

TESI DOCTORAL
Aina Reig Gascón

LA GESTIÓ INFORMATIVA EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN COL·LABORACIÓ A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES

Un estudi de cas en el marc d'una seqüència didàctica

Direcció
Dra. Marta Milian Gubern
Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo



Departament de
Didàctica de la Llengua
i de la Literatura

Doctorat en
Didàctiques Específiques

Octubre, 2019



VNIVERSITAT ID VALÈNCIA (U·V)
Facultat de Magisteri

AGRAÏMENTS

Aquesta tesi no hauria estat possible sense moltes persones, a les quals vull expressar agraïment i reconeixement.

En primer lloc, vull fer explícita la meva gratitud a Marta Milian i Carmen Rodríguez, directores i referents, per la confiança, el mestratge, el rigor i l'acompanyament durant aquests anys. Poder gaudir del seu guiatge ha estat un vertader privilegi.

Aquest treball tampoc no s'hauria pogut portar a terme sense la col·laboració dels dos centres d'educació secundària on es va fer el treball de camp i l'estudi previ, i encara menys sense l'ajuda dels tres docents i els seus estudiants, sense la implicació i la generositat d'uns i d'altres.

El pas pel Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona va ser decisiu en l'inici de la meva formació investigadora; les ensenyances del grup GREAL, sempre en companyia de la imprescindible Marina Casadellà, han estat indispensables i són tot un estímul per a seguir. Igualment, vull donar les gràcies a María José García Folgado i a totes les companyes de GIEL de la Universitat de València per haver-me obert les portes al grup, a participar-hi i a compartir projectes. És una sort poder aprendre d'elles i amb elles, dia a dia.

Així mateix, manifesto el meu deute amb Claire Doquet i Jacques David per l'acollida a les universitats Sorbonne Nouvelle i Cergy-Pontoise, així com als membres d'ECRISCOL i del GRAAL, i a les docents de l'ÉSPÉ de Saint-Germain-en-Laye. Treballar braç a braç amb ells, participar en reunions i seminaris i compartir punts de vista ha estat enriquidor i molt valuós.

A la Facultat de Magisteri he pogut disposar de l'ajut de moltes persones, entre les quals hi ha Vicente Sanjosé i les comissions de seguiment del Programa de Doctorat, els companys del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura i la Secretaria. No vull deixar d'esmentar també els bons oficis de la Biblioteca d'Educació i el Servei d'Investigació de la Universitat de València.

En darrer lloc, però no menys important, voldria donar les gràcies, i no sé com fer-ho de manera suficient, a tota la gent més pròxima que m'ha ajudat molt (un *molt* desproporcionat!) en l'elaboració del treball. Gràcies a ells, i a la resta de la meva família i dels meus amics, per l'estima, el suport, la paciència i la disponibilitat permanent.

A tots, moltes gràcies.

Aquesta tesi s'ha desenvolupat gràcies a un ajut del programa de Formació del Professorat Universitari (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Govern d'Espanya (FPU15/05707).

ÍNDIX

SUMMARY	13
INTRODUCCIÓ.....	15
I. MARC DE LA RECERCA	19
1. MARC TEÒRIC.....	21
1.1. Llegir i escriure per a aprendre.....	21
1.1.1. Llegir per a aprendre	23
1.1.2. Llegir i escriure per a aprendre: les tasques híbrides.....	29
1.1.3. L'escriptura de resums	30
1.1.4. L'escriptura a partir de la lectura de diverses fonts	32
1.2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita	42
1.2.1. La perspectiva cognitiva: alguns models del procés de composició escrita i aportacions a l'ensenyament	43
1.2.1.1. El model de Hayes i Flower	43
1.2.1.2. El model d'interacció d'estadis paral·lels de De Beaugrande	46
1.2.1.3. L'escriptura com a activitat epistèmica. Els models de <i>dir</i> i <i>transformar el coneixement</i> de Bereiter i Scardamalia	48
1.2.2. L'escriptura com a pràctica social i cultural	53
1.3. Els gèneres discursius i les seqüències didàctiques per a aprendre a escriure	60
1.3.1. La noció de gènere discursiu	60
1.3.2. Les tipologies textuais	62
1.3.3. Els gèneres discursius i la didàctica de la composició escrita	63
1.3.4. Els projectes de llengua i les seqüències didàctiques	66
1.4. La revisió i l'avaluació de l'aprenentatge de la llengua escrita	71
1.4.1. La recerca de la revisió	71
1.4.2. La revisió en els primers models cognitius.....	72
1.4.3. Actualitzacions dels models de revisió en el tombant de segle	73
1.4.4. Definir la revisió: una tasca difícil.....	76
1.4.5. La revisió en l'ensenyament.....	79
1.4.6. La revisió dels aprenents i dels escriptors experts.....	80
1.4.7. L'avaluació formativa: de les regulacions externes a l'autoregulació cognitiva	83
1.4.8. Parlar per a escriure: les activitats metacognitiva i metalingüística	85
1.4.9. La revisió entre iguals.....	89
2. OBJECTIUS I PREGUNTES	91
2.1. Objectius de la recerca	92
2.2. Preguntes de la recerca	92
3. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....	95
3.1. Naturalesa de la recerca.....	95
3.2. Disseny i implementació de la intervenció	98
3.2.1. La intervenció a l'aula: l'eina principal de la recerca	98

3.2.2. El pilotatge previ: disseny i posada a prova de la SD	99
3.2.3. La seqüència didàctica: fases i instruments de suport a l'escriptura	100
3.2.4. Context i participants	110
3.2.5. Implementació de la intervenció didàctica	113
3.3. Dades de la recerca	114
3.3.1. Les dades recollides.....	114
3.3.2. El tractament de les dades	115
3.3.3. Selecció de dades d'anàlisi	115
3.3.4. Procediment i criteris d'anàlisi	116
3.3.4.1. Anàlisi de les interaccions en petit grup	118
II. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE DADES	121
BLOC I - LA LECTURA INICIAL DE FONTS DIVERSES I LA PRESA DE NOTES DURANT LA COMPOSICIÓ ESCRITA EN COL·LABORACIÓ	123
4. LA LECTURA INICIAL I LA PRESA DE NOTES. UNA ANÀLISI PANORÀMICA	125
4.1. Una primera aproximació a les notes de lectura	126
4.2. Els textos font que s'anoten	129
4.3. La tria temàtica i els textos que es llegeixen	132
4.4. Descripció general del procés de lectura inicial i presa de notes	135
4.5. La tipologia de les notes	138
4.6. L'accés als textos font	146
4.7. Conclusions parcials	150
5. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS DE LECTURA INICIAL I PRESA DE NOTES	153
5.1. Grup 1 de 4t B (G1B).....	154
5.1.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	154
5.1.1.1. Organització i control de la tasca.....	155
5.1.1.2. Lectura i presa de notes.....	156
5.1.2. Les notes de lectura	160
5.2. Grup 2 de 4t B (G2B).....	162
5.2.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	162
5.2.1.1. Organització i control de la tasca.....	163
5.2.1.2. Lectura i presa de notes.....	164
5.2.2. Les notes de lectura	165
5.3. Grup 4 de 4t B (G4B).....	170
5.3.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	170
5.3.1.1. Organització i control de la tasca.....	171
5.3.1.2. Lectura i presa de notes.....	173
5.3.2. Les notes de lectura	175
5.4. Grup 5 de 4t A (G5A)	178
5.4.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	178
5.4.1.1. Organització i control de la tasca.....	179
5.4.1.2. Lectura i presa de notes.....	180
5.4.2. Les notes de lectura	181

5.5. Grup 5 de 4t B (G5B)	183
5.5.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	183
5.5.1.1. Organització i control de la tasca.....	184
5.5.1.2. Lectura i presa de notes.....	186
5.5.2. Les notes de lectura	189
5.6. Grup 6 de 4t B (G6B)	192
5.6.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	192
5.7. Grup 7 de 4t B (G7B)	196
5.7.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	196
5.7.1.1. Organització i control de la tasca.....	197
5.7.1.2. Lectura i presa de notes.....	198
5.7.2. Les notes de lectura	202
5.8. Grup 8 de 4t B (G8B)	206
5.8.1. El procés de lectura inicial i presa de notes	206
5.8.1.1. Organització i control de la tasca.....	207
5.8.1.2. Lectura i presa de notes.....	207
5.8.2. Les notes de lectura	209
5.9. Comparativa dels grups	214
5.10. Conclusions parcials	217
BLOC II - L'ESCRITURA EN COL·LABORACIÓ A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES	221
6. L'ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES. UNA ANÀLISI PANORÀMICA	223
6.1. Escriitura i reescriitura. El concepte de versió	224
6.2. Una primera aproximació al procés. Dades de conjunt	228
6.2.1. Comparació dels grups-classe segons el nombre de versions.....	230
6.2.2. El temps dedicat a l'escriitura	232
6.2.3. La reescriitura	233
6.2.4. Els graus de recursivitat	234
6.2.4.1. Els graus de recursivitat en les versions inicials.....	236
6.2.4.2. Els graus de recursivitat en la totalitat del procés	238
6.3. El volum i la qualitat de la producció	242
6.4. Conclusions parcials	247
7. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS COOPERATIU D'ESCRITURA A PARTIR DE FONTS	249
7.1. Grup 1 de 4t B (G1B)	251
7.1.1. Les dades de producció	251
7.1.2. Anàlisi del procés de composició textual	252
7.2. Grup 2 de 4t B (G2B)	261
7.2.1. Les dades de producció	261
7.2.2. Anàlisi del procés de composició textual	262
7.3. Grup 4 de 4t B (G4B)	268
7.3.1. Les dades de producció	268

7.3.2. Anàlisi del procés de composició textual	269
7.4. Grup 5 de 4t A (G5A)	275
7.4.1. Les dades de producció	275
7.4.2. Anàlisi del procés de composició textual	276
7.5. Grup 5 de 4t B (G5B).....	283
7.5.1. Les dades de producció	283
7.5.2. Anàlisi del procés de composició textual	284
7.6. Grup 6 de 4t B (G6B).....	292
7.6.1. Les dades de producció	292
7.6.2. Anàlisi del procés de composició textual	293
7.7. Grup 7 de 4t B (G7B).....	300
7.7.1. Les dades de producció	300
7.7.2. Anàlisi del procés de composició textual	301
7.8. Grup 8 de 4t B (G8B).....	309
7.8.1. Les dades de producció	309
7.8.2. Anàlisi del procés de composició textual	310
7.9. Comparativa dels grups.....	319
7.10. Conclusions parcials	322

BLOC III - LA COMPLEXITAT COGNITIVA EN L'ACTIVITAT D'ESCRITURA

A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES.....325

8. LA GESTIÓ INFORMATIVA.....327

8.1. La presència dels textos font	328
8.1.1. Els textos sobre la línia temàtica 1	332
8.1.1.1. La font que més s'anota.....	332
8.1.1.2. Les fonts que s'obvien	333
8.1.1.3. Influència de les notes de lectura en els escrits.....	334
8.1.1.4. Les versions finals	335
8.1.2. Els textos sobre la línia temàtica 4	337
8.1.2.1. De les notes-rèplica a la tria selectiva.....	338
8.1.2.2. La còpia indiscriminada.....	340
8.1.2.3. El text inicial com a presa de notes.....	341
8.2. El tractament de les fonts.....	344
8.2.1. Els textos sobre la línia temàtica 1	344
8.2.1.1. El procediment d'elaboració interpretativa: de les notes de lectura al text.....	345
8.2.1.2. La còpia i la paràfrasi en les versions inicials	348
8.2.1.3. L'elaboració del tòpic macroestructural de la línia temàtica	349
8.2.1.4. Intents d'elaboració: convertir en macroproposició la idea d'una font.....	351
8.2.1.5. De les elaboracions poc reeixides a les reeixides: el processament intertextual	351
8.2.1.6. Quan les paràfrasis (i les còpies) no desapareixen en les versions finals	353
8.2.1.7. El tractament de les fonts més complexes	356
8.2.2. Els textos sobre la línia temàtica 4	357
8.2.2.1. Un text final poc satisfactori	359
8.2.2.2. La reproducció encadenada d'idees de les fonts	359
8.2.2.3. La gestió d'idees redundants	360
8.2.2.4. El salt qualitatiu: l'experiència de l'escriptura inicial, l'adopció de la perspectiva i la consideració del destinatari	362
8.2.2.5. L'elaboració d'un esquema organitzat de continguts	363

8.2.2.6. La complexitat dels textos font: transferència dels trets discursius	364
8.2.2.7. La clau de l'èxit: la representació de la tasca i la interpretació conceptual.....	366
8.2.3. Establiment de l'estructura semàntica del text propi	369
8.2.3.1. Resum d'una única font	369
8.2.3.2. Juxtaposició de resums o d'idees de les fonts	370
8.2.3.3. Entre la construcció de l'esquelet conceptual a partir d'una de les fonts i l'establiment d'un esquema general, passant per la juxtaposició d'idees	371
8.2.3.4. L'establiment de la macroestructura	373
8.2.3.5. Un text que ret compte de la feina feta.....	374
8.2.3.6. L'ordre temporal com a guia per a l'organització de la informació	376
8.2.3.7. L'organització del text per àmbits temàtics	379
8.3. La composició dels paràgrafs.....	380
8.3.1. Paràgraf simple, format per una única frase que expressa una única idea	381
8.3.2. Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament, unides per la coma additiva o per la conjunció <i>i</i>	382
8.3.3. Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament.....	385
8.3.4. Paràgraf compost o <i>gran bloc paragràfic</i> , format per segments paragràfics menors	387
8.3.4.1. Primer exemple: el G4B, marques de nous temps de redacció i de procediments complexos de gestió informativa	388
8.3.4.2. Segon exemple: el G2B, primeres preses de contacte amb les fonts	392
8.3.4.3. Tercer exemple: el G8B, un paràgraf complex que aglutina informacions diferents d'una mateixa font.....	394
8.4. Conclusions parcials	395
9. RECURSIVITAT, REGULACIONS I TRANSFORMACIONS TEXTUALS	401
9.1. Les dades dels grups de treball.....	402
9.2. Anàlisi del grup 2 de 4t B (G2B)	406
9.2.1. Primera sessió d'escriptura (S3): composició de la V1	408
9.2.1.1. Una representació mental difusa de la tasca	408
9.2.1.2. Interaccions inicials molt pobres	410
9.2.1.3. Reformulacions i revisions inicials escasses	410
9.2.2. Segona sessió d'escriptura (S4): composició de la V2	412
9.2.2.1. Interaccions durant el procés de composició	412
9.2.2.2. La reelaboració de la versió inicial	414
9.2.3. Sessió final d'escriptura (S6): composició del text definitiu.....	417
9.2.3.1. Interaccions durant la sessió final.....	417
9.2.3.2. La regulació externa: l'efecte de la revisió entre iguals	421
9.2.3.3. Transformacions en el text final: la introducció	425
9.2.3.4. Transformacions en el text final: el cos	430
9.2.3.5. Transformacions en el text final: la conclusió.....	434
9.2.4. Transcripcions dels textos del G2B.....	436
9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)	437
9.3.1. Primera sessió d'escriptura (S3): composició de la V1	439
9.3.1.1. L'ancoratge en la situació sociodiscursiva	439
9.3.1.2. Les interaccions inicials.....	440
9.3.1.3. Reformulacions i revisions inicials	441
9.3.2. Segona sessió d'escriptura (S4): continuació de la V1	444
9.3.2.1. Interaccions durant l'escriptura.....	444
9.3.2.2. Reformulacions i revisions inicials	445
9.3.3. Tercera sessió d'escriptura (S6): composició de la versió final	447
9.3.3.1. La revisió entre iguals els fa més conscients del propi treball	447
9.3.3.2. Interaccions durant la sessió final.....	450
9.3.3.3. Transformacions en el text final: la introducció	453

9.3.3.4. Transformacions en el text final: el cos	455
9.3.3.5. Transformacions en el text final: la conclusió.....	457
9.3.4. Transcripcions dels textos del G5A	459
9.4. Comparativa dels dos equips analitzats.....	460
9.5. Conclusions parcials	462
10. FINAL CONCLUSIONS	465
10.1. Initial reading and note-taking during the collaborative written composition based on reading from different sources	466
10.1.1. Procedures or activity patterns during the initial reading and note-taking phase	466
10.1.2. Operations performed during the initial reading and note-taking	468
10.1.3. Detected difficulties	468
10.1.4. Typology of notes	470
10.1.5. Function of the notes: relation between the typology and the elaboration criteria and connections with the procedures and work strategies	471
10.2. Collaborative writing based on reading from a diversity of sources	474
10.2.1. Procedures or activity patterns during the writing phase.....	474
10.2.2. Operations developed while reading from the sources	476
10.2.3. Detected difficulties	477
10.2.4. Information management: a sample of the cognitive complexity of the task	478
10.3. Incidence of regulations in the monitoring and evaluation of the writing process	481
10.3.1. Regulations during the process	481
10.3.2. Revisions, reformulations and metalinguistic reflection	483
10.4. New questions and further research	486
11. CONCLUSIONS FINALS	487
11.1. La lectura inicial i la presa de notes durant la composició escrita en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses	488
11.1.1. Procediments o patrons d'activitat durant la lectura inicial i la presa de notes	488
11.1.2. Operacions que es desenvolupen durant la lectura inicial i la presa de notes	490
11.1.3. Dificultats que s'hi detecten.....	490
11.1.4. Tipologia de les notes.....	492
11.1.5. Funció de les notes: relació entre la tipologia i els criteris d'elaboració i connexions amb els procediments i les estratègies de treball	493
11.2. L'escriptura en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses	496
11.2.1. Procediments o patrons d'activitat durant la fase de redacció	496
11.2.2. Operacions que es desenvolupen durant l'escriptura a partir de la lectura de fonts.....	497
11.2.3. Dificultats que s'hi detecten.....	499
11.2.4. Gestió de les informacions: una mostra de la complexitat cognitiva de la tasca.....	500
11.3. Incidència de les regulacions en el control i l'avaluació del procés d'escriptura	503
11.3.1. Les regulacions durant el procés.....	503
11.3.2. Les revisions, les reformulacions i la reflexió metalingüística.....	505
11.4. Nous interrogants i continuïtat de la recerca.....	508

BIBLIOGRAFIA	511
ÍNDEX DE FIGURES	523
SUMARI DELS ANNEXOS.....	533

S U M M A R Y

This study seeks to know how information is managed during the process of collaborative written composition based on reading multiple sources, conducted in a natural classroom context and within the framework of a didactic sequence. Its three specific goals are: 1) to analyse the complexity of the initial reading and note-taking phase for writing based on a diversity of documentary sources, 2) to examine the nature of the collaborative written composition process during the writing task based on these sources, and 3) to identify transformations in the students' texts during the writing task and determine the function of external regulations during this process.

The main instrument employed in this research is an intervention in the form of a teaching and learning project inspired by the model of didactic sequences for learning to write (Camps, 2003). This project is articulated around socially situated activities of reading and writing, oriented towards the elaboration in small groups of an academic text on a history topic that has to respond to specific communication goals and that has real addressees. The written composition anticipates a first reading and note-taking phase of a documentation dossier with texts of different genres and fields, followed by writing. The project incorporates different dynamics (peer review and discussion between work teams) accompanied by writing support materials (writing script, reviewing grid, rewriting tips) in order to mark the different stages of the process and regulate it externally.

The research within the classroom is based on descriptive and interpretative approaches. Data are collected during the development of the didactic sequence and come from the recordings of the interactions during the written composition (among peers and with the adults) and from the different texts produced throughout the process (reading notes, initial drafts, intermediate drafts, and final versions). The analysis identifies the obstacles and the strategies displayed when facing a task of such great cognitive complexity during the different moments of the process. Results show that reading is successful when is guided by the goals of the writing task and addresses the rhetorical situation in which the writing task is inserted. Both the reading notes and the texts take different forms depending on students' task representation and the followed strategies, reproductive or transformative, in the treatment of information. In addition, collaborative work and external help contribute to improve the management of the task through self-regulative tools and metacognitive regulation. Moreover, these elements help the learners to represent to themselves more clearly the reading-to-write task, the text and the rhetorical situation in which it is inserted, to plan and review better and more recursively, and to implement strategies that can lead to the transformation of knowledge.

INTRODUCCIÓ

El nostre treball s'inscriu en el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita i s'interroga sobre la naturalesa de les pràctiques de llegir per a escriure, escriure a partir de la lectura de fonts diverses, i escriure per a aprendre per part d'aprenents d'educació secundària. Més concretament, l'estudi vol aprofundir en el coneixement sobre la manera com els aprenents gestionen informacions de diferents fonts de documentació durant la composició en col·laboració d'un text propi.

