / enunciadador / alocutari Autor real / lector real Autor model / lector model: coneixements enciclopèdics, marc, referències textuais</p>
COHERÈNCIA PRAGMÀTICA	
<p>L'eix temàtic i els motius secundaris</p> <p>El títol i d'altres elements paratextuals Títol temàtic Títol remàtic</p> <p>Estructura temàtica i textual</p> <p>Tòpic i comentari: la progressió temàtica Progressió implícita Progressió de tema lineal Progressió de tema constant o derivat</p>	<p>La coherència lèxica Relacions referencials: identitat, hiperonímia / hiponímia, sinonímia, mots generals Relacions de sentit: complementarietat, antonímia, oposició relativa, relació pragmàtica</p> <p>Els verbs i la coherència temporal</p>
LA COHESIÓ TEXTUAL	
<p>La connectivitat del discurs Connectors naturals Connectors lògics: exemplificació conseqüència addició contrast reformulació</p> <p>L'expressió referencial L'anàfora: d'identitat, de sentit, expressió de l'anàfora. La dixi: personal, temporal, espacial La impersonalització</p>	<p>La modalització Recursos emfasitzadors Elements lèxics valoratius La derivació Elements pragmàtics</p> <p>La disposició textual i tipogràfica</p>
EXPLICACIÓ I VALORACIÓ PERSONAL	

Annex 13

Un possible esquema de comentari

<p>Comentar és: 1r comprendre i relacionar context i text, 2n explicar el contingut i els trets discursius i lingüístics d'un text i 3r valorar adequació i cohesió de context i text (forma i contingut).</p> <p>Context comunicatiu: realitat històrica, social, cultural, lingüística... de l'època, del lloc de la font (periòdic, llibre...) que envolta el text i la seva publicació.</p> <p>Text: manifestació comunicativa (oral o escrita) completa i amb les propietats següents:</p>	adequació al context o situació comunicativa segons	àmbit d'ús	tipus de text/ gènere textual	<ul style="list-style-type: none"> acadèmic: manual, diccionari, ponència, resum, esquema... periodístic: notícia, editorial, reportatge, columna juridicoadministratiu: decret, llei, acta, instància... publicitari: anunci, cartell, eslògan, espot... literari: lírica, teatre, narrativa i assaig 	
			elements de la comunicació externs al contingut	canal	<ul style="list-style-type: none"> escrit: preparat, unidireccional, <i>in absentia</i>... oral: espontani, multidireccional, <i>in praesentia</i>...
				emissor/ receptor	<ul style="list-style-type: none"> presència o absència de díctics diàleg/monòleg relació formal o informal modalització de l'emissor / no modalització
				codi	varietats de llengua: diatòpica (oriental, occidental), diastràtica (cultura, estàndard, popular) i diacrònica (històrica, generacional).
varietats de parla (registres): tipus (col·loquial, estàndard, científic) i factors determinants (finalitat, tema, formalitat, canal).					
varietats d'estil: recursos fònics, morfosintàctics, lexico-semàntics, lògics (ironia, intertextualitat) i figures literàries (repeticions, desviaments...)					
coherència del missatge d'acord amb	elements del contingut	<ul style="list-style-type: none"> assumpte mot temàtic (títol) tema idea principal/tesi idees secundàries/arguments 			
		ordenació del contingut	<ul style="list-style-type: none"> estructura textual: pura (descriptiva, narrativa...) mixta (amb seqüències) estructura interna: parts (introducció, cos i conclusió) posició del tema o tesi (deductiva, inductiva...) progressió temàtica: lineal, temes derivats, tema constant... 		
cohesió dels elements formals del missatge per	referència	<ul style="list-style-type: none"> lexico-semàntica: sinònims (hiperonímia), antònims, famílies lèxiques, camps semàntics, figures literàries semàntiques (metàfora, metonímia...). morfosintàctica: dixi (personal, espacial, temporal), nominalització, aposició, anàfora, concordança verbal (desinencial, temporal). 			
	connexivitat	<ul style="list-style-type: none"> marcadors textuais: connectors, ordenadors, reformuladors, apel·latius, indicadors de temps i espai. ortotipografia: signes de puntuació, índexs gràfics (lletres, nombres, guions...) 			

Annex 14

Anàlisi textual/comentari crític de textos

Proposta de CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*.

Barcelona: Empúries.

Adequació (situació de comunicació) / Inadequació

(De quina manera el text s'adapta al context comunicatiu)

1. Àmbit d'ús: literari, administratiu, publicitari, acadèmic, privat, periodístic...
2. Gènere textual: fullet informatiu, cartes, article d'opinió, assaig, capítol llibre de text...
3. Finalitat:
 - a. Ordinària: informar, orientar l'opinió o la conducta, regular la vida social...
 - b. Artística o estètica.
4. Emissor: característiques:
 - a. Qualificat / no qualificat
 - b. Objectiu / subjectiu (modalitzat / no modalitzat).
5. Receptor: característiques (nivell de coneixements, interessos...).
6. Relacions entre emissor i receptor:
 - a. Coneixements que comparteixen o no: general o especialitzat (científic, didàctic, divulgatiu).
 - b. Relació jeràrquica o entre igual: grau de formalitat (elevat / baix), registre (estàndard, col·loquial, especialitzat), dialecte (estàndard, dialectal).
 - c. Monologat o dialogat
7. Canal: escrit / oral (oralitzat) / visual: discurs en situació (temps i espai compartits); comunicació diferida (temps i espai no compartits); espontani / preparat; unidireccional / multidireccional.
8. Tema: públic, privat, interprofessional...

Coherència / incoherència

1. Coherència semàntica: selecció de la informació (contingut global, tema de què tracta i tipus de text).
2. Coherència estructural: organització de les idees seleccionades, organització global i parts que l'integren (ordre en què es presente i relacions entre elles)
 - a. Treballar o preparat (sense repeticions ni digressions) / espontani (amb repeticions, digressions...).
 - b. Estructura textual: narrativa; descriptiva – comparativa (alternativa –fenòmens del mateix valor–, adversativa –fenomen més preeminent–, analògica –il·lustració amb un argument–); expositiva o explicativa; argumentativa, instructiva, predictiva; conversacional.

- c. Progressió temàtica: causa / conseqüència; problema / solució; descripció; comparació, seqüència.

Cohesió / incongruència

1. En els textos orals: Elements paralingüístics: canvis de ritme i de velocitat, entonació, gestos...

Elements lingüístics: oracions incompletes, fraccionades, mots crossa, repeticions, anacoluts...
2. En els textos escrits: Índex gràfics lingüístics: subratllats, punts, comes, cometes, guions...

Índexs gràfics no lingüístics: lletres en negreta, grandàries diferents, punts grossos, dibuixos...
- 3.1 Paràmetres físics de l'enunciació:

dixi personal: pronoms, possessius, desinències verbals...

dixi espacial: pronoms i adverbis demostratius

dixi temporal: temps verbals, adverbis i locucions adverbials
- 3.2 Paràmetres socioinstitucionals:

ocultació (o no) de l'emissor i recursos per a implicar el receptor

modalitat oracional

recursos de modalització (on s'implica l'emissor)

registre lèxic

recursos per a seleccionar la informació i adequar-la al receptor)
- 3.3 Relacions entre els elements del text

Puntuació (textos escrits) i entonació (textos orals).

Connectors: d'ordenació temporal / lògics (contrast, causa / conseqüència, addició, exemplificació, reformulació...).

Temps verbals: presents / imperfets; indefinit / present / futur...

Procediments per a condensar la informació: reformulacions, aposicions, exemplificacions, nominalitzacions, oracions de relatiu...

Procediments per a aclarir la informació: notes, parèntesis, paràfrasis...

Procediments per a evitar repeticions: el·lipsis, hiperònims, sinònims, articles...

Recursos de progressió temàtica: connectors, reformulacions, nominalitzacions...

Valoració personal

Annex 15

Proposta de comentari literari reprografiada.

FITXA-GUIA PER AL COMENTARI D'OBRES LITERÀRIES

I. Coneixements de dades.

I.1. Dades bibliogràfiques: autor, títol, editorial, col·lecció, lloc i any de publicació, nombre de pàgines, il·lustracions,...

I.2. Dades sobre l'autor: biogràfiques i literàries.

Podeu elaborar una fitxa de l'obra que heu llegit amb les dades d'aquests dos subapartats.

II. Comprensió.

II.1. Argument.

-Resum dels fets, accions o situacions que tenen lloc al llibre.

II.2. Tema.

-Exposeu de forma clara la idea central.

-Indiqueu els principals subtemes o eixos temàtics que hi ha al voltant del tema principal.

III. Anàlisi.

III.1. Personatges.

-Citeu els principals de l'obra, indicant breument el seu físic, el perfil psicològic, els seus costums, la classe social a la qual pertanyen, les seues activitats...

-Destaqueu el paper de cada un d'ells dins l'obra: protagonista, antagonista, secundaris...

-Digueu quines són les relacions entre els diferents personatges.

III.2. Punt de vista.

-Tipus de narrador: omniscient, protagonista, objectiu.

III.3. Espai i temps en l'obra literària.

III.4. Forma literària.

-Gènere literari al que pertany l'obra: poesia, teatre, novel·la, conte, i subgènere.

-Tècniques narratives: narració, descripció, diàleg.

IV. Valoració.

IV.1. Indiqueu els passatges que més us han cridat l'atenció, indicant el perquè. Anoteu les pàgines on es troben aquests passatges.

IV.2. Característiques lingüístiques.

-Citeu el registre o registres utilitzats, la variant dialectal de l'autor i els trets pels quals es distingeix, i les dificultats lingüístiques que heu tingut al llarg de la lectura.

IV.3. Expressau la vostra opinió sobre el que heu llegit.

Annex 16

El model de comentari de BORONAT, D. [et al.] (1999): *Viatges*. València: Tàndem edicions, p. 284.

El comentari de text és una eina bàsica en l'ensenyament-aprenentatge de la literatura. És un text de caràcter didàctic que tracta d'analitzar acuradament i amb profunditat un text literari amb la intenció de descobrir els diferents mecanismes de creació literària utilitzats per l'autor/a en la seua confecció i poder, així, arribar a fer una lectura el més profunda i rica possible. A continuació teniu un model de comentari:

1. El context immediat. Situació del text dins l'obra.
2. L'emissor. Coneixements sobre l'autor, sobretot si tenen una especial significació per a la comprensió del text (elements biogràfics, ideològics, característiques personals...).
3. Elements contextuals. Sobre l'època, el lloc, el corrent literari, etc.
4. L'estructura formal. Gèneres, tècniques, tipus de text (narració, descripció, diàleg, etc.), canvis de tècnica, etc.
5. Ordre i estructura del contingut. Determinació del tema i dels subtemes, identificació de la idea central o vertebradora...
6. Anàlisi formal a partir del tema. Els recursos expressius. Recursos tècnics, figures literàries, trops, recursos fònics o gràfics, tipus de sintaxi i estil en general.
7. La intencionalitat. Indicis que ens ajuden a interpretar el propòsit de l'autor i el to del text.
8. El receptor. Fase d'interpretació subjectiva i valoració del text. L'autor ha aconseguit el seu propòsit? Ens impacta la forma del text? Se'n pot fer una lectura interpretativa actual? I qualsevol tipus de qüestió que provoque la necessitat de reflexionar i opinar sobre qualsevol aspecte del text i la seua globalitat.

Annex 17

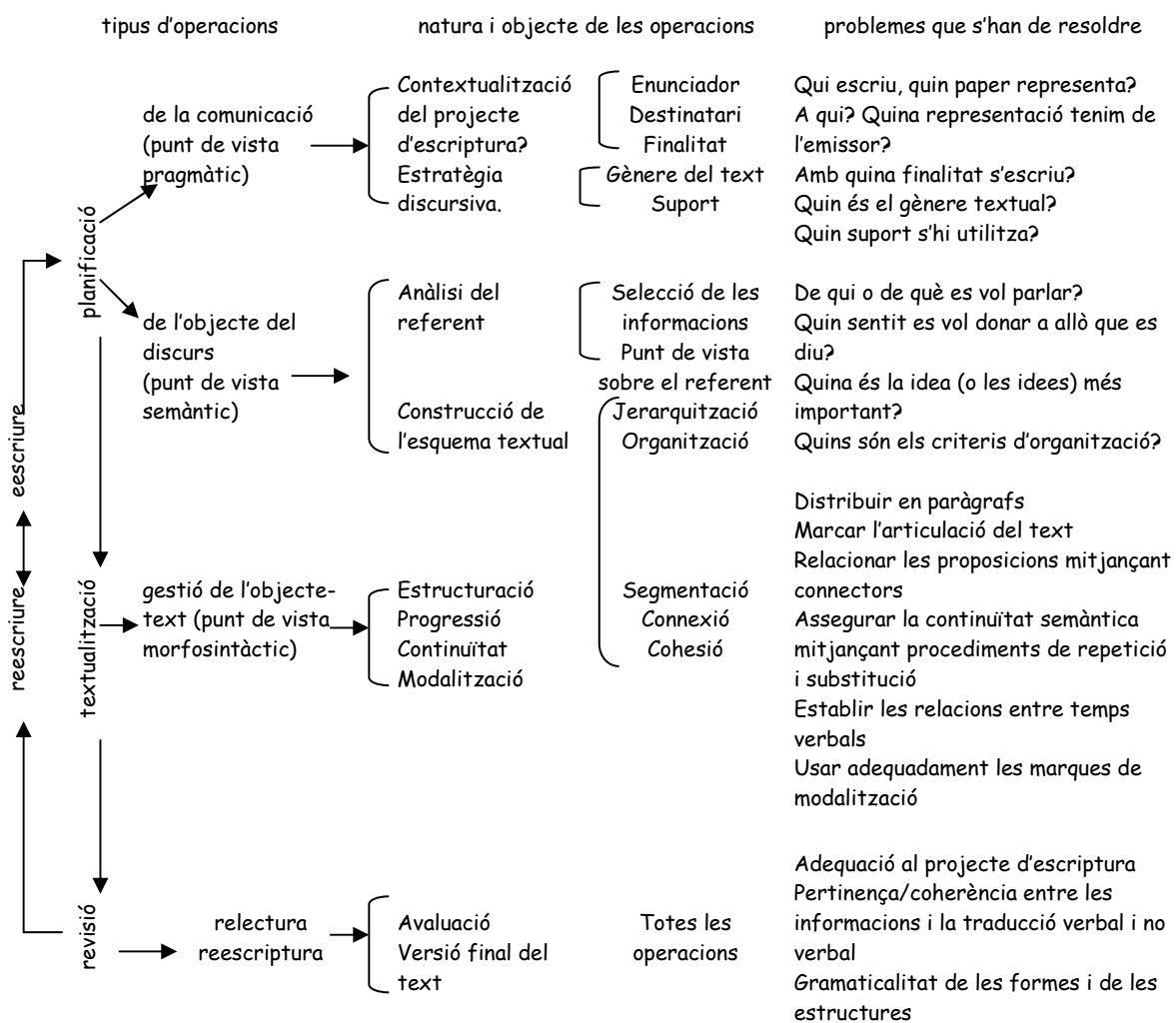
Aquest és un quadre de l'autor que apareix en AGUSTÍ, C. I ALTRES. (1999): *Reciclatge. Nivell superior*. València: 3i4, p. 10-11.

Tipus	Funció	Trets discursius i marques enunciatives
Descriptiu	Assevera enunciats d'estat	Estructuralment ordenació espacial. Deïxi (temps, espai, persona). Oracions atributives i adjectius. Lèxic valoratiu. Figures : comparacions.
Expositiu	Assevera per explicar conceptes o per fer entendre alguna informació	Estructuralment : introducció, desenvolupament i conclusió. Organització lògica i jeràrquica de la informació. Recursos paratextuals. Temps verbal: present. Impersonals. Modalització : certesa, dubte i possibilitat. Fórmules lingüístiques fixes. Deïxi personal. Oracions atributives, aposicions i expressions denominadores. Connectors causa-conseqüència (subordinació). Relació amb llenguatges específics (termes, neologismes...).
Instructiu : modalització d'obligació. Predictiu : verbs en futur (instrucció i explicació)		
Narratiu	Assevera enunciats de fet	Estructuralment ordenació temporal (plantejament, nus, desenllaç). Desdoblament de veus (incorpora diàleg i descripció). Temps : passat, present (per indicar passat). Deïxi (temps, espai, persona). Estil directe.
Argumentatiu	Convenç	Estructuralment introducció, desenvolupament (argumentació i contraargumentació) i conclusions. Organització de la informació per relacions lògiques (contrast, causa-conseqüència...). Dialogismes (polifonia i modalització). Intertextualitat i estil directe. Recurs a la ironia. Temps : passat i present. Esquemes gramaticals de la concessió i de l'expressió de la certesa, dubtes i possibilitat. Abundància de connectors . Deïxi d'emissor i receptor. Elements modalitzadors.
Retòric	Funció estètica o poètica	Utilització de tots els recursos lingüístics al seu abast per acomplir la seua funció (fins i tot recursos paralingüístics). Figures estilístiques.
Conversacional	Format de diàleg.	Marques de l'expressió oral i modalització del discurs directe.

Annex 18

Versió de M. Mas i G. Turco (1991): «Des typologies de textes à l'élaboration pour la formation des maitres et d'outils pour la classe» en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 78.

relació entre producció i anàlisi
inventari de problemes d'escriptura (anàlisi de *saber escriure*)



classificació dels espais d'intervenció didàctica

unitats punt de vista	conjunt del text	relació entre oracions	oració
pragmàtic	L'autor té present la situació? Ha elegit el gènere de text adequat? L'escrit produeix l'efecte buscat	S'ha guiat el lector mitjançant connectors o organitzadors textuais? La coherència temàtica (progressió informació, absència ambigüitat encadenaments...) és satisfactòria?	La construcció de les oracions s'adapta al tipus d'escrit? Les marques d'enunciació són adequades i interpretables?
semàntic	La informació és pertinent i coherent? L'elecció del tipus de text (narratiu, descriptiu...) és adequada? El vocabulari i el registre són homogenis i adequats a l'escrit?	S'assegura la cohesió (repeticions i substitucions) mitjançant procediments lexicosemàntics? Es marca eficaçment la connexió entre oracions o proposicions?	S'usa el lèxic amb precisió? Les frases són semànticament (absència de contradiccions i incoherències...) acceptables?
morfosintàctic	El mode d'organització correspon al tipus de text escollit? És pertinent i homogeni al sistema de temps verbals? Es dominen els valors dels temps verbals?	S'assegura la cohesió (pronominalitzacions, determinació...) mitjançant procediments gramaticals? S'assegura la cohesió mitjançant la relació entre formes verbals? Es respecta la concordança de temps i de modes?	La sintaxi de la frase és gramaticalment acceptable? Es domina la morfologia verbal
aspectes materials	Està ben escollit el suport (quadern, fitxa, mural...)? La tipologia és adequada (estil i grandària dels caràcters)? L'organització de la pàgina és satisfactòria?	La segmentació d'unitats del discurs és pertinent (organització en paràgrafs, sagnat, subtítols...)? S'usa amb destresa la puntuació que delimita les unitats del discurs?	Es puntua de manera satisfactòria l'oració? L'ortografia respon a les normes?