La lectura i l'escriptura són dues activitats verbals i amb sentit que estan presents en totes les esferes de la vida social. L'omnipresència del text escrit dins i fora de l'aula fa necessari que els aprenents assoleixin un alt grau d'alfabetització per a poder participar satisfactòriament en qualsevol situació comunicativa. Vivim en una societat –anomenada del coneixement i de la informació– que planteja desafiaments inèdits a l'escola. Per exemple, el repte que se'ls presenta als alumnes perquè gestionin el deversall d'informacions que els arriben sobre el que passa al món i sobre el món mateix.

La capacitat de comprendre i produir textos per a participar en societat va més enllà de la lectura i l'escriptura com a pràctiques mecàniques. És ben conegut que, encara que són dues accions diferents, si a l'aula es programen activitats que vinculin totes dues pràctiques, els aprenentatges es reforcen (Carlino, 2005; Solé i Camps, 2007; Fontich, 2012). Sabem també que, malgrat que l'escola ha de garantir que els aprenents desenvolupin els diferents nivells d'alfabetització al llarg de la formació, a l'aula és freqüent trobar un treball parcel·lat dels aprenentatges i unes activitats reproductives que no promouen usos constructius de la lectura i de l'escriptura (Solé i Mateos, 2007).

En aquest context, les tasques híbrides, basades en la interrelació de les habilitats de llegir i escriure, han demostrat ser unes importants eines d'aprenentatge tant per als processos de comprensió lectora i composició escrita, com de continguts lingüístics i no lingüístics, atès que l'escriptor, que és alhora lector, ha de mobilitzar estratègies ben diverses i posar-les al servei d'un objectiu comú (Segev-Miller, 2007; Perelman, 2008a; Milian, 2011; Shanahan, 2016; Reig, 2017).

Conscients dels beneficis d'aquests tipus de pràctiques, plantegem una seqüència didàctica (SD) per a aprendre a escriure basada en el model de Camps (1994b i 2003). Aquesta SD requereix la lectura de fonts de procedència i naturalesa diverses i gestionar les informacions que contenen per a escriure un text que respongui a un objectiu comunicatiu específic adreçat a uns destinataris reals.

No són pocs els treballs que, des de diferents perspectives, han contribuït a fer avançar el coneixement sobre aquest objecte d'estudi. Uns treballs sense els quals aquesta recerca no hauria estat possible. La particularitat de la nostra investigació rau en el fet que es

situa en un context natural d'una aula (amb els docents i tots els estudiants), i que es desenvolupa en el marc d'una SD. És una SD que basa el treball de composició en la cooperació entre iguals, que treballen en grups reduïts i que han de conversar per portar a terme la feina. Ens interessa saber què diuen mentre treballen, perquè sabem que la parla aportarà llum al coneixement del procés (Milian, 1999; Camps i Milian, 2000a; Rodríguez Gonzalo, 2012a).

Un altre fet diferencial és que en aquest cas, tal com hem dit, l'activitat de producció s'emmarca en unes coordenades sociodiscursives concretes que defineixen la naturalesa del text (no és una mera síntesi de documents) i que inclouen uns destinataris reals. Pensem que, d'aquesta manera, els objectius comunicatius podrien donar sentit i servir de guia a les pràctiques de lectura i d'escriptura. Val a dir també que adoptem una perspectiva globalitzadora, en el sentit que resseguim el procés des de la fase inicial de lectura i presa de notes fins a la sessió final en què els estudiants acaben de redactar el text definitiu. En darrer lloc, avancem que la SD incorpora l'avaluació formativa a través de la introducció de regulacions externes que poden contribuir a la regulació i l'autoregulació cognitiva (Ribas, 2000).

L'anàlisi del treball durant la realització d'una tasca d'una exigència cognitiva tan elevada ens permet d'aprofundir en el coneixement sobre activitats i processos lligats a la comprensió lectora, l'escriptura i la construcció de coneixements diversos.

La tesi que presentem s'estructura en dues parts: la primera, el marc de la investigació, i la segona, la presentació i l'anàlisi de les dades. La primera part es divideix en tres capítols, que corresponen al marc teòric, als objectius i preguntes de la recerca, i a la metodologia de la investigació. La segona es dedica a l'anàlisi de les dades de la recerca empírica i es tanca amb el desenvolupament de les conclusions finals.

En el capítol 1, *Marc teòric*, dividit en quatre grans apartats, presentem les bases teòriques sobre les quals es fonamenta aquest estudi.

En el primer apartat, *Llegir i escriure per a aprendre*, situem la lectura i l'escriptura en el marc de les teories cognitives i socioculturals per a endinsar-nos en el concepte d'alfabetització acadèmica. Explorem les activitats de lectura i escriptura amb finalitats epistèmiques i mostrem les aportacions d'estudis fets amb perspectives psicològiques i d'aula sobre les tasques híbrides (de llegir per a escriure i escriure a partir de la lectura de diverses fonts).

En el segon, *L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita*, presentem les aportacions de la perspectiva cognitiva i de la sociocognitiva o sociocultural a l'estudi de l'escriptura, subratllant-ne els models o postulats més influents per a la didàctica de la llengua i les contribucions més destacades per a la millora de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge.

En el tercer apartat, *Els gèneres discursius i les seqüències didàctiques per a aprendre a escriure*, exposem, d'una banda, els fonaments de la teoria dels gèneres discursius i, de l'altra, desenvolupem les principals propostes de seqüències didàctiques (SD) per a l'ensenyament de l'escriptura, centrant la nostra atenció en el model de Camps (1994b), en el qual inspirem la SD de la nostra recerca. Aquestes SD tenen en comú la concepció de l'escriptura com a activitat discursiva amb una finalitat social i l'organització d'unes tasques d'ensenyament i aprenentatge que giren al voltant del treball de gèneres discursius diversos.

En el quart i últim apartat, *La revisió i l'avaluació de l'aprenentatge de la llengua escrita*, ens endinsem en el camp específic de la recerca de la revisió atenent a les diferents perspectives possibles, que connectem tot seguit amb l'avaluació formativa aplicada a l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i de la revisió, a la base de la qual trobem conceptes com ara la regulació cognitiva, la regulació metacognitiva i l'activitat metalingüística.

Tanquen aquesta primera part de la tesi els capítols cinquè, en què es presenten els objectius de la investigació i es formulen els interrogants que són a la base, i el sisè, en què s'exposa el disseny metodològic de la investigació.

La segona part del treball comprèn set capítols. Els sis primers corresponen a l'anàlisi de les dades, i el darrer, a les conclusions finals. Els capítols de l'anàlisi s'organitzen alhora en tres blocs. Cada capítol d'anàlisi culmina amb l'exposició d'unes conclusions parcials.

El primer bloc, format pels capítols 4 i 5, es dedica a l'estudi de la fase de lectura inicial i presa de notes. En el capítol 4, *La lectura inicial i la presa de notes. Una anàlisi panoràmica*, s'ofereix una aproximació general, a manera de panoràmica, al treball dels 18 petits grups o equips de treball que participen en la recerca basat en les dades de les notes de lectura de les dues classes i de les particularitats de la modalitat de treball dels grups. En el 5, *Descripció i anàlisi del procés de lectura inicial i presa de notes*, es desenvolupa una anàlisi aprofundida dels 8 grups escollits, en la qual es contrasten les dades del procés de treball (les interaccions) amb l'anàlisi de les notes de lectura.

El segon bloc, amb els capítols 6 i 7, indaga la fase d'escriptura en col·laboració a partir de la lectura de fonts. El capítol 6, *L'escriptura a partir de la lectura de fonts diverses. Una anàlisi panoràmica*, es dedica la presentació i l'anàlisi de les dades generals del procés respecte dels 18 grups. S'exposen els patrons predominants en el treball de les dues classes a partir de les dades de les diferents versions (inicials, intermèdies i finals) dels escrits i s'avalua el procés global. En el capítol 7, *Descripció i anàlisi del procés cooperatiu d'escriptura a partir de fonts*, s'analitzen de manera exhaustiva les interaccions dels 8 equips de treball per tal de conèixer en profunditat el transcurs del procés.

El tercer bloc, format pels dos darrers capítols d'anàlisi, pretén subratllar la complexitat cognitiva de la tasca d'escriptura a partir de fonts. Els dos capítols es basen en les dades

d'interacció i en els diferents escrits dels equips. El 8, *La gestió informativa*, es dedica a l'anàlisi en detall de la gestió de la informació per part dels 8 grups de treball escollits, parant esment en aspectes com ara la selecció de les informacions de les fonts, el tractament de les idees i l'estructuració dels productes. El 9, *Recursivitat, regulacions i transformacions textuais*, analitza el control i l'avaluació de l'escriptura i la incidència de les regulacions. Per fer-ho, en aquest cas es presenta primerament una succinta visió general dels 8 equips, que va seguida d'una anàlisi minuciosa del treball de dos d'aquests equips.

En darrer lloc, en el capítol 10, es presenten les conclusions finals, en què es sintetitzen les conclusions parcials de cada capítol d'anàlisi i es dona resposta a les preguntes que han motivat la recerca. Les conclusions s'organitzen en tres blocs, que corresponen als tres objectius específics que guien la investigació. Per acabar, s'assenyalen algunes vies de continuïtat de la investigació en un breu apartat final.

I. MARC DE LA RECERCA

1. MARC TEÒRIC

1.1. Llegir i escriure per a aprendre

La lectura i l'escriptura, vectors que defineixen la cultura escrita, són dues activitats indestriables. Són pràctiques i, alhora, competències socialment construïdes que ens permeten participar en *comunitats textuais* o grups socials posseïdors de *literacy* – versats en les lletres– (Olson, 1994). Aquestes comunitats comparteixen un paradigma cultural que no només inclou el llenguatge, sinó també el coneixement sobre un conjunt de textos amb les maneres de llegir-los, de produir-los i d'interpretar-los que s'hi associen. La cultura escrita s'entén en aquests termes com una *condició social* (Olson, 1994). Tot i això, malgrat haver-se generalitzat fins convertir-se en una competència gairebé universal, hi ha diferències socials en la manera d'interactuar i interpretar els textos (Chartier i Hébrard, 2000).

Tradicionalment, la lectura i l'escriptura es concebien com unes destreses mecàniques que s'adquirien seguint una disciplina estricta (Pozo, 1996). La lectura era receptiva, i l'escriptura era (re)productiva. De manera simètrica o especular, llegir es reduïa a descodificar, mentre que escriure consistia a codificar un text. L'ensenyament i aprenentatge d'aquestes habilitats es limitava a l'adquisició dels sistemes de codificació i descodificació mitjançant el treball de processos cognitius perifèrics, ja que es pensava que per poder practicar-les només calia conèixer el codi (Teberosky, 1996; Ballester, 2015; Fons i Turró, 2015).

Des del paradigma sociocultural, s'entén que l'alfabetització sempre és relativa a un lloc i un temps històric i al conjunt de pràctiques socials que defineixen la cultura escrita d'una societat (Ferreiro, 2007). La reflexió al voltant del que significa ser ciutadans alfabetitzats, capaços de participar de manera activa i autònoma, reflexiva i crítica en la multiplicitat de situacions que se'ns presenten al llarg de la vida ens porta a plantejar-nos quin paper han de tenir la lectura i l'escriptura i, per tant, com s'han d'ensenyar aquestes activitats. Diversos autors han fet aportacions diferents i complementàries que permeten entendre l'alfabetització en la seva complexitat.

Així, Wells (1987) proposa un model inclusiu que comprèn quatre nivells o dimensions que integren la competència lletrada: l'executiu, centrat en la forma del llenguatge i la identificació del codi; el funcional, sobre l'ús de l'alfabetització en la vida quotidiana; l'instrumental, per a obtenir i transmetre informació; l'epistèmic, relacionat amb la capacitat de la lectura i l'escriptura com a eines mentals poderoses mitjançant les quals es pot construir coneixement. D'altra banda, Hasan (1996) estableix tres nivells d'alfabetització: el de reconeixement, com el nivell executiu de Wells, referit al domini del codi i de les tècniques de codificació i descodificació; el de l'acció, o usos del llenguatge i, per tant, de la lectura i l'escriptura i dels gèneres discursius, en esferes socials determinades; el de la reflexió, del llenguatge com a metadiscurs mitjançant el qual es pot pensar sobre l'activitat, la forma i el contingut. L'escola ha de garantir que els aprenents desenvolupin els diferents nivells d'alfabetització al llarg de la formació. Encara que, evidentment, la divisió jeràrquica implica una gradació, aquests nivells no es consideren estadis successius que cal superar, sinó nivells que s'impliquen, s'inclouen i es relacionen (Wells, 1987). Per aquest motiu, el treball d'aula en cada etapa escolar ha de tenir en compte el tractament dels diferents nivells d'alfabetització amb continguts ajustats a les capacitats dels estudiants, ja que llegir i escriure són dos aprenentatges que es desenvolupen al llarg de la vida.

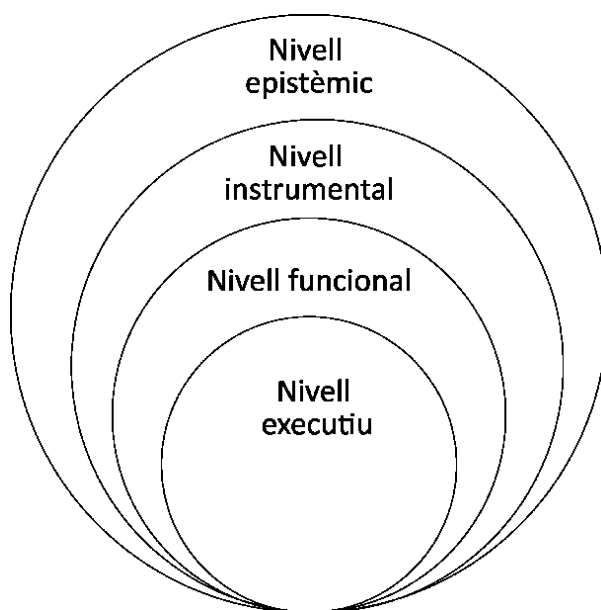


Figura 1. Nivells de domini de la llengua escrita (Wells, 1987)

Actualment sabem que llegir i escriure són dues activitats presents en totes les esferes de la vida social. L'omnipresència del text escrit dins i fora de l'aula fa necessari que els alumnes assoleixin un alt grau d'alfabetització per a poder participar satisfactòriament en qualsevol situació comunicativa pròpia d'una societat lletrada (Solé, 1992; Camps, 2003; Zayas, 2012a). A través de l'enfocament socioconstructivista s'introdueixen en l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura les dimensions cognitiva, social, cultural i afectiva, i les perspectives processual i interactiva (Camps, 2003; Solé i Mateos, 2007).

Les exigències d'alfabetització del nou segle fan indispensable “saber adequar les estratègies lectores i escriptores a les situacions, a la diversitat d'usos que s'atorga a la llengua escrita en una societat alfabetitzada” (Camps i Solé, 2007: 5-6). A més, en la societat actual la lectura i l'escriptura, lluny de limitar-se a la reproducció d'unes informacions preexistents, poden esdevenir eines de construcció i transformació del coneixement (Bereiter i Scardamalia, 1987; Olson, 1994). Nombrosos estudis recents han demostrat que la potencialitat epistèmica de la lectura i de l'escriptura es multiplica quan aquestes dues activitats es connecten (Spivey i King, 1989; McGinley, 1992; Tierney i Shanahan, 1996; Spivey, 1997; Martínez i altres, 2015).

No podem passar per alt el concepte de l'alfabetització acadèmica, entesa com un procés d'ensenyament que fomenta l'accés de l'aprenent a les cultures escrites de les disciplines (Carlino, 2013: 270). Els estudis sobre alfabetització acadèmica, que es fan des d'enfocaments diversos com ara el de l'escriptura a través del currículum o *Writing across the curriculum* (WAC), l'escriptura en les disciplines o *Writing in the disciplines* (WID) i les alfabetitzacions acadèmiques o *Academic literacies*, n'han posat de manifest el caràcter situat, social i interdisciplinari (Castelló, 2014), ja que la lectura i l'escriptura són pràctiques socials situades, és a dir, que tenen lloc en contextos socials específics que els donen sentit (Castelló, 2014: 351). Des d'aquest camp d'estudi es considera que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura amb finalitats acadèmiques ha de ser continuat i ha de donar-se des de les diferents disciplines del saber, atès que cadascuna d'aquestes àrees té unes pràctiques d'escriptura pròpies i uns gèneres que s'hi associen. Les pràctiques d'ensenyament han de permetre que els estudiants desenvolupin eines per a participar en la cultura escrita, i per tant han de ser autèntiques, situades i no parcel·lades (Carlino, 2013).

1.1.1. Llegir per a aprendre

De tot el que s'ha dit fins ara es pot deduir que la concepció de la lectura no és estàtica, sinó que la fan evolucionar els avanços en l'àmbit científic. Com a activitat pròpia de la cultura escrita, les idees al voltant de la lectura també es modifiquen a mesura que la societat canvia. A més a més, la lectura és una activitat complexa que implica comprendre textos de tota mena en situacions diferents. És inevitable pensar que en la definició de la lectura hi ha implícits els conceptes de comprensió i de competència lectora, ja que practicar la lectura implica posar en marxa els mecanismes de comprensió (habilitats, coneixements, aptituds i estratègies) en situacions pràctiques, variades i amb finalitats diverses (Núñez Delgado, 2015: 100).

En aquest treball ens situem sota el paraigua de les teories de la psicologia cognitiva, que té en compte els processos i les estratègies, i dels postulats socioculturals, que entenen la lectura com una activitat social, contextualitzada, situada i significativa (Solé i Minguela, 2013). Des d'aquesta perspectiva, la lectura es pot definir com un procés interactiu entre el lector i el text, un procés mitjançant el qual el lector intenta satisfer els objectius que

guien la lectura a través de l'obtenció d'una informació pertinent (Solé, 1987). El lector, al qual se li assigna un paper actiu, acudeix al text amb un objectiu concret. La finalitat condueix el procés i, per tant, determina el tipus d'accés al text i de comprensió que se'n deriva, que es diferencia no només en funció de l'individu que llegeix sinó dels objectius i de les motivacions lligats a cada situació de lectura. Però cada lector té, a més, un bagatge propi: uns coneixements previs sobre el tema a més d'unes experiències lectores de les quals es deriva un coneixement sobre els textos, sobre el procés de lectura, les seves formes i els usos socials. La comprensió es, per tant, un procés situat de construcció del sentit que implica els coneixements previs del lector i el propòsit de lectura (Solé, 1992; Solé i Camps, 2007).

Llegir és un procés estratègic, ja que el subjecte ha d'implicar-se activament en la construcció del sentit a través de la formulació d'hipòtesis i la inferència de significats implícits. Abans o durant la lectura es despleguen processos de predicció i anticipació que ens possibiliten avançar el que encara no ha aparegut en el text. Aquestes hipòtesis es construeixen de manera continuada, a diferents nivells de consciència, a partir de les pistes que trobem en el text. Mitjançant el control metacognitiu del procés, el lector dirigeix i supervisa el procés de manera deliberada. Així, a mesura que la lectura avança, descarta o confirma prediccions anteriors, però també regula i avalua l'activitat, identificant-hi desajustos en el procés, buits i errors de comprensió. Quan es detecten absències de contingut, el lector ha d'inferir els aspectes implícits mobilitzant-hi coneixements de diversa mena (Colomer i Camps, 1991; Solé, 1992; Colomer, 1998).

En la figura que mostrem a continuació, Núñez Delgado (2015: 102) representa gràficament els elements i el funcionament del procés de comprensió lectora, combinant-hi les aportacions de Johnston (1989), Solé (1992), Colomer i Camps (1996)¹ i Correig (2001).²

¹ La referència de Colomer i Camps (1996) en què es basa Núñez Delgado és la traducció al castellà de Colomer i Camps (1991) que prenem com a referència per al nostre treball. Són, doncs, el mateix text en diferents llengües.

² Aquestes referències són de Núñez Delgado.