Annex 19

Figura reproduïda de Juan, E. – Iglesias, A. (1991): «La diversitat discursiva: Les tipologies textuais. Taller d'anàlisi i classificació de textos» en *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*. València: Universitat de València, p. 57-62

TIPIUS DE TEXT

TIPUS	Narratiu	Descriptiu	Instructiu	Explicatiu (Expositiu)	Argumentatiu
Funció comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Informar sobre accions i fets, reals o de ficció. QUÈ PASSA? QUÈ FA? 	<ul style="list-style-type: none"> Informar sobre estats. COM ES? 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir, ordenar, aconsellar. COM ES FA? COM S'HA DE FER? 	<ul style="list-style-type: none"> Informar per fer entendre una idea o concepte a algú, amb intenció didàctica. QUÈ ÉS? 	<ul style="list-style-type: none"> Exposar opinions, rebatre-les, convèncer, persuadir o fer creure alguna cosa a algú. QUE OPINE?
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> Ordenació temporal Parts de la narració: <ul style="list-style-type: none"> - introducció, - complicació, - avaluació, - reacció - resolució, - moralitat 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenació espacial 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenació de les accions 	<ul style="list-style-type: none"> Organització lògica i jeràrquica d'idees: <ul style="list-style-type: none"> -introducció -desenvolupament -conclusió 	<ul style="list-style-type: none"> Com l'explicativa, amb un desenvolupament en arguments i subarguments: <ul style="list-style-type: none"> -introducció -exposició de fets -exposició d'arguments -conclusió
Marques lingüístiques	<ul style="list-style-type: none"> Predomini dels verbs d'acció. Alternància dels temps verbals: pret. pretèrit perifràstic o simple (primer pla de la narració: esdeveniments, accions); imperfet i plusquamperfet (segon pla: descripcions i comentaris) Predomini de connectors temporals 	<ul style="list-style-type: none"> Predomini de l'estructura verbal atributiva. Abundància de caracteritzadors (adjectius, oracions de relatiu...). Temps verbal: imperfet. Connectors espacials. ... 	<ul style="list-style-type: none"> Formes verbals amb valor d'obligació o recomanació: present d'imperatiu, perifrasis d'obligació, futur, present d'indicatiu. Predomini de connectors d'ordre o altres indicadors (numerals, guionets, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Nominalitzacions Apòsicions Predomini de temps verbals de l'eix de present (3a persona) Connectors lògics i d'ordre. Reformulacions parafràstiques (introduïdes per connectors de reformulació: és a dir, açò és...) Exemplificacions (introduïdes per connectors d'exemplificació: per exemple, com ara...) 	<ul style="list-style-type: none"> Frases llargues, amb abundant coordinació i subordinació. Connectors lògics i d'ordre. Verbs en 1a persona Verbs del tipus <i>dir, creure, pensar, opinar...</i>
Altres	<ul style="list-style-type: none"> Punts de vista de la narració. 	<ul style="list-style-type: none"> Figures retòriques, comparacions, metàfores. 	<ul style="list-style-type: none"> Il·lustracions Ordre, concisió, precisió. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos típics: exemplificació, citacions, il·lustracions, subdivisió en apartats numerats, col·locació de títols i subtítols, utilització de majúscules, negretes, cursives i tota mena de recursos gràfics, oral formal: repetició. Tècniques de reducció i ampliació de textos (síntesi i anàlisi). 	<ul style="list-style-type: none"> Oral: entonació Citacions Preguntes retòriques
Gèneres	<ul style="list-style-type: none"> Notícia, crònica, novel·la, còmic, cinema... 	<ul style="list-style-type: none"> Retrats, caricatures, publicitat, guies turístiques, catàlegs comercials, descripcions literàries. 	<ul style="list-style-type: none"> Receptes de cuina, instruccions per al maneig d'un aparell, normes de presentació de treballs... 	<ul style="list-style-type: none"> Fulletts explicatius, conferències, articles científics, textos de l'àmbit acadèmic: llibres de text, exàmens, apunts, exposicions a classe, esquemes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Assaig, cartes al director, editorials i articles d'opinió, L'oràtor judicial i política, el sermó, la publicitat, debats i taules rodones, etc.

Annex 20

Full extret d'un material didàctic d'un curs de formació del professorat sobre textualitat:

Amb **text** pot designar-se tot allò que és llenguatge en forma comunicativa o social, és a dir, referida a l'interlocutor (**Schmidt**, 1971, citant **Hartmann**).

Podríem definir... el **text** com el major signe lingüístic (**Dressler**, 1973).

Text és un missatge objectivat en forma de document escrit que consta d'una sèrie d'enunciats units mitjançant diferents enllaços de tipus lèxic, gramatical i lògic. Té caràcter modal ben definit, orientació pragmàtica i una adequada elaboració literària (**Gal'perin**, 1974).

El **text** és un sistema d'enunciats que s'entenen com oracions actualitzades. És producte de l'activitat lingüísticoespiritual de l'home, se'ns apareix com una unitat especial de característiques semàntiques i estructurals, i a compleix funcions comunicatives en les relacions humanes, en el terreny d'allò material, la superestructura, i allò espiritual (**Satkov**, 1974).

Des del punt de vista del seu origen, el **text** és producte i obra de l'activitat lingüística *activa* (i també de les activitats unides a aquesta) de l'ésser humà, des del punt de vista del seu funcionament el text és objecte de la percepció i de la interpretació del receptor. El text posseeix propietats característiques per a tots els productes humans amb funció social. (**Hausenblas**, 1977).

El **text** és la forma primària d'organització en què es manifesta el llenguatge humà. quan es produeix una comunicació entre ésser humans (parlada/escrita) és en forma de textos. Com la comunicació humana és sempre una acció social, el *text* és, alhora, la unitat mitjançant la qual es realitza l'activitat lingüística en tant que activitat social i comunicativa. Un *text* és, en conseqüència, una unitat comunicativa, és a dir, una unitat en què s'organitza la comunicació lingüística (**Isenberg**, 1976).

El **text** és una unitat lingüística específica que no pot considerar-se només com un conjunt de proposicions (**A.A.Revzin**, segons Revzina/Srejder, 1979).

Tot conjunt analitzable de signes. Són **textos**, per tant, un fragment d'una conversa, una conversa sencera, un vers, una novel·la... (**Lázaro Carreter**, 1971).

Text és una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana que posseeix un caràcter social, es caracteritza per l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió linial. La seua estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en el procés d'elaboració i d'interpretació. Es construeix per mitjà de capacitat i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua (**J.M.Castellà**, 1992).

Es pot definir el text com una unitat comunicativa que té caràcter social (una funció social). S'estructura a partir de les regles del nivell oracional i nivell discursiu i té un significat complet. L'extensió no és, doncs, un tret pertinent (**Ferrando A. i altres**, 1986).

Annex 21

Marxe senyora ONU

El País, 16 de setembre de 2001

GUILLERMO FESSER

Guillermo Fesser és periodista i codirigeix el programa *Gomaespuma* en M-80 Radio.

Poques vegades ha tingut la humanitat una oportunitat històrica tan clara per a reflexionar sobre les normes ètiques en què basem la nostra convivència. Després dels esdeveniments de l'11 de setembre a Nova York, en tots els racons del planeta milions de persones es pregunten com ha pogut ocórrer una cosa tan espantosa. Entre elles, molts nord-americans que, aïllats per culpa d'uns mitjans de comunicació que solen mirar-se al melic, han viscut massa temps aliens a la política exterior dels seus governs i que ara, a pesar de la insistència del president Bush a visualitzar només al dimoni darrere dels culpables, sospiten que, com en la guerra de Vietnam, els arriba una veritat a mitges.

Per primera vegada en la nostra història el món sencer s'ha sensibilitzat davant d'una atrocitat que segueix en directe per televisió. El de les Torres Bessones ha sigut un atac directe al cor de tots: per la seua dimensió, pel seu significat i perquè Nova York, encara que li ho deguem només al cine, és una metròpoli de la qual quasi tothom se sent un poc ciutadà.

Davant de la condemna unànime de la humanitat, els dirigents haurien d'escoltar els seus pobles. Deixar per un moment les seues camarilles de consellers civils, militars i religiosos d'alt rang i baixar al carrer on opinen les ames de casa, els guardes jurats i les monges que venen llibres a domicili. Si ho feren així, entendrien que la gent no reclama victòria, sinó justícia. Els que creuen en ràpides solucions bèl·liques acabaran emportant-se la sorpresa que, una vegada aniquilat Bin Laden, sorgirà Bila Donen o Labe Din i nous actes de terror.

El terrorisme sorgit al món àrab ha creat un conflicte global i, si de veritat hi ha voluntat d'arribar al fons del problema, la investigació de les motivacions i el seu combat haurien d'articular-se des de l'Assemblea General de Nacions Unides. Però l'ONU de hui no funciona. Obeeix a interessos creats en el passat que ja no es mantenen en peu. Per què no reconèixer-ho d'una vegada? Igual que a Espanya a la mort de Franco les Corts van tenir la valentia d'autodissoldre's per a crear un nou orde constitucional, és temps de demanar la dissolució de Nacions Unides per a establir un nou orde internacional. Necessitem una ONU valenta i imparcial que faça complir totes les seues resolucions. No val acudir ràpid a l'auxili de Kuwait i, al mateix temps, permetre que Israel no torne els territoris ocupats o que el Sàhara es quede sense referèndum. Es nota massa la hipocresia, el doble arrasador, la rifada a la ciutadania. Necessitem una ONU que s'atrevisca a afirmar el que tots sabem: que els embargaments als pobles només serveixen perquè els seus xiquets es moren de fam. Una ONU que, d'una vegada i per totes, siga capaç de plantar-li cara als banquers suïssos. O és que potser Bin Laden guarda els seus milers de milions en feixos de bitllets de 10 rupies dins d'un sac en la *'jaima'*?

Els éssers humans del planeta reflexionen angoixats a casa. Tant de bo l'eco d'aqueixa angoixa arribe fins als governants. La humanitat intueix que guanyar a qualsevol preu significaria una nova derrota i demana una reflexió més profunda. Els homes i les dones de hui estan disposats a renunciar a molt perquè demà els seus fills no hagen de renunciar a tot.

Onze de setembre

Diario de Valencia. Dissabte, 22 de setembre de 2001

Javier Zaragozaí Castelló

Roosevelt va qualificar l'atac sobre la base de Pearl Harbor el 1941 com una infàmia. Seixanta anys més tard la deshonra del poble americà ha vingut en forma del major atac terrorista en la història de la humanitat. El solc de mort i destrucció sembrada pels que volien, i han aconseguit, atemorir el món civilitzat amb una sagnant acció és un fet que, sens dubte, marcarà l'esdevenidor del segle XXI.

La devastadora i salvatge agressió contra la primera potència mundial ha estat fredament calculada. Ha estat atacada allí on més podia doldre: en les Torres Bessones de Nova York, símbol del poder financer; en el Pentàgon, símbol del poder militar; i, a pesar de desconèixer la diana sobre la qual pretenia fer blanc el quart avió, sense necessitat de molta perspició, tot pareix indicar que el seu destí era un objectiu símbol del poder polític.

Més enllà de la qualificació que es done a aquestes accions, actes de guerra o no, ningú no pot qüestionar el dret de la nació americana a castigar els autors d'aquesta terrible matança indiscriminada. Prova evident d'això, ha estat el suport unànime de tots els líders europeus a les accions que es realitzen, com si l'atac terrorista s'haguera perpetrat en el seu propi territori. El terrorisme ha colpejat de forma sagnant sobre una població civil indefensa. A això, desgraciadament, ja estem acostumats a Espanya. Però aquest atac, per la magnitud, suposa, vulguem o no, que estem vivint el primer capítol de la tercera guerra mundial i aquesta no serà convencional; serà, com va pronosticar el filòsof Arnold J. Toynbee: "La guerra del terror". No serà aquesta una guerra convencional, no hi ha estat contra qui lluitar, sinó que serà una guerra de fanàtics terroristes contra la societat lliure. La guerra d'aquells que, emparant-se en les ordres del seu déu, un déu que beneeix l'autoimmolació i rep al seu cel els que maten i moren en el seu nom, s'enfronten a occident en una guerra santa contra els enemics del seu déu.

Alguns comentaristes, aprenents d'Arzallus, van voler d'amagat, justificar les accions terroristes com a reacció a la ingerència dels Estats Units en la política d'altres països. D'altres, fins i tot van arribar en les seues anàlisis a plantejar el problema com a la guerra dels pobres contra els rics. Res no hi ha més distant de la realitat. Aquesta acció només és terrorisme i res no pot justificar-ho. Ni l'eventual ingerència nord-americana és motiu per a justificar la mort de cap ésser humà, ni és cert que siga la lluita dels pobres. Només cal pensar en els mitjans tècnics i els diners necessaris per a perpetrar semblant crim contra la humanitat.

Considerem que, des del punt de vista de la raó, és impossible arribar a comprendre la irracionalitat que ha d'albergar un ésser humà per a autoimmolar-se i provocar una massacre en què han mort milers d'innocents. Només el fanatisme d'algú embogit per la ràbia i que és capaç d'inculcar aqueix odi als seus seguidors, pot ser al darrere de tan tenebrós pla. El terrorisme islàmic, com qualsevol altra forma de terrorisme, no pot ser analitzat davall la llum de la raó. Per la seua pròpia natura, el terrorisme no té límits en l'exercici del mal, justificant i emprant qualsevol mitjà per a aconseguir la seua finalitat enfront dels defensors del bé que, com bé assenyala l'escolàstica, no poden admetre l'ús de qualsevol mitjà per a aconseguir el seu fi.

És per això que la resposta que es prepara i que ja s'ha qualificat com a "la lluita del bé contra el mal" ha de tenir present la diferència ètica existent entre aquests dos i, deixant de costat qualsevol índex de venjança comprensible des del punt de vista humà però intolerable des del polític, estar d'acord amb els valors democràtics que són l'essència dels Estats Units. Una societat oberta i liberal com l'americana no pot caure en l'error, llançar-se a una lluita contra els terroristes i els estats que els serveixen de recer sense aliar-se amb la resta del món, mostrant una postura unànime contra el terror.

De l'actitud del poble americà, víctima en primera persona d'aquesta atrocitat, i dels seus líders m'agradaria destacar tres aspectes que considere importants. En primer lloc la moderació i cautela amb què està actuant el seu president. Fins al moment Bush s'ha limitat a analitzar totes les possibles accions i a preparar una ofensiva que ja ha iniciat per via diplomàtica. No podem oblidar que el president dels Estats Units s'enfronta al repte de tornar l'orgull a la nació més poderosa del planeta i, no obstant, a pesar de tenir totes les benediccions dins i fora del país, una setmana després de la tragèdia no ha emprés cap acció armada, limitant-se a realitzar declaracions calculades i contingudes. És evident que encara que l'enemic a qui s'enfronta ens enfrontem tots ja que a tots ens afecta, no té rostre conegut (encara que en la ment de tots estiga a hores d'ara Osama Bin Laden) això no haguera sigut impediment perquè s'haguera emprés una campanya bèl·lica contra Afganistan, refugi de Bin Laden, acontentat així a part de la població.

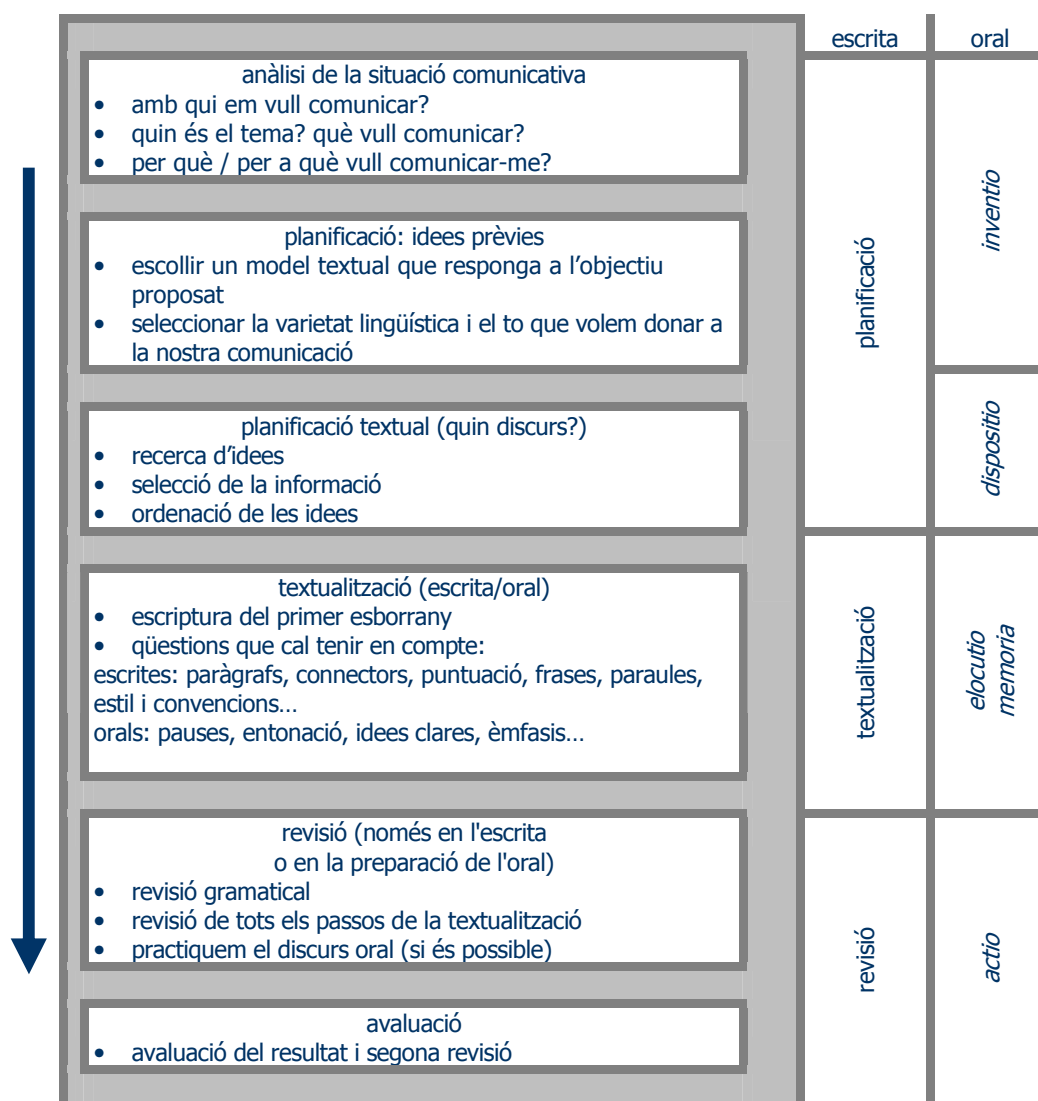
En segon lloc hem de destacar la impressionant resposta ciutadana. La població de tot el país i especialment la de les ciutats atacades, s'ha aplicat en generositat i ha sabut donar un exemple de solidaritat. Els centres d'extracció de sang van quedar col·lapsats a les poques hores de la salvatge agressió. Les cues en els hospitals eren de més de sis hores per a fer donacions i a pesar d'això ningú no desistia del seu propòsit. Al mateix temps van començar a sorgir en els carrers de la malparada illa de Manhattan, parades de voluntaris on s'oferia menjar i beguda als membres dels equips de rescat i on es prestava assistència als familiars de les víctimes que acudien en un desesperat intent de trobar als seus éssers estimats.

En tercer lloc assenyalar la unitat del poble americà. S'ha tancat files entorn del seu president, deixant de costat diferències polítiques. Al mateix temps hem assistit a un ressorgiment de l'esperit nacional. Per als habitants del Vell Continent pot resultar graciós assistir a aquesta exteriorització de sentiments tan íntims, però del que no podem dubtar és de la sinceritat amb què realitzen aquestes exhibicions. Així mateix no podem oblidar que aqueixa nació "tan jove" ha sabut donar mostres de trelat i d'adoptar decisions encertades en els moments més difícils.

Annex 22

LÓPEZ RÍO, J. – ROMERO, F. (2004): «Una proposta didàctica en forma d'itinerari per als discursos d'especialitat» en *Actes de Glat-Barcelona, 2004*. Groupe de Linguistique Appliquée des Télécommunications, p. 319-329.

el procés de producció discursiva



Annex 23

Aquesta esquema pretèn ser una aportació d'elements que es poden treballar en el comentari literari de 1r de batxillerat per a preparar el comentari comunicatiu de 2n de batxillerat. La idea és de l'autor d'aquest treball per a un Curs de Formació sobre Comentari de Textos a professorat de secundària per a la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, curs 2003-2004.

alguns elements per al comentari en 1r de batxillerat

- àmbit d'ús
- tipus de text
- tipus de document (gènere textual): disposició tipogràfica, els paratextos
- el text és o no literari
- si és literari a quin gènere literari pertany
- el tema i l'argument (tema i resum del text)
- idees principals i idees secundàries en el text (si no és narratiu)
- els connectors en el text
- els verbs en el text (díctics i anafòrics)

- si el text és narratiu:
 - el narrador i el narratari
 - punt de vista i distància

- algunes figures estilístiques

- elements bàsics de mètrica

Annex 24

A partir de LÓPEZ RÍO, J. (2001): «I com es redacta un comentari de textos? Una breu reflexió» en *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 25, p. 100-112.

Una possibilitat interessant, però únicament per a començar a treballar textos complets, és la d'emplenar graelles produïdes per tal que l'alumnat tinga clar quines coses ha de descartar i quines no en l'anàlisi textual.

Fases	Dades del document		
Observació	Indicadors de tema	Isotopies Mots clau Frases temàtiques	Marginació lingüística De la tecnologia
	Progressió temàtica	Estructura (semàntica) Idees principals i secundàries	Seqüència narrativa
Decisions sobre el document	Variació lingüística	Marques dialectals Marques sociolectals Marques diacròniques	Valencià actual (amb trets orientals)
		Registre Tema, intenció, canal, formalitat.	Estàndard
	Tipus de document	Disposició del text Marques documentals	Columna periodística
	Tipus de text	Funció comunicativa Estructura Trets discursius Marques enunciatives	Argumentatiu amb seqüències narratives
Estilística	Mètrica	Com afecta a l'estructura? I al tema?	
	Figures estilístiques i trops	Són rellevants per al tema. S'usen adequadament?	Ironia
Llengua	Fonètica i fonologia Morfosintaxi Semàntica/pragmàtica	Grafies, sons, ortografia Concordança, sintaxi Camps /relacions amb context	
Gènere	El text és o no literari	Gènere literari	No literari. Periodístic
Informacions extratextuals	Relació text / context	Relació text – cotext Relació context Intertextualitat	Actualitat
	Relació emissor – receptor	Pressuposicions. Coneixements enciclopèdics. Marc Cooperació conversacional Col·laboració lectora	Què és el DVD? Coneixements literaris.
Dades sobre el text	Determinació del tema.	Determinació estructura. Selecció de la informació.	Informació pertinent per a la tesi.
	Veus del discurs (polifonia). Punt de vista i empatia.	Temps, espai, tipus de narrador (narració).	
Estil	Marques que caracteritzen l'autor a través del text. Segmentat / cohesionat. Altres caracteritzacions.		
Avaluació	El text és coherent? És adequat? Està ben cohesionat? Usa el tipus de text, el gènere, la mètrica convenients?		
	Valoracions conegudes	Valoració personal	

Annex 25

idees prèvies

- àmbit d'ús i gènere textual: localització **periodístic / columna o article d'opinió**
- tipus de text i finalitat **argumentatiu / orientar l'opinió**
- canal i participants **escrit, diferit, preparat / formal, monologat, modalitzat**
- dialecte i registre **valencià (però trets orientals) / estàndard**

coherència

- coherència semàntica: el tema (diferent d'argument i de resum) **llengües marginades**
 indicadors de tema: frase temàtica **De moment, la nostra llengua està exclosa de les opcions possibles**
 títol temàtic o remàtic **temàtic**
leit-motiv **no hi ha**
 isotopia **2: noves tecnologies / llengües**
 marc (*frame*) **el món actual de les noves tecnologies de la comunicació**
- processament de la informació
 quantitat **No és un article de contingut sinó d'opinió**
 qualitat **Per tant, dóna només la pertinent per al seu propòsit**
 procediments de condensació, aclariment, per a evitar repeticions...
- coherència estructural (progrèssió temàtica o relació de la macroestructura amb la superestructura)
 informació temàtica i remàtica **1r paràgraf, exposició d'un fet / 2n paràgraf: paradoxa**
 de tema lineal, de tema constant i de temes derivats **de tema lineal**
- coherència lèxica (amb relació a la cohesió lèxica)
 relacions referencials: repetició, hiperonímia, sinonímia... **variació lèxica**
 relacions de sentit: complementarietat, antonímia...
- figures estilístiques de sentit: metàfora, metonímia, hipèrbole **ironia**

cohesió

intraoracional, interoracional, textual

- Diferenciem entre textos orals i escrits...
- Estructura (externa en aquest cas)
 - Gènere textual o tipus de document > disposició tipogràfica i paratextos
 - Tipus d'oracions > verbs > temporalitat verbal > ordre dels elements en l'oració
 - Marques tipogràfiques diverses: tipus de lletra, signes de puntuació...
 - Ordre dels elements en el paràgraf i dels paràgraf en el text > els connectors (tipus)
- Manifestacions de la presència d'emissor i de receptor: possessius, demostratius, persones verbals...
 - Modalització
 - Mecanismes de referència: anàfora (verbal) i dixi (sintacticosemàntica)
- Cohesió lèxica
- Distància en el discurs: el discurs reportat
- Estil: segmentat o cohesionat
- Figures estilístiques d'ordre: *hipèrbaton, asíndeton, polisíndeton...*

adequació

- Relació del text amb el context (enunciació / enunciat). Temps i espai.
- Comunicació verbal / comunicació no verbal.
- Relació amb el cotext. Intertextualitats.
- Relació entre emissor i receptor
- Coneixements enciclopèdics i concepte de *marc*, dades compartides. Pressuposicions (intertextualitat): la ironia.
- Principis de cooperació (màximes conversacionals), concepte d'implicatura conversacional.
- Autor i lector models, i autor i lector reals.
- Recursos: d'ocultació (o no) de l'emissor, per a implicar el receptor i per a seleccionar la informació i adequar-la al receptor
- Veus del discurs: polifonia
- El punt de vista.
- Locutor, enunciator i alocutari.
- Empatia.

conclusió

- breu presentació de les idees i de la intenció de l'autor (breu resum)
- comentari del to general del text
- valoració de la informació que aporta el text
- comentari sobre l'actualitat del tema que tracta i l'interés general; temes relacionats
- crítica de les idees: arguments a favor i en contra
- judici de valor personal

Annex 26

TECNOLOGIA

Enric Sòria

5 Els amics del bon cinema a casa hem anat comprovant com, als comerços del ram, el flamant DVD s'imposa gradualment sobre el vídeo. Els avantatges del nou artefacte són incontestables: major durada i qualitat d'imatge, i també molta més capacitat d'informació. De fet, en cada DVD que comprem hi cap molt més que una pel·lícula. Per exemple, doblatges i subtítols en diversos idiomes.

10 Els cànids de costum s'havien il·lusionat pensant que, gràcies a aquestes vastes possibilitats, podrien sentir els seus films preferits també en la nostra llengua. Doncs, no. De moments la nostra llengua està exclosa de les opcions possibles, almenys en la majoria dels DVD comercialitzats a l'Estat espanyol. Es veu que és massa car. Però no solament la nostra llengua en queda fora. Avui mateix he vist una edició d'*El timbal de llauna* de Volker Schlöndorff, comercialitzada per Filmax, que ens ofereix només dues opcions lingüístiques: l'anglès i el castellà. Aquesta, pel que es veu, és l'alternativa de la modernitat. *El timbal* era una coproducció

15 francoalemanya, basada en un text del Nobel Günter Grass i interpretada per grans actors (és a dir, gent que sap pronunciar la ira, la tendresa i l'estupor). L'any 1980 es va estrenar entre nosaltres en versió original alemanya amb subtítols. Eren els bons temps de la cinefilia. Ara, gràcies a les meravelles de la tecnologia, no podem escoltar una obra mestra ni en la seua llengua ni en la

20 nostra. El futur ja és ací.

Adaptat d'un text aparegut en premsa el dia 4 de febrer del 2002

- A. **Comentari crític.** Realitzeu un comentari crític del text de la pàgina següent.
- B. **Qüestions.** Trieu dos qüestions de les quatre que teniu a continuació i responeu-les.
1. Al text hi ha algunes paraules en cursiva. Este recurs tipogràfic, però, no sempre realitza la mateixa funció. Expliqueu-ho aportant els exemples que calga.
 2. En la segona mitat del text apareix una expressió irònica. Identifiqueu-la i expliqueu quina funció realitza. Després, busqueu al text un altre exemple d'ironia.
 3. Busqueu al text dos exemples de cohesió lèxica i expliqueu la relació que tenen els seus membres entre ells.
 4. Des de "Però no solament la nostra llengua..." (línia 11) fins al final, busqueu tres exemples de dixi i digueu de quin tipus de dixi es tracta.

Uniformes

El Temps. Secció Perdre el temps. 2-11-92

El destí social del cos és parlar. No hi ha manera d'escapar-hi. Per això, tothom busca conciliar el fons i la forma, allò que creiem seriós la manera al·lusiva (la imatge) de mostrar-ho. Intentem que el que semblen siga el que ens agradaria semblar. La comoditat és aconseguir-ho. La comoditat no té res a veure amb l'ergonomia. ¿No és el vestit occidental el més incòmode [està perfilat a base d'opressions: al coll, als peus, a la cintura, al pit], molt més incòmode que la túnica africana o la gel·laba àrab? ¿Què volem dir quan defensem que els texans són còmodes? Que ens *sentim* còmodes amb ells, és clar. Doncs, la recerca d'esta comoditat més subjectiva que objectiva ens porta a perfilar un estil que ens definisca i que els altres reconeixen quan ens diuen "això és molt teu". Un uniforme, en definitiva. No arriba fàcilment, però es troba. Tots en trobem un. L'uniforme consta de poques paraules, però no en té un nombre fix. Hi ha uniformes minimalistes, essencials. S'acostumen a trobar en la maduresa, però poden arribar abans. L'escriptora Marguerite Duras fa gairebé vint anys que duu el mateix: armilla negra, jersei de coll girat, faldilla recta i botins a l'hivern. Ho veiem a les fotos dels seus llibres. El dissenyador Philip Starck en té un altre de color negre: texans, *nicky* i jaqueta. El vestit jaqueta és l'uniforme de molts homes i dones, l'uniforme de les classes mitjanes urbanes, el que et fa passar el *test* de la bona imatge sense problemes. És sinònim d'anar "vestit" (¿I com van els obrers, els joves, els xiquets?). És un uniforme que deteste perquè acaba configurant una personalitat conservadora i conformista. Hi ha gent que el porta sempre, i no solament per a treballar. Es tracta d'una gent perillosa perquè no saben distingir el que fa (és a dir, el que s'ha de fer per a arribar a final de mes) del que són. Hi ha un altre ramat que ha fet d'una marca o d'un dissenyador el seu uniforme, però, a més a més (o per damunt) d'un uniforme, a molta d'aquesta gent el que és el *plus* de significats que els afegeix (estatus, modernitat, sofisticació, exclusivitat, prestigi...).

L'adopció d'un uniforme no vol dir absència de coqueteria, dimitir d'agradar. Pot ser justament el contrari: "No valia la pena que em recobriera amb vestits bonics perquè em dedicava a escriure. Als homes els agraden les dones que escriuen", ha confessat Marguerite Duras. L'uniforme arriba quan saps que agrades. Quan t'agrades a tu mateix.

Toni Picazo

Levante, dimarts, 12 de gener de 1999

Horta engabiada

A València hi ha de tot. Hi ha els carrers de l'Eixample amb bonics edificis modernistes rehabilitats o sense rehabilitar, acompanyats de tant en tant per encristallades i lletges finques que són com peixeres urbanes. També hi ha zones enjardinades, encara que insuficients, edificis faraònics i un important centre històric. Hi ha, a més, els antics poblats singulars i els barris nous d'asfalts i rajola. Però hi ha més espais remarcables com ara el que formen uns minúsculs trossos d'horta engabiats, entre solars i runes i torres en construcció. Són unes menudes parcel·les sembrades de cols o de cebes o d'allò que dona el temps i que per aïllar-se i protegir-se dels voltants estan encerclades per unes tanques característiques formades en la seua major part per somiers vells, de diferents tamanys i consistència, enllaçats els uns amb els altres.

Des de fa anys, aquests retalls d'horta formen part del paisatge de València i dels pobles del voltant. A mesura que s'eixampla desordenadament la ciutat i es menja les terres, algú, no sé si els antics propietaris o altres llauradors circumstancials, aprofiten els rosegalls d'allò que en altres moments era verda exuberància i obtenen fins l'últim moment el fruit d'una collita, ara exigua.

De vegades, aquestes hortetes engabiades no són tancades amb somiers, sinó amb estaques de fustes ennegrides i fils d'aram punxosos. Aleshores semblen trinxeres urbanes d'una guerra absurda que acabarà quan les màquines iniciaran els treballs per tal de fer els fonaments d'una nova edificació de deu pisos.

Aquests trossos d'horta de la resistència són mostra i símbol de la voracitat especulativa i de la manca d'ordenació d'un territori on haurà de ser possible la coexistència pacífica i harmònica dels diferents paisatges que conformen una ciutat. El desenvolupament urbà hauria de ser planificat i executat amb criteris racionals, humanitzadors i estètics, on una horta lliure no engabiada tindria el seu lloc, compatible amb la resta dels diversos i variats elements paisatgístics que configuren unes activitats humanes i ciutadanes necessàriament plurals.

Un alé d'esperança per al valencià

Els resultats provisionals del cens del 2001 mostren una esperançadora inversió de la piràmide de la població capaç de parlar valencià. Ja no són els majors de 64 anys — com ocorria el 1986— el principal refugi de la llengua autòctona, sinó que la major bossa de coneixement del valencià es dona ara entre els xics i xiques de 10 a 19 anys (més del 60% declara saber parlar-lo). Pot semblar un obvietat, però paga la pena destacar la influència que ha tingut, en aquest canvi de la situació, l'entrada de l'idioma propi en les escoles, encara que en molts casos haja estat com una assignatura més. Aquestes dades són, així, el millor reconeixement per a la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, que en el pròxim mes de novembre complirà vint anys.

No obstant això, l'optimisme pel capgirament de la piràmide poblacional de valencianoparlants no pot ocultar una dada preocupant, com ara que l'índex general de coneixedors de la llengua vernacle es manté estancat (s'observa fins i tot un lleuger retrocés). La immigració és el motiu d'aquest fenomen que provoca que la taxa de domini oral del valencià siga hui dos punts inferior a la de fa 17 anys, quan es van realitzar els primers estudis estadístics sobre la llengua. La dada ve a mostrar que no hi ha una integració lingüística dels immigrants i ha de servir d'esperó a les autoritats per a treballar en aquesta línia. Si els arribats de fora no troben indispensable aprendre l'idioma autòcton és perquè no en consideren necessari l'ús. Ací es on s'aprecien les llacunes en la promoció del valencià i el punt del qual ha de partir l'actuació de la Generalitat.

Editorial del *Levante*, 26 octubre 2003

Qüestions:

- Indiqueu la categoria gramatical dels *que* subratllats, la funció i el tipus d'oració que introdueixen.**
- Indiqueu el registre del text. Relacioneu-lo amb el lector, l'àmbit d'ús i amb el gènere textual.**
- Parleu de la varietat diatòpica del text.**
- S'hi defensa alguna tesi? De quin tipus és aquesta? Com s'estructura el text amb relació a la tesi?**
- Indica les perífrasis d'obligació del tercer paràgraf i substitueix-les per altres semblants.**
- Trobes cap procediment per a fer més comprensible la informació?**
- Trobes cap procediment d'impersonalització? Trobes cap dixi? Quins?**
- Digues de quin tipus són els connectors textuais que trobes? Com organitzen el text?**
- Relaciona aquest text amb el procés de normalització lingüística que vivim actualment.**
- Feu-ne la valoració crítica i expresseu la vostra opinió.**

Cada pregunta val 1 punt. A més es tindrà en compte la capacitat expressiva de l'alumne en contestar l'última pregunta.

Tesi: la generalitat ha de promocionar l'ús del valencià (per negació). Present atemporal.

Un alé d'esperança per al valencià

Els resultats provisionals del cens del 2001 mostren una esperançadora inversió de la piràmide de la població capaç de parlar valencià. Ja no són els majors de 64 anys –com ocorria el 1986– el principal refugi de la llengua autòctona, sinó que la major bossa de coneixement del valencià es dona ara entre els xics i xiques de 10 a 19 anys (més del 60% declara saber parlar-lo). Pot semblar un obvietat, però paga la pena destacar la influència que ha tingut, en aquest canvi de la situació, l'entrada de l'idioma propi en les escoles, encara que en molts casos haja estat com una assignatura més. Aquestes dades són, així, el millor reconeixement per a la Llei d'Us i Ensenyament del Valencià, que en el pròxim mes de novembre complirà vint anys.

No obstant això, l'optimisme pel capgirament de la piràmide poblacional de valencianoparlants no pot ocultar una dada preocupant, com ara que l'índex general de coneixedors de la llengua vernacle es manté estancat (s'observa fins i tot un lleuger retrocés). La immigració és el motiu d'aquest fenomen que provoca que la taxa de domini oral del valencià siga hui dos punts inferior a la de fa 17 anys, quan es van realitzar els primers estudis estadístics sobre la llengua. La dada ve a mostrar que no hi ha una integració lingüística dels immigrants i ha de servir d'esperó a les autoritats per a treballar en aquesta línia. Si els arribats de fora no troben indispensable aprendre l'idioma autòcton és perquè no en consideren necessari l'ús. Aci es on s'aprecien les llacunes en la promoció del valencià i el punt del qual ha de partir l'actuació de la Generalitat.

Editorial del *Levante*, 26 octubre 2003

Qüestions:

- Indiqueu la categoria gramatical dels *que* subratllats, la funció i el tipus d'oració que introdueixen. Feu-ne l'anàlisi.
- Indiqueu el registre del text. Relacioneu-lo amb el lector, l'àmbit d'ús i amb el gènere textual.
- Parleu de la varietat diatòpica del text.
- S'hi defensa alguna tesi? De quin tipus és aquesta? Com s'estructura el text amb relació a la tesi?
- Indica les perfrasis d'obligació del tercer paràgraf i substitueix-les per altres semblants.
- Trobes cap procediment per a fer més comprensible la informació?
- Trobes cap procediment d'impersonalització? Trobes cap dixi? Quins?
- Digueu de quin tipus són els connectors textuais que trobes? Com organitzen el text?
- Relaciona aquest text amb el procés de normalització lingüística que vivim actualment.
- Feu-ne la valoració crítica i expresseu la vostra opinió.

Cada pregunta val 1 punt. A més es tindrà en compte la capacitat expressiva de l'alumne en contestar l'última pregunta.

Tesi: la generalitat ha de promocionar l'ús del valencià (per negació)

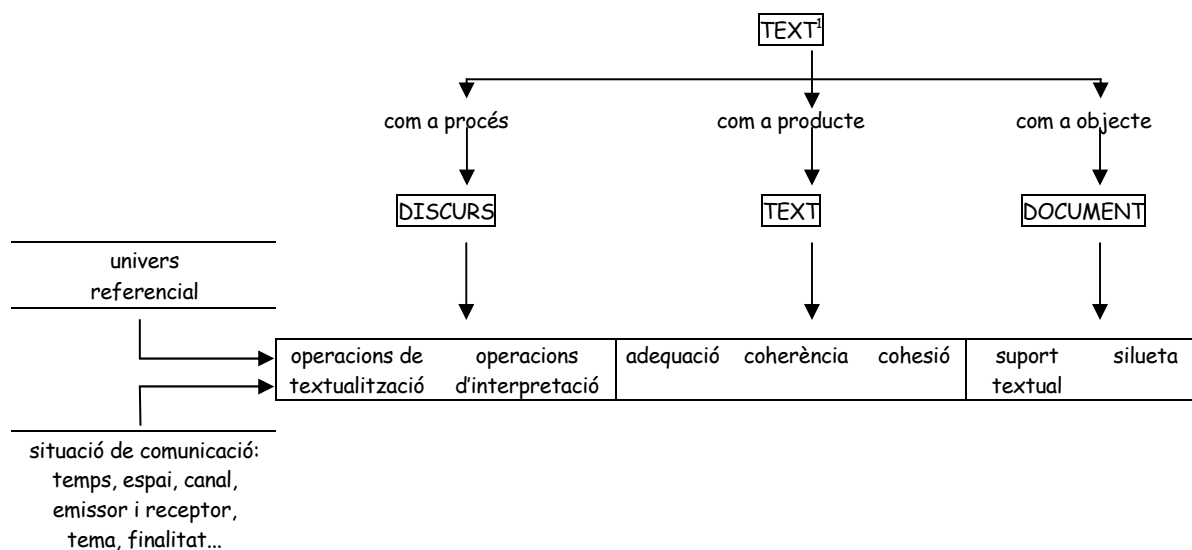
Annex 27

Els materials de les pàgines següents estan extrets de diversos cursos de Comentari de Text que he impartit o als quals he assistit i de materials que he realitzat per a les meues sessions amb alumnat de secundària.

S'hi pot observar que estan enfocats, sempre, per a Batxillerat i específicament per a preparar la Prova d'Accés a la Universitat.

Els orígens són diversos, però sempre he intentat donar una visió eclèctica i integradora de la realitat lingüística del discurs, encara que "coaccionat" en certa mesura, per aquella obligació moral de dotar l'alumnat de les destreses necessàries per a 'passar' pels entrebancs del sistema educatiu.