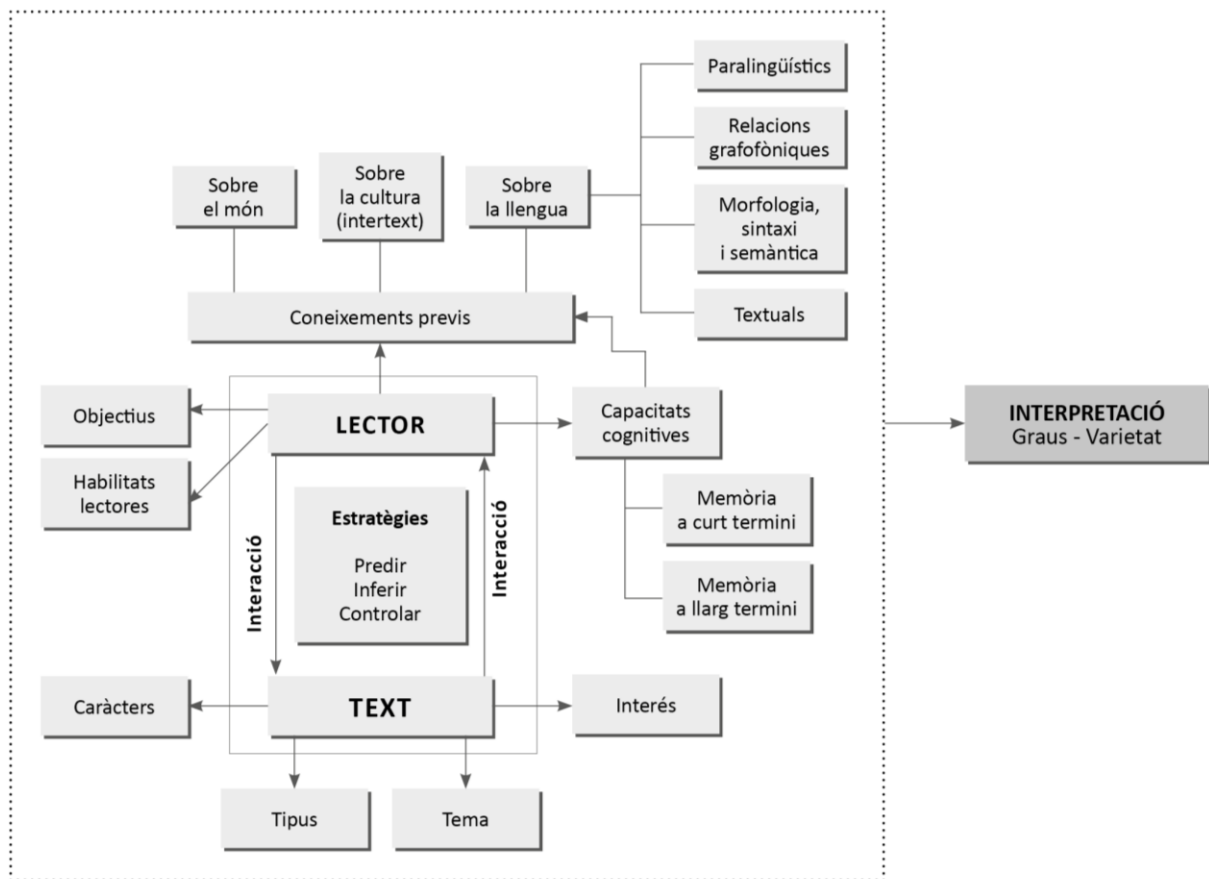


Figura 2. Elements i funcionament del procés de comprensió lectora (Núñez Delgado, 2015: 102)

En la part central es situen el lector i el text. De la interacció entre tots dos components neixen les estratègies que acabem d'esmentar. A més, tal com avançàvem, cada lector té un bagatge d'experiències i sabers i unes estructures cognitives i afectives pròpies que supediten la comprensió lectora:

- a) **Habilitats lectores.** Són les que participen en la descodificació i en la mecànica de la lectura.
- b) **Coneixements previs** sobre el món, sobre la cultura i les pràctiques lectores i sobre la llengua. El lector ha d'aportar coneixements molt diversos per poder fer inferències, establir relacions de sentit entre les parts i en la globalitat, interpretar el text a partir de les marques lingüístiques, paralingüístiques i textuals, del coneixement de la situació de comunicació, etcètera (Colomer i Camps, 1991; Sánchez Miguel, 2010; Núñez Delgado, 2015).
- c) **Dimensió afectiva o motivacional emocional.** Normalment exclosa dels models cognitius clàssics, aquesta dimensió té a veure amb la implicació personal del lector respecte dels objectius de la tasca, les creences, les emocions que desperta,

la motivació, l'interès, la percepció de la pròpia competència i la valoració de la capacitat d'assolir els objectius (Sánchez Miguel, 2010: 55-61).

- d) Els dos tipus de memòria i altres capacitats cognitives, com ara la percepció, l'atenció, el raonament, etc. (Núñez Delgado, 2015). La memòria a llarg termini com a emmagatzemadora dels coneixements i dels sabers adquirits a través de l'experiència. La informació que es reté de manera duradora ha d'integrar-se en les estructures cognitives prèvies, que es modifiquen, i ha de ser significativa, és a dir, relacionada amb els interessos i els coneixements de l'individu (Colomer i Camps, 1991: 35). La memòria de treball o a curt termini, que és força limitada, és un espai mental en què es coordinen activitats i coneixements que s'han d'aplicar immediatament en l'activitat de la lectura (Sánchez-Miguel, 1998: 94).

Però entendre l'acte de llegir en la seva complexitat ens obliga a tenir en compte les altres dues variables que s'interrelacionen quan aquesta activitat es produeix, és a dir, quan un lector entra en contacte amb un text: el text mateix i el context de la lectura (Colomer, 1998: 52; Núñez, 2015: 101-105):

- a) El text, amb els trets que el fan únic i que en condicionen la comprensió: el gènere, l'àmbit d'ús, l'estructura, l'extensió, el registre, el lèxic, el tema, la intenció de l'autor...
- b) El context psicològic, físic, social i cultural en què el lector interactua amb el text.

Perquè l'ensenyament i aprenentatge de la lectura sigui efectiu, les pràctiques d'aula han de tenir en compte aquestes dimensions. L'escola, institució a la qual se li confia la tasca d'ensenyar a llegir i a escriure, ha de garantir que els aprenents desenvolupin les competències i estratègies que hem esmentat, que són pròpies dels lectors competents (Solé i Minguela, 2013). Tothom assumeix que l'aprenentatge d'aquesta competència no acaba una vegada superat el període d'adquisició inicial de la lectura. En la societat actual, l'acte de llegir té infinites formes i pot obeir a una multiplicitat de propòsits: llegim per gaudir, per comunicar-nos, per informar-nos, per pensar, per aprendre, per crear i transformar coneixements. Així doncs, l'ensenyament de la competència lectora s'assenta sobre tres eixos: aprendre a llegir, llegir per a aprendre –en qualsevol àmbit acadèmic o quotidià, al llarg de la vida– i aprendre a gaudir de la lectura (Solé, 2012: 50).

Els estudis d'autors com Wells i Hasan, esmentats anteriorment, evidencien l'existència de diferents tipus de lectura que generen diferents nivells d'interpretació d'acord amb els propòsits que s'hi associen. La lectura epistèmica o crítica és una eina conceptual i transformadora al servei del pensament i de l'aprenentatge.

[...] las formas más complejas de lectura, en el contexto académico, aparecen con frecuencia vinculadas al aprendizaje de contenidos curriculares, cuando la lectura se constituye como vehículo privilegiado de acceso a la información y al

conocimiento. En estos ámbitos, tiene todo el sentido y es necesario enseñar a leer para aprender, enseñar nuevas formas de lectura que permitan manejarse con unidades complejas de información que requieren ser comprendidas, elaboradas, organizadas e integradas en esquemas o corpus más amplios de conocimiento. (Solé i Minguela, 2013: 54)

En les últimes dècades s'han realitzat estudis per conèixer en profunditat el repertori de pràctiques i usos alfabetitzadors que es porten a terme en el sistema educatiu. Aquests treballs han posat de manifest que les pràctiques més freqüents a l'aula no promouen usos constructius de la lectura –ni tampoc de l'escriptura–, sinó merament reproductius (Flower, 1990; Carlino, 2005; Solé i Mateos, 2007; Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta, 2008; Solé, 2012; Brandão Carvalho i Barbeiro, 2013; Bazerman, 2014). Solé parla de la propensió a la simplificació en les maneres de llegir a l'escola, des de l'etapa inicial fins a la universitària, la qual provoca una reducció de la diversitat de maneres de llegir a les que encaminen a una lectura superficial, de manera que l'experiència de la lectura –i la visió que se'n deriva– queda restringida a l'accés a una informació que ens arriba processada, elaborada (Solé, 2012: 51).

La lectura, però, ha de convertir-se en una eina intel·lectual que permeti als lectors ser autònoms, reflexius i crítics, i servir-se d'aquesta eina per participar activament en societat. L'accés als nivells superiors de la comprensió lectora passa per la introducció de canvis en les pràctiques escolars de la lectura:

[cambios] tales como reducir las tareas de lectura reproductiva, todavía demasiado presentes, enseñar a leer textos expositivos y disciplinares en las distintas áreas de conocimiento (es decir, a sintetizar, a relacionar e integrar la información que vehiculan) y enseñar a los estudiantes procedimientos de supervisión de su propia comprensión que les permitan distinguir entre el acceso a la información y el conocimiento. (Rodríguez Gonzalo, 2018: 96)

Com a compendi i tancament d'aquesta secció, exposem les 10 idees clau sobre la comprensió lectora que Zayas (2012a) recomana tenir presents a l'aula:

- 1) La competència lectora és una competència bàsica que integra destreses diverses i molt complexes. El lector competent va més enllà dels usos executius, funcionals i instrumentals i fa servir la lectura per a interactuar en els diferents àmbits de la vida social.
- 2) La lectura és diversa: es produeix en situacions diverses, en diferents àmbits de l'activitat social, respon a objectius diversos, i es llegeixen textos pertanyents a gèneres discursius diversos els trets dels quals determinen el procés i la interacció amb els productes. Com que la lectura és diversa, les pràctiques lectores escolars han de ser diverses.

- 3) La natura del text condiona la lectura. Cal conèixer els gèneres i les situacions en què s'ancoren per poder interactuar-hi d'una manera adequada. És imprescindible que l'ensenyament approximi els aprenents a la diversitat textual, promovent la lectura de textos reals, variats i pertanyents a àmbits diversos.
- 4) L'objectiu condiona la manera d'interactuar amb el text. La finalitat amb la qual ens introduïm en un text determina la mobilització d'unes estratègies específiques. Cal no perdre de vista que un lector pot relacionar-se amb un mateix text de maneres diverses en funció de l'objectiu que persegueixi. Les pràctiques d'aula han de vincular-se a finalitats i objectius concrets.
- 5) La cerca i la selecció de la informació requereix la definició dels objectius, el coneixement de les fonts i l'avaluació de la pertinença. La lectura és un instrument d'aprenentatge. Contextos com ara els projectes d'investigació en el si de les matèries escolars, els projectes documentals interdisciplinaris i els treballs de recerca inclosos com a matèries avaluables afavoreixen el desenvolupament i adquisició de les destreses associades a aquestes pràctiques.
- 6) Per comprendre un text cal elaborar-ne una interpretació, cosa que demana integrar les idees que el formen i entendre'n les relacions. La construcció d'idees globals al voltant del text passa per reconèixer el text com a gènere lligat a una determinada esfera de l'activitat social, amb una funció, un tema i uns trets lingüístics i discursius propis.
- 7) Saber llegir no és només saber processar la informació, sinó saber reflexionar sobre el contingut dels textos. Aquesta és una condició per a la comprensió profunda i, per tant, per a construir nous coneixements. La comprensió profunda demana comparar, relacionar, qüestionar, seleccionar en funció d'uns objectius, analitzar críticament, etc.
- 8) Saber llegir és saber reflexionar sobre la forma del text. És tan important per a construir-ne el significat com per a valorar-ne la qualitat i rellevància. Els lectors competents són capaços d'identificar i identificar les marques i indicadors textuais que els ajuden a satisfer els objectius de la lectura i a comprendre de manera satisfactòria.
- 9) La motivació i el compromís individual amb la lectura són indispensables per al desenvolupament de la competència lectora, i es manifesta en relació amb l'interès per la lectura, l'autonomia per a interactuar amb els textos i el valor que s'atorga a la lectura en la interacció social.
- 10) El lector competent té un saber metacognitiu. És capaç de representar-se adequadament la tasca i, així, activar les estratègies i recursos necessaris per a la lectura. El lector competent ajusta l'acció als propòsits que persegueix,

s'autodirigeix, s'autocontrola i s'autoregula. Llegir requereix, doncs, un grau elevat de consciència i metacognició.

1.1.2. Llegir i escriure per a aprendre: les tasques híbrides

Després de tot el que hem exposat fins a aquest punt resulta evident que la lectura és una activitat estretament lligada a l'aprenentatge, però no únicament com a eina per a la transmissió o l'accés a la informació, sinó com a procediment de comprensió i conceptualització de sabers. Però aquesta característica no és exclusiva de la lectura, sinó que té un correlat en l'escriptura, atès que totes dues, lectura i escriptura, són activitats interrelacionades. Tal com veurem més endavant, la paraula, i per tant la llengua escrita, és la tecnologia humana amb la qual podem desenvolupar les funcions comunicativa, representativa i epistèmica (Olson, 1991 i 1994). Així doncs, a través de la lectura i de l'escriptura, mitjançant el llenguatge, desenvolupem i elaborem el pensament.

En els àmbits de recerca en lectura i escriptura s'ha explorat l'impacte de totes dues activitats en l'aprenentatge i en el pensament a través de models teòrics, recerques empíriques i propostes d'ensenyament portades a la pràctica (Bereiter i Scardamalia, 1987; Olson, 1994; Carlino, 2005; Guasch i Fontich, 2012; Brandão Carvalho i Barbeiro, 2013; Castelló, 2014; Galbraith, 2015). Complementàriament a aquests estudis, se n'han desenvolupat d'altres que han analitzat la relació entre la lectura i l'escriptura i dels beneficis per al desenvolupament cognitiu dels aprenents quan ambdues activitats es combinen (Bracewell, Frederiksen i Frederiksen, 1982; Flower, 1990; Spivey, 1991; Tierney i Shanahan, 1996; Shanahan, 2006; Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta, 2008; Perelman, 2008a; Carlino, 2013; Shanahan, 2016). Els treballs consagrats a la investigació sobre les connexions entre els processos de comprensió lectora i composició escrita són nombrosos i ofereixen enfocaments diversos. Shanahan (2016) fa un repàs dels tres models teòrics bàsics que guien la recerca sobre les relacions entre la lectura i l'escriptura i aclareix que tots tres han fet contribucions valuoses a l'ensenyament:

- a) El primer model indaga en el coneixement compartit i el substrat cognitiu que són a la base de les habilitats de lectura i escriptura a fi de trobar les similituds i diferències dels processos cognitius implicats i de detectar la dependència entre ambdues activitats. Aquesta perspectiva considera quatre tipus de coneixement compartit: els sabers sobre el contingut emmagatzemats en la memòria, el metaconeixement sobre llengua escrita, el coneixement de les característiques del text i el coneixement sobre el procés, tant pel que fa al maneig de les informacions com a l'ús de les estratègies cognitives (Fitzgerald i Shanahan, 2000; citat per Shanahan, 2006 i 2016).
- b) El segon model, de base sociocognitiva, concep la lectura i l'escriptura des del punt de vista de les relacions entre el lector i l'escriptor, en un espai transaccional –de comunicació– entre l'un i l'altre. Per a aquest enfocament tenen una importància

cabdal la percepció i la consciència dels participants en l'intercanvi i els seus propòsits. Nystrand (1986, citat per Tierney i Shanahan, 1996) s'hi refereix en termes contractuals o de reciprocitat, atès que aquest principi, el de reciprocitat, és a la base de tots els actes socials, també el discurs.

- c) El tercer model considera la lectura i l'escriptura com dos processos dissociats que poden desenvolupar-se de manera solidària per tal de resoldre un problema o d'assolir un objectiu. Des d'aquesta òptica arriben a l'escola les propostes de combinar tasques de lectura i escriptura per a aprendre un determinat contingut.

Investigadors i docents han fet esforços per introduir a l'aula activitats integradores que potencien l'adquisició de la comprensió i la composició i que estimulen l'activitat epistèmica. Entre la varietat de propostes hi ha activitats puntuals, senzilles, basades en la confecció de resums o en la composició d'un text d'un gènere determinat a partir de la cerca d'informació d'acord amb propòsits concrets, i també projectes globalitzadors des d'una o diverses àrees que inclouen habilitats i sabers diversos.

La relació estreta entre la lectura i l'escriptura, o, millor, la complementarietat de la multiplicitat de lectures i d'escriptures de textos i de gèneres diversos, amb objectius diferenciats i en una multiplicitat de contextos, es fa patent sobretot quan ens fixem en els usos que fem de les llengües a la vida real. És quan el llenguatge verbal esdevé un instrument real de comunicació, d'ideació, de regulació de les nostres activitats i de socialització en els grups humans dels quals formem part, que es fa patent el caràcter interrelacionat i complementari de les habilitats lingüístiques, no tan sols de la lectura i de l'escriptura, sinó també de la recepció i la producció orals, és a dir, de la interacció oral. (Guasch i Fontich, 2012: 5)

En el nostre context, trobem propostes de tasques híbrides en què la lectura i l'escriptura es posen al servei de l'aprenentatge i de la construcció del coneixement, tant per a la classe de llengua i literatura, com també per a les matèries no lingüístiques (Milian, 1998; Milian, 2011; Fontich, 2012; Fontich i Ill Garcia, 2012). La producció de resums i, encara més, l'escriptura a partir de fonts diverses són eines útils perquè els estudiants aprenguin a gestionar l'allau d'informacions a les quals han d'enfrontar-se dins i fora de l'aula (Charolles, 1991; Milian, 1998; Perelman, 2008a).

1.1.3. L'escriptura de resums

El resum és un text que ostenta un lloc prominent en l'ensenyament, atès que es considera una eina que promou l'adquisició de coneixements escolars a través de l'ús de la llengua escrita (Perelman, 2008a i 2008b). No obstant això, s'observa una contradicció entre la concepció del resum com a eina d'aprenentatge i el resum com a tècnica d'estudi. La pràctica del resum a l'aula està lligada generalment a la classe de llengua i desvinculada dels continguts escolars i, per tant, de la construcció del coneixement (Kaufman i

Perelman, 1999; Perelman, 2005). Encara més, hi ha una desconexió entre el resum com a pràctica escolar i el resum com a pràctica social (Charolles, 1991; Kaufman i Perelman, 1999; Perelman, 2005). A l'escola, l'estudiant practica el resum per a demostrar que ha entès un text i que és capaç d'explicar els continguts de manera sintètica i amb les seves pròpies paraules. Alhora, el professor fa servir el resum com un instrument d'avaluació, per a comprovar que l'aprenent ha superat amb habilitat la prova de comprensió lectora. El resum com a pràctica social, en canvi, està lligat a situacions que hi donen sentit i es materialitza en una gran multiplicitat de gèneres discursius o textos de circulació social, com ara les entrades d'una enciclopèdia, les sinopsis de pel·lícules, les ressenyes de llibres, etc. Fet i fet, la pràctica de resums en l'àmbit escolar no sol ser situada, ni sol emmarcar-se en unes coordenades sociodiscursives concretes, ni tampoc té en compte la complexitat conceptual intrínseca a la gestió informativa.

Quan un lector acudeix a un text per a resumir-lo, primer ha de comprendre'l. Per enfrontar-se a la informació que conté el text, el lector es guia pel principi de rellevància, segons el qual es distingeixen les informacions importants per a la tasca comprensiva (comprendre el text) i resumptiva (resumir el text), en contrast amb les intrascendents. Segons van Dijk (1979), el criteri que condueix el lector a desplaçar-se per les informacions d'un text pot ser textual, contextual o pragmàtic. El primer té a veure amb la ubicació d'una determinada informació en un text, ja que hi ha idees que poden semblar més o menys rellevants segons la prominència estructural o semàntica. El segon, el contextual, en canvi, és subjectiu, ja que es relaciona amb l'interès, coneixements, desitjos, etc. L'últim, el pragmàtic, es regeix per l'acompliment de l'acte comunicatiu al qual es supedita. A més a més, tal com s'ha esmentat en la secció anterior, en la comprensió tenen un paper molt important els coneixements previs i l'experiència lectora.

La majoria dels estudis sobre el resum es basen en el model teòric de Kintsch i van Dijk (1978, citat per Segev-Miller, 2007: 231-232), el qual defensa que el processament textual i la construcció del sentit implica produir un resum mental del text mitjançant tres operacions principals: supressió de proposicions importants, substitució d'una seqüència de proposicions per una de més general i selecció de la macroproposició del text o, quan no és explícita, la construcció d'una macroproposició. Tal com hem dit, el resum és una tasca híbrida perquè conjuga les activitats de comprensió i de producció textual. Es concep com una activitat de transformació de la font en un text més breu, informacionalment fidel i formalment diferent de la font, una activitat guiada pels principis d'economia i fidelitat (Charolles, 1991; Vigner, 1991). El lector construeix una representació mental transitòria del contingut de la font, alhora que analitza la correspondència entre la font i el text meta i controla les operacions cognitives de contracció i de reformulació.