He conservat, expressament, per a aquest annex l'estil fragmentari i esquemàtic que demana una situació educativa com la del Batxillerat actual en el qual, amb els recursos de què es disposen i amb l'escenari per al qual es proposen no intenta, en definitiva, més que superar o, si es vol, compensar les mancances del que hem denominat *pedagogia del discurs*.



Amb **text** pot designar-se tot allò que és llenguatge en forma comunicativa o social, és a dir, referida a l'interlocutor (Schimdt, 1971, citant Hartmann).

Podriem definir... el **text** com el major signe lingüístic (Dressler, 1973).

Text és un missatge objectivat en forma de document escrit que consta d'una sèrie d'enunciats units mitjançant diferents enllaços de tipus lèxic, gramatical i lògic. Té caràcter modal ben definit, orientació pragmàtica i una adequada elaboració literària (Gal'perin, 1974).

El **text** és un sistema d'enunciats que s'entenen com oracions actualitzades. És producte de l'activitat lingüísticoespiritual de l'home, se'n apareix com una unitat especial de característiques semàntiques i estructurals, i a compleix funcions comunicatives en les relacions humanes, en el terreny d'allò material, la superestructura, i allò espiritual (Satkov, 1974).

Des del punt de vista del seu origen, el **text** és producte i obra de l'activitat lingüística activa (i també de les activitats unides a aquesta) de l'ésser humà, des del punt de vista del seu funcionament el text és objecte de la percepció i de la interpretació del receptor. El text posseeix propietats característiques per a tots els productes humans amb funció social. (Hausenblas, 1977).

El **text** és la forma primària d'organització en què es manifesta el llenguatge humà. quan es produeix una comunicació entre ésser humans (parlada/escrita) és en forma de textos. Com la comunicació humana és sempre una acció social, el **text** és, alhora, la unitat mitjançant la qual es realitza l'activitat lingüística en tant que activitat social i comunicativa. Un **text** és, en conseqüència, una unitat comunicativa, és a dir, una unitat en què s'organitza la comunicació lingüística (Isenber, 1976).

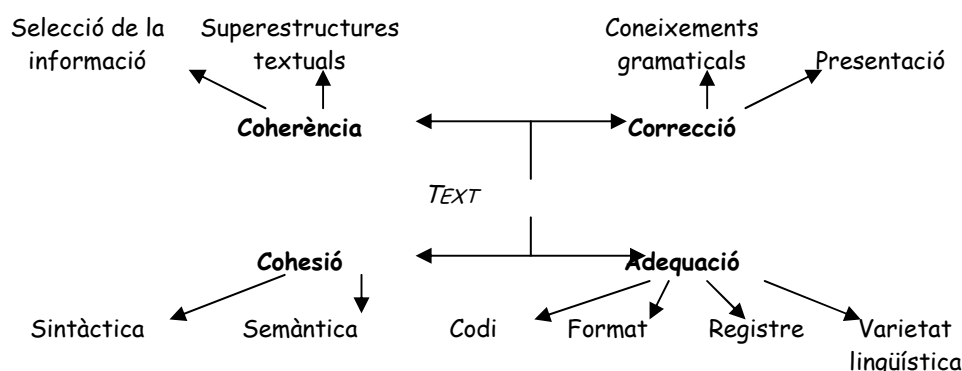
El **text** és una unitat lingüística específica que no pot considerar-se només com un conjunt de proposicions (A.A.Revzin, segons Revzina/Srejder, 1979).

Tot conjunt analitzable de signes. Són **textos**, per tant, un fragment d'una conversa, una conversa sencera, un vers, una novel·la... (Lázaro Carreter, 1971).

Text és una unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana que posseeix un caràcter social, es caracteritza per l'adequació al context comunicatiu, la coherència informativa i la cohesió linial. La seua estructura reflecteix els procediments emprats per emissor i receptor en el procés d'elaboració i d'interpretació. Es construeix per mitjà de capacitats i coneixements: els propis del nivell textual i els del sistema de la llengua (J.M.Castellà, 1992).

Es pot definir el **text** com una unitat comunicativa que té caràcter social (una funció social). S'estructura a partir de les regles del nivell oracional i nivell discursiu i té un significat complet. L'extensió no és, doncs, un tret pertinent (Ferrando A. i altres, 1986).

¹ Material d'un Curs Superior experimental de Formació Lingüística al CEP d'Alzira.



El concepte de **text**²:

Des del punt de vista dels estudis lingüístics, **tota manifestació verbal completa produïda en una comunicació és un text**. Per tant, són textos un fragment de novel·la, una conversa oral, una retransmissió esportiva, un monòleg... Més encara, hi ha estudiosos que n'amplien el concepte a qualsevol acte de comunicació en què s'haja emprat un codi de signes, siguin del tipus que siguin, verbals o no verbals. Una dansa, una pintura o una pantomima poden ser, doncs, textos. Nosaltres ens centrarem en l'anàlisi dels **textos lingüístics**.

L'**extensió dels textos** és variable i depèn dels elements que necessiten per a tenir un significat complet. Així, una expressió com *Alerta!* és un text, perquè no necessita cap altre element lingüístic per a transmetre el seu missatge d'atenció. Per contra, altres textos són tan llargs que necessiten fragmentar-se en textos més menuts. La principal d'aquestes subdivisions és el **paràgraf**, que comença amb lletra majúscula i acaba amb un punt i a part i desenvolupa una idea, una **unitat temàtica**, de manera que la successió de paràgrafs d'un text n'organitzen el significat global i en marquen la **progressió temàtica**.

La unitat que correspon al paràgraf en **textos poètics** és l'**estrofa**, que també té diverses possibilitats. En aquest tipus de textos pot donar-se una **isodistribució** del contingut –si cada estrofa desenvolupa una unitat temàtica– o bé una **antidistribució** –quan els temes superen les barreres de l'estrofa i es desenvolupen al llarg de les estrofes següents.

² BARCELÓ, P. I ALTRES (2000). *Textos i contextos*. Bromera.

la prova de comentari de valencià i de castellà³

	valencià	castellà
adequació	<p>I. Context</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Data. Situació històrica. 2. País, lloc. Situació social. <p>II. Àmbit</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procedència: periòdic, llibre. 2. Gènere i tipus de text. <p>III. Codi: varietat diatòpica i registre.</p> <p>IV. Canal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrit i oral. 2. Temps d'enunciació compartit o no. 3. Espai d'enunciació compartit o no. 4. Preparat o espontani. 5. Unidireccional o multidireccional. <p>V. Participants en la situació comunicativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relació formal o informal. 2. Monologat o dialogat. 3. Amb presència o absència de l'emissor. 4. Presència o absència del receptor. 5. Modalitzat o no modalitzat. 	<p>I. Localització textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gènere del text. 2. Àmbit d'ús. 3. Finalitat i intenció comunicativa. 4. Qüestions significatives que expliquen la naturalesa i la funció del text. <p>II. Microestructura: trets generals de l'ús de la llengua per l'autor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mecanismes lingüístics (nivells) usats per l'autor per a cridar l'atenció dels destinataris. 2. Funció lingüística. 3. Registre. 4. Marques lingüístiques dels interlocutors. 5. Modalitat oracional. 6. Modalitzacions.
coherència	<p>VI. Missatge</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Progressió temàtica. 2. Seqüències textuais (expositives, narratives, descriptives, argumentatives...). 3. Estructura: introducció, cos, conclusió o presentació, arguments, conclusió... 4. Finalitat i funció lingüística predominant 5. Tema: idea principal (tesi) i idees secundàries (arguments). 	<p>III. Macroestructura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estructura (deductiva, inductiva, circular). 2. Idees principals (tesis) i secundàries (arguments). 3. Tema. 4. Resum.
cohesió	<p>VII. Cohesió</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Referència: articulació gramatical, anàfora, pronoms, substitució lèxica, el·lipsi, puntuació. 2. Connexió: connectors i classificació. 	<p>IV. Trets generals de connexió</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procediments de connexió, semàntics i gramaticals.
expressió	<p>VIII. Retoricitat</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionament especial d'elements gramaticals. 2. Lèxic especial. 3. Recursos retòrics. 	<p>V. Trets generals lèxics</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lèxic específic. 2. Procediments de formació lèxica.
valoració	<p>VIII. Valoració personal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Forma: tipus de text, gènere, estil... 2. Contingut: actualitat, oportunitat, profit per al lector, originalitat de tractament, sistema de valors, interdisciplinarietat... 3. Judici crític d'idees exposades 	<p>VI. Explicació i valoració</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anàlisi. 2. Valoració.

³ Del curs *El comentari de textos en Batxillerat* d'Isidre Crespo. 9 de maig de 2000.

la nostra proposta

Tres nivells d'anàlisi textual:

<u>significat</u> significat	<u>sintaxi textual</u> semàntica textual	<u>cohesió</u> coherència
referent	pragmàtica textual	adequació

L'**adequació**, és la propietat que dóna compte de la relació entre el text i el discurs, entre el objecte textual i la situació de comunicació, ja que aquesta condiona els elements lingüístics que l'emissor seleccionarà per a formalitzar el seu discurs. S'ocupa, per tant,

La **coherència** s'ocupa del sentit global del text i com aquest s'organitza significativament. Un text coherent ha d'organitzar-se al voltant d'un tema central i anar incorporant la informació que s'ha seleccionat per tal que els receptors la perceben adequadament.

La **cohesió** atén els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per explicitar els lligams que hi ha entre les diverses parts del text i com s'organitzen aquestes. Per tal que el text responga a la situació comunicativa i mantinga el significat que l'emissor ha pretés, aquests elements han d'estar organitzats i relacionats entre ells adequadament.

No obstant això, aquesta proposta ha de servir per a fer un comentari i no únicament per a veure les característiques d'un text. És per això que hem de proposar una ordenació per als elements que integraran el nostre discurs.

Per tant proposem:

1. Introducció i idees prèvies.
2. Coherència.
3. Cohesió.
4. Adequació.
5. Valoració personal.

Aquesta última pot consistir, per exemple, en:

Breu presentació de les idees i de la intencionalitat de l'autor.

Comentari sobre el to general del text.

Valoració de la quantitat i qualitat de la informació presentada en el text.

Valoració crítica de les idees exposades per l'autor.

- Nous arguments a favor o en contra.
- Interés particular o general del tema i la seua actualitat.
- Temes relacionats.
- Judici de valor personal.

Guia per al comentari a cop d'ull	Aproximació ⁴
<p>0. Cal tenir present que el nostre objecte d'estudi, de comentari, és un text, un fragment d'un discurs, possiblement, més ampli.</p>	
<p>1. Lectura (entendem el contingut, visualitzem l'estructura i ubiquem l'esquema principal). Primeres anotacions i subratllat d'allò que destaca més (frases temàtiques, paraules clau...). Numerem de 5 en 5 per a poder citar el text ràpidament, per a citar cal indicar el paràgraf i recordar algunes paraules que hi apareixen.</p>	
<p>2. Segona lectura, decisions: Subratllem tot allò que sembla interessant (distingim verbs i connectors). Més avant pots canviar d'opinió. a. Variació lingüística (varietat de temps, lloc, situació i estrat). Fonamentació (sobretot pel que fa al registre: tema general o particular, propòsit, canal i nivell de formalitat) a partir dels interlocutors. b. Tipus de document (carta, article, fragment de novel·la...). Identificació del suport o canal (publicació periòdica, reproducció d'una gravació...) c. Tipus de text -propòsit, tipus de document, característiques, funció lingüística- (seqüències interiors). d. Gènere, literari o no, al qual pertany: teatre, narrativa... e. Les altres dades generals (autor, fragment de quina obra o text, lloc i data de publicació...) i si s'escau, dades rellevants sobre el context (informacions sobre autor, text, altres obres o autors, època o corrent...). Això t'ajudarà per alguns dels punts del comentari.</p>	
<p>Planificació</p>	
<p>3. Establim el tema del text, que amb la tipologia textual implica: una estructura determinada amb les seqüències textuais corresponents, les marques discursives i els elements lingüístics habituals en cada tipus.</p>	
<p>4. A partir del subratllat, fem les anotacions per determinar-ne l'estructura i els trets que podem relacionar amb l'adequació, la coherència i la cohesió. També detectarem les incorreccions.</p>	
<p>Redacció</p>	
<p>5. Fem un primer esquema (esborrany) de redacció, amb els nuclis de comentari que considerem necessaris (quatre idees...). En les idees del comentari trobarem dos nivells bàsics: les característiques comunes a tots els textos i aquelles que destaquem en cada text i que considerarem el nucli del nostre comentari.</p>	
<p>Recorda que has de redactar un text expositiu (amb una valoració final) on raones cada una de les afirmacions que fas. No has de separar amb títols i subtítols. Tot ha de quedar com un text complet.</p>	
<p>Per tant:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Tindrà una estructura tripartida: introducció (dades del text i situació del text, alguna referència curta al tema...); un desenvolupament on entraran els tres apartats (adequació, coherència i cohesió) on es tractaran els aspectes més rellevants per a la interpretació (esmentat la ubicació de cada element en el text); i finalment una conclusió, síntesi de les idees més importants com a introducció de l'opinió personal (et recomanem que redactes aquesta part després d'haver llegit el teu comentari). - Has de demostrar que entens el text, que pots analitzar com l'autor/a l'ha elaborat i d'exposar-ho com si l'adreçares a un lector potencial (en aquest cas, el corrector) a qui estàs explicant les característiques discursives i lingüístiques del text i la teua opinió sobre el tema. 	
<p>Revisió – Deixa 1/4 d'hora per la revisió i correcció –</p>	
<p>7. Cal tenir present que les citacions literals del text (o les referències usant la numeració de línies) ens obliguen a remetre a aquest i eviten la possibilitat que ens allunyem del comentari cap a terrenys més teòrics. La revisió final és, com a qualsevol escrit, fonamental, ja que possibilita la correcció i les conclusions finals que redactarem després d'aquesta revisió. Rellegeix el text i el teu comentari, corregeix les errades i si notes que l'esquema que estàs seguint no deixa les coses clares, modifica'l.</p>	

Qüestions: No oblidis que valen 3 punts sobre 10 (30% de la nota). Llig-les detingudament abans de començar el comentari perquè et poden guiar en la comprensió. Espera a triar-les després d'haver llegit dues vegades el text: estaràs més segur/a de quines et resulten més fàcils de contestar. La resposta ha de ser clara i concisa. La teua capacitat d'expressió es valora al comentari, no a les qüestions. Per tant, no escrigues més del compte. **Calcula uns 15 minuts.**

⁴ Proposta de M. J. Cuenca. *Comentari de texts*. Butllet.

ANÀLISI DE TEXT VALENCIÀ

1. Característiques de l'exercici

L'exercici constarà d'un text en valencià, a partir del qual caldrà realitzar un comentari i de quatre qüestions, de les quals l'estudiant n'haurà d'elegir dues i desenvolupar-les.

Sobre el text

El text (inferior a 40 línies) pot procedir dels següents àmbits d'ús: acadèmic (científic, tècnic i humanístic), periodístic, polític, publicitari, jurídic, administratiu o literari.

Pot pertànyer a qualsevol tipologia textual i no serà aliè als coneixements i els interessos dels estudiants.

Sobre el comentari

Es demanarà sense introduir matisacions sobre els aspectes que són objecte de comentari. S'hauran d'incloure, no obstant, els aspectes que s'enumeren a continuació:

A. Capacitat d'anàlisi i de síntesi (puntuació 30%, és a dir 3 punts)

1. Realització d'un **resum** on l'estudiant ha de mostra que ha entès el text i sap destriar-ne les idees principals i les secundàries.
2. Establiment del **tema** o temes de què tracta. Veure si pot inferir-se del títol o d'altres elements paratextuals (fotos, elements subratllats i altres aspectes tipogràfics).
3. Delimitació de les **parts** que el constitueixen. Analitzar la **informació** seleccionada i establir com s'organitza: si hi ha un únic tema (constant), si apareixen temes derivats (subtemes) o si es passa d'un tema a un altre (progressió lineal). Altres **tipologies estructurals**: causa-conseqüència, problema-solució, descripció-enumeració...; estructura analitzant, sintetitzant, paral·lelística, enquadrada...

B. Comentari sobre el contingut (puntuació 30%, és a dir 3 punts, 1 per adequació i 2 per cohesió)

B.1. Caracterització del text

1. Establir l'**àmbit d'ús**: acadèmic, periodístic, publicitari, jurídic, administratiu, literari...
2. **Tipus de text**: expositiu, argumentatiu, narratiu, retòric, descriptiu...
3. **Gènere**: article d'opinió, carta al director, ressenya, conte, debat, conferència, article de divulgació científica...
4. **Finalitat comunicativa**: informar sobre un tema, persuadir, orientar l'opinió o la conducta, etc.
5. Varietat lingüística: determinar el **dialecte geogràfic** (variació diatòpica), el **dialecte social** (variació diastràtica) i el **registre** (variació diafàsica o funcional). Sobretot, veure si es tracta d'un registre formal o informal i justificar-ho, i determinar si el llenguatge és general o especialitzat.
6. **Polifonia i intertextualitat**.
7. **Pressuposicions**.
8. **Funcions lingüístiques** predominants
9. **Modalitat oracional, modalització i impersonalitat**.
10. Mecanismes de **cohesió lèxica**.
11. Mecanismes de **cohesió gramatical**.

B.2. Valoració personal (puntuació 10%, és a dir 1 punt)

1. Valoració de les idees exposades per l'autor.
2. Nous arguments a favor o en contra.
3. Interés o actualitat del tema tractat. Temes relacionats.
4. Avaluar si el text aconsegueix la finalitat comunicativa que es proposa.
5. Judici personal

Sobre les qüestions (puntuació 30%, és a dir 3 punts, 1,5 cada qüestió)

1. Se'n proposaran quatre, de les quals se n'elegiran dues.
2. Es referiran a marques lingüístiques que apareixen en el text i avaluaran aspectes de qualsevol nivell de llenguatge: morfològic, sintàctic, lèxic, semàntic i pragmàtic.
3. No proposaran l'exposició de coneixements teòrics descontextualitzats i atendran a la capacitat d'aplicar els coneixements teòrics a l'anàlisi i a la producció d'aspectes concrets de l'ús de la llengua.

II. Criteris de correcció

S'avaluarà la capacitat de l'estudiant:

- a. D'analitzar el text a partir de la descripció de l'estructura i de la separació d'idees principals i secundàries.
- b. De sintetitzar el text mitjançant l'establiment del tema.
- c. D'interpretar el text gràcies a les marques lingüístiques explícites o implícites que el text ofereix i dels coneixements enciclopèdics.
- d. De fer-ne una valoració crítica i d'identificar la presència de valors o d'actituds sociolingüístiques pròpies d'una situació de contacte de llengües.
- e. De construir un text adequat a la situació, amb un registre formal, manejant els mecanismes que donen coherència i cohesió textuals i d'expressar-se amb correcció gramatical.
- f. D'expressar-se de forma neutra mitjançant l'ús de formes impersonals o despersonalitzadores durant el comentari del contingut (apartats A i B1 de l'esquema) i de canviar a fórmules personals i modalitzadores en la valoració personal del text (apartat B2).
D'aplicar els conceptes teòrics a millorar les seues capacitats expressives (en el bloc de les qüestions).

Aquesta proposta no s'ha d'entendre com un esquema rígid i tancat, sinó com un llistat de qüestions significatives per a donar compte del caràcter d'un text.

- L'**expressió de l'estudiant** es valorarà de forma global: si és positiva, es podrà **apujar fins a 1 punt** la nota obtinguda en el comentari i, si és negativa, es **disminuirà fins a 2 punts**.

Idees prèvies

Es tracta de *localitzar* el text, en tot l'entramat de discursos que podem trobar en la nostra societat. Hi ha unes dades prèvies que determinen la relació del text amb el context. Com que són molt tècniques, podem observar-les des del principi i, finalment, abordar les tres propietats textuales. Dades com ara: l'àmbit d'ús, gènere textual i finalitat; el tipus de text i la funció lingüística predominant; la variació lingüística en el text (dialecte, registre, sociolecte i cronolecte); i els trets relacionats amb la transmissió textual (emissor, receptor i canal).

L'àmbit d'ús⁵ i el gènere textual⁶

La relació que s'estableix entre les situacions en què pot aparèixer un discurs i els formats que s'hi generen és evident. Una classificació raonable dels àmbits és de la Devís i Sendra:

periodístic	acadèmic	literari	administratiu	col·loquial
mitjans de comunicació	educació, investigació i ciència	literatura, predomina la funció estètica	relacions amb les institucions, administració i jurisprudència	quotidià, relacions interpersonals

àmbits	gèneres
mitjans de comunicació	noticiaris, entrevistes...
acadèmic	examen, apunts, treballs, resums...
científic	recensió, article, tesi, comunicació...
quotidià	notes, cartes, postals, converses, instruccions...
d'oci	cinema, teatre, novel·la, poesia...
cultural-associatiu	intervencions en assemblees, escrits en butlletins...
polític	mítting electoral, programa de partit...
religiós	missa, homilia, gèneres bíblics...
administració pública	instància, formulari, decret...
professionals: subdivit en cada ofici	cartes comercials, factura,, informes, reunions...

Aracil, 1979

Segons la situació comunicativa, és evident que preval una o altra funció lingüística. És interessant que s'associen les funcions a

Elements d'una situació de comunicació i funcions lingüístiques

context f. pragmàtica referent f. referencial emissor missatge receptor emotiva f. poètica f. apel·lativa canal f. fàtica codi f. metalingüística	La funció general del llenguatge és la comunicació. ⁷ No obstant, segons la intenció dels parlants, podem observar: F. referencial (present en tota comunicació) predomina quan es transmet informació objectiva sobre aspectes de la realitat que ens envolta. Usa frases enunciatives, verbs en tercera persona i mode indicatiu. F. expressiva manifesta desitjos, emocions, temors... de qui parla. Usa oracions exclamatives, desideratives, condicionals... i pronoms i verbs en primera persona i mode subjuntiu. F. conativa ens incita a reaccionar d'una manera determinada. Hi predomina la 2a p. i verbs en imperatiu.
---	---

F. **fàtica** s'usa per a iniciar o tancar una conversa i per a assegurar-nos que la comunicació és correcta i constant. Utilitza usualment expressions com *cons, si..., ja veus..., sí... sí...*

F. **metalingüística**: el llenguatge és usat per a descriure o parlar de la llengua mateixa. És la funció de les definicions, dels diccionaris i dels textos teòrics sobre lingüística, per exemple.

F. **estilística** fa recaure l'atenció en allò que es diu i se'n remarca la forma, la bellesa... És la funció més freqüent en els textos literaris, especialment en els poètics, però també apareix quan la publicitat o l'expressió col·loquial intensifiquen o es desvien de l'ús habitual de la llengua.

⁵ Devís, A. i Sendra, J. *Comentar textos*. Ed. Castellnou.

⁶ També rep el nom de *tipus de documents* que per a molts és molt més aclaridor ja que gènere es pot confondre amb gènere literari.

⁷ Barceló, P. i altres (2000). *Textos i contextos*. Bromera.

Evidentment, a cada àmbit i a cada gènere corresponen un **objectiu textual**: informar, orientar l'opinió i la conducta, regular la vida social... Aquests objectius tenen, a més, relació amb la tipologia textual. La que més funciona a nivell educatiu és la d'Adam de 8 tipus tot i que la major part dels autors coincideixen a criticar-ne alguns (v. pàgina següent).

TIPOLOGIA TEXTUAL⁸

<p>Adam considera (1992) 5 tipus: narratiu (relaten accions i fets, què fa, què passa), descriptiu (sobre estats, com és), expositiu (informen per fer entendre una idea o un concepte, què és), argumentatiu (exposen opinions i intenten convèncer, què opines) i conversacional (intercanvi d'informació entre interlocutors). Aquesta classificació, com totes, presenta problemes; tot i això és la més rendible.</p> <p>Les crítiques: el conversacional té unes característiques molt determinades, relacionades amb la comunicació oral i amb el gènere dramàtic, però alhora pot ser explicatiu o narratiu o instructiu...</p> <p>La tipologia es pot completar amb els textos predictius (expliquen en futur i aquest serà el seu principal tret lingüístic) i els textos instructius (expliquen per ordenar accions).</p> <p>Afegeix M. J. Cuenca (1996) el retòric: juguen amb el llenguatge per crear un efecte purament estètic i per tant se'ls pot classificar a partir de la seua funció lingüística que, efectivament, és diferent. El problema vindrà ara per determinar quina és la frontera literària.</p>		
Tipus / Finalitat	Trets discursius	Marques enunciatives
Descriptiu Asseverar enunciats d'estat	Estructuralment sol predominar ordenació espacial.	Formes de la dixi (temps, espai, persona). Oracions atributives, adjectius i lèxic valoratiu. La figura bàsica és la comparació.
Narratiu Asseverar enunciats de fet	Estructuralment predomina l'ordenació cronològica: plantejament, nus i desenllaç. Incorpora diàlegs (desdoblament de veus) i descripcions. La veu narrativa pot relacionar-se amb algun dels personatges.	Temps : passat o present per a indicar passat. Formes de la dixi (temps, espai, persona) en el discurs reportat. Modalitat oracional en els diàlegs (exhortativa, interrogativa, asseverativa).
Explicatiu Asseverar per a explicar conceptes o per a fer entendre alguna informació	Estructuralment : introducció, desenvolupament i conclusió. La informació s'organitza lògicament i jeràrquica (anàlítica o sintètica) i s'indica visualment amb apartats, subapartats... S'ajuden de recursos paratextuals: gràfics, exemplificacions, esquemes, il·lustracions, dibuixos...	Temps verbal : present Modalització de la certesa , el dubte i la possibilitat (i de l'obligació en les instruccions) Procediments d'impersonalització. Fórmules lingüístiques fixes. Dixi personal i fórmules de tractament personal. Oracions atributives, aposicions i expressions denominadores. Connectors causa-conseqüència (subordinació) Relació amb llenguatges específics (termes, neologismes...)
Instructiu : Modalització: obligació. Predictiu : Verbs en futur (instrucció o explicació).		
Argumentatiu Convèncer	Estructuralment : introducció, desenvolupament (argumentació i contraargumentació) i conclusions. Organització de la informació per relacions lògiques (contrast, causa-conseqüència...) Poden aparèixer diverses veus i presència de l'emissor (modalització). Aparició de la intertextualitat i del discurs reportat. Sovint es recorre a la ironia.	Temps : passat i present. Esquemes gramaticals de la concessió, de l'expressió de la certesa, dubte i possibilitat; i de l'exhortació (per expressar els diversos matisos de l'obligació, la necessitat, la conveniència...) Abundància de connectors (adversatius, causals, consecutius i distributius). Dixi d'emissor i receptor (valor genèric de <i>nosaltres</i> i de <i>se</i> i fórmules de tractament). Elements modalitzadors (verbs performatius, adverbis modals, adjectius i altres mots de tipus avaluatiu).
Retòric Funció estètica o poètica	Utilització de figures retòriques, jocs de paraules i, en general, de recursos que alteren i transgredeixen les estructures lingüístiques més habituals. Hom ha encunyat el terme: frontera literària, ja que ha considerat convenient distingir allò que és literatura d'allò que no ho és (però ens trobem davant el problema de la definició de literaturització). En canvi sí podem parlar d'un tipus clarament diferent, tant per la forma com per la funció, en el cas del discurs publicitari (tot i això el seu propòsit és convèncer: argumentatiu?).	
Conversacional	Format de diàleg.	Marques de l'expressió oral i modalització del discurs directe. Diverses marques que testimonien la interacció entre els interlocutors.

⁸ AGUSTÍ, C. I ALTRES. *Reciclatge. Nivell Superior*. Ed. 3i4.

alguns objectius lingüístics

Actes comunicatius d'ús social:	Amb funció metalingüística i d'ordenació del discurs:	Amb funció expressiva:
<p>Iniciar un contacte: saludar, interessar-se per algú, presentar algú...</p> <p>Acabar un contacte: acomiarar-se, expressar bons desitjos...</p> <p>Agraïments: donar les gràcies...</p> <p>Felicitarions: en general, en dates assenyalades...</p> <p>Expressions de cortesia: en un àpat, quan algú esternuda...</p> <p>Expressions de condolença excuses i disculpes: demandar disculpes, donar-les, acceptar...</p>	<p>Demandar per parlar, ídem després d'interrupcions, deixar parlar, precisar, posar exemples, explicar-se, demanar si us han entés, enumerar dins una explicació, resumir, evocar, al·ludir, fer un incís, intercalar mots falca, anunciar l'inici d'un tema, ídem d'una digressió, prosseguir, corregir-se, rectificar, dubtar, donar o demanar traducció, marcar la conclusió, expressar èmfasi, ús del canal lingüístic, repetir un enunciat, insistir...</p>	<p>Expressar sentiments positius: interés, grat, preferència...</p> <p>Expressar sentiments neutres: indiferència, sorpresa o perplexitat...</p> <p>Expressar sentiments negatius: desinterés, desgrat, insatisfacció...</p> <p>Expressar sentiments mitjançant actituds de conformitat o disconformitat: expressar acord, desacord, fer retrets...</p> <p>Interessar-se per l'estat emotiu o de salut d'algú.</p>
Propòsits d'accions i funció persuasiva:	Amb funció informativa (informacions i opinions):	De resposta a una enunciat (no específics):
<p>Expressar propòsits: intenció, voluntat o decisió de fer; desig de fer; prometre de fer...</p> <p>Preguntar sobre propòsits: sobre la intenció, voluntat o decisió; demandar consell...</p> <p>Incloure a actuar: donar instruccions; suggerir, aconsellar, recomanar una actuació...</p>	<p>Donar informació factual: identificar, descriure, comparar...</p> <p>Verificar una informació factual: demandar si se sap una cosa, demanar confirmació sobre la veracitat d'un fet...</p> <p>Opinar sobre una informació factual: demandar opinions, expressar opinions, expressar la creença d'un fet...</p> <p>Fer hipòtesis sobre un fet: formular hipòtesis simples, hipòtesis d'eventualitat, hipòtesis d'irrealitat.</p>	<p>Aprovar un enunciat, desaprovar un enunciat, fer callar, fer repetir, demanar que es precise o explique més un enunciat, demanar l'origen d'una informació, demanar el perquè d'un enunciat, demanar quina conseqüència o quina conclusió es deriva, demanar la intenció de l'interlocutor en dir una cosa, interpretar o comprendre el contingut d'un enunciat, estar d'acord amb el contingut d'un enunciat, no estar d'acord amb el contingut d'un enunciat, mostrar interès pel contingut d'un enunciat.</p>

Els trets relacionats amb la **transmissió** són importants. Devís i Sendra en proposen quatre paràmetres:

1. **Oral / escrit.** És el principal i determina, en molts casos, els següents.
2. **Temps i espai** de l'enunciació compartits o no pels participants (emissor/s i receptor/s).
3. Text **espontani / text preparat.**
4. Hi ha **interacció** entre emissor/s i receptor/s.

En podem afegir un cinqué que proposen Ferrer, M. i Canós T.⁹:

5. La relació entre els participants és **formal** o **informal**. Que es relaciona directament amb el tipus de text, la situació de comunicació i l'àmbit d'ús.

⁹ *Escrits*. Ed. Castellnou.

Les principals diferències dialectals a nivell escrit
entre els dos grans blocs són les següents:

BLOC OCCIDENTAL

- L'increment incoatiu de la tercera conjugació es forma en *-ix* i en *-isca*: *patix, patisca*.
- Lèxic característic del bloc occidental: *junc, espill, xic, melic* i *corder*.
- Pretèrit imperfet de subjuntiu: *cantara*.
- Present de subjuntiu: *parla*.

Nord-occidental

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-o*: *canto, parlo, menjó...*
- Lèxic característic: *amprar, romer, jòneg, paloma, pegar, atansar...*

Valencià

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-e*: *cante, parle, menge*.
- Variació vocàlica: *xarrar, arrancar, traure, nadar...*
- Demonstratiu: *este, eixe* i *aquell* (pel general *aquest, aquell*)
- Possessiu femení *meua, teua, seua* pel general *meva, teva, seva*.
- Lèxic característic: *bac, brull, calbot, semar, aplegar, tort, fassar, eixir, prompte, estall, gord, soltar, gitar-se, llanda, calfar...*
- Formes característiques: *espentar, colp, polp, caragol, carabassa...*
- Vocals tancades en determinades paraules i posicions: *anglés, café, interés...* (final) i *conéixer, paréixer...* (-éixer).

BLOC ORIENTAL

- L'increment incoatiu de la tercera conjugació es forma en *-eix* i en *-eixi*: *pateix, pateixi*.
- Lèxic característic del bloc oriental: *jonc, mirall, noi/al·lot, llombrígol* i *be*.
- Pretèrit imperfet de subjuntiu: *cantés*.
- Present de subjuntiu: *parli*.

Rossellonès

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-i*: *parli, canti*.
- Negació amb *pas* únicament: *pas ho faré*.
- Demonstratiu: *aquest, aqueix* i *aquell* (pel general *aquest, aquell*).
- Manté les formes *meua, teua, seua* i *llur*.
- Lèxic característic molt influït per la llengua medieval *ca, cercar, quelcom, qualcú, ver*, per l'occità *veire (got), peirer (obrer), ribera (riu)*, i pel francès *amuser-se (divertir-se, d'aobrd (en primer lloc), usina (fàbrica)...*

Central

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-u*: *cantu, parlu*.
- Demonstratiu *té*, només, dos graus: *aquest, aquell*.
- Lèxic característic influït pel castellà *vas, fallida, amoinar, suelto, tocino*, i pels parlars més septentrionals *penya-segat, cofoi, eixelebrar, estripar...*

Alguerès

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-Ø*: *cant, parl*.
- L'imperfet d'indicatiu dels verbs de la segona i la tercera conjugacions prenen les desinències *-eva* i *-iva*: *valeva, cosiva*.
- El possessiu pren la forma *meu, tou, sou, mia, tua, sua...*
- Al costat d'un lèxic de forta tradició medieval *llong, gonella, ver, forqueta, emprar, eixir*, apareixen influències de l'italià, el castellà i el sard.

Balear

- La primera persona del present d'indicatiu acaba en *-Ø*: *cant, parl*.
- Ús de l'article salat: *s'al·lot (l'al·lot), sa casa (la casa)*; i conservació de l'article personal En, Na: *En Jaume, Na Jordana*.
- Al costat d'un lèxic arcaïtzant *llenegar, ver, talent, capell, ca, moix*, trobem solucions compartides amb el valencià *calces, llepolia, cuixot, fumeral, tort*, o amb el nord-occidental *granera, paréixer, poal, arena*.
- A Menorca trobem anglicismes *bòtil (botella), quep (cap)...*

La major part d'aquestes característiques no tenen cap repercussió en l'escriptura ja que la tendència dels escriptors (científics, literats, periodistes, professors...) és usar un estàndard interdialectal que les 'suavitza'. No obstant això, alguns autors parlen de tres subestàndards o paraestàndards 'regionals': el català, el balear i el central, ja que la divisió política ha propiciat algunes diferències remarcables.

Sobre el subestàndard valencià a nivell escrit

Alguns trets identifiquen clarament el dialecte valencià en escrits però cal parar atenció amb algunes particularitats:

	característiques
Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> L'accentuació tancada en determinades posicions: verbs en <i>-éixer</i>: <i>conéixer, paréixer...</i> i els finals en <i>-és, -én, -é</i>: <i>anglés, francés, interés, depén, cinqué...</i> Algunes variacions vocàliques: <i>arrancar, llançar, traure, nadar, xarrar...</i> Algunes formes particulars: <i>espentar, polp, carabassa, caragol, cartó...</i> Però els escriptors valencians fluctuen a l'hora de fer-ne ús i usen també: <i>empentar, cartró...</i>
Morfosintaxi	<ul style="list-style-type: none"> L'ús del morfema <i>-e</i> en la primera persona del present d'indicatiu de la primera conjugació: <i>parle, menge...</i> Cal assenyalar que molts castellanencs usen el morfema <i>-o</i>. El present de subjuntiu <i>diga</i> (digui), <i>tinga</i> (tingui), <i>crega</i> (cregui) i l'imperfet de subjuntiu <i>tinguera</i> (tingués), al nord de Castelló usen la forma clàssica amb <i>s</i>: <i>tingués</i>. El femení dels possessius <i>meua, teua, seua, meues, teues, seues</i> pels possessius amb <i>-v-</i>. L'aparició de les formes <i>hui</i> (avui) i <i>huit</i> (vuit) i derivats (<i>huitanta</i>). L'incoatiu en <i>i</i>: <i>patisca, elegix, llig...</i> Però alguns autors valencians usen les formes en <i>-e</i>: <i>llegeix, patesca, elegeix...</i> Les combinacions de pronoms febles <i>li la, li'ls, li les</i> per les habituals a la resta del domini (<i>la hi, els hi, les hi</i>). Si apareixen algunes formes particulars com ara <i>ací, tindre, vindre</i> pels més generals <i>aquí, tenir, venir</i> podem dir que és un text valencià. Però molts escriptors valencians usen les formes generals.

D'altres trets, però, no ho fan amb la mateixa seguretat:

	característiques
Morfosintaxi	<ul style="list-style-type: none"> Els autors valencians no solen usar els demostratius no reforçats. No obstant això, l'aparició d'aquestes formes garanteix que es tracta d'un text valencià: <i>este, eixe, estos, eixos</i>. No és garantia però sí un indicatiu si apareix el segon grau del demostratiu: <i>aqueix</i> o <i>això</i>, ja que només els valencians solem usar-lo. Els autors valencians solen distingir entre el substantiu <i>ésser</i> i l'infinitiu <i>ser</i> (gerundi <i>sent</i>). Si apareix el substantiu <i>ser</i>, en absolut recomanable, podem comptar que és un text valencià. Cal destacar l'ús abundant de <i>per a</i> davant d'infinitiu quan la resta de dialectes no ho fa: <i>per a variar / per variar</i>. Aquest tret, però, no és definitori ja que hi ha escriptors no valencians que usen aquestes formes.
Lèxic	<ul style="list-style-type: none"> L'ús de determinats lexemes, però cal tenir present que no tots són determinants: sí ho són: <i>eixir</i> (sortir), <i>xic</i> (noi, al·lot), <i>prompte</i> (aviat), <i>vesprada</i> (tarda –alguns castellanencs usen aquesta forma–), però no <i>roig</i> (vermell).

La **coherència**, dóna compte del sentit global del text i com s'organitza significativament. De fet molts autors consideren que sense una coherència interna i única, no hi ha text: «*la possibilitat de fer-ne un resum o d'assignar-li un títol adient que el sintetitze és, així, una prova que confirma la hipòtesi i demostra l'existència d'aquesta macroestructura semàntica*¹⁰».

El **tipus de text** determina l'estructura, les característiques fonamentals i el dota, per tant, de coherència tant per l'ordenació com per la configuració general. És especialment important la caracterització que fa respecte a l'objectiu textual però ja l'hem treballada en les idees prèvies.

Podem trobar una **coherència semàntica** organitzada al voltant de:

- Cal distingir el **tema** de l'**argument** ja que el primer és el sentit global del text, mentre el segon només és l'explicitació d'allò que narra, explica o informa un determinat discurs.
- Els **indicadors de tema** són els següents:
 - Una **frase temàtica**, un segment que tracta de verbalitzar la macroestructura semàntica i que pot ser la síntesi del conjunt (en alguns textos, com els narratius, és difícil de trobar. El mateix **títol** pot ser temàtic o remàtic (ser la frase temàtica o aportar nova informació).
 - El terme **leit-motiv**, extret de la terminologia musical, s'usa en semiòtica quan es reiteren determinats temes, motius, símbols... En el discurs reiterem estructures o expressions determinades.
 - **Marc** o **frame**¹¹ inclou no tant el context comunicatiu com el context intradiegètic (sempre que ampliem diègesi més enllà de la narració literària). Tot allò que envoltari el tema que tractem.
 - El terme **isotopia** (Greimas¹²), s'aplica a les repeticions de significats que contribueixen a la coherència del text. La isotopia va més enllà de la cohesió lèxica o dels camps semàntics i lèxics, i busca un tret (un morfema, un sema, un fonema) que es repetisca de manera insistent al llarg d'un text.
- Pel que fa al **processament de la informació** en principi se'n fa una selecció implícita, delimitada pels coneixements de l'emissor i d'altra banda, intencional, ja que no cal aportar tots els coneixements sobre un tema determinat. Així en uns casos es deixen de banda aspectes comuns per a destacar-ne només el més sorprenents i en altres es destaquen només el que interessin l'emissor.

Podem contemplar-hi dos paràmetres fonamentals:

⇒ la **quantitat**: hi ha falta d'informació, abundància, excés, reiterativa... Té relació amb l'objectiu textual: el text és explicatiu o instructiu o és argumentatiu o retòric...