El principi d'economia (Vigner, 1991) es refereix a la reducció d'elements secundaris. D'altra banda, el principi de fidelitat ha d'assegurar la salvaguarda del sentit nuclear, que

ha de romandre intacte després de la transformació de l'original. Lingüísticament, sobre el resum s'ha d'operar una *paràfrasi reductora*. Les operacions cognitives relacionades amb el tractament de la informació (eliminació, substitució i integració d'idees) es regeixen per dues propietats fonamentals, l'exactitud i la precisió. Arribat a aquest punt, l'escriptor ha d'acarar la tensió entre les exigències de fidelitat, l'exactitud i la precisió al contingut i l'obligatorietat de condensar i reformular les informacions (Charolles, 1991).

Milian (2011) es distancia de la concepció escolar tradicional i descontextualitzada del resum i en subratlla el caràcter situat. L'activitat de resumir, doncs, no només implica els tres elements fonamentals que hi intervenen –el text que es resumeix, el producte, és a dir, allò que es condensa o redueix, i l'acció mateixa de dir-ho *més curt* o *més bàsic*–, sinó també tres factors vinculats a l'acció, que són la intenció (l'objectiu i el context social i discursiu), el procediment (segons la intenció) i la funció (transmetre o intervenir, a través de l'explicació o la mediació). La composició del resum planteja una triple exigència (Milian, 2011: 94):

- a) Adaptar-se a la situació comunicativa nova, és a dir, al context en què el nou text (el resum) s'ha de produir, tenint en compte el propòsit i objectius discursius, el destinatari i les circumstàncies que defineixen l'activitat verbal situada.
- b) Construir el significat del text font, que obliga a construir un significat equivalent a través de la interpretació de l'autor del resum.
- c) Produir el nou text implica donar forma lingüística i textual al contingut que s'ha construït, i aquest producte ha d'adequar-se a les circumstàncies de la situació de recepció del nou producte.

És important destacar, doncs, que la pràctica del resum –i d'altres tasques híbrides com ara l'escriptura a partir de fonts– ha de ser situada. El desenvolupament d'habilitats pròpies, no només de l'activitat de resumir, sinó de l'alfabetització acadèmica (la cerca d'informació i el maneig de les dades, la jerarquització, el contrast, l'exposició, la condensació, la reformulació, etc.) i altres habilitats pròpies no només de l'activitat de resumir, sinó de l'alfabetització acadèmica ha de donar-se en el context d'ús que hi dona sentit. Si volem que els aprenents les desenvolupin perquè puguin fer-les servir autònomament per a participar en la societat lletrada i per a construir coneixement, caldrà, tal com assenyala Carlino (2013), treballar-les des de pràctiques discursives contextualitzades.

1.1.4. L'escriptura a partir de la lectura de diverses fonts

Escriure a partir de diverses fonts és una activitat considerablement més complexa que produir un resum d'un únic text. És una tasca de gran exigència cognitiva que demana seleccionar, organitzar i connectar el contingut de les fonts que es llegeixen per poder elaborar un text propi amb una nova estructura organitzativa (Spivey i King, 1989; Spivey,

1997). Quan es vincula la lectura a l'escriptura de síntesis, l'escriptor és alhora lector. Algú podria considerar que l'escriptor segueix dues fases consecutives: primer la lectura de les fonts i, tot seguit, l'escriptura. No obstant això, una assumpció com aquesta implicaria ignorar la influència de l'escriptura en el procés de lectura, ja que en tasques híbrides com l'escriptura de síntesis els límits entre tots dos processos es confonen (Spivey, 1991). En altres paraules, tant en l'escriptura de resums com en la composició a partir de la lectura de múltiples fonts el procés no és lineal sinó recursiu.

Des d'una perspectiva constructivista, quan s'escriu a partir de fonts cal efectuar una doble operació de construcció de sentit: comprendre i elaborar un discurs. La lectura i l'escriptura es vinculen i s'influencien mútuament, de manera que els processos cognitius que participen en cadascuna de les dues activitats s'executen de manera integrada (Bracewell, Frederiksen i Frederiksen, 1982; Spivey, 1991). Durant la lectura, l'estudiant crea una representació mental de la font, per a la qual ha de determinar les idees del text, comprendre-les i identificar com s'organitzen i es relacionen (Spivey, 1991; Solé, 1992; Álvarez Angulo, 1999). Tanmateix, no n'hi ha prou amb llegir i comprendre cada text de manera aïllada. Fet i fet, aquesta tasca només és exitosa quan l'escriptor, alhora que comprèn individualment cada text, construeix el que alguns autors anomenen un *model mental superior* (Wiley, Steffens, Britt i Griffin, 2014), en què cal transformar, integrar i construir noves idees i representacions a partir de l'establiment de connexions entre les idees de tots els textos, és a dir, d'una interpretació conjunta. Aquest model mental superior és per a Segev-Miller (2007) una estructura conceptual o macroproposició que no existeix abans de la lectura de les fonts. Per a generar-la, cal efectuar un processament intertextual en què entren en joc estratègies conceptuais, retòriques i lingüístiques.

Amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement sobre els processos cognitius que participen en l'escriptura de textos a partir de la lectura de múltiples fonts, Segev-Miller (2007) va investigar el procés en un context acadèmic real, és a dir, fora dels laboratoris. D'aquesta manera, la investigadora va aconseguir identificar els tres tipus d'estratègies de transformació que acabem d'esmentar:

- a) **Transformacions conceptuais.** Quan s'escriu a partir de diverses fonts, cal fer un processament intertextual de fonts que permeti detectar les connexions conceptuais entre els textos. Les informacions poden coincidir, complementar-se o diferir, i l'autor ha de ser capaç de fer-les encaixar bastint una macroproposició que connecti les diferents fonts.³ La investigació d'aquesta autora demostra que hi ha participants amb una flexibilitat cognitiva més gran que els permet fer servir aquesta estratègia de manera exitosa per a reeixir en la tasca, mentre que d'altres menys hàbils desenvolupen estratègies alternatives que els permeten acomplir la

³ Segev-Miller (2007) proposa diferenciar gràficament aquesta macroproposició d'ordre superior de què parlem mitjançant la majúscula (Macroproposició), de manera que les macroproposicions de cada text font que no s'eleva a la totalitat dels textos s'escriuen amb minúscula.

tasca amb un èxit menor, les quals Segev-Miller bateja com a *estratègies de supervivència*. Aquestes subestratègies o estratègies de supervivència són:

- una proposició comuna a totes les fonts es converteix en macroproposició (Macroproposició) de totes les fonts;
- una proposició que només apareix en una de les fonts es converteix en la Macroproposició de totes les altres fonts;
- una macroproposició d'una única font s'imposa com a Macroproposició de tots els textos.

b) **Transformacions retòriques.** L'autora distingeix cinc estratègies de transformació diferents, que classifica segons el grau d'exigència cognitiva. Per fer-ho, té en compte el nombre de fonts que es prenen en consideració, el propòsit d'ús de les fonts (transferir les de les fonts o imposar la representació de la tasca d'un mateix) i la manera com els participants en descriuen l'ús. Les estratègies són:

- resum d'un únic text, ja que no es sap com sintetitzar-los tots;
- llistat de les fonts per ordre, una darrere de l'altra, mitjançant resums o idees de cada text;
- una de les fonts s'usa com a marc o esquelet dins de la qual s'introdueixen fragments o informacions de les altres fonts;
- descomposició i recomposició de les fonts, que requereix l'organització de les fonts per idees i, per tant, l'establiment de connexions entre la informació de les fonts (operacions de transformació conceptual);
- síntesi de les fonts, per a la qual cal que hi hagi prèviament operacions exitoses de transformació conceptual.

c) **Transformacions lingüístiques.** L'autora identifica dos recursos lingüístics emprats per a connectar les fonts, emprats fonamentalment quan els participants mostren dificultats per a efectuar un processament intertextual de les fonts: els actes de parla i la repetició lèxica. El primer té a veure amb l'ús de verbs declaratius o verbs *dicendi*, que serveixen per a llistar o juxtaposar idees que apareixen en les fonts sense relacionar-les. El segon, amb la repetició de mots com a estratègia cohesiva.

Altres autors també interessats en la composició de textos a partir de la lectura de múltiples fonts han investigat sobre la relació entre la lectura i l'escriptura en aquest tipus de tasques parant esment en la naturalesa del procés. Un procés complex en què, tal com sabem, l'estudiant ha d'assumir els rols de lector i d'escriptor en el transcurs de la tasca. McGinley (1992), en una recerca centrada en l'anàlisi a diversos nivells del procés de composició d'uns estudiants universitaris, va detectar patrons lineals i recursius. Els

resultats van permetre demostrar que la lectura i l'escriptura són presents al llarg de tot el procés de redacció a partir de fonts ja que, lluny de ser un procediment estrictament lineal, presenta diferents períodes o fases en què diferents activitats de lectura i d'escriptura es succeeixen i es produeixen amb una intensitat més o menys elevada. En una tasca tan complexa com aquesta, les diverses activitats de lectura i escriptura es mobilitzen formant una xarxa d'activitat en què es solapen, es presten suport mutu i mantenen relacions sinèrgiques que poden assegurar la consecució de la tasca. Les activitats que identifica l'autor són:

- Lectura de les fonts per a accedir a la informació, analitzar i avaluar els temes i generar idees pròpies.
- Escripura de notes, especialment per a planificar i organitzar la informació, com a suport per a analitzar les idees, processar-ne i crear-ne de noves, i també com a eina de mediació entre la font i el text que han de produir.
- Lectura de les notes, útil per a continuar amb l'organització i la planificació de les idees del text i per a controlar o avaluar el desenvolupament de les idees.
- Composició del text. Es fa una selecció d'idees que s'estructuren i es formulen.
- Relectura dels textos amb l'objectiu de revisar i planificar, de dotar-los de cohesió i d'establir connexions entre el que ja s'ha escrit i el que es vol escriure.

McGinley demostra que algunes d'aquestes activitats específiques de lectura i escriptura associades a la tasca híbrida són més freqüents en determinats moments del procés i, amb tot, l'activitat global és recursiva. L'autor també corrobora que a mesura que el procés avança, els escriptors passen de la reestructuració a la construcció del text propi, de la paràfrasi, de la interrogació i la hipòtesi al metacomentari i el replantejament.

En sintonia amb aquest treball, Lenski i Johns (1997) van examinar l'elaboració d'un informe per part d'estudiants de secundària en un context seminatural, i van identificar tres perfils d'activitat: seqüencial, espiral i recursiva. Dels sis alumnes, un va adoptar un procediment de treball seqüencial, equivalent al patró lineal de Mc Ginley. Quatre van seguir un procediment espiral, consistent a passar a través de les etapes del patró seqüencial en aquest ordre i repetidament tantes vegades com calgui fins a acabar el text. Només una estudiant va desenvolupar un procediment recursiu, de manera que alternava els diferents processos segons la situació ho requeria. La recerca de Lenski i Johns va permetre establir una relació entre el tipus de patró processual i la qualitat dels textos produïts. Així doncs, els estudiants que seguien un mètode lineal o espiral van presentar textos menys reeixits: resums de les fonts amb múltiples paràfrasis dels originals. En canvi, l'estudiant que va adoptar un procediment recursiu va aconseguir integrar millor les idees de les fonts.

L'estudi de Lenski i Johns subratlla que la cerca mateixa d'informació pot portar els escriptors a alterar els seus plans i haver de modificar-los, fet que requereix prendre

decisiones sobre el procés. Els autors conclouen que cal repensar l'ensenyament de les tasques de recerca –tasques híbrides, de llegir per a escriure i escriure a partir de fonts–, ja que l'escola tradicional en fa un tractament lineal. La nova orientació ha d'incloure els diferents procediments i ha d'ajudar els estudiants a aprendre a prendre decisions en funció dels objectius i del context de la tasca.

Instruction in schools should be modified to reflect the decision making inherent in the researching process. Students who are asked to research need to learn how to make appropriate decisions about what type of paper they should be writing, and how to accomplish the tasks of searching, reading, and writing. As they search, read, and write, students need to learn how to make choices that will further their goals and need to be encouraged to think of researching as having more than one right pattern. Instruction on researching, therefore, needs to be structured so that it allows for different kinds of researching patterns. Only then will research assignments in schools be a true invitation to join the academic discourse community. (Lenski i Johns, 1997: 29)

Aportacions recents incideixen en la relació entre les estratègies de lectura i escriptura en la producció de textos a partir de fonts i en la correspondència entre aquestes estratègies i la qualitat del producte. Mateos i Solé (2009) presenten un nou estudi qualitatiu amb una mostra més gran, 45 estudiants, de diferents nivells d'educació secundària, batxillerat i universitat. Per a la caracterització de les síntesis estableixen quatre dimensions (integració, selecció, pertinència de la interpretació i elaboració del contingut), que els serveixen per a establir una tipologia i caracterització de les síntesis (de textos que no són síntesis a síntesis assolides i reeixides). A més a més, analitzen el procediment seguit pels estudiants d'acord amb el grau de mediació i de recursivitat dels processos i en proposen una taxonomia, dels patrons de complexitat més baixos als més alts. Aquestes investigadores demostren que la qualitat del producte difereix d'un nivell a un altre i que, fins i tot en els nivells d'estudis més avançats costa trobar treballs reeixits, fet que posa de manifest la complexitat de la tasca.

Solé, Miras, Castells, Espino i Minguela (2013) van un pas més enllà, ja que amb el seu estudi perfilen encara més les categories i dimensions d'anàlisi del procés i del producte. Classifiquen els productes en textos fallits, resums juxtaposats i síntesis. Els primers poden contenir informació d'una única font, o de diverses i no ser coherents; els segons són resums juxtaposats o llistes d'idees de diverses fonts però no tenen una estructura pròpia; les síntesis són reeixides, perquè el text s'estructura d'acord amb els propòsits comunicatius. Aquestes autores detallen també les característiques que els són pròpies pel que fa a l'organització (juxtaposició, llista d'idees, alternança de paràgrafs o estructura pròpia), elaboració (còpia, parafrasi, elaboracions), selecció de la informació (insuficient, parcial i problemàtica, suficient), els errors de comprensió i les integracions d'informació (intertextuals i intratextuals). Amb tot, matisen que a dins de cada grup pot haver-hi treballs més o menys prototípics. Igualment, pel que fa al procediment, estableixen un patró lineal reproductiu, un de lineal elaboratiu i un de lineal i elaboratiu amb elements

de recursivitat. Els resultats de la recerca mostren la relació entre la recursivitat, la integració de les fonts i l'elaboració de les informacions i de l'estructura.

Un aspecte que cal tenir en compte en la investigació de l'escriptura a partir de fonts és la manera com les idees de les lectures s'incorporen al text en construcció. A més de l'aportació cabdal de Segev-Miller (2007), que hem exposat al començament d'aquesta secció, i de la taxonomia de Solé i altres (2013), n'hi ha d'altres de complementàries com ara la de Horowitz i Olson (2007). En la seva recerca fan una proposta de vuit categories que inclou diferents nivells de dependència amb la font o autonomia. En primer lloc hi distingeixen la còpia, que pot ser mecànica o intencionada, la cita directa i la indirecta. A continuació hi ha la paràfrasi, en què l'escriptor pren la idea de la font i l'expressa amb les seves pròpies paraules. Un pas més enllà trobem la paràfrasi amb elaboració, en què l'autor fa una ampliació de conceptes mitjançant inferències. Hi ha, a més, la reconstrucció i elaboració de les idees del text, en què l'escriptor s'implica en el maneig de la informació amb la reconstrucció d'idees i l'elaboració de metàfores. L'autor comença a incloure la seva perspectiva i fa extrapolacions a través de la connexió de les idees de les fonts amb les seves pròpies. L'aprenent també pot prendre distància del que es diu, introduint-hi la veu i els punts de vista propis. En darrer lloc, l'escriptor pot fer comentaris metacognitius, expressant el que pensen en relació amb allò que diuen les fonts.

De la manera com els escriptors fan referència als textos font es desprèn una idea determinada de la tasca d'escriure. Per a poder gestionar d'una manera més eficient els continguts cal distanciar-se'n. Per a fer-ho, però, no només cal prendre consciència de la pròpia perspectiva. També és molt important la metacognició. Estudis com el de Solé i altres (2013) posen de relleu la importància de la metacognició, i en concret, de la concepció que l'escriptor té de la tasca en el procés d'elaboració dels textos. La majoria dels aprenents (també els escriptors adults, els estudiants universitaris) entenen que la tasca de síntesi de diverses fonts consisteix a resumir cada text o les idees més importants de cada text, en comptes de concebre-la com una composició que es realitza a partir de l'establiment de connexions entre els textos. Les conclusions de l'equip de Solé coincideixen amb recerques com les de Flower (1990) i Mateos i Solé (2009).

Fet i fet, Linda Flower explora en profunditat el paper de la representació de la tasca en la lectura orientada a l'escriptura. Per a ella, en la representació de la tasca hi ha el vincle fonamental entre el context públic d'escriptura i el procés privat de l'escriptor individual, ja que és un procés interactiu en el qual la situació retòrica es converteix en l'acte de composició (Flower, 1990: 35). La investigadora concep la representació de la tasca com un procés constructiu organitzat sobre la base de tres principis:

- 1) La imatge de la tasca no es tria cada vegada, sinó que es construeix amb l'ajuda d'una sèrie d'assumpcions escolars, socials i culturals que hi entren en joc. L'escriptor té un repertori de convencions, esquemes i estratègies que ha adquirit

amb l'experiència. Els estudiants posseeixen un bagatge personal més o menys ric, però sovint tenen dificultats per crear una imatge integrada de tota la tasca.

- 2) El procés de construcció de la representació de la tasca no es produeix abans de començar a treballar o a l'inici de la tasca, sinó que es dona al llarg del procés de composició. Pot donar-se durant la lectura i l'escriptura d'una manera més o menys conscient. Hi participen la percepció (l'escriptor-lector s'adona de les *pistes* que troba en els textos) i l'evocació (activació de la memòria a mesura que es treballa).
- 3) La representació de la tasca és creativa i està en revisió constant, la qual cosa fa que sigui difícil, ja que els canvis de percepció poden provocar conflictes interns a l'escriptor. Si la imatge de la tasca no és integrada i els canvis de representació no es tradueixen en revisions, els textos resultants són poc coherents i heterogenis.

En aquest estudi, Flower explora la manera com estudiants pertanyents a diferents nivells de l'educació superior (grau, màster i doctorat) es representen una tasca concreta de llegir per a escriure. La investigadora s'adona que la manera com els estudiants conceben determinades qüestions clau en tasques acadèmiques híbrides com aquestes difereixen entre els uns i els altres. Encara que el context universitari fa que els estudiants estiguin familiaritzats amb les tasques transformatives pròpies d'aquest tipus de pràctiques acadèmiques i amb determinats procediments, la representació que cadascú es fa de la tasca i les estratègies del procés d'escriptura de cada estudiant en determinen l'èxit (Flower, 1990).

Respecte de la concepció dels participants en la recerca sobre el pla d'organització, Flower (1990) detecta aquests procediments:

- Pla d'organització consistent a resumir. Es llegeix el text amb molta atenció, s'identifiquen les paraules clau de cada paràgraf i se'n sintetitza el contingut amb l'objectiu de captar la idea principal. Aquest procediment segueix l'estratègia *gist and list*.
- Pla d'organització consistent a respondre al tòpic o escriure sobre aquest tema. Aquest procediment també eludeix el procés d'integrar el contingut del text font amb allò que hom sap o interpreta. En aquest cas, els estudiants segueixen l'estratègia de *skim and respond*, és a dir, que identifiquen en la font continguts que ja coneixen o sobre els quals tenen coses a dir i hi responen de manera independent i espontània. Com que escullen lliurement allò que els crida l'atenció, pot semblar que produeixen un text organitzat que fa un tractament interessant del tema.
- Pla d'organització a mig camí entre el resum i el comentari. Aquest procediment comparteix trets dels dos anteriors, atès que l'escriptor combina la síntesi del

text font amb el desenvolupament de comentaris i associacions pròpies, de manera que el text s'organitza com un diàleg entre la font i l'autor del nou text.

- Pla d'organització consistent a sintetitzar idees sobre una idea rectora de la font. Es tracta d'una estratègia que va més enllà dels procediments anteriors, ja que està guiada per una representació mental que consisteix a organitzar les idees de la font i les que un mateix sap al voltant d'un concepte central del text font. Per a aquests escriptors és molt important trobar la idea predominant, ja que aquest concepte guia la selecció de la informació i l'organització del text que han d'escriure.
- Pla d'organització consistent a interpretar i usar les idees d'acord amb un objectiu retòric. Els escriptors que segueixen aquest darrer procediment tenen molt en compte els objectius retòrics pel que fa a: 1) els destinataris del text que s'ha de produir, de manera que es selecciona i ordena la informació atenent a l'audiència i el tòpic predominant; 2) anar més enllà de l'expressió de la informació que conté el text font, és a dir, prioritzar la interpretació d'acord amb uns objectius, que implica la transformació, l'adaptació i la reconstrucció de la informació; 3) el propòsit, que porta a considerar el destinatari a fi de realitzar adaptacions en terreny del coneixement de l'autor.