⇒ la **qualitat**: és bona o dolenta, errònia, interessada... En la selecció de la informació hi ha un procés de focalització sobre allò que destaca, el focus.

Podem trobar procediments per a condensar la informació (reformulacions, aposicions, exemplificacions, nominalitzacions, oracions de relatiu...), per a aclarir la informació (notes, parèntesis, paràfrasis...), per a evitar repeticions (el·lipsis, hiperònims, sinònims, articles, proformes...) o recursos de progressió temàtica (connectors, reformulacions, nominalitzacions...).

- També hi podem incloure les **figures estilístiques de sentit**: *metàfora, metonímia, hipèrbole...*

¹⁰ FERRANDO, A. I ALTRES. *Invitació a la llengua*. Gregal.

¹¹ En determinats autors, s'utilitza el terme en anglès.

¹² «Per isotopia s'entén un feix de categories semàntiques redundants, que subjauen al discurs que es considera».

A dins d'aquesta, podem considerar la **coherència lèxica**:

- Relacions referencials: repetició o identitat, hiperonímia / hiponímia, sinonímia, mots generals (*cosa, fet, succés, esdeveniment, fer...*).
- Relacions de sentit: complementarietat (fred-calor), antonímia, oposició relativa (*pare-fill*), relació pragmàtica (*disfressa-careta-pintura-ball-Carnestoltes...*).

Finalment, podem trobar també una **coherència estructural**:

La forma com progressa la informació o **progressió temàtica** es relaciona amb l'estructura general del text (superestructura) i el seu gènere textual. És el desenvolupament del contingut semàntic on podem trobar dos tipus d'informació: la temàtica o coneguda que se suma a la remàtica¹³ o desconeguda. La progressió s'articula en uns quants esquemes bàsics: progressió implícita, de tema lineal, de tema constant i de temes derivats. Les relacions que es poden establir entre les diverses parts del text també es poden expressar com a causa / conseqüència; problema / solució; descripció; comparació, seqüència.

¹³ DUBOIS, J. *Diccionario de lingüística*. **Rema** o comentari «és la part de l'enunciat que afeg alguna cosa nova al tema, "diu quelcom d'ell", que informa sobre ell; s'oposa al tema (**tòpic**) que és el subjecte del discurs, l'element que es dona per la situació, per la pregunta de l'interlocutor, l'element que és l'objecte del discurs... Així, en *Pere vingué ahir*, Pere és el tema i *vingué ahir* és el rema, el comentari, que, en les llengües indoeuropees s'identifica amb el predicat».

Les estructures textuais

Tots els textos tenen una ordenació (externa o interna) que anomenem **estructura textual**.

- L'estructura **externa** respon a la disposició formal que adopta el text i està conformada pels blocs que presenta: capítols, escenes, seqüències, actes, estrofes, paràgrafs, apartats...
- L'estructura **interna** d'un text és la manera d'ordenar o presentar el contingut perquè responga a la intenció de l'autor, resulte entenedor i s'adapte a un àmbit d'ús determinat. Aquest concepte fa referència a:
 - La **macroestructura** d'un text, que és el contingut semàntic de la informació, és a dir, la visió general o global del seu contingut, que es pot concretar en un esquema o mapa conceptual.
 - I a la **superestructura**, o estructura estereotipada, que és la disposició del contingut i pot respondre a un esquema prefixat, com ara les parts d'una narració: presentació, nus i desenllaç, o bé a un gènere o model textual concret, com ara la carta, l'article o el poema.

Pel que fa al caràcter intern, hi ha moltes possibilitats de classificar les estructures textuais. Ara bé, normalment es parla de les següents: descriptiva, narrativa, dialogada o conversacional, expositiva o explicativa, argumentativa i instructiva o directiva.

Quan analitzem un text, a més de determinar-ne el tipus d'estructura, també podem qualificar-la atenent uns altres criteris, com ara si és:

- **Inductiva/deductiva:** segons si va de les parts al tot o del tot a les parts.
- **Clara/confusa:** segons si és vàlida o no per a resoldre el continguts del text.
- **Oberta/tancada:** segons si el contingut pot ser completat o queda definitivament delimitat.
- **Lineal/concèntrica:** segons si les idees avancen directament cap a la conclusió o si giren al voltant d'un nucli i s'hi van afegint matisos nous.
- **Ordenada/caòtica:** segons si es tracta d'una disposició lògica del contingut o s'acumulen informacions de manera arbitrària.

progressió temàtica

És la manera com el tema, el significat global del text, es desenvolupa a través d'un procés que juga amb informacions conegudes i desconegudes per part del receptor: informació ja coneguda (tema o tòpic) i informació nova (rema o comentari). En trobem de tres tipus:

- **Progressió implícita**

El tòpic és conegut pel receptor i no s'explicita en el text. Sovint aquesta informació es troba en els elements paratextuals (títol, il·lustracions...) o és obtinguda de la situació comunicativa en què es produeix el discurs.

- **Progressió lineal**

Cada comentari es transforma en el tòpic de la frase o part següent. És la progressió típica dels textos narratius:

Tema 1: rema 1

Tema 2 (rema 1): rema 2

Tema 3 (rema 2): rema 3...

- **De tema constant**

D'un únic tòpic es fan derivar diversos comentaris. És típic dels textos descriptius i argumentatius (un objecte que es descriu o una tesi que es defensa):

Tema 1: rema 1

Tema 1: rema 2

Tema 1: rema 3...

- **De temes derivats**

Els temes procedeixen d'un hipertema que es troba bé al començament del fragment o bé en un fragment precedent:

Hipertema

Tema 1: rema 1

Tema 2: rema 2

Tema 3: rema 3...

Troblem quatre regles que no podem 'trençar' per a construir textos correctament:

1. **De repetició:** totes les parts d'un text s'han d'estructurar des de la repetició d'uns elements coneguts.

2. **De progressió:** un text es desenvolupa mitjançant l'aparició d'informació nova.

3. **De no-contradicció:** en un text no pot aparèixer cap proposició que entre en contradicció amb allò que s'ha dit anteriorment.

4. **De relació:** les diverses idees presents en el text han d'aparèixer relacionades entre si i, a més, amb el significat global del text, de manera que hi haja un equilibri entre allò que ja és conegut i la informació nova.

informació implícita

Principi de l'**economia del llenguatge**: no cal expressar-ho tot, perquè impossibilitaria donar nova informació. A més tenim la presència de **tabús**, que no es poden explicitar però que tothom coneix.

Hi ha dos tipus d'implícits:

- Els **sobreentesos** o **implicacions conversacionals** (Grice): preval el **principi de cooperació** segons el qual la conversa ha de ser efectiva i que imposa unes **màximes conversacionals**:

- De qualitat: no afirmes allò que desconeixes o que creus que és fals.
- De quantitat: no dones més ni menys informació que la necessària.
- De relació o de pertinència: dona la informació que és pertinent a la situació.
- De manera: cal evitar l'ambigüïtat i l'obscuritat en l'expressió.

- Les **pressuposicions** lingüístiques o implicacions convencionals que trobem associades a l'aparició de determinats elements lingüístics:

- Verbs factitius i contrafactitius que pressuposen la veritat o la falsedat de la completiva. *Maria ho sap.* (allò que sap està implícit).
- Verbs subjectius que impliquen un judici de valor: *Confesse que m'agraden les telenovel·les* (pressuposa que hi ha molta gent que no li agraden).
- Verbs o marcadors aspectuals: *deixar de, continuar, de nou, també...* Impliquen repetició.
- Nominalitzacions: *L'actuació de Sopa de Cabra ha estat un èxit* (Sopa de Cabra ha actuat).
- Sintagma nominal definit pressuposa l'existència i unicitat del referent: *El rei de França...*
- Les interrogacions parcials: *Quan vas anar a París?* (anares a París)
- Els epítets no restrictius i les oracions de relatiu explicatives: *Els elegants membres de l'aristocràcia...* (que són tan elegants)
- Els adjectius que indiquen la pertinència a una classe diferent i les oracions de relatiu especificatives: *He comprat roses roges.* (hi ha roses que no són roges).

- **Principis de cortesia** i **màximes de cortesia** (Leech): en paral·lel als conceptes anteriors, es tracta de traure un benefici i evitar el cost d'una conversa. Les màximes són: de tacte, de generositat, d'aprovació, de modèstia, d'acord i de simpatia.

La **cohesió** atén els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per explicitar els lligams que hi ha entre les diverses parts del text. De fet, determinats fenòmens no es poden explicar si no és des del punt de vista de la cohesió textual: article, proformes, dixi, anàfora...

En podem trobar tres tipus: la **intraoracional** que relaciona els elements interns de l'oració, per exemple, la concordança entre el subjecte i el predicat. La **interoracional** que relaciona les oracions mitjançant l'ús correcte de les conjuncions. I la **textual** que relaciona les diverses parts del text (paràgrafs, apartats...) utilitzant signes de puntuació o els connectors d'ordenació o de distribució.

- Un concepte fonamental és el d'**estructura**, del qual en deriven tots els altres. Podem parlar d'estructura interna (progressió temàtica) o externa (disposició tipogràfica).
 - Cal tenir present determinats **fenòmens** diferents segons el discurs siga oral (elements paralingüístics: canvis de ritme i de velocitat, entonació, gestos... i lingüístics: oracions incompletes, fraccionades, mots crossa, repeticions, anacoluts...) o escrit (índexs gràfics lingüístics: subratllats, punts, cometes, guions... i no lingüístics: lletra negreta, cursiva, amb grandàries diferents, punts grossos, dibuixos...).
 - En relació amb el concepte d'estructura, apareix el de **gènere textual** o **tipus de document**: carta personal, instància, carta comercial, conferència, ponència, discurs polític... Aquests formats generen cohesió entre els elements que el receptor espera trobar articulats amb un format predeterminat i, de fet, generen una primera estructura: *capítols, estrofes, actes, escenes, apartats, paràgrafs...* depenen del gènere textual.
 - També en relació amb els dos termes anteriors tenim la **disposició tipogràfica** del text en el paper: *un article en columnes, un poema en estrofes, un anunci publicitari amb una disposició particular...* Aquesta disposició genera l'aparició de paratextos: *títols, dedicatòries, ressenyes, autors...*
 - Per a caracteritzar estructuralment un text cal observar:
 - El **tipus d'oracions** que hi apareixen: *simples, compostes, coordinades, subordinades, atributives, predicatives...*
 - Com es **connecten** les oracions, amb connectors o amb puntuació, i l'aparició de marques tipogràfiques que podem relacionar amb l'entonació o d'altres aspectes pragmàtics: tipus de lletra (cursiva, negreta, subratllat...) i altres signes de puntuació (admiració, interrogació, cometes, punts suspensius...).
 - L'**ordre** dels elements: els que integren les oracions, les oracions entre elles per a formar paràgrafs i els paràgrafs per a formar el text. A més, hi podem trobar fenòmens com la nominalització o la passiva.
 - La presència o absència de **verbs** determina el tipus d'oracions i la relació entre els **temps verbals** pot ser deíctica (assenyalen passat, present o futur) o anafòrica (entre temps diversos de l'enunciat). És fonamental la marca **temporal**: passat, present o futur i els valors d'aquests temps verbals.
- Cal aclarir, en aquest apartat, tot els elements lingüístics que manifesten la presència d'emissor i de receptor: pronoms personals, possessius, demostratius, les persones verbals i l'ús de la 1a persona del plural (modèstia, inclusiu)... També les formes que fa referència al temps i a l'espai de l'enunciació.

- **Modalització**, que dóna compte de la subjectivitat en el discurs. Relacionada directament amb els actes de parla: *locutiū, il·locutiū i perlocutiū*¹⁴.
- **Mecanismes de referència**: bàsicament en trobem de dos tipus: verbal [(relació anafòrica entre dos o més elements lèxics de significat ple)] i sintacticosemàntica [dixi (relació del text amb el context), l'anàfora (del text amb el cotext), l'el·lipsi (és una anàfora buida) i la relació de temps verbals (que ja hem esmentat)].
- La **cohesió lèxica** és una relació anafòrica entre dos o més elements lèxics de significat ple.
- L'aparició del **discurs reportat** que inclou estil directe, indirecte, indirecte lliure i monòleg interior.
- Tots aquests elements determinen dos tipus textuais segons l'**estil** des del punt de vista de la cohesió. Podem dir que un text té un estil **cohesionat** quan presenta oracions llargues i una estructura sintàctica complexa i articulada, de forma que amb poques paraules es transmet molta informació; els discursos que resulten són densos i concisos però complexos i així la seua composició resulta molt elaborada. Un text és **segmentat** quan les oracions són breus i senzilles, i el discurs resulta fàcil d'entendre però poc informatiu; un estil de poca elaboració formal però molt clar.
- També podem incloure-hi les **figures estilístiques d'ordre**: *hipèrbaton, asíndeton, polisíndeton...*

¹⁴ Els diversos autors difereixen sobre on col·locar aquest fenomen. En la coherència ja que té una importància significativa específica; en l'adequació, ja que afecta la relació de l'emissor amb el text; en la cohesió, ja que la manifestació a nivell lingüístic és molt important i condiciona fortament la forma textual.

el paràgraf

Les relacions anteriors s'articulen en paràgrafs, que són de diversos tipus:

- D'**enumeració**, constituït per una llista d'elements i una frase organitzadora del fragment. Errades: ometre la frase o algun element, repeticions, mala ordenació o contradicció entre la frase que organitza i l'organització, usar una estructura sintàctica diferent en cada element de la llista.
- De **comparació / contrast**, constituït per una frase marc que presenta dos o més objectes que es comparen tant descrivint-los per separat com fent descripcions contrastades.
- D'**efecte / causa o causa / conseqüència**, constituït per un esdeveniment i les causes que l'han provocat. Els connectors són l'element més abundant.
- De **desenvolupament** d'un concepte que presenta una idea principal i una sèrie d'arguments, exemples, aclariments, citacions... La idea sol reaparèixer al final.
- De **problema / solució** constituït per un problema (que es pot sobreentendre), i la solució o solucions (aquesta també es pot sobreentendre).

la connectivitat

Els **connectors** o **marcadors** expliciten les relacions entre les parts del discurs. Els connectors prototípics són les conjuncions però altres elements poden fer aquest funció. Tenim dos tipus **segons allò que uneixen**:

- En la connexió **intraoracional** s'uneixen parts de l'oració (sintagmes, clàusules...).
- La connexió **textual** uneix elements que pertanyen a oracions o a paràgrafs diferents. En trobem de tres tipus:
 - Tenim **connectors gramaticals** com ara conjuncions o nexes primaris (*ja que, però, i, perquè...*); nexes secundaris, resultat de la gramaticalització de diferents sintagmes preposicionals o adverbis (*tanmateix, a més, per tant, en conseqüència...*) que es poden combinar amb conjuncions, solen anar entre pauses (comes) i tenen mobilitat posicional; interjeccions poden tenir una funció connectiva només en la llengua oral (*he d'eixir un moment al quiosc. Eh? D'acord?*)
 - Els **connectors lèxics** són elements lèxicament plens (noms, adjectius, verbs...) amb una funció sintàctica: noms (*conclusió, resum, part...*); adjectius (*previ, següent, anterior, primer, últim...*); i verbs (*afegir, seguir, acabar, concloure, dir, observar...*).
 - Els **connectors gràfics** són lletres, números, guions, tipografia, subratllat, cursiva i, sobretot, els signes de puntuació, que generen cohesió en el text.

Segons el significat els connectors es poden classificar de moltes maneres diferents. La més important, aprofitable per als textos acadèmics és:

- **Connectors de temps intern o metadiscursius** que organitzen el discurs: *primer, a continuació, finalment...*
- **De temps extern o temporals**: *immediatament, mentrestant, durant...*
- **D'oposició i de contrast**: *però, en canvi, al contrari, per contra, mentre...* O de comparació: *així mateix, igualment, també...*
- **De causa-conseqüència**: *la causa és, com a conseqüència, per tant...*
- **Additius**: *i, a més, també...* Afegeixen matisacions: *fins i tot, encara més...*
- **De reformulació**: *és a dir, això és, vull dir, en altres paraules, dit d'una altra manera...*
- **D'exemplificació**: *com ara, per exemple, en concret, en efecte, posem per cas...*

tipus de connectors¹⁵

<p>I. Per classificar idees i fets</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Addició i ordre dels elements a. Per a l'inici: <i>primerament, d'entrada, per començar, en primer lloc...</i> b. Per a la continuació: <i>i, en segon lloc, a més, d'altra banda, tot seguit, després...</i> c. Per al final: <i>finalment, per acabar, en últim lloc...</i> 2. Paral·lelisme i jerarquització a. Per a la col·locació en paral·lel: <i>igualmente, així mateix, com també, d'una banda (de l'altra)...</i> b. Per a la jerarquització: <i>sobretot, principalment, primer de tot, no solament (sinó que a més)...</i> 	<p>IV. Per establir una relació-conseqüència</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Presentació de la causa: <i>perquè, gràcies a, a força de, a còpia de, a raó de, per culpa de, a causa de, com que, atés que, ja que, car...</i> b. Presentació de la conseqüència: <i>per això, per aquest fet, és per això que, cosa que, per tant, doncs, per consegüent, consegüentment, en conseqüència, així, aleshores...</i>
<p>II. Per a desenvolupar una idea</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducció a. D'una explicació: <i>és a dir, en altres paraules, això és...</i> b. D'un exemple: <i>així, com, com ara, per exemple, en particular...</i> c. D'una prova: <i>en efecte, efectivament, a conseqüència de...</i> d. D'un nou element: <i>també, i a més a més, de més a més, d'altra banda, certament...</i> 2. Insistència i atenuació a. Insistència: <i>encara més, fins i tot, fins...</i> b. Atenuació: <i>almenys, si més no...</i> 3. Conclusió: <i>en definitiva, doncs, per tant, en conclusió, en suma, en resum...</i> 	<p>V. Per establir relacions de condició i finalitat</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentació de la condició: <i>si, en cas que/de, posat que, a condició que/de...</i> 2. Presentació de la finalitat: <i>perquè, per a, a fi que/de, per tal que/de...</i>
<p>III. Per oposar idees o fets</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contradicció forta: <i>però, al contrari, mentre que, i no...</i> 2. Rectificació o restricció: <i>en realitat, realment, de fet, en veritat...</i> 3. Oposició feble: <i>tanmateix, això no obstant, malgrat tot, amb tot, de tota manera...</i> 	<p>VI. Lligams lògics i unitats significatives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explícits: A banda dels ja vistos, hi ha altres formes de cohesió com ara la repetició d'un mot, sinònims que repeteixen un concepte, pronoms, puntuació i presentació del text. 2. Implícits: L'absència de lligams lògics no equival a l'absència de coherència textual ja que el context permet restituir el lligam no explícit.

¹⁵ Extret de Balcells, J. i Coromina, E.: *Papers de comunicació*, Teide, 1989.

la referència

Amb la **referència** evitem les repeticions innecessàries i podem remetre a un referent (B) amb una anàfora (A).

Mecanismes gramaticals

La relació que s'estableix entre un element de significat gramatical (pronomen, determinant...).

- **Pronominalització** amb pronoms on es fa referència a un antecedent.
- L'**el·lipsi** o anàfora zero remet mitjançant la supressió a un element anterior.
- **Determinació** que introdueix un element que es presenta com ja conegut o com a nou. Articles i alguns determinants.
- L'**ús de demostratius i possessius** per a fer referència als referents.
- Algunes **relacions entre temps verbals** són anafòriques, ja que només s'entenen a partir de la referència als temps d'íctics (present, perfect i futur d'indicatiu).

Mecanismes lèxics

- La **repetició** del referent.
- Mecanismes per a no repetir l'antecedent: a **sinonímia coreferencial**, l'ús de **proformes** o la **hiperonímia** i la **hiponímia**.
- La utilització de paraules que pertanyen a un **camp lèxic** o a un **camp semàntic**; o la **relació enciclopèdica** entre els conceptes.
- Les **relacions de contrast** entre paraules: antònims (fred/calor), complementaris (mascle/femella) o oposició relativa (pare/fill).

Dixi

El mecanisme bàsic que permet incorporar al text els elements de la situació d'enunciació: emissor, receptor, temps i espai.

Dixi espacial. Els díctics espacials s'interpreten en relació amb l'espai de l'enunciació i són:

Demostratius: determinants: *aquest, aqueix, aquell*
 pronoms neutres: *açò, això, allò*
 proformes adverbials: *ací, aquí, allí, allà...*
 Adverbis i locucions adverbials de lloc: *lluny, prop, al fons, a la vora...*

Dixi temporal. Els díctics espacials s'interpreten en relació amb el temps de l'enunciació i són:

Adverbis temporals: *hui, ara, ahir, demà...*
 Sintagmes nominals amb demostratius: *aquesta vesprada..*
 Morfemes verbals de temps en el present, el futur i el perfet d'indicatiu.