Els resultats d'aquesta recerca fan evident la necessitat de proposar tasques constructives que contribueixin a desenvolupar estratègies associades a procediments com aquest darrer. Això passa per recalcar els propòsits retòrics, que permeten situar la tasca d'acord amb unes coordenades sociodiscursives concretes.

Aquests resultats coincideixen amb els de la recerca de Perelman (2005 i 2008a) sobre les condicions didàctiques per a la construcció de coneixements en el context de la pràctica del resum. El seu estudi corrobora que a més de l'acte de lectura i interpretació del contingut, en aquest tipus de tasques és essencial la representació dels propòsits i dels destinataris. La situació de producció que es crea en el context didàctic, a la qual s'associa una representació mental de la tasca, determina la manera de procedir dels aprenents. Els estudiants de Flora Perelman no només escriuen *per a saber*, sinó també *per a comunicar aquest saber* a uns destinataris, fet que els porta a prendre unes decisions respecte de la situació, la selecció i el tractament del contingut, l'estructuració del text i del tòpic, sobre el gènere i la forma discursiva, el lèxic, etc.

Quant a la representació de l'audiència, s'ha demostrat que, de la mateixa manera que els lectors competents han desenvolupat un sentit de l'autoria que participa en la comprensió i la interpretació dels textos, els escriptors elaboren textos de més bona qualitat quan tenen present el destinatari, amb la consideració de les necessitats dels lectors reals o ideals (Shanahan, 2006: 200). Al començament d'aquesta secció sobre les tasques híbrides hem assenyalat que quan la lectura i l'escriptura es vinculen, l'aprenent ha de fer els dos papers. La connexió entre la lectura i l'escriptura a través de tasques híbrides,

doncs, pot contribuir a perfeccionar la consciència del lector i de l'escriptor. La qualitat de l'escriptura millora no només quan l'escriptor té en compte el lector, és a dir, les operacions que el lector haurà de fer quan llegirà el text que l'autor produeix, sinó també quan l'escriptor, alhora que escriu, assumeix el paper de lector del text propi (Tierney i Shanahan, 1996: 265).

En relació amb el vincle entre lectura i escriptura, i la consideració de l'audiència i de la tasca comunicativa que serveix de context, Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta (2008) realitzen una investigació sobre la manera com estudiants universitaris porten a terme una tasca de gestió d'informacions en situació natural d'aula atenent a tres moments diferents: la recepció de la informació que es llegeix (a través de registres d'informació com ara les notes o fitxes de lectura), els nivells de text que s'esbossen en base a la informació dels textos font, i la manera d'incloure la informació de les fonts en els textos finals. Per a la nostra recerca, resulta especialment interessant allò referit a la construcció de les fitxes de lectura. La redacció de les notes, diuen, implica l'escriptor com a lector i destinatari. A més, aquests investigadors subratllen la connexió entre les anotacions inicials amb la planificació, la representació del coneixement i la presa en consideració del que ells anomenen *objectius de naturalesa comunicativa*. La representació d'aquests objectius pot condicionar el format de les notes, la interacció amb els textos originals, l'apropiació de la informació i la manera d'incloure i expressar les idees de les fonts (Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta, 2008: 81).

Els resultats dels treballs que acabem de recollir (Flower, 1990; Perelman, 2005 i 2008; Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta, 2008) tenen en compte, doncs, factors tan importants per a l'escriptura a partir de fonts com ara la situació retòrica i la representació mental de la tasca, amb la imatge mental dels propòsits i els destinataris, que afecten la manera com es planifica i s'escriu, i també el tractament de les informacions que se'n fa. Per això, en darrer lloc, resulta del tot rellevant connectar aquestes assumpcions amb un darrer aspecte important en la nostra recerca, el de l'escriptura com a activitat transformadora del coneixement.⁴ Recerques com les de Flower (1990) han posat de manifest que els estudiants que posen en marxa procediments i estratègies més transformadors i que planifiquen el procés d'acord amb les exigències retòriques durant les tasques de llegir per a escriure, desenvolupen processos cognitius més complexos. En efecte, els processos mentals implicats en activitats que impliquen un alt grau de transformació són més complexos perquè exigeixen la reestructuració del coneixement. Des d'aquesta perspectiva, doncs, resulta imprescindible que l'escola proposi tasques en què es vinculi la lectura i escriptura i que, a més, ajudi els aprenents a transitar cap a procediments transformadors, ja que aquestes pràctiques promouen el desenvolupament cognitiu dels estudiants. Per a Flower (1990: 67), respecte d'aquesta qüestió l'ensenyament té tres assumptes pendents:

⁴ Aquestes línies són un avanç del contingut que desenvolupem en l'apartat 1.2.

First, to move students along the continuum of discourse experience, we need to give them experience and practice and more demystifying insight into the conventions of the discourse before them. Second, to encourage the knowledge transformation we value, we need to teach the thinking strategies that help one to invent and integrate. Finally, to help students make informed images of a task and its costs and benefits, we may need to see task representation itself as a critical part of the process we teach.

1.2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita

En l'àmbit d'estudi de l'escriptura es distingeixen tres diferents perspectives en funció de l'orientació o l'objecte d'estudi predominant. La perspectiva cognitiva, de base psicològica, centrada en l'escriptor, es proposa d'identificar i descriure els processos mentals que tenen lloc durant el procés d'escriptura. La perspectiva sociocultural centra l'atenció en els diferents contextos de producció i entén l'escriptura com una activitat social de construcció de significats. En darrer lloc, la perspectiva lingüística, atén la dimensió textual.

El treball de recerca que presentem és un estudi de cas sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura, i per tant de la llengua, en context d'aula. La complexitat de l'objecte d'estudi ens mena a adoptar diferents principis de cadascuna de les tres perspectives en funció del focus que es decideix adoptar en cada moment del procés. Aquesta diversitat de punts de vista, lluny d'enterbolir la mirada, pot permetre de realitzar una aproximació neta a cadascun dels nivells que ens ocupen –lingüístic, textual i social– i, alhora, contrastar les observacions que se'n deriven per enriquir l'anàlisi i la interpretació del fet estudiat:

It seems axiomatic that an appropriate pedagogical understanding of writing development and appropriate instructional designs must take account of all three perspectives, acknowledging the cognitive demands made upon the novice writer, the role of linguistic experience in writing development, and the complex interplay of social and cultural influences upon the learner writer within a community of writers. (Beard, Myhill, Riley i Nystrand, 2009: 18)

En els dos apartats que segueixen fem un repàs de les aportacions a l'ensenyament de la composició escrita de la perspectiva cognitiva i de la sociocognitiva o sociocultural, destacant-ne els models teòrics o postulats que més han influït la didàctica de la llengua escrita i subratllant-ne els aspectes que han contribuït a millorar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. No hi ha dubte que la gran contribució d'aquests estudis a la didàctica ha estat la visió de l'escriptura com a procés i com a pràctica social.

D'una banda hi ha els models cognitivistes, que encara que no poden aplicar-se directament com a models didàctics, han permès de subratllar el caràcter processual de la composició escrita, un procés global en què és intrínsec el temps i en el qual s'involucren i interactuen operacions recursives i una multiplicitat d'habilitats diverses (Camps, 1990). De l'altra, trobem els postulats socials i culturals, a través dels quals ens arriba la idea de l'escriptura com a activitat humana i artefacte social i, per tant, de la

important funció intercessora de la interacció social pel que fa al desenvolupament dels aprenentatges i el paper cabdal dels usos lingüístics contextualment situats (Milian, 2012). Tal com es pot observar, aquestes perspectives coincideixen amb les adoptades en la secció precedent, sobre la lectura i l'escriptura com a activitats epistèmiques. Ara, fem un pas més en la presentació de les bases teòriques que són a la base de la nostra investigació.

1.2.1. La perspectiva cognitiva: alguns models del procés de composició escrita i aportacions a l'ensenyament

La perspectiva cognitiva proposa uns models que descriuen en la seva totalitat el procés d'escriptura desenvolupat per l'escriptor en l'elaboració d'un text, incloent-hi els subprocessos, les operacions i les estratègies que es porten a terme durant la composició textual. Aquesta perspectiva trenca amb la concepció lineal i unidireccional de l'escriptura, i suposa per tant una superació dels models precedents, els de les etapes. Els models de les etapes van ser els primers estudis centrats en el procés d'escriptura, entre el quals destaca el de Rohman i Wlecke (1964, citat per Camps, 1994a), que és el que més ha influït en l'ensenyament. Rohman i Wlecke van fixar tres etapes discretes i successives: preescriptura, escriptura i reescriptura. Aquestes propostes tenien una aplicació prescriptiva, atès que l'escriptor s'havia de limitar a seguir l'ordre de producció, i el docent instruïa l'aprenent amb unes tècniques exclusives per a cadascuna de les fases esmentades de producció de l'escrit.

La psicologia cognitiva va demostrar més tard, però, que l'escriptura és un procés complex caracteritzat per la recursivitat de les tres fases que hi participen, batejades per Hayes i Flower (1980) com a planificació, textualització i revisió.

1.2.1.1. El model de Hayes i Flower

Flower i Hayes inauguren aquesta línia de recerca i n'esdevenen el primer referent, amb una sèrie de propostes que esquematitzen la dimensió cognitiva del procés d'escriptura. Per poder observar l'objecte d'estudi, demanen a uns participants que portin a terme una tasca d'escriptura. Els insten a verbalitzar, al llarg del desenvolupament de la tasca, els processos que realitzen, és a dir, tot el que pensen i tot el que hi té lloc.⁵ Aquestes descripcions els permeten accedir per primer cop a la ment dels escriptors, i els donen dades per a realitzar una primera radiografia del procés, concretada en un primer model, el de Hayes i Flower (1980). La recerca d'aquests dos investigadors, dilatada a través dels anys, dona lloc a successives revisions d'aquesta primera proposta provisional.

Entre els components que Hayes i Flower (1980) i Flower i Hayes (1981) hi identifiquen, hi ha les tres operacions que formen part del procés de redacció, les quals anomenen

⁵ Aquest procediment, anomenat pels autors "*thinking aloud*" protocol, és descrit en Hayes i Flower (1980).

planificació, textualització i revisió. La *planificació* no consisteix únicament en l'elaboració d'un pla d'escriptura, sinó que també cal fer-se una representació interna del coneixement que s'usa durant l'escriptura. Així, s'atén paral·lelament a dos focus: en el pla del procediment es defineixen els objectius, mentre que en el pla del contingut es defineix l'esquema d'escriptura. Hi participen, a més, tres subprocessos: la generació d'idees, l'organització de les idees i de les informacions, lligada a la formació de nous continguts temàtics, i l'establiment d'objectius d'acord amb la situació retòrica. La *textualització* o linearització consisteix a transformar el pensament en llenguatge escrit. Per fer-ho, cal traduir les idees, és a dir, el contingut conceptual o el discurs pensat, que en la nostra ment no està organitzat de manera lineal, en llenguatge escrit organitzat de manera lineal. El fet que durant el procés calgui tenir en compte les exigències ortogràfiques, lèxiques, morfològiques, sintàctiques, etc., explica que es faci necessari revisar l'escrit, atendre la planificació feta anteriorment i, si s'escau, reconsiderar-la. La *revisió* és un procés conscient que inclou dos subprocessos, l'avaluació i la revisió pròpiament dita, que poden tenir lloc en qualsevol moment del procés d'escriptura, ja sigui com a interrupció de la textualització, ja sigui com a fase més extensa que té lloc durant l'escriptura i que no té únicament una voluntat conclusiva, sinó que és el motor dels cicles de planificació i textualització. Es llegeix críticament l'escrit per millorar-lo, atenent als objectius establerts en la planificació i a la coherència de les idees d'acord amb la situació retòrica, però quan s'avalua l'escrit en procés s'atén també a allò ja escrit, de manera que pot portar a la reconsideració del pla d'escriptura, a la reestructuració de l'esquema argumentatiu o de contingut, al replantejament dels objectius discursius, etc.

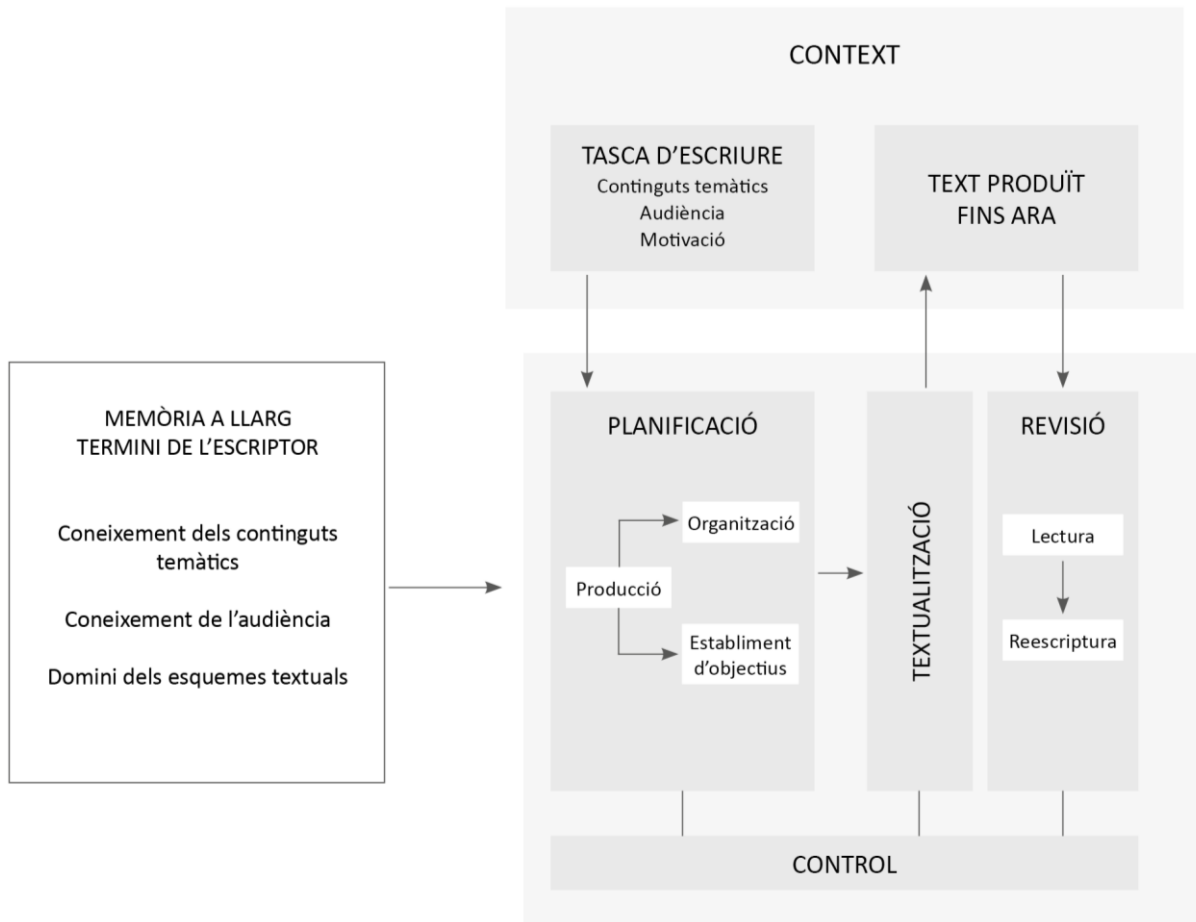


Figura 3. Model del procés de composició escrita de Hayes i Flower (1980)

A més, en els estudis esmentats, Hayes i Flower hi inclouen dos elements més: el context de producció i la memòria a llarg termini. El *context de producció* –en anglès *task environment*– inclou els elements configuradors de la situació retòrica en la qual s’insereix la tasca i del text que s’està produint, o en les paraules dels autors “all the things outside the writer’s skin, starting with the rhetorical problem or assignment and eventually including the growing text itself” (Flower i Hayes, 1981: 369). La *memòria a llarg termini* la defineixen com un element “in which the writer has stocked knowledge, not only of the topic, but of the audience and various writing plans”, és a dir, que conté informació sobre el tema, els receptors i els esquemes textuais (Hayes i Flower, 1980: 12).

Flower i Hayes (1981: 366) desenvolupen en quatre punts les claus de la teoria cognitiva del procés d’escriptura:

The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer’s own growing network of goals.

Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing.

Els autors entenen que el procés d'escriptura s'inicia amb l'aparició d'una situació retòrica (una tasca), a la qual l'escriptor respon amb l'establiment jeràrquic d'uns objectius d'escriptura que guien el procés i que, alhora, es modifiquen a mesura que la situació de producció, i per tant també el text, avancen. Els autors destaquen l'existència d'un darrer component, el *control –monitor* en anglès–, que supervisa el decurs del procés d'escriptura. Insisteixen en la idea que el model proposat, que identifica els components i els processos que participen en l'activitat de composició escrita, no és un model d'etapes, sinó recursiu, ja que pren en consideració en tot moment la interrupció i l'alternança de les diferents fases. Tot i això, aquesta proposta és encara rígida, esquemàtica i tendeix a la linealitat, atès que Hayes i Flower conceben el context de producció i la memòria a llarg termini com dos elements externs al procés de producció, que queda reduït als tres subprocessos vigilats pel control. Aquesta idea es veu més clara en la definició de *monitor*, que opera com un “writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next” (Flower i Hayes, 1981: 374)

1.2.1.2. El model d'interacció d'estadis paral·lels de De Beaugrande

De Beaugrande (1980, 1982 i 1984) posa l'accent en el procés més que no en el producte textual i comparteix amb els altres psicòlegs cognitivistes la visió de l'escriptura com una activitat complexa. Per això, és contrari a la formulació d'un model rígid com a metàfora del procés de composició escrita. En conseqüència, l'autor dissenya el model d'estadis paral·lels i interactius, una proposta flexible que es fonamenta en la idea que el processament de l'escriptor té lloc simultàniament en diferents estadis i a diferents nivells de profunditat. Per a De Beaugrande allò que caracteritza l'escriptura no és la recursivitat, com hem vist anteriorment amb Hayes i Flower, sinó la concurrència i la cooperació entre els estadis, els nivells i els moments en què s'organitza la producció.

De Beaugrande (1980) concep l'escriptura com una activitat molt complexa formada per múltiples operacions guiades i condicionades per la memòria, el record, el control motor, l'atenció i la motivació. No obstant això, també el preocupen les condicions externes a l'escriptor i al text, com ara la situació comunicativa en què té lloc la composició escrita. El procés, en el qual participen operacions cognitives i metacognitives diverses, es produeix en un context determinat i en unes condicions generals de cognició i de comunicació (De Beaugrande, 1984). Això significa que el procés de composició escrita és indestriable de les circumstàncies físiques, psicològiques i socials en què es genera. Es tracta d'una concepció coherent amb la ciència cognitiva, la qual “asume la construcción del texto como el fruto de una red de relaciones mentales y físicas de las que forma parte

la lectura como una operación cognitiva adjunta” (Ramírez Bravo i Álvarez Angulo, 2006: 37).

De Beaugrande no ignora les etapes fonamentals de la producció textual, les quals identifica com a planificació o establiment d'objectius, ideació (relativa a l'establiment del tema), desenvolupament conceptual (elaboració i interconnexió d'idees), expressió (adaptació dels conceptes a l'expressió lingüística), l'alineació de les frases (operació gramatical d'establiment de sintagmes), l'alineació o actualització en símbols lletres i la puntuació. No obstant això, posa èmfasi en la idea que aquests estadis o unitats funcionals no es desenvolupen temporalment sinó de manera concurrencial, cooperativa i interactiva. Això suposa que l'escriptor gestiona el procés d'escriptura tot i establint la preponderància d'un estadi respecte dels altres a mesura que el text avança. Aquest model de processament permet la mobilitat d'un estadi a un altre, la qual està subjecta a les necessitats redaccionals. Com que els estadis es desenvolupen de manera paral·lela, el procés és obert i no hi ha un moviment unidireccional d'estadi en estadi. L'escriptor pot assignar una dominància més gran a un estadi si l'estat en què es troba el text en un moment determinat ho requereix fins que dona per acomplir el subprocés de l'etapa. Per aquest motiu, no hi ha un final fix i establert per al text; l'autor considera, amb la revisió, el grau de conclusió de la composició.