Dixi personal. Els díctics personals remeten a les persones de l'enunciació: emissor o receptor. Són:

Pronoms personals de primera i de segona persona: *jo, tu, em...*
 Morfemes verbals de primera i de segona persona: *cante, diguem...*
 Possessius de primera i de segona persona: *el meu, les teues...*

El pronom **nosaltres** pot tenir diversos valors discursius:

Plural majestàtic o plural de modèstia: *jo + ø*. Són falsos plurals.
 Plural inclusiu: *jo + tu*. Inclou el receptor.
 Plural exclusiu: *jo + ell*. Exclou el receptor.
 Plural global o universal: *jo + tu + ell*.

El pronom **vosaltres** també pot tenir diversos valors discursius:

Habitualment es refereix a diversos *tu*.
 En alguns contextos inclou a terceres persones: *tu + ell*.

Dixi social. Els díctics socials són marques gramaticalitzades que ens donen informació sobre l'estatus social dels interlocutors. Per exemple:

El plural majestàtic propi dels reis.
 Pronoms de cortesia i fórmules de tractament: *tu, vosté* (amb 3a persona verbal)
 Cal tenir present els usos sexistes del llenguatge.

estil

El **segmentat** es caracteritza per períodes breus, sintaxi senzilla, abundància de puntuació, utilitza de repeticions, el·lipsis i pronoms per a mantenir la referència. Amb la mateixa, el text és més fragmentat i llarg.

Per a aconseguir un estil més clar disposem d'alguns recursos:

- Aposicions: *Les empreses valencianes, incapaces d'afrontar el repte, han baixat...*
- Reformulacions parafràsiques introduïdes per connectors de reformulació: *és a dir...*
- Parèntesis i guions explicatius: *La indústria alacantina (joguets, calçat, tèxtil...) és...*
- Exemplificacions introduïdes per connectors d'aquest tipus: *per exemple, com ara...*
- Oracions de relatiu explicatives, són equivalents a les aposicions: *El clima mediterrani, que es caracteritza pels hiverns suaus i les pluges a la tardor, és el propi de València..*

Alguns aclariments són específics dels textos acadèmics ja que restringeixen i demarquen la informació:

- Oracions de relatiu especificatives: *El reportatge és un gènere periodístic de certa extensió que desenvolupa i documenta fets actuals.*
- Les notes que introdueixen informació complementària a peu de pàgina o al final.
- Introducció de textos que fan ús de codis no lingüístics: mapes, gràfics, fotografies, dibuixos...

L'estil **cohesionat** es caracteritza per la condensació informativa: en menys espai, més informació. Trobem períodes més llargs i una sintaxi més elaborada i complexa, amb més subordinació i menys punts.

Per a aconseguir una prosa més cohesionada disposem d'alguns procediments:

- Subordinació en lloc de la coordinació: *Va acabar el treball i se'n anà al teatre > Després de treballar se'n anà al teatre.*
- Oracions de relatiu: *Pere, que enguany dona matemàtiques, és el nostre tutor.*
- Construccions amb participi o gerundi: *Conquistada València, Jaume I comença la repoblació..*
- Abundància de complements, fins i tot coordinant-los: *No pogueren veure el partit a causa de la pluja i de la insistència de l'àrbitre...*
- **Nominalització:** aquesta suposa la transformació d'una frase en un grup nominal i permet enunciar en un sol enunciat, dos successius: *La caiguda de l'Imperi romà va ser causada per l'arribada dels romans.* Hi ha canvis sintàctics:

Els reis creen ràpidament òrgans de poder central

La ràpida creació d'òrgans de poder central pels reis...

Té dues funcions: substituir un element aparegut anteriorment dins del text o introduir una informació nova però de manera que se'n pressuposa el coneixement i l'acceptació per part del receptor.

Procediments d'impersonalització

Molts textos de l'àmbit científic volen no fer aparèixer les marques de persona i per a això utilitzen diversos procediments:

- Construccions de diversos tipus:
- Construccions impersonals reflexes: *Es comprova la tendència a...*
- Construccions amb subjecte molt genèric: *La gent és molt crítica...*
- Construccions esdevenimentals, que descriuen successos o accions realitzades per un subjecte no concret amb verbs com *haver-hi, caldre, fer falta, ser necessari*: *Cal estendre l'ensenyament del valencià...*
- Construccions amb els verbs semblar o parèixer: *Sembla que plourà prompte.*
- Construccions en infinitiu: *Fumar perjudica la salut.*
- Oracions passives: *Els veïns han estat perseguits des d'aquell moment* (importa poc per qui).
- Interpretació impersonal d'un verb conjugat en 1a o 3a p. plural o la 2a del singular: *Diuen.*

el discurs citat, procediments de citació

Es tracta d'un procediment textual que incorpora un enunciat a l'interior d'un altre de tal manera que permet la diversitat de veus en un text.

Hi ha tres procediments de cita bàsics:

- El **discurs directe** repeteix directament enunciats i els marca gràficament i sintàcticament: guions, cometes, cursiva i verb introductor. Sol usar-se un verb de dicció (dir, advertir...): "Vols anar al cine?", li vaig preguntar
- En el **discurs indirecte** el locutor només manté el significat de la citació i modifica la forma. Sol utilitzar-se un verb de dicció seguit d'alguna partícula i, a continuació, el discurs citat reproduït indirectament: *Li vaig preguntar si volia venir al cine.*
- El **discurs indirecte lliure** on s'hi reproduceix un discurs alié sense mostrar cap senyal ni sintàctica, ni gràfica. *Ell no sabia què fer, però finalment es va decidir: aniria al cine.*
- De vegades, l'ús de cometes, el canvi de llengua o de registre, l'ús de fraseologia, poden ser procediments per introduir la veu d'un altre enunciadore. Aquests procediments estan relacionats amb el concepte d'**intertextualitat**: quan en un text es fusionen referències corresponents a d'altres produccions i s'enllaça amb sabers que el lector/receptor comparteixen.

actes de parla

- Un acte de parla es defineix com la unitat comunicativa mínima produïda per un parlant en el marc d'una interacció comunicativa completa, entesa com a part de l'activitat humana.
- Segons Austin, qualsevol acte de parla està constituït per:
 1. L'acte **locutiu**: l'emissió d'un enunciat amb un sentit. Allò que es diu.
 2. L'acte **il·locutiu**: l'expressió d'una demanda, un oferiment, una ordre, una pregunta, etc., en funció d'una força -la força il·locutiva- que s'associa a l'enunciat emès. Allò que es fa quan es pronuncia l'enunciat: demanar, oferir, ordenar, preguntar...
 3. L'acte **perlocutiu**: l'efecte que l'enunciat emès produeix en el receptor.
- Hi ha actes de parla indirecte quan preguntem per a ordenar, o suggerim per a preguntar o per dubtar (no coincideix l'acte locutiu i l'il·locutiu).
- Però, pragmàticament i comunicativament, l'important és l'il·locutiu que rep el nom d'acte de parla.

la modalització. el discurs subjectiu

El subjecte parlant pren sempre una determinada posició: cap a allò que diu (el contingut), cap a la persona a qui ho diu (el receptor) o cap a l'acte mateix en què ho diu (l'enunciació). Aquesta tendència diferencia al discurs subjectiu de l'objectiu:

DISCURS SUBJECTIU	DISCURS OBJECTIU
Abundància de díctics	Absència de díctics
Personalització	Despersonalització
Modalitzat	No modalitzat
Presència del subjecte	Absència del subjecte (<i>hom, diuen que, es diu, cal, convé...</i>).

H. Weinreich i E. Benveniste defineixen la modalització com la "marca que el locutor imprimeix al seu enunciat", i afirmen que qualsevol enunciat conté marcadors que indiquen:

- El grau de **certesa**: *és indubtable / potser / de segur que no...*
- El grau de **necessitat o obligació**: *cal / és convenient / és recomanable...*
- El grau de **valoració positiva o negativa** de la realitat: *Malauradament / per sort...*

En els textos orals trobem determinats recursos propis d'aquest mitjà de transmissió que mantenen certa relació amb el registre col·loquial: suspensions, repeticions, interjeccions, expressions col·loquials...

Elements lingüístics modalitzadors

• Elements lèxics valoratius

- Adjectius valoratius: *sincer, magnífic, desafortunat...*
- Substantius valoratius: *desgràcia, fortuna, llàstima, llealtat, qualitat, tristesa...*
- Adverbis i sintagmes valoratius: que mostren certesa o evidència (*evidentment, efectivament, sens dubte...*); mostren incertesa, possibilitat, dubte (*possiblement, amb probabilitat, tal vegada, potser...*); expressen judicis de valor (*amb eficàcia, lamentablement, per desgràcia, sortosament...*); assenyalen una necessitat o obligació (*obligatòriament, necessàriament...*).
- Verbs modals: intel·lectuals (*creure, pensar, suposar, criticar, opinar...*); performatius o de sentiment (*lamentar, entristir, alegrar, horroritzar, gaudir, felicitar...*); volitius (*voler, estimar, desitjar, necessitar...*).
- Perífrasis modals: per indicar necessitat i obligació (*cal que, és necessari, has de...*); per indicar probabilitat, possibilitat (*deuen ser...*).

• Derivacions

- Alguns afixos, prefixos i sufixos expressen un judici de grandesa, petitesa, menyspreu, etc.: diminutius (*homenet, bestiola, plugim, ramellet...*), augmentatius i pejoratius (*donota, gentussa, veuarra...*), superlatius (*dificilíssim, acèrrim, baratíssim...*).

• Recursos prosòdics

- Les modalitats oracionals no assertives: interrogativa, exhortativa, exclamativa, dubitativa i desiderativa.
- Entonació especial per a mostrar valoracions positives o negatives, incredulitat, ironia, etc. Aquest mecanisme oral es pot mostrar amb cursives, cometes... en l'escriptura.
- Pronunciació sil·labejada d'un mot.

• Fórmules de posicionament de l'emissor

- Simplement l'ús de díctics personals: *jo, em, nosaltres...*

- Interjeccions, elements típicament modalitzadors: *ufl, ail, etc.*
- Invocacions i renecs: *Verge gloriosa!, etc.*
- Adverbis i locucions que indiquen el posicionament de l'emissor: *potser, indubtablement, evidentment, sens dubte, etc.*

- *Crides al receptor*

- Interjeccions: *ep!, eil, etc.*
- Insults: *imbècil!, etc.*
- Expressions conatives del tipus: *compte!, alerta!, eh?, etc.*
- Interrogacions retòriques i interrogacions epistèmiques: *com s'entén que..., quia havia de dir que...*

- *Signes de puntuació*

- Els parèntesis o guions que indiquen incisos, és a dir, informació addicional que manifesta l'actitud de l'emissor.
- Cometes, per introduir paraules en llengua diferent, per citar paraules o pensaments d'algú, per indicar que es fa un ús col·loquial d'una paraula, per emmarcar els mots emprats en sentit especial, etc.
- Punts suspensius, per assenyalar una enumeració incompleta o que resta suspès el sentit de la frase, etc.
- Tipografia (lletra cursiva o negreta), per a remarcar el sentit, posar èmfasi, ironitzar o canviar de llengua.

- *Figures retòriques*

- Com ara la interrogació retòrica, la ironia, la metàfora, la hipèrbole o la comparació expressen sovint de manera ben contundent les actituds de l'emissor.

- *Canvi de registre o de llengua*

- El canvi de registre, varietat o llengua, dins el mateix text solen evidenciar l'opinió de l'emissor respecte al tema tractat.

Un element fonamental en la modalització, és la **modalitat oracional**. En tenim diverses:

- **Oracions enunciatives o asseveratives**

Mode verbal indicatiu: assenyala veritat o falsedat (amb la negació) de la relació establerta entre el subjecte i el predicat.

Hi predomina la funció referencial; hi ha poca modalització, per tant.

- **Oracions exhortatives**

Indica ordre, manament o prohibició.

Mode verbal imperatiu i subjuntiu en les prohibicions. També perífrasis d'obligació.

Però aquesta modalitat es pot fer amb interrogacions, ironies...

- **Oracions interrogatives**

Es pregunta a l'interlocutor sobre la veracitat de la relació establerta entre subjecte i predicat (interrogativa total) o sobre un constituent oracional concret (int. parcial).

Hi ha determinats elements típics: entonació, signes de puntuació, interrogatius...

- **Oracions exclamatives**

Manifesten emoció, sorpresa o, en general, l'estat anímic i afectiu.

Es marquen mitjançant l'entonació i, en l'escrit, amb el signe d'admiració.

Típiques són interjeccions o vocatius, moltes sense verbs o com a oracions nominals.

- **Oracions dubitatives**

Assenyalen dubte, possibilitat o probabilitat.

Usen adverbis de dubte (*probablement, tal vegada, si de cas...*) i mode indicatiu (present i futur). La probabilitat s'expressa prioritàriament amb la perífrasi deure + infinitiu.

- **Oracions desideratives**

Expressen l'anhel que es realitze el contingut proposicional.

Sintàcticament usen el verb en subjuntiu.

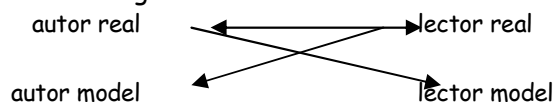
L'**adequació** dóna compte de la relació del text amb el context, amb la situació de comunicació. De fet defineix el propi concepte de text ja que aquest necessita ser adequat a la situació comunicativa per constituir-se. El text es relaciona amb diverses instàncies a les quals s'adequa:

Pel que fa a la variació lingüística: registre i sociolecte, dialecte i, si és el cas, etapa lingüística de producció, en podem parlar però només ja des del punt de vista de l'adequació a la situació de comunicació concreta, ja que n'hauré parlat en les idees prèvies.

- Relació del text amb el context (enunciació / enunciat).
 - Comunicació verbal / comunicació no verbal.
 - Relació amb el cotext. Intertextualitats.
 - La relació entre text (enunciat) i context (l'**enunciació**). El **context** el formen tots els elements que intervenen en una situació comunicativa (excepció feta del propi text). Hom sol parlar de context extralingüístic (els elements no lingüístics que donen sentit a un discurs) i de context lingüístic o **cotext** o aquella part de discurs que envolta de forma immediata el text.
 - Un paràmetre important és la localització en el **temps** i en l'**espai**. En el temps, cal diferenciar el del discurs del de la història i el relatiu enfront de l'absolut. Les marques del temps en el discurs i el seu pes específic. Pel que fa a l'espai, pot ser estàtic o cinètic i real o no real (fantàstic, imaginari, irreal...).
 - En algunes situacions també és important la **comunicació no verbal** que podem analitzar: gestualitat, els silencis, la proximitat física... matisen, en molts casos, allò que expressa la comunicació verbal.
- En determinats tipus de textos podem parlar, a més, de paratextos: il·lustracions, música...

- Relació entre **emissor i receptor**
 - Coneixements enciclopèdics i concepte de *marc*, dades compartides. Pressuposicions.
 - Principis de cooperació (màximes conversacionals), concepte de implicatura conversacional.
- La relació **emissor-receptor** és fonamental per a entendre la situació comunicativa. En primer lloc, el concepte d'**implicatura conversacional**¹⁶ que possibilita la comunicació; relacionat amb el de **coneixements enciclopèdics**¹⁷ tant de l'emissor com del receptor i amb el de **pressuposició** (informacions implícites que conté el text o coneixement que es pressuposen en el receptor).

Aquesta relació marca tot un seguit de relacions:



- Una pressuposició a nivell textual és la **intertextualitat**, la integració d'un text en altre; no només, però, en forma de citacions sinó de coneixements detectables (al·lusions, ironies...). El text s'insereix, així, en una òrbita cultural, social, política...

¹⁶ És Paul H. Grice qui aporta aquest concepte que articula en quatre màximes: *qualitat, quantitat, rellevància i manera*. Quan aquestes màximes no s'acompleixen, és quan apareix el concepte d'*implicatura conversacional*.

¹⁷ La competència lingüísticocomunicativa pot ser lingüística (pragmaticogramatical), sociolingüística (comunicativa), pragmàtica (textual) i estratègica (enciclopèdica).

Caldria tenir presents els recursos: d'ocultació (o no) de l'emissor, per a implicar el receptor i per a seleccionar la informació i adequar-la al receptor

- **Veus del discurs**, diferents versions del jo i el tu: autor (real i model), lector (real i model).
 - El punt de vista. Locutor, enunciator i alocutari, la polifonia textual.
 - Hom parla de **polifonia** com al fenomen que s'associa amb els canvis de punt de vista (desdoblament de l'emissor o del receptor -claríssim en els casos de discurs reportat). Fins i tot el lector pot desdoblar-se (algú que rep la carta d'un amic en una novel·la). Dins d'un text podem parlar de **locutor**, la persona que parla en el text, i d'**alocutari**, a qui es dirigeix el text. L'**enunciator** és la veu que el locutor deixa parlar en el discurs reportat.
 - Però quan algú escriu o parla és molt difícil que no es pose de part d'alguna de les veus possibles i manifeste la seua **empatia** cap a aquesta posició.

Context discursiu i context situacional¹⁸

Per a entendre bé un missatge, a més del codi lingüístic, s'ha de conèixer també el **context** en què s'ha emés. Ara bé, convé distingir entre el context discursiu i el context situacional.

Per **context discursiu** d'un signe lingüístic entenem els elements lingüístics que l'acompanyen¹⁹. Si agafem com a exemple la frase *Quants cotxes tens al garatge?*, el context del mot *tens* és *Quants cotxes... al garatge?* De manera que no resulta difícil deduir que el mot en qüestió només pot ser un verb, igual que en la frase *L'ambient estava molt...* només podem incloure un adjectiu (*carregat, distés...*).

El **context situacional** o **referencial** implica la totalitat de les circumstàncies no lingüístiques percebudes amb el missatge o que envolten els participants (temps, espai, finalitat, referent...). Així, d'una banda, direm que l'acte comunicatiu es fa efectiu en un lloc i en un temps concrets, és a dir, en un entorn, entre uns participants -que es coneixen o no, que es tenen confiança o no- que tenen en comú uns coneixements, per mitjà d'un canal concret i amb una finalitat específica. D'altra banda, també cal tenir en compte les circumstàncies personals dels interlocutors, que pertanyen a una tradició històrica i cultural i es troben en un ambient natural i social concret. Tots aquests factors condicionen la naturalesa dels missatges que s'intercanvien i fan que els mateixos signes puguin tenir interpretacions diferents.

¹⁸ BARCELÓ, P. I ALTRES (2000). *Textos i contextos*. Bromera.

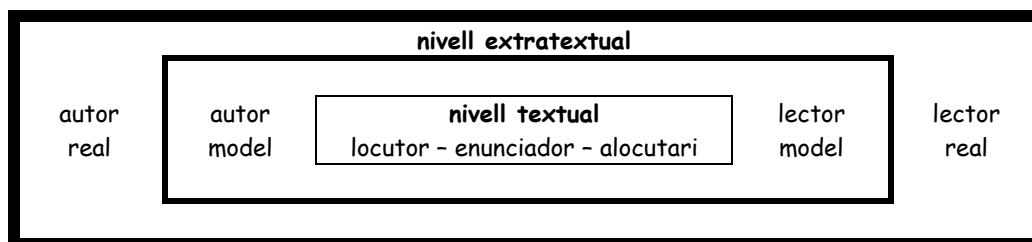
¹⁹ Altres autors li donen el nom de *cotext*.

Les veus del discurs

Segons Ducrot caldria diferenciar entre:

1. L'**emissor** o subjecte empíric de l'enunciat, que és l'individu del món real que el pronuncia o l'escriu. Per exemple, Joan Fuster, ciutadà de Sueca.
2. El **locutor** o subjecte discursiu. És qui pren l'enunciat sota la seua responsabilitat, és a dir, qui el subscriu. No és un individu de carn i ossos, sinó el resultat d'un acte de producció discursiva. Seria equivalent a la figura del narrador en el relat.
3. L'**enunciador**, que correspon a una veu, no necessàriament coincident amb la del locutor. Dins del text poden aparèixer diferents veus enunciatives, que sostenen afirmacions diferents, sovint contraposades. Aquesta presència de diverses veus o diversos enunciadors no sempre ve indicada per marques gramaticals de citació.