L'autor reconeix l'existència de processos automàtics i conscients o no automàtics. Quan la tasca requereix una mobilització excessiva d'un o d'alguns processos o de les operacions paral·leles, es pot donar una sobrecàrrega cognitiva. La sobrecàrrega s'entén com una degradació de les operacions o dels processos derivada del desajustament entre els diversos requeriments d'una tasca. L'escriptor experimentat anticipa les exigències de la tasca i gestiona de manera adequada les que hi poden aparèixer. Les operacions pròpies dels nivells més profunds, com ara l'establiment i jerarquització d'objectius i d'idees, requereixen més recursos pel que fa a la memòria i a la producció. Conseqüentment, la memòria té un paper fonamental pel que fa al subministrament dels coneixements a mesura que el text avança, però també per a la reconstrucció dels sabers, ja que aquests es reformulen, evolucionen, amb el text.

Camps (1990) considera que algunes de les qüestions plantejades pel model de De Beaugrande són crucials per a l'ensenyament de la composició escrita, com ara:

- Les coordenades en les quals es pot situar un model possible per a ensenyar a redactar queden definides pel concepte mateix d'aprenentatge, en tant que lligat al procés d'escriptura, i pel fet que aquesta activitat requereix adaptacions si es vol que l'aprenentatge sigui un fet real.
- Si es produeix un excés de càrrega, el procés pot degenerar, i això implicaria un aprenentatge nul. És a dir, que no sempre es pot afirmar que escriure sigui una activitat que ensenyi a escriure. Per tant, caldrà estar ensinistrat en l'ús de les estratègies adients si es vol evitar aquest problema.

1.2.1.3. L'escriptura com a activitat epistèmica. Els models de dir i transformar el coneixement de Bereiter i Scardamalia

El pensament està compost de paraules i imatges mentals. Es tracta de dos sistemes de representació de naturalesa i amb propietats diverses, malgrat que hi ha una interconnexió entre tots dos que pot portar a la codificació simultània en les dues modalitats. Les idees s'organitzen en forma d'estructures cognitives, un teixit que forma el coneixement. El sistema verbal opera seqüencialment i pot processar tant informació concreta com abstracta, i té un caràcter descriptiu i semàntic (De Vega, 1984). La paraula escrita és una entitat de doble naturalesa (física i abstracta) que permet donar una forma tangible a les idees. L'escriptura esdevé així una eina mediatra entre realitats que és clau a l'hora de relacionar-nos amb el pensament i amb el món.

L'humanista Walter Ong (1987) es refereix a l'escriptura com la tecnologia humana que ha transformat la relació dels individus i de les societats amb el coneixement, els quals, fins a la seva aparició, es regien per relacions molt més directes, derivades del context comunicatiu oral. Més tard, una nova generació d'estudiosos revisa teories com aquesta, per a les quals la *tecnologització de la paraula* tenia un paper decisiu en la mutació social i cognitiva, i hi afegeixen matisos. Aclareixen que el fet de pertànyer a la cultura escrita, és a dir, de practicar la lectura i l'escriptura, no implica per se aquest canvi. Ho fa, però el fet d'haver de desenvolupar unes habilitats metalingüístiques, relacionades amb el llenguatge mateix, lligades a l'ús d'aquestes tecnologies (Olson, 1991 i 1994). Així doncs, l'escriptura no només té una doble funció comunicativa i representativa, sinó que també permet convertir el llenguatge en un objecte de pensament i discurs sobre el qual es pot construir una reflexió.

Miras (2010: 67) recorda com ja fa més de quaranta anys alguns investigadors van distingir la funció epistèmica o heurística de l'escriptura com a "instrument de presa de consciència i d'autoregulació intel·lectual i, en darrer terme, com a instrument per al desenvolupament i la construcció del pensament propi". A hores d'ara ningú no posa en dubte que l'exercici de l'escriptura pot esdevenir una activitat generadora d'aprenentatges. Tal com molts autors han destacat (Hayes i Flower, 1981; Bereiter i Scardamalia, 1983; Bereiter i Scardamalia, 1987), l'escriptura no només pot ser emprada per transmetre coneixements, sinó que també permet d'establir noves relacions i aprofundir-hi, cosa que pot portar a la transformació de coneixements individuals que, si es comparteixen, engrandeixen el saber col·lectiu.

La textualització requereix la conversió d'unes estructures mentals, abstractes, en unes de noves, físiques, que s'ordenen de manera lineal. En aquest procés, cal posar en marxa procediments que operen a nivells diversos. D'aquesta activitat en resulta un producte material, permanent, que permet a l'escriptor aturar-se i reflexionar sobre qüestions com la situació retòrica, la llengua, les idees, les relacions lògiques, etc. La reflexió sobre el

text, és a dir, sobre el seu contingut, pot abocar a la reelaboració de l'escrit; la reelaboració de vegades consisteix a reformular l'ordre dels elements d'una oració, mentre que d'altres implica la transformació de formulacions lingüístiques i de les idees. Per a Flower i Hayes (1981) l'escriptura és una mena de problema mal definit en què tot escriptor ha d'acarar un conflicte que afecta la definició de la tasca (quin n'és el propòsit i els objectius) i el desplegament de processos o estratègies per assolir allò que es pretén.

Des d'aquesta perspectiva, Bereiter i Scardamalia (1987) dissenyen dos nous models cognitius: el de *dir* i el de *transformar* el coneixement. Es tracta d'una proposta dicotòmica que naix d'una sèrie d'experiments realitzats amb estudiants de primària i estudiants graduats o a punt de graduar-se. Els primers els anomenen immadurs i els segons madurs, de manera que descarten les denominacions duals *expert* i *novell*, ateses les diferències d'habilitat i domini de l'escriptura entre els integrants d'un mateix grup. En aquests experiments, els autors analitzen els protocols verbals dels escriptors mentre realitzen un conjunt de tasques d'escriptura. Els protocols verbals no són més que fórmules per enregistrar el pensament en veu alta dels nens i dels adults. Aquests enregistraments permeten, doncs, documentar el procés de composició que segueix cada grup, que serveix per a elaborar constructes teòrics sobre l'activació i el funcionament de l'articulació mental durant el procés de composició escrita.

La parella de psicòlegs marca una distinció clara entre la generació de coneixements a través de la parla i a través de l'escriptura, i privilegia aquesta segona, la qual, gràcies al seu caràcter dialèctic, permet a qui escriu apoderar-se dels seus pensaments i experiències a través del consens amb ell mateix (Scardamalia i Bereiter, 1985). En paraules de Camps (1994a : 43),

el caràcter dialèctic de l'escriptura prové del conflicte entre els requeriments del pensament i els del text, és a dir, entre [...] «l'espai substantiu», constituït per les creences i coneixements de l'escriptor, i «l'espai retòric», en què es manifesten els problemes de la redacció en ella mateixa.

Quan la interacció entre tots dos espais té lloc, s'origina el problema dialèctic.

Per això, Bereiter i Scardamalia (1987) defensen que la funció epistèmica no és inherent al fet d'escriure, és a dir, reconeixen que no tota activitat d'escriptura genera coneixement. En conseqüència, l'activitat epistèmica es produeix quan els dos espais, retòric i substantiu, interactuen. Aquesta modalitat d'escriptura l'anomenen *transformar el coneixement*, en oposició a l'altra, que denominen *dir el coneixement*. Cal tenir en compte, però, que el model de transformació del coneixement inclou el model no transformatiu com a subprocés d'un tot molt més complex. Els autors subratllen que el pas del més senzill al més avançat no es dona amb el creixement dels individus, sinó amb la reconstrucció d'estructures cognitives de cada subjecte (Scardamalia i Bereiter, 1992). Però les diferències entre aquests processos no poden observar-se en els textos escrits,

sinó a través dels processos mentals que els escriptors posen en marxa, i en la manera com controlen les parts del procés deliberadament i estratègicament:

It is possible to write well or poorly following either model. One model makes writing a fairly natural task. The task has its difficulties, but the model handles these in ways that make maximum use of already existing cognitive structures and that minimize the extent of novel problems that must be solved. The other model makes writing a task that keeps growing in complexity to match the expanding competence of the writer. Thus, as skill increases, old difficulties tend to be replaced by new ones of a higher order. (Bereiter i Scardamalia, 1987: 5)

a) El model de *dir el coneixement*

Aquest model es caracteritza per una reducció notable de la complexitat del procés. L'escriptor no s'enfronta a reptes retòrics o de contingut, sinó que resol superficialment la tasca proposada a partir de la posada en marxa d'unes estratègies adquirides prèviament. La tasca d'escriptura, per mitjà d'una consigna, suscita en l'escriptor la representació de la tasca i activa els identificadors del tòpic i del gènere discursiu. L'escriptor cerca en la memòria, conjuntament, la informació sobre el tema i sobre el text que cal produir, i transcriu el que ja sap tot i adaptant-ho a la superestructura textual. La coherència es guarda en la mesura que cada frase determina o restringeix el contingut de la frase següent. Durant el procés de composició, les revisions són parcials i superficials, atès que es limiten a detectar problemes molt visibles i evidents (ortografia, lèxic, morfologia, etc.) i a comprovar que cada frase s'imbrica amb l'anterior.

El procediment de *dir el coneixement* no requereix una planificació exhaustiva. Fet i fet, són molt freqüents els casos en què l'escriptor no té un pla global d'escriptura, i treballa sense haver-se plantejat uns objectius generals i específics que guien el procés. En aquest cas, l'exercici de l'escriptura no promou la interrelació o contrast entre els esquemes mentals portadors del coneixement, de manera que no es problematitzen ni s'elaboren nous continguts mentals. Com amb l'espai substantiu, l'espai retòric tampoc no es posa a prova: per a escriure es mobilitzen els coneixements i habilitats comunicatives i textuales de què hom disposa, i l'activitat escriptural que se'n deriva és natural i no problemàtica. Per tant, no es produeixen nous aprenentatges:

One way of writing appears to be explainable within a "psychology of the natural". It makes maximum use of natural human endowments of language competence and of skills learned through ordinary social experience, but it is also limited by them. (Bereiter i Scardamalia, 1987: 5)

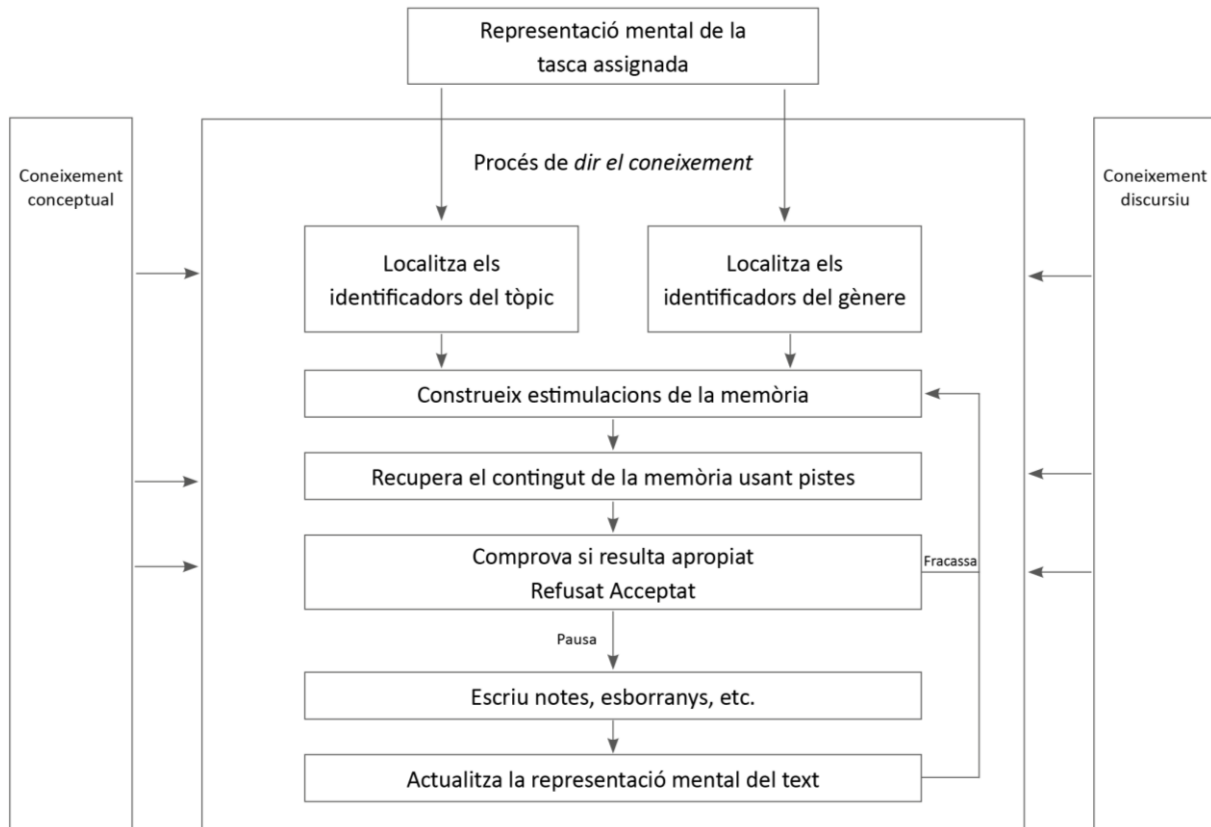


Figura 4. Model de *dir el coneixement* de Bereiter i Scardamalia (1987)

b) El model de *transformar el coneixement*

Tal com hem indicat anteriorment, tot i que aquest segon model és una superació del primer, més madura, el conté com a subprocés. L'escriptura és una activitat problemàtica, de complexitat progressiva, a través de la qual l'escriptor ha de donar solució als conflictes retòrics i de contingut que apareixen al llarg del desenvolupament de la tasca. Mentre que *dir el coneixement* congrega les habilitats adquirides de manera natural,⁶ *transformar el coneixement* activa habilitats més excepcionals o restringides que no tothom ha adquirit. Aquestes destreses menys universals pressuposen un control deliberat i estratègic sobre les parts del procés d'escriptura:

The other way of writing seems to require a "psychology of the problematic" for its explanation. It involves going beyond normal linguistic endowments in order to enable the individual to accomplish alone what is normally accomplished only through social interaction—namely, the reprocessing of knowledge. (Bereiter i Scardamalia, 1987: 5-6)

⁶ Respecte de la paraula *natural*, val a dir que és l'entorn escolar el que fa que el model de *dir el coneixement* sigui *natural* i que no ho sigui el model de *transformar el coneixement*, atès que el primer ha estat generalitzat excessivament a través d'activitats d'escriptura reproductives. Per contra, si les pràctiques escolars privilegiessin la transformació, el model de *transformar el coneixement* també podria considerar-se *natural*.

Per tot això, es pot determinar que aquest és un model de resolució de problemes en què es desenvolupen processos cognitius que contenen operacions complexes d'abstracció, construcció i avaluació de les estructures textuais, de les formulacions retòriques i dels continguts. La dialèctica entre l'espai retòric i el substantiu és, tal com ja s'ha dit, el motor del text i del procés de generació de coneixement. Aquest model permet identificar tothora problemes de representació i dissoldre'ls en l'àmbit del contingut, alhora que d'altra banda desxifra dificultats del contingut i les liquida en el camp retòric. Es tracta d'un moviment ininterromput de reconeixement de problemes i d'expressió d'aquests obstacles que condueix l'escriptor a la reconfiguració dels esquemes de coneixement:

[...] la generación de las ideas se produce en la medida en que las necesidades retóricas se conviertan en pretextos que transforman la estructura del contenido y los vericuetos del contenido se asuman como pretextos que transforman la estructura retórica del contenido. (Álvarez Angulo i Ramírez Bravo, 2006: 42)

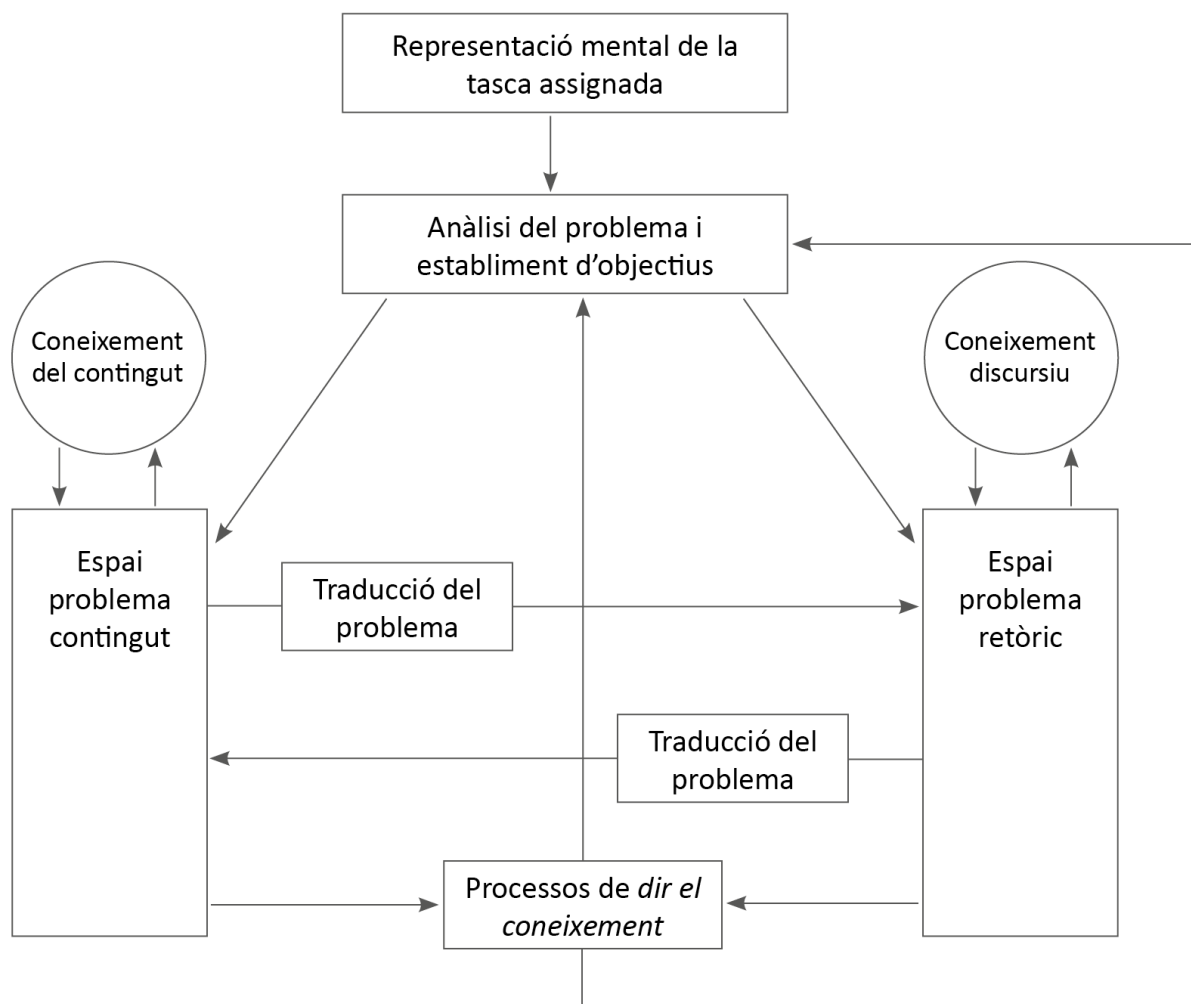


Figura 5. Model de transformar el coneixement de Bereiter i Scardamalia (1987)

Tal com hem explicat, el model de transformació del coneixement inclou dos tipus distints d'*espais problema*, l'espai problema de contingut i l'espai problema retòric. El del contingut inclou els estats de coneixement (creences) i les operacions (deduccions o hipòtesis que porten d'un estat de coneixement o creences a un altre. Pel que fa a l'espai retòric, els estats del coneixement tenen a veure amb les representacions del text i dels objectius, mentre que les operacions modifiquen el text, els objectius i les relacions entre tots dos (Scardamalia i Bereiter, 1992). Encara que formalment diferenciem aquests dos espais, convé subratllar que el més important és que són dos espais-problema que es retroalimenten mútuament, i el motor de les operacions que es generen s'atribueix a l'espai retòric. Així, a més de transformar el coneixement, l'escriptor dilata la seva competència escrita.

La diferència entre els dos models rau en el coneixement, és a dir, en la manera com l'escriptor introdueix el coneixement en l'escriptura i en les transformacions que experimenta quan l'escriptor exerceix sobre el procés un control actiu, conscient i deliberat. A més, quan reflexiona sobre la tasca d'escriptura i el tema, l'escriptor madur no passa per alt la situació sociodiscursiva, és a dir, els objectius, la intenció i el receptor. Per als autors dels models de reproduir i de transformar el coneixement, les diferències que es desprenen dels dos constructes, i, per tant, d'aquestes dues maneres d'escriure apel·len de manera manifesta el terreny educatiu, atès que permeten captar diferències educatives significatives (Scardamalia i Bereiter, 1992). Camps (1994a: 45) afirma que la majoria dels escrits escolars *diuen* el coneixement, però no el transformen. Un ensenyament excessivament centrat en el treball dels recursos formals i que no fa atenció al pla dels continguts difícilment pot portar l'alumne a l'apropiació i transformació dels coneixements. En conseqüència, tampoc no pot fomentar el desenvolupament per part de l'escriptor d'estratègies pròpies d'un escriptor madur. Des d'aquesta perspectiva, l'objectiu educatiu consisteix a ajudar els estudiants a passar d'un model reproductiu a un model transformador, fet que no ocorre de manera *natural*, sinó que és fruit d'una problematització que condueix a la reconstrucció de les estructures de coneixement.

Such deliberate control of normally unmonitored activity exacts a price in mental effort and it opens up possibilities of error, but it also opens up possibilities of expertise that go far beyond what people are able to do with their naturally acquired abilities. In the case of writing, this means going beyond the ordinary ability to put one's thoughts and knowledge into writing. It means, among other things, being able to shape a piece of writing to achieve intended effects and to reorganize one's knowledge in the process. (Bereiter i Scardamalia, 1987: 6)

1.2.2. L'escriptura com a pràctica social i cultural

A partir dels anys 70, i amb més força als 80, comencen a emergir nous estudis en àmbits com ara l'anàlisi crítica del discurs i des de teories com la teoria de l'activitat i la teoria neovigotskiana, que posen de relleu el caràcter cultural, social i interactiu de l'escriptura.

Aquest nou enfocament, el de la teoria sociocognitiva o sociocultural,⁷ entén l'escriptura com un instrument social i semiòtic al servei de la societat per a satisfer les necessitats comunicatives d'un grup humà:

Writing is a social technology designed to communicate among people. It is learned and produced in social circumstances, establishes social relationships, changes the writer's social presence, creates shared meanings, and accomplishes social action. (Bazerman, 2016: 11)

Tal com hem vist, la psicologia cognitiva s'ocupa d'estudiar l'escriptura des de la perspectiva de l'escriptor, limitant-se a considerar els processos mentals seguits en l'elaboració d'un text. En definir l'escriptura com un acte comunicatiu, la teoria sociocultural introdueix o ressitua l'audiència, oblidada per alguns cognitivistes i menystinguda per alguns altres, de manera que el receptor o lector esdevé un element central en l'acte productiu, i per tant, comunicatiu:

Cognitive models of writing had depicted writers as solitary individuals struggling mainly with their thoughts; audience was viewed, at most, as an ancillary element of the writing process. (Nystrand, 2006: 20)

Des d'aquest nou marc sociocultural, els textos sorgeixen de pràctiques comunicatives situades en contextos concrets i són construïts pels participants en l'acte retòric. Es produeix així un canvi significatiu en la concepció de l'aula, que esdevé el context en què uns participants construeixen les seves identitats escriptores mentre componen textos mitjançant la mediació, la col·laboració i la negociació, fet que determina els processos d'escriptura i els textos mateixos (Beard, Myhill, Riley i Nystrand, 2009: 19).

Per a la teoria sociocultural, tota activitat està situada en interaccions concretes que, de manera simultània, s'improvisen localment i estan mediades per eines i pràctiques prefabricades proveïdes històricament (Prior, 2006: 55). Aquestes eines són instruments semiòtics, com ara el llenguatge, l'oralitat i l'escriptura, els textos i els gèneres discursius. Les pràctiques es produeixen en el si de la interacció i es transmeten i es transformen en societat, d'uns a uns altres, de generació en generació. L'escriptura no és concebuda únicament com una activitat constituïda per diversos processos que condueixen a la producció d'un text que es comparteix i que algú rep. Així doncs, no és únicament un mitjà de comunicació, sinó un tipus o forma d'acció social (Prior, 2006: 58).

Tota activitat situada i mediada implica forçosament un triple exercici d'externalització, *co-acció* o acció conjunta i internalització:

Mediated activity involves *externalization* (speech, writing, the manipulation and construction of objects and devices) and *co-action* (with other people,

⁷ La teoria sociocognitiva, també anomenada socioconstructivista o sociocultural, té a la base del seu desenvolupament els plantejaments de Lev Vigotski (1978, 1981), que defensa l'origen i la naturalesa socials del llenguatge escrit.

artifacts, and elements of the social-material environment) as well as *internalization* (perception, learning). (Prior, 2006: 55)

Els estudis sobre escriptura des d'una perspectiva sociocultural han estat sempre força heterogenis, i són avui el paradigma dominant en la recerca sobre composició escrita (Prior, 2008). Prova d'això és la disparitat a l'hora d'establir les línies de recerca que s'hi subscriuen. Per exemple, per a Álvares, Aleixo, Cardoso i Graça (2010), aquest àmbit comprèn dues grans línies de recerca, una centrada en el procés i en els factors que hi intervenen, i una altra que considera la multiplicitat de contextos que acullen l'escriptura (el personal, el d'aula i el social). Per contra, Kostouli (2009: 105) hi identifica tres àrees d'estudi. La primera, centrada en l'aula, es preocupa per desvelar les estratègies que els experts (docents o estudiants) despleguen per construir significats en una comunitat d'aprenents. La segona, centrada en el producte, estudia l'apropiació dels gèneres escolars i l'aplicació d'esquemes textuais per part d'infants d'edats i classes socials diferents. La darrera línia de recerca, la tercera, estudia el modelatge dels processos d'escriptura dels estudiants per part de les interaccions orals i les eines de mediació o intervenció.

Aquest contrast entre la diversitat de línies que s'hi associen demostra l'heterogeneïtat d'aquest àmbit. En són motiu la pluralitat d'aproximacions i d'objectes d'estudi dins del camp de l'escriptura com a pràctica sociocultural. Per a autors com Englert, Mariage i Dunsmore (2006: 218) és evident que la teoria sociocultural estudia l'escriptura com a construcció social des de diferents grups culturals atenent la filogènesi, la sociogènesi, l'ontogènesi i la microgènesi. Ells proposen que la teoria sociocultural sigui entesa com a portadora de perspectives múltiples i complementàries que estan en construcció permanent sota una tensió dinàmica (Englert, Mariage i Dunsmore, 2006: 218).

Arribats a aquest punt, podem afirmar que les implicacions de la teoria sociocultural a l'aula són evidents. L'heterogeneïtat, l'adopció de múltiples punts de vista i la dedicació a diversos objectes d'estudi redunda en la gran varietat d'estudis sobre ensenyament i aprenentatge de l'escriptura que enriqueixen el coneixement sobre l'aula i la pràctica escriptural. Com sabem, l'escriptura és una eina simbòlica associada a unes pràctiques socioculturals complexes i dinàmiques de construcció de significats. El seu aprenentatge és forçosament costós:

The social value of writing motivates the difficult learning of the material and symbolic technologies of writing and the strenuous psychological effort of writing. (Bazerman, 2016: 11)

Englert, Mariage i Dunsmore (2006) detallen els tres principis pedagògics en què es cimeta la teoria sociocultural: l'aprenentatge sociocognitiu de l'escriptura, els facilitadors procedimentals i eines, i la participació en comunitats d'aprenentatge.

El primer té a veure amb la necessitat d'oferir formació sociocognitiva que serveixi d'ajuda als aprenents per a formar-se i dedicar-se a una disciplina. Aquesta preparació

inclou l'adquisició de discursos, eines i accions pròpies d'aquest àmbit. Això posa en primer pla les relacions entre l'expert i l'aprenent. Per a la teoria sociocultural és fonamental el paper dels adults, dels experts i d'altres agents que donen accés a les estratègies i eines esmentades mitjançant les instruccions, explicacions, exemplificacions i el pensament en veu alta. Tal com suggereixen els treballs de Vigotski, els experts han de fer perceptible i explícit el coneixement tàcit als aprenents, de manera que els escriptors inexperts puguin conèixer el discurs, pensaments, accions, decisions, problemes i deliberacions que formen part del procés d'escriptura.

El segon principi es fonamenta en l'oferiment de facilitadors procedimentals i eines que permetin la bastida (*scaffolding*), de manera que l'estudiant passi d'una realització cognitiva controlada a la realització independent. Per fer-ho es poden utilitzar els facilitadors procedimentals, recordant als alumnes els passos d'un procediment, les perspectives, les eines o estratègies que es poden emprar per planificar, controlar (*monitor*) o revisar els propis textos. També es pot fer ús de les eines culturals, que ajuden els escriptors a organitzar el raonament mental, ja que ells transmeten a l'eina aspectes de pensament o funcions, i fan que els elements de l'activitat siguin més visibles, accessibles i assequibles; per això, aquestes eines permeten un rendiment cognitiu. Les eines inclouen una gran varietat de recursos mentals, lingüístics i físics per a millorar la pràctica de l'escriptura. Molts escriptors novells no coneixen els procediments o eines que poden implementar en una activitat d'escriptura situada determinada. Els facilitadors procedimentals poden exterioritzar, doncs, els processos implícits i fer servir eines estratègiques per donar peu que els estudiants desenvolupin una determinada pràctica d'escriptura o un procés autoregulator concret.

El tercer principi pedagògic és el de l'establiment de comunitats de pràctica que posin l'accent en la construcció i en la difusió del coneixement. La participació en comunitats lletrades permet als estudiants d'apropiar-se de les convencions, estàndards, gèneres i valors que els són propis. Així mateix els dona l'oportunitat de ser competents en l'ús de la llengua (parlar, llegir i escriure) mitjançant la implicació en pràctiques reals d'escriptura al si d'una comunitat: autoregular la pròpia pràctica mitjançant la interacció amb els parells o els adults, experimentar o expressar dubtes, demanar aclariments, etc. La participació i reflexió al voltant de les pràctiques d'escriptura permet també el desplegament de l'activitat metacognitiva, negociar els significats construïts entre els participants, resoldre problemes que neixen de la pràctica. En definitiva, transformar en capital cultural els coneixements extrets de l'exercici de l'escriptura.

Bazerman (2016: 15-18) desenvolupa en vuit punts, que reproduïm de manera sintètica a continuació, una sèrie de consideracions claus per comprendre com es concep l'aprenentatge de l'escriptura des de la perspectiva sociocultural:

- 1) El desenvolupament de les habilitats d'escriptura depèn del pas a través de les situacions, la resolució de problemes i d'aprendre a escriure de manera eficaç en

aquestes situacions. Els textos són complexos, com també ho són els processos d'escriptura. En conseqüència, perquè l'aprenentatge de l'escriptura sigui efectiu, cal practicar l'escriptura en nombroses i diferents situacions al llarg de la vida. Cada nova situació requereix la resolució de nous problemes. Gràcies a un ensenyament organitzat, durant el trajecte es poden desenvolupar habilitats, estratègies i tècniques, però els reptes motivadors i significatius encarrilen l'aprenentatge de les estratègies i proporcionen activitats significatives i aglutinadores que generen tolerància, motivació i fins i tot compromís amb la construcció d'habilitats tècniques.

- 2) Aprendre a escriure en determinats àmbits està estretament lligat a l'aprenentatge del coneixement, de maneres de raonar, dels criteris d'avaluació i de les formes d'acció propis d'aquests àmbits. Perquè un escriptor desenvolupi els seus dots en una comunitat específica, perquè es relacioni de manera reeixida a dintre d'aquesta comunitat, s'ha d'enculturar i socialitzar en unes determinades normes, pràctiques i objectius d'acció del grup en qüestió.
- 3) Moure's d'una esfera social a una altra demana adaptar l'escriptura, aprendre noves habilitats i transformar el coneixement que hom ha adquirit en experiències prèvies. Els escriptors que treballen en diferents situacions saben adaptar-se a cadascuna d'aquestes situacions, poden escriure de manera diferenciada amb diferents gèneres, diferents objectius i diferents finalitats, fins i tot quan aborden els diferents continguts de fet.
- 4) L'enculturació en l'escriptura és promoguda socialment, i els plans de qui la promou en determinen la forma. En determinats àmbits, els guies donen als aprenents oportunitats, motivacions i recursos per a aprendre a escriure. Algunes vegades hi ha una motivació directa a través del guia o orientador, i d'altres amb altres suports estructurals indirectes com ara materials interessants, activitats o recompenses.
- 5) L'escola crea activitats d'escriptura especialitzades en un sistema d'activitat especialitzat i amb gèneres escolars especialitzats. Com que l'escriptura demana moltes habilitats tècniques extretes de l'experiència immediata, aprendre a escriure sol requerir una experiència especial extreta de la vida diària, sota forma d'ensenyament. Fet i fet, les escoles es van fundar per a formar escribes. En conseqüència, per a molta gent l'escriptura està associada de manera estreta amb la formació i amb els criteris escolars sobre l'acceptabilitat dels textos. Encara més, les experiències d'escriptura, expectatives, gèneres, habilitats i objectius d'aprenentatge solen estar definits pel marc escolar i centrats en el desenvolupament de les estratègies o els coneixements de l'estudiant.
- 6) Les tasques que integren tant l'audiència com altres activitats i la col·laboració més enllà de la tradicional avaluació que el docent fa dels gèneres tradicionals d'aula

ajuden els escriptors a desenvolupar-se. A fi de fer que el sentit dels propòsits comunicatius de l'escriptura s'eixampli més enllà de l'avaluació i de les relacions entre estudiant i ensenyant, s'han introduït noves audiències (els iguals i la comunitat) en les activitats d'escriptura escolar. S'ha trobat que certes activitats (l'escriptura per als pares i per a les famílies, l'escriptura per a infants més menuts que ells, la creació de periòdics i ràdios de l'escola i de la classe, l'escriptura al lloc de treball i les pràctiques en serveis comunitaris, les simulacions de cas) són motivadores, engrescadores i formatives. La resposta dels iguals, i altres pràctiques col·laboratives, també han proporcionat reaccions més immediates a l'escriptura dels estudiants, en termes que poden ser més familiars i potser més immediatament útils per als estudiants. En l'escriptura col·laborativa, els estudiants comparteixen explícitament el seu pensament de resolució de conflictes, la seua planificació, la revisió i altres processos. El feedback o retroalimentació entre parells permet als estudiants comprendre millor l'escriptura pròpia.

- 7) Les ideologies sobre l'ensenyament modelen les experiències d'escriptura escolars i la trajectòria d'aprenentatge de l'escriptura dels estudiants. Aquestes ideologies influeixen en la manera com s'ensenyava a escriure, i també en allò que es demana i en el que es valora.
- 8) Aprendre a escriure fora de l'escola demana un aprenentatge nou. L'existència de pràctiques i hàbits escolars molt arrelats en l'individu pot ser contraproductiu en nous contextos. Per passar de la classe a uns altres contextos cal fer una transició, atès que les situacions d'escriptura, els objectius i els criteris d'avaluació a l'aula no són els mateixos que en altres entorns.

Així doncs, l'escola ha d'afavorir que els estudiants s'apropiïn de l'escriptura per poder participar-hi en societat de manera efectiva. Per fer-ho, a l'aula cal incidir en el treball de les eines i pràctiques socials amb fórmules com ara contextualitzar l'activitat d'escriptura, introduir l'alteritat –per exemple amb la pràctica de l'escriptura col·laborativa–, i adoptar punts de vista alternatius (Beach, Newell i VanDerHeide, 2016). En el trajecte cap a l'experimentació, els aprenents han d'entrar en contacte amb un conjunt ric i diversificat de gèneres i pràctiques situades que els permetin descobrir-ne els usos i ampliar i millorar els coneixements sobre llengua i escriptura per tal d'expressar-se amb correcció i eloqüència i saber respondre de manera reeixida a noves situacions d'escriptura.

Tal com hem avançat en el començament d'aquesta gran secció, els models cognitius han permès posar el focus en l'activitat d'escriptura, que s'ha revelat com un procés complex, global i recursiu en el qual participen operacions i habilitats mentals diverses. Gràcies a aquests estudis, la composició escrita ha deixat de veure's com una activitat lineal constituïda per fases successives. L'ensenyament de l'escriptura ha abandonat les propostes d'instrucció basades en l'entrenament de la redacció enfocada en el producte, i

ha abraçat l'orientació processual. Per mitjà de la pràctica de l'escriptura centrada en el procés, complex i divers, els aprenents treballen els diferents estratègies i continguts d'aprenentatge, que el docent focalitza progressivament per tal d'afavorir-ne l'adquisició i d'evitar la sobrecàrrega cognitiva (Camps, 1990).

A més, a través dels postulats sociocognitius i socioculturals l'activitat d'escriure, com a pràctica humana i vehicle de comunicació, esdevé un instrument de participació en la vida social. L'alfabetització escolar és una porta d'entrada a la societat lletrada, i per això l'aula ha de convertir-se en un entorn ric de comunicació en el qual la llengua escrita formi part de la vida diària i sigui present a través de situacions i pràctiques abundants i diverses (Camps, 2017). L'alfabetització ens identifica com a integrants de la societat de la informació i del coneixement i ens converteix en usuaris competents capaços de comunicar-nos en situacions diverses mitjançant textos pertanyents a classes o gèneres diversos. Però l'escriptura també ens permet interactuar amb el saber i transformar el coneixement. Per això, és també molt rellevant per a l'aula el model epistèmic de l'escriptura, ja que posa de relleu la importància d'implementar models d'ensenyament complexos que potenciïn la transformació i el desenvolupament cognitiu, fet que s'aconsegueix a través de pràctiques que obliguin els escriptors a enfrontar els continguts amb les exigències de la situació retòrica (Camps i Ribas, 2000).

1.3. Els gèneres discursius i les seqüències didàctiques per a aprendre a escriure

A partir de la dècada dels anys 90 del segle passat van començar a formular-se els primers models per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, els quals situaven –i situen– els gèneres discursius en un lloc prominent. Aquests models són seqüències didàctiques que s'articulen amb uns objectius i uns continguts d'ensenyament que giren al voltant de la producció d'una tasca global –un text pertanyent a un gènere discursiu determinat– i inclouen textos diversos del mateix gènere i d'altres característiques.

1.3.1. La noció de gènere discursiu

La participació en activitats socials es fa mitjançant la paraula, amb els usos de la llengua. Per a Mikhaïl Bakhtín (1982), cada esfera d'activitat humana, és a dir, cada àmbit d'ús, demana uns usos concrets del llenguatge. Aquests usos concrets, que obeeixen a unes intencions i desenvolupen unes funcions determinades, es materialitzen en un ventall relativament estable de classes de textos, que Bakhtín anomena gèneres discursius. Els gèneres discursius, que poden ser orals i escrits, manifesten les condicions de l'intercanvi comunicatiu a través del contingut temàtic, l'estil verbal i l'estructuració o composició. D'acord amb la proposta de Bakhtín, Zayas (2012b: 66) assenyala que hem de considerar cada classe de text –cada gènere– des de dues perspectives indissociables: la de l'activitat verbal o pràctica discursiva pròpia d'una esfera d'activitat social determinada i la de la construcció o objecte verbal amb unes característiques pròpies de l'intercanvi comunicatiu en què s'ancora. Aquesta dualitat fa pensar en la definició de text que fan els pares de la lingüística textual, que el consideren tant un objecte com un exemple de significat social en un context de situació particular (Halliday i Hasan, 1985).

Bakhtín teoritza que aquestes formes d'ús, els enunciats orals i escrits, són multiformes, mutables i heterogènies, perquè així ho són les esferes de praxi en què es produeixen:

La riqueza y la diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. (Bakhtín, 1982: 248)

Els gèneres, doncs, canvien tal com ho fan les pràctiques socials a què estan lligats. Com tot producte humà, tenen trets socials, històrics i culturals que els defineixen i els diferencien els uns dels altres, evolucionen amb el temps de la mà dels canvis en les pràctiques socials, se'n creen de nous i, de vegades, en desapareixen d'altres. La variabilitat no és incompatible, però, amb l'estabilitat que hem esmentat abans, ja que

com tot producte social està sotmès a unes convencions, de formes típiques, que permeten que sigui compartit per una comunitat d'usuaris. De fet, podem afirmar que són instruments de representació socialitzats per a la comunicació (Bronckart, 2006). Segons Bakhtín (1982: 268), els gèneres organitzen el nostre discurs tal com ho fan les formes gramaticals; si aquests instruments semiòtics no foren relativament estables i perdurables, és a dir, si no fossin formes prototípiques, els hauríem de crear cada vegada i l'intercanvi verbal seria gairebé impossible.