És interessant l'esquema que presenten Devís i Sendra:



Els gèneres d'opinió i d'informació

Frontera difusa entre **informació i opinió**: Teun van Dijk (*anàlisi crítica del discurs*) observa que en les societats industrialitzades els **mitjans de comunicació** són la institució principal de producció i reproducció ideològica, i destaca que la majoria dels periodistes en el món occidental són blancs, barons i de classe mitjana, amb una ideologia comuna determinada. Les característiques principals de la premsa són:

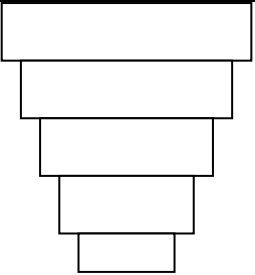
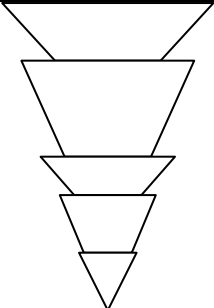
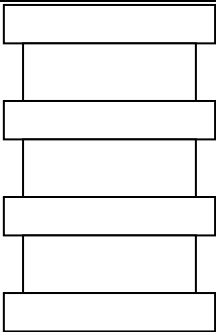
premsa i societat	introducció	<ul style="list-style-type: none"> • importància comunicació 	
	funcions de la premsa	<ul style="list-style-type: none"> • informar i documentar-se • orientar l'opinió • diversió i distracció 	
	tipus de diari	<ul style="list-style-type: none"> • informatiu-interpretatiu • popular-sensacionalista • diari d'opinió • sensacionalista-informatiu 	<ul style="list-style-type: none"> - format - disseny i paginació - estil de redacció - informació i opinió
	seccions del diari	<ul style="list-style-type: none"> • primera part: notícies nacionals, internacionals... • centre: articles, cartes director... • final: societat, educació, esports... • pàgines especials: 1a, opinió, última... 	

Tradicionalment es diferencia entre **gèneres informatius** i **gèneres d'opinió**, encara que tota informació incorpora una visió del món determinada.

gèneres informatius	notícia	<p>factors de la notícia: actualitat, proximitat, notorietat, originalitat, conflicte, suspens, emotivitat, rellevància</p> <ul style="list-style-type: none"> - les 6 w: qui, què, quan, on, com, per què - tipus de <i>lead</i> o entrada <p>- estructura de la notícia</p> <table border="1"> <tr> <td>informació d'esdeveniments</td> </tr> <tr> <td>informació d'accions</td> </tr> <tr> <td>informació de citacions</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> - la notícia, representació objectiva de la realitat? - categories del discurs informatiu 	informació d'esdeveniments	informació d'accions	informació de citacions
	informació d'esdeveniments				
informació d'accions					
informació de citacions					
reportatge	<ul style="list-style-type: none"> • documenta fets actuals presenciats o indagats directament. • enunciació subjectiva, amb estil directe, per captar l'atenció del receptor però sempre comentant una realitat viscuda. • comença amb una entrada atractiva per introduir el tema; es renuncia a l'ordre lineal o cronològic per incitar el lector • La resta del reportatge inclou dades informatives sobre els fets que narra, mentre el paràgraf final és una recapitulació del tema central. 				

gèneres d'opinió	Editorial	<p>Gènere periodístic mitjançant el qual s'expressa l'opinió del diari (per això no sol dur firma o firma el redactor/a en cap o el director/a) sobre aspectes d'interès i d'actualitat.</p> <p>Vol orientar l'opinió del lector sobre temes de molta repercussió social.</p> <p>Sol constar d'una introducció on es planteja breument el tema que després es tracta del més senzill al més complex.</p>
	Crítica	<p>Recull el punt de vista i la valoració d'un periodista especialitzat o d'un expert sobre una qüestió, generalment centrada en el món de la cultura.</p> <p>Sol ser una recensió o una ressenya informativa, avaluadora d'un obra publicada on el crític orienta el lector informant-lo sobre les característiques i l'autor de l'obra (llibre, teatre, obra musical, televisió...).</p> <p>Un dels objectius de la crítica és aconseguir que els espectadors o compradors potencials facen la compra o acudisquen a la representació.</p>
	Article d'opinió	<p>Reflecteix l'anàlisi i els comentaris dels col·laboradors permanents o d'invitats especials sobre temes d'actualitat o atemporals.</p> <p>Un tipus és la columna on de forma analítica i valorativa s'explica una notícia, un cas. És un gènere de prestigi i en trobem diversos tipus: de notícies, d'esports, d'humor...</p> <p>L'estil dels columnistes pot ser narratiu, descriptiu, argumentatiu però sempre amb personalitat pròpia.</p> <p>Alguns recursos que sol utilitzar són: la narració d'una anècdota real o imaginada; la inclusió d'un comentari sobre un fet d'actualitat; la justificació del motiu pel qual el columnista reflexiona sobre un tema determinat; la redacció d'un text de to clarament literari.</p> <p>El títol sol expressar (per denotació o per connotació) judicis més que fets i fa referència directa al tema.</p>

informació. ordenació de la informació

estructura de la informació d'esdeveniments	estructura de la informació d'accions	estructura de la informació de citacions
<p>lead fet principal</p>  <p>fet segon fet tercer fet quart fet cinqué</p>	<p>lead narració d'incident</p>  <p>2a narració més detalls 3a narració més detalls 4a narració més detalls biografia</p>	<p>lead sumari</p>  <p>citació sumari citació sumari citació sumari</p>
narratiu	notícia	argumentatiu

discurs acadèmic i text expositiu

Dins d'aquest àmbit es produeixen textos –orals o escrits- orientats a:

obtenció d'informació	monografia, article especialitzat...
emmagatzematge d'informació	diccionari, enciclopèdia, catàleg, índex, fitxa de lectura, fitxa bibliogràfica...
reelaboració d'informació.	resum, recensió, desenvolupament escrit d'un tema, esquema, exposició oral...

Caracterització del discurs acadèmic des del punt de vista pragmàtic

- Cal tenir en compte: **finalitat** (donar informació i processar-la), **emissor** (coneixements que pressuposa que té el receptor), **receptor** (nivell d'interés), **relació** entre tots dos (formal), **espai** i **temps** de l'acte comunicatiu (normalment no el comparteixen), **canal** i **gènere**, **tema** (especialitzat)...
- Tenim **tres nivells**: nivell **científic** (ric en formalitzacions, símbols i tecnicismes, sols intel·ligible per a iniciats); nivell **didàctic** (preocupat per la claredat i l'ús de recursos gràfics, dibuixos o il·lustracions que faciliten la comprensió); nivell **de divulgació** (dirigit a un lector ampli preocupat pel tema: article en premsa, assaigs...).
- Els **elements lingüístics** que són característics: procediments d'impersonalització; eix de present (no temps), de la modalitat enunciativa i del mode indicatiu; modalització epistèmica basada en l'eix verdader/fals; procediments per a condensar o reformular la informació i procediments de citació.

el text expositiu

Aquest tipus, amb l'objectiu de transmetre informació, és l'habitual en l'àmbit acadèmic. En trobem diverses **estructures** en l'estructuració de la informació:

- Esquema **problema > solució**. *Un problema que... Les solucions que...*
 - Esquema **causa** (antecedent) > **conseqüència** (consegüent) (connectors). *Per aquesta raó, la causa fonamental...*
 - Esquema **comparació**, amb quatre variants: alternativa, adversativa, analogia i per contrast.
 - Esquema **descripció / enumeració**. *Índexs gràfics, additius i marcadors de canvi de tema.*
 - Esquema **seqüència temporal**. *Connectors temporals i també índexs gràfics i numèrics.*
- Les relacions anteriors s'articulen en **paràgrafs**, que són de diversos tipus:
- D'**enumeració**, constituït per una llista d'elements i una frase organitzadora del fragment. Errades: ometre la frase o algun element, repeticions, mala ordenació o contradicció entre la frase que organitza i l'organització, usar una estructura sintàctica diferent en cada element de la llista.
 - De **comparació / contrast**, constituït per una frase marc que presenta dos o més objectes que es comparen tant descrivint-los per separat com fent descripcions contrastades.
 - D'**efecte / causa** o **causa / conseqüència**, constituït per un esdeveniment i les causes que l'han provocat. Els connectors són l'element més abundant.
 - De **desenvolupament** d'un concepte que presenta una idea principal i una sèrie d'arguments, exemples, aclariments, citacions... La idea sol reaparèixer al final.
 - De **problema / solució** constituït per un problema (que es pot sobreentendre), i la solució o solucions (aquesta també es pot sobreentendre).

Altres **procediments de cohesió** inherents als textos expositius:

- **Índexs gràfics**: elements no lingüístics i signes de puntuació.
- **Connectors**: d'ordenació i de tipus lògics (addició, contrast, reformulació, exemplificació i causa/conseqüència).
- **Temps verbals d'ítics**: eix de present, passat i futur.
- **Procediments per a condensar la informació**: Nominalitzacions, aposicions, reformulacions parafràsiques, exemplificacions, oracions de relatiu explicatives i oracions de relatiu especificatives.
- **Procediments anafòrics o de repetició**: Substitució lèxica sinonímica, substitució mitjançant proformes, el·lipsi i relació semàntica entre lexemes.

argumentació

Els components:

- Un **enunciador** que argumenta i un **destinatari** de l'argumentació que es produeix en un **temps** i un **espai**: els dos subjectes han de compartir coneixements i interessos perquè l'argumentació siga efectiva.
- Una **tesi**, idea o conclusió que es defensa. Aquesta pot aparèixer:
 - Al principi del text; de vegades fins i tot en el títol (estructura deductiva).
 - Repetida al principi i al final (d'enquadrament).
 - Al final del text, com a conclusió (estructura inductiva).
 - De manera implícita, deduïble pels arguments que s'utilitzen.
- Una bona argumentació fa aparèixer una **tesi contrària**, una contraargumentació.
- Uns **arguments**, és a dir, unes bases en què recolzar la tesi. Aquests recursos poden apel·lar a la raó o als sentiments, però és la primera la que ha de predominar.

Estructura de textos clàssics inclou un *exordium*, per a obtenir el favor del públic, una *argumentatio* amb arguments i contraarguments i on pot aparèixer una refutació (poca consistència dels arguments del contrari) o una concessió (momentània però que finalment desautoritzarà els arguments contraris), i una *conclusió* de caràcter recapitulador.

Tipus d'arguments i recursos argumentatius:

- Argument d'autoritat.
- Argument de causa/conseqüència.
- L'exemple.
- La comparació o l'analogia.
- Argument de justícia o comparació de situacions (o veritat universal).
- Apel·lar a la quantitat o a la qualitat.
- El dilema.

Algunes **figures retòriques** que solen aparèixer

- Interrogacions retòriques o empíriques: *i què vol dir això? que ell..*
- Hipèrbole: *aquella va ser la situació més difícil de tota la meua vida*
- Preterició: *No pretenc atraure el vot amb les meues paraules...*
- Ironia: *segur que sí, que t'ho done demà mateix* (no t'ho vaig a donar)
- Enumeració: *homes, dones, xiquets... tots junts.*
- Antítesi: *ni una cosa ni l'altra sinó tot el contrari...*
- Gradació: *em canse, m'esgote i m'extenuo*
- Repetició: *és evident, és molt evident que...*
- Prosopopeia (personificació): *l'aspecte tendre i alhora humà del quadre...*
- Metàfora: *un planter de primers ministres impressionant*
- Ús de lèxic marcat amb connotacions positives o negatives (modalització).

Amb freqüència s'usen arguments no fonamentats en la raó però amb la aparença de ser-ho: les **fal·làcies**:

- Fal·làcia *ad hominem* (a l'home). Se censura la persona que manté una opinió oposada, mentre en la fal. *tu quoque* (tu també) simplement es torna l'ofensa a l'interlocutor.
- Fal. *ad baculum* (al bastó). Basada en el poder d'algú o d'alguna cosa.
- Fal. *ad populum* (al poble). S'exciten sentiments i emocions de l'auditori. Demagògia.
- Fal. *ad verecundiam* (a l'autoritat). Quan l'autoritat a que s'apel·la és realment una falsedat.
- Fal. *ad ignorantiam* (a la ignorància). Intenta demostrar que alguna cosa és falsa perquè no se'n sap d'ella o perquè no se n'ha provat la veritat.

Annex 28

Què sabem sobre el text a primera vista?**text *Tecnologia* d'Enric Sòria****idees prèvies**

- nom de l'autor i lloc on apareix el text **Enric Sòria, a una publicació periòdica**
- àmbit d'ús i gènere textual: localització **periodístic / columna - article d'opinió**
- tipus de text i finalitat **argumentatiu / orientar l'opinió**
- canal i participants **escrit, diferit, preparat / formal, monologat, modalitzat**
- dialecte i registre **valencià (però trets orientals) / estàndard**

podem presentar-ho en altres formats

Nom de l'autor i lloc on apareix el text	
Gènere textual	
Finalitat i tipus de text	
Canal i relació entre els participants	
Àmbit d'ús	
Registre i dialecte que utilitza	

després ordenem i redactem, per exemple

Àmbit d'ús	Acadèmic / nivell didàctic
Finalitat/Tipus de text	Informar/explicatiu // seq.descriptives
Gènere textual	Fragment llibre text
Participants	Diferida Unidireccional / monologat
Canal	Escrit
Títol i autor/a	A.Fernández i altres. <u>Història de l'art</u>
Registre i dialecte	Estàndard / científicotècnic Central

Aquest text és un fragment d'un llibre de text titulat *Història de l'Art*, d'A. Fernández i altres. Pertany a l'àmbit d'ús acadèmic, nivell didàctic, com és habitual en aquest tipus de gènere textual.

La finalitat que té és informar, i per a això adopta una estructura explicativa, amb seqüències descriptives. L'emissor és, evidentment, especialitzat, dirigit a lectors interessants en la història de l'art. El canal és escrit amb una comunicació diferida i unidireccional, i la relació entre els participants és formal per la qual cosa el text adopta un registre estàndard, amb termes propis del científicotècnic ("racionalisme expressiu i simbòlic, pla geomètric..."). El subestàndard és el central ("seva").

Els verbs estan en present, en mode indicatiu i la modalitat oracional és l'enunciativa i usa diversos procediments d'impersonalització.

podem ampliar les nostres observacions tant com volem


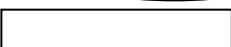


<i>Autor/a i títol del text</i>	JESÚS TUSON. <u>Mal de llengües</u> .
On apareix el text	Fragment d'assaig científic de divulgació
Gènere documental / tipus de document	Assaig científic
Canal	Escrit, diferit, preparat, monologat
Participants	Formal
Tipus de text / estructura	Expositivoargumentatiu
Àmbit d'ús	Científic i acadèmic
Finalitat	Informar i orientar l'opinió
Registre	Dins de l'estàndard s'aproxima a l'especialitzat científicotècnic
Dialecte	Subestàndard oriental

L'autor d'aquest text és Jesús Tuson. És un fragment del seu llibre, *Mal de llengües*, un assaig científic de divulgació. És per això que el text utilitza un registre estàndard però s'aproxima a l'especialitzat científicotècnic ja que inclou termes, com ara *prejudici*, *normalització*, etc. Evidentment és un text que utilitza un canal escrit, i, per tant, diferit, preparat, monologat. La relació entre els participants formal.

Està estructurat com un text expositivoargumentatiu, dins de l'àmbit d'ús científic i acadèmic, i té la finalitat d'informar i orientar l'opinió i utilitza una varietat estàndard de llengua, concretament el subestàndard oriental tot i que és un autor valencià però realitza tota la seua tasca docent i creadora, des de fa molts anys, a Catalunya.

Un pentàleg per començar²⁰

1. Has de fer un text expositivoargumentatiu propi de l'àmbit acadèmic. Per tant ha de ser formal, amb un to objectiu i distanciat, usant fórmules d'impersonalització (*es deiu en el text, cal considerar que...*) o, en tot cas, el plural de modèstia (1a persona del plural, *considerem que...*). Només en la valoració final pots usar la 1a persona del singular (*el text m'ha semblat...*) [Mai no utilitzes la 2a p. singular: *quan lliges el text trobes que...*]
2. El que redactes és un text complet: cohesionat, coherent i adequat a la situació comunicativa. No obstant això pots ajudar el lector/a del text amb una lletra clara, marges suficients, ratlles horitzontals, subratllats... Indica també clarament les citacions amb cometes.
3. La primera marca gràfica important són els paràgrafs que han de relacionar-se amb les idees principals que aportes. Marca'ls clarament; a més, pots introduir-los amb un connector metadiscursiu: *pel que fa a, quant a...*
4. Una anàlisi textual completa comença amb una breu presentació on s'indica com es configurarà el text, diversos apartats que es relacionen amb les característiques del discurs i un últim apartat que és una valoració crítica del text.
5. Per a començar per què no senyales allò més significatiu amb alguna marca característica? Potser això et donarà pistes sobre l'estructura textual.

connectors 
 verbs 
 idees importants 
 adjectius 

²⁰ És una versió d'un *decàleg* que apareix a *Vents*.

com fem un comentari de textos

anàlisi de la situació comunicativa: prèvia

- a qui vull escriure? **a un professor/a de valencià (lector model)**
- sobre què vull escriure? **sobre un text escrit**
- per què vull escriure? **demostrar la meua capacitat d'analitzar críticament un text**

planificació: idees prèvies

- quin model textual escolliré? **textual comunicatiu i redactaré un text explicativoargumentatiu escrit**
- to i varietat: **un to formal, usaré l'estàndard**

planificació textual: temps projectat

- quines idees: **l'observació del text, no més de 15 minuts**
- selecció de la informació: **idees bàsiques que ja tinc clares i allò que destaque especialment en el text**
- ordenació de les idees: **tinc un esquema que puc aportar i després...**

textualització: temps projectat

- farem un esborrany? **no tenim temps**
- què considereu que agrairà el lector/a? **claredat en l'exposició, paràgrafs ben distribuïts (1 idea principal > 1 paràgraf), ús de marques per a distribuir la informació...**

revisió: temps projectat

- farem una revisió gramatical? **sí però podem fer una per a les dues coses: textual i gramatical, no més de 10 minuts**
- revisió de tots els passos de la textualització? **sempre, aprofitem per a aportar elements que ens han quedat pendants**

avaluació

- qui farà l'avaluació definitiva del text: **el corrector de la prova**
- què considereu que avaluarà? **la resposta: document coordinació**

Annex 29

propostes de baremació²¹**barem analític d'expressió escrita**

adequació	
- la presentació del text és clara i correcta	0,3
- s'utilitza el registre adequat	0,3
- el propòsit i l'objectiu són clars i responen als proposats	0,3
	1
coherència	
- el text conté tota la informació necessària i no altra	0,3
- té l'estructura típica del comentari	0,3
- hi ha relació entre els paràgrafs i la progressió temàtica del text	0,3
	1
cohesió	
- connectors i signes de puntuació estan ben utilitzats	0,25
- s'usen apropiadament la dixi i l'anàfora	0,25
- les oracions són clares i estan ben estructurades	0,25
- variació: la sintaxi és clara, el lèxic és ric i precís	0,25
	1
total	3

²¹ Basades en propostes senzilles de Cassany, D i altres. *Ensenyar llengua*. Graó.

barem sintètic d'expressió escrita

3 punts

- El text presenta un propòsit clar i l'aconsegueix. Usa un nivell formal i, fins i tot, la terminologia necessària.
- Està ben estructurat (en parts i paràgrafs) i ben cohesionat (verbs, oracions, connectors, puntuació, pronoms).
- Dóna tota la informació necessària i atén totes les parts que esperem d'una anàlisi rigorosa.
- Presenta un bon domini dels recursos expressius de la llengua.

2 punts

- L'escrit conté alguns errors de poca importància que no afecten la impressió global d'acceptabilitat.
- L'estructura és entenedora i la cohesió acceptable.
- Mostra un domini acceptable dels recursos expressius de la llengua.

1 punt

- L'escrit presenta deficiències estructurals importants que afecten la comunicabilitat.
- Trobem mancances rellevants en alguns apartats importants: pronoms, verbs, connectors, oracions, paràgrafs...
- El domini dels recursos expressius de la llengua (variabilitat, nivell de formalitat...) és molt pobre.

0 punts

- L'escrit presenta mancances molt greus pel que fa a la comprensió i no s'ha fet la producció adequada a l'objectiu textual proposat. De fet és evident que l'autor/a del text presenta una competència comunicativa molt baixa en el discurs escrit