Gràcies a la dimensió abstracta, els textos pertanyen a gèneres compartits i recognoscibles pels membres d'una comunitat alfabetitzada. Aquestes idees connecten amb les nocions de macroestructura i superestructura de la proposta teòrica de van Dijk (1978): mentre que cada text té una estructura global del contingut pròpia, única, tots els textos tenen una forma típica que els fa identificables. Per a Bakhtín, hi ha gèneres més lliures i gèneres més estandarditzats, uns de més quotidians i altres propis d'uns àmbits d'ús especialitzat. El filòsof del llenguatge parteix d'aquesta distinció per a distingir entre els gèneres primaris i els secundaris:

Los géneros discursivos secundarios (complejos) [...] surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita [...]. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros [...]. (Bakhtín, 1982: 250)

El parlant, a través de l'experiència, nodreix de manera progressiva el repertori personal de gèneres mitjançant el qual interactua en els diferents àmbits socials. Aquesta idea d'acció és compartida per estudis de retòrica com el de Miller (1984). Des d'aquesta perspectiva, el gènere es defineix en tant que pràctica retòrica oberta organitzada al voltant d'accions situades. Les accions socials es basen i es guien pel significat que s'interpreta i que es transmet, i per tant, el gènere és un producte situat amb significat. Per això, més que no formes o tipus de text predefinitos, són accions que es realitzen per mitjà de la paraula que connecten l'esfera privada i la pública; són respostes socialment tipificades a uns àmbits i situacions determinats. Una altra investigadora que reflexiona al voltant de la relació entre els gèneres i la interacció és Freedman (1999), la qual subratlla la natura oberta dels gèneres. Els parlants, en l'intercanvi, quan ens valem d'un gènere determinat per donar resposta a un context específic n'avaluem les possibilitats i, quan cal, els modifiquem perquè el resultat satisfaci els nostres objectius. Aquesta idea de creativitat, d'adaptació a les situacions d'acord amb uns objectius, explica el dinamisme dels gèneres discursius.

Des de la psicolingüística, un autor que presenta punts de contacte amb Bakhtín és Bronckart, el qual entén els textos com a formes de materialització de l'activitat

discursiva; per tant, es troben lligats a una situació empírica de producció determinada (Bronckart, 1985 i 2006). Aquest autor considera que els gèneres són constructes històrics disponibles per als parlants, que es transmeten d'uns a uns altres i que s'adapten constantment. L'usuari de la llengua, quan realitza una acció comunicativa determinada, ha de mobilitzar el coneixement de la situació de l'acció verbal, el coneixement de l'arxitekt o gèneres discursius preexistents, i els recursos lingüístics per a adaptar el text o gènere model a la situació particular.

Al començament d'aquesta secció hem esmentat que per a Bakhtín els gèneres o classes de text presenten les característiques de la situació discursiva en què es generen, i que ho fan a través del contingut temàtic, l'estil verbal i l'estructuració o composició. Per a Halliday, els textos sorgeixen en unes situacions o entorns determinats –els contextos socials de Bakhtín– que funcionen a la manera d'estructures semiòtiques representades per tres dimensions: l'activitat social en curs o *camp*, les relacions de paper involucrades o *tenor* i el canal simbòlic o retòric o *mode* (Halliday, 1978, consultat en la versió castellana, p. 144). El *camp* s'entén com l'acció social en què es produeix el text i inclou el tema. El *tenor* té a veure amb la identitat del parlant, la relació entre els participants, el posicionament respecte a allò que es diu i, per tant, la intenció. En darrer lloc, el *mode*, que es refereix al canal o mitjà de comunicació. Zayas (2012b: 67) aclareix que el *camp* determina el lèxic, el *tenor* supedita l'elecció de marques d'objectivitat o subjectivitat i la modalització, i el *mode* en tot allò que té a veure amb els trets característics del discurs oral i de l'escrit.

Halliday (1978) també parla del *registre*, entès com els “recursos semàntics que cada membre d'una cultura associa típicament a un tipus de situació” (p. 146).⁸ Per a Rodríguez Gonzalo (2018), el fet de definir lingüísticament un gènere discursiu determinat es fonamenta en la identificació del registre. Per caracteritzar-lo, ens hem de recolzar en quatre factors (Rodríguez Gonzalo, 2018: 44-45): el tema del discurs (que es manifesta en el lèxic i en l'organització sintàctica), la intenció o propòsit (marques lingüístiques d'objectivitat o de subjectivitat, modalització i connotació), el nivell de formalitat i el canal de comunicació. Aquests factors coincideixen amb els tres elements de Halliday que hem presentat en el paràgraf precedent.

1.3.2. Les tipologies textuals

La proposta de les tipologies textuals, especialment la de Jean-Michel Adam, pròpia de la lingüística de text, ha estat predominant en l'ensenyament de llengües des de finals dels anys 80 del segle XX en sistemes educatius de diversos països (Castellà, 1996; Zayas, 2012b). A grans trets, podem definir les tipologies com a abstraccions o maneres tipificables d'estructurar el discurs, caracteritzades d'acord amb els trets lingüístics que

⁸ Les pàgines corresponen a les de la traducció al castellà.

les constitueixen, les quals formen un conjunt limitat i són conegudes pels parlants de manera tàcita i intuïtiva (Castellà, 1996).

La tipologia d'Adam (1985, reformulada posteriorment en diverses ocasions) inclou textos com ara el narratiu, el descriptiu, l'expositiu o explicatiu, l'argumentatiu, el predictiu, el conversacional i el poètic. Tanmateix, l'autor reconeix l'heterogeneïtat del text, el qual està format per seqüències diverses (narratives, descriptives, argumentatives, explicatives i dialogístiques), organitzades jeràrquicament de manera complexa i combinades homogèniament o heterogènia (Adam i Revaz, 1996).

D'altra banda, Bronckart (1985 i 2004; citat per Castellà, 1996, Milian, 2000 i Rodríguez Gonzalo, 2018), es fonamenta en una recerca empírica basada en textos escrits per a formular una proposta de textos arquetípics o models simplificats que deriven d'una operació doble mitjançant la qual el parlant ancora l'enunciat en el context. D'aquesta manera, l'enunciador maneja i adapta elements gramaticals i paràmetres contextuals. Els textos arquetípics són el discurs en situació, el discurs teòric, el relat conversacional i la narració, i entre aquests pols s'aglutinen textos intermedis menys prototípics.

1.3.3. Els gèneres discursius i la didàctica de la composició escrita

Encara que els autors que es situen en la perspectiva de les tipologies textuais parteixen de la idea que tot text és susceptible d'ésser classificat d'acord amb una tipologia segons uns trets estructurals i lingüístics recognoscibles, l'establiment d'una taxonomia concreta els obliga a enfrontar-se a l'existència d'hibridacions i de textos que s'allunyen del prototip, i els fa admetre el que Castellà (1996: 26) anomena com a *problemes irresolubles* derivats d'una visió excessivament classificatòria. I és que aquest cartesianisme es deu al fet que les persones organitzem el nostre coneixement sobre el món a partir de classificacions al voltant de models prototípics, espècimens intermedis i casos excepcionals. El mateix Castellà també subratlla els encerts dels estudis de les tipologies textuais, les quals han proporcionat a l'ensenyament punts de referència sobre els quals programar els continguts didàctics, han permès relacionar els continguts gramaticals i els normatius amb els textuais i han possibilitat la integració dels continguts lingüístics i els literaris (Castellà, 1996: 28). En aquesta línia, Camps (2003: 18) destaca en diferents treballs que el plantejament de les tipologies textuais ha permès la incorporació a l'aula d'instruments per aprofundir en l'ensenyament dels tipus de text, i que la influència de la proposta d'Adam ha estat "decisiva a l'escola i en la producció de materials renovadors per ensenyar la composició escrita".

L'aportació fonamental per a l'ensenyament dels estudis textuais ha estat posar en primer terme una visió global del text com a unitat i mostrar la dependència dels seus elements i dels recursos formals respecte a aquesta globalitat. (Camps, 2003: 19)

Milian (2000) s'uneix a aquests autors en assenyalar que els estudis sobre tipologies textuais tenen una cara positiva, importantíssima, tal com acabem de veure, però també una de negativa, que porta a la simplificació excessiva. També Camps (2000) problematitza l'aplicació de les tipologies a l'ensenyament, ja que el coneixement no és fàcilment extrapolable de l'esquema prototípic als textos reals:

Algunas propuestas parecen presuponer que si enseñamos cuál es la estructura y cuáles son las características lingüísticas de cada uno de los tipos de texto, los alumnos sabrán aplicar este conocimiento a la lectura y redacción de cualquier texto del mismo tipo. Ahora bien, los maestros sabemos muy bien que cuando buscamos textos para trabajar en la escuela se nos hace muy difícil encontrar alguno que se ajuste a las características que se consideran prototípicas. [...] Los intentos de encontrar una tipología que permita clasificar cualquier texto producido se han mostrado infructuosos. La diversidad de los textos es muy grande. A pesar de ello, entre muchos textos hay regularidades, características comunes. (Camps, 2000: 70)

Zayas (2012b: 69) cita Schneuwly (1991) per referir-se als judicis envers l'ús acrític de les tipologies textuais en l'ensenyament, ja que l'autor suís emet dues conclusions molt rellevants respecte d'aquesta qüestió:

- a) que la proposta de les tipologies es basa en constructes abstractes i no pot aspirar a recollir els textos reals;
- b) que la proposta és provisional, atès que els textos canvien molt ràpidament i planteja problemes a l'hora d'encabir un text en un tipus concret de text.

Si atenem a la definició dels gèneres discursius que hem exposat en la secció precedent, ens adonem que l'enfocament de Bakhtín parteix de la consideració d'un catàleg infinit de textos reals que es produeixen en el si de la interacció humana, una interacció caracteritzada per la diversitat i la complexitat. Aquesta proposta es revela com a adequada per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i de l'escriptura perquè permet treballar conjuntament els textos com a productes verbals i els usos verbals que s'hi associen, vinculats a uns àmbits i a unes situacions comunicatives en què es generen. Mitjançant el treball dels gèneres, a l'aula s'aprèn i es fa servir la llengua en diferents situacions comunicatives i a través de pràctiques verbals rellevants i situades que donen compte de la diversitat discursiva que caracteritza la comunicació humana (Ferrer i Zayas, 1995; Camps, 2000; Camps i Ribas, 2000; Abad Beltrán, 2015).

Abad (2015: 104-106) posa de relleu l'abast de la integració a l'aula de l'enfocament social de la llengua a través dels gèneres discursius i el canvi d'orientació que ha implicat, i esmenta factors com ara:⁹

- a) Els gèneres com a eixos articuladors d'objectius i continguts dels projectes d'aprenentatge. Fet i fet, el model de seqüència didàctica de Camps (1994b) es basa en el treball dels gèneres per a relacionar continguts lingüístics i usos discursius i treballar-los conjuntament i de manera situada.
- b) El gènere com a nexa entre comprensió i producció verbal –que Abad pren de Dolz (1999) i Bronckart (2007), citats per l'autora–, atorga un paper actiu al parlant i aprenent, que té en compte la comunicació des de la perspectiva de l'emissor i del receptor. Aquesta idea connecta amb Camps (2000), la qual considera els gèneres com a *horitzons d'expectatives per als lectors i models per als escriptors*.
- c) La reflexió al voltant dels models de gènere que cal treballar a l'aula, que ha d'ajudar a aclarir quins són els models que poden ser útils i adequats per als aprenents. En aquest sentit, Zayas (2012b) considera que el docent ha de seleccionar bons exemples, és a dir, textos que continguin les característiques nuclears que puguin analitzar-se i alhora servir de guia per a les produccions escrites.
- d) La progressió en l'ensenyament i aprenentatge a través dels gèneres. Abad cita la idea de Bronckart (2007) d'ampliar gradualment el repertori de gèneres a l'aula, de manera que els aprenents hagin de treballar (comprendre i produir) textos més complexos que s'adaptin a les característiques de la situació comunicativa en què sorgeixen. Aquesta idea és compartida per Ferrer i Zayas (1995), els quals parlen de la importància de distribuir les pràctiques discursives a través de l'etapa escolar tenint en compte la progressió i la recurrència. És el mateix Zayas (1997, citat per Abad) qui formula tres criteris de progressió per a l'ensenyament: 1) el grau de proximitat a l'experiència cultural i lingüística dels alumnes; 2) El grau de dificultat en el maneig dels factors contextuais, tant en la lectura com en la producció de textos (els papers socials dels interlocutors i la intenció comunicativa); 3) l'homogeneïtat o heterogeneïtat de les seqüències textuais que el constitueixen (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa...).
- e) Els gèneres situen les pràctiques discursives en situacions concretes de comunicació social, per això les anomenem pràctiques situades. L'aprenentatge dels continguts ha d'estar contextualitzat en situacions d'interacció concretes:

⁹ A l'exposició d'Abad (2015), hi hem afegit aportacions d'altres autors que dialoguen amb els factors que ella assenyalava. Quan la citació és d'Abad, ho indiquem.

Frente a propuestas basadas únicamente en la enseñanza de las características formales de distintos tipos de texto (o de discurso), otras aproximaciones proponen crear en la escuela situaciones de comunicación que permitan a los alumnos y alumnas escribir textos que deban ajustarse a situaciones comunicativas reales o simuladas. Parece claro, desde este enfoque, que sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, que no basta con aprender unas formas para saber escribir un determinado tipo de texto. En ocasiones, las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como institución, la cual genera, desde este punto de vista, sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los géneros escritos que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela. (Camps i Ribas, 2000: 27)

En aquests punts han aparegut els textos i les seqüències o esquemes textuais que aglutinen i l'ensenyament i l'aprenentatge dels usos lingüístics i comunicatius. En sintonia amb les veus exposades, Rodríguez Gonzalo (2018) estima que per garantir el domini dels usos de gèneres amb diferents intencions i pertanyents a diferents esferes de la vida social cal que les diferents seqüències textuais apareguin de manera recurrent. A més, Rodríguez especifica que treballar amb classes de text implica programar pràctiques que conduïxin al "domini de procediments gramaticals que garanteixin la coherència de les idees exposades i la formulació lingüística adequada" (Rodríguez Gonzalo, 2018: 50-51).

1.3.4. Els projectes de llengua i les seqüències didàctiques

La SD que dissenyem per al nostre treball de recerca s'inspira en el model de Camps (1994b). Abans d'endinsar-nos-hi, volem oferir un breu repàs d'altres dos models importants per a l'ensenyament: el de l'Escola de Ginebra i el del grup Didactext.

➤ Les SD de l'Escola de Ginebra

Des de l'interaccionisme sociodiscursiu, els investigadors de l'Escola de Ginebra conceben les seqüències didàctiques com un conjunt d'activitats escolars o mòduls organitzats temporalment i sistemàtica al voltant d'un gènere de text, oral o escrit, centrant l'atenció en els problemes que el gènere pot presentar als aprenents (Bronckart, 1999).

El procés de treball es divideix en tres fases: la producció inicial, un seguit de tallers o mòduls tècnics i la producció final. La producció inicial té l'origen en una consigna clara i explícita en què es descriuen els paràmetres del context de producció (tipus d'interacció, destinataris, mitjà emprat, etc.), el tema i la finalitat o efecte sobre el destinatari. La lectura, intercanvi i comentari d'aquests textos a l'aula permet identificar les dificultats inicials, que es treballen oralment o per escrit en els mòduls tècnics. En aquests tallers es treballen aspectes diversos com ara l'adequació del gènere a la situació comunicativa, per

a la qual cal una representació adequada del text, la representació i l'organització del tema, els mecanismes de textualització, les veus i modalitzacions, etc. Per acabar, es demana als estudiants que produeixin un nou text del mateix gènere seguint una consigna nova, diferent, i serveix per a avaluar i autoavaluar el resultat de l'aprenentatge desenvolupat al llarg dels tallers.



Figura 6. Model de SD de l'Escola de Ginebra (Dolz i Schneuwly, 2006)

➤ Les SD del grup Didactext

A la primèria dels anys 2000 el grup Didactext, liderat pel doctor Teodoro Álvarez Angulo, de la Complutense de Madrid, presenta un model sociocognitiu, pragmalingüístic i didàctic de seqüència didàctica per a la producció de textos escrits (Grupo Didactext, 2003). Aquest model es consagra als textos expositius, es basa en plantejaments de lectura i escriptura a través del currículum i s'aplica a diferents nivells educatius obligatoris, de l'educació infantil a la secundària.

El procés d'aprenentatge s'organitza en cinc fases en què es tracten integradament continguts textuais, discursius i sobre el tema objecte d'escriptura, i s'orienta a la realització d'un producte final. Les fases són: definició de context o *llegir el món*, accés al coneixement o *llegir per a saber*, planificació o *llegir per a planificar*, producció del text o *llegir per a escriure*, i revisió o *llegir per a avaluar i millorar*. Les SD de Didactext incorporen les dimensions social i individual del procés de composició, fan explícits els processos mentals i les estratègies d'escriptura, integren els elements de triangle didàctic –aprenent, docent i objecte d'aprenentatge– i tenen en compte l'avaluació formativa (Grup Didactext, 2006).

➤ Les SD d'Anna Camps i del grup GREAL

En darrer lloc, presentem el model d'Anna Camps (1994b) i el grup GREAL de la Universitat Autònoma de Barcelona, en el qual s'inspira la proposta didàctica d'aquesta investigació. Aquest model per a l'ensenyament de la llengua i de l'escriptura ha estat

validat durant els darrers 25 anys per estudis teòrics i propostes didàctiques que l'han materialitzat.¹⁰

La didàctica de la composició escrita i, més concretament, el model de seqüències didàctiques per a aprendre a escriure d'Anna Camps construeix la seva fonamentació teòrica sobre la base d'aportacions de disciplines diverses, entre les quals hi ha les ciències del llenguatge, la psicologia cognitiva, la teoria sociocultural, la tradició pedagògica del treball per projectes, la teoria de l'activitat i la mateixa recerca en didàctica de la llengua (Camps, 1994b; Milian, 2012). Al llarg de les pàgines d'aquest marc teòric hem pogut analitzar alguns dels postulats de diverses disciplines. Ara és el moment de recapitular-ne els que ja hem esmentat i de completar-ne alguns que hi manquen, explicitats per Camps (1994b):

- De la tradició pedagògica del treball per projectes, amb arrels en l'Escola Nova, i de les propostes posteriors de Freinet per a l'ensenyament de la llengua, pren la idea dels projectes com a unitats de treball centrades en els interessos i en les necessitats dels aprenents, en què es desenvolupen uns sabers conceptuals i procedimentals –s'aprenen sabers i s'aprèn a fer– mitjançant l'exploració, la reflexió i la resolució de problemes, el treball cooperatiu i la participació social mitjançant les tasques d'escriptura.
- De les ciències del llenguatge hi ha l'interès per l'ús lingüístic, materialitzat en l'eclosió d'estudis des de diferents perspectives que subratllen sobretot la interacció, situació en què es produeix l'intercanvi lingüístic entre uns participants amb una intenció determinada i amb uns significats que es creen i s'interpreten. Les repercussions per a l'ensenyament són òbvies, ja que aquestes teories evidenciaven que l'aprenentatge de la llengua –i per tant, de l'escriptura– passa per l'ús en contextos diversos i propòsits variats. Les ciències del llenguatge van oferir eines de reflexió sobre la llengua en ús i per a l'anàlisi dels discursos des de la gramàtica textual i discursiva que van motivar una redefinició dels objectius d'ensenyament a classe de llengua (Camps, 1994b; Milian, 2012).
- Pel que fa a la psicologia cognitiva i la sociocultural, hem posat sobre la taula en aquest marc teòric¹¹ moltes de les aportacions essencials per a l'aula, en les quals també es basa la proposta de treball per projectes de Camps: 1) la llengua com a objecte i vehicle d'aprenentatge; 2) el procés com a escenari d'aprenentatge, en el qual sorgeixen dificultats a les quals cal respondre mitjançant l'anàlisi dels problemes, l'activació de coneixements i el desplegament d'estratègies; 3) l'ensenyament de l'escriptura com a activitat en què entren en relació l'espai dels continguts –allò que es vol dir– i l'espai retòric

¹⁰ Un exemple n'és la compilació recollida en el volum coordinat per Camps (2003).

¹¹ En el punt 1.4.8 aprofundim en la relació entre l'escriptura i els processos metacognitius i metalingüístics.

–les exigències contextuals–; 4) la idea del procés com a motor de l’aprenentatge de l’escriptura posa de relleu el context: la situació de producció i aprenentatge ha d’estar situada, i en cada context s’escriuen diferents classes de textos que requereixen coneixements específics.

- La teoria de l’activitat llega a l’ensenyament de l’escriptura la noció d’intencionalitat. Els participants en tot intercanvi comunicatiu es mouen d’acord amb una intenció concreta i posen en marxa la interacció amb l’objectiu d’obtenir un resultat determinat. Perquè l’acte de comunicació tingui èxit, cal servir-se adequadament del llenguatge. Segons Camps, cal pensar quines pràctiques d’aula significatives ajuden els aprenents a desenvolupar sabers lingüísticocomunicatius.
- La recerca en didàctica de la llengua situa el seu centre d’interès en l’estudi, a través de l’observació i de l’anàlisi, dels elements del triangle didàctic i en el context –complex– de les situacions d’ensenyament i aprenentatge. Lluny de prescriure, la investigació ha de formular preguntes, enunciar hipòtesis i fer propostes.

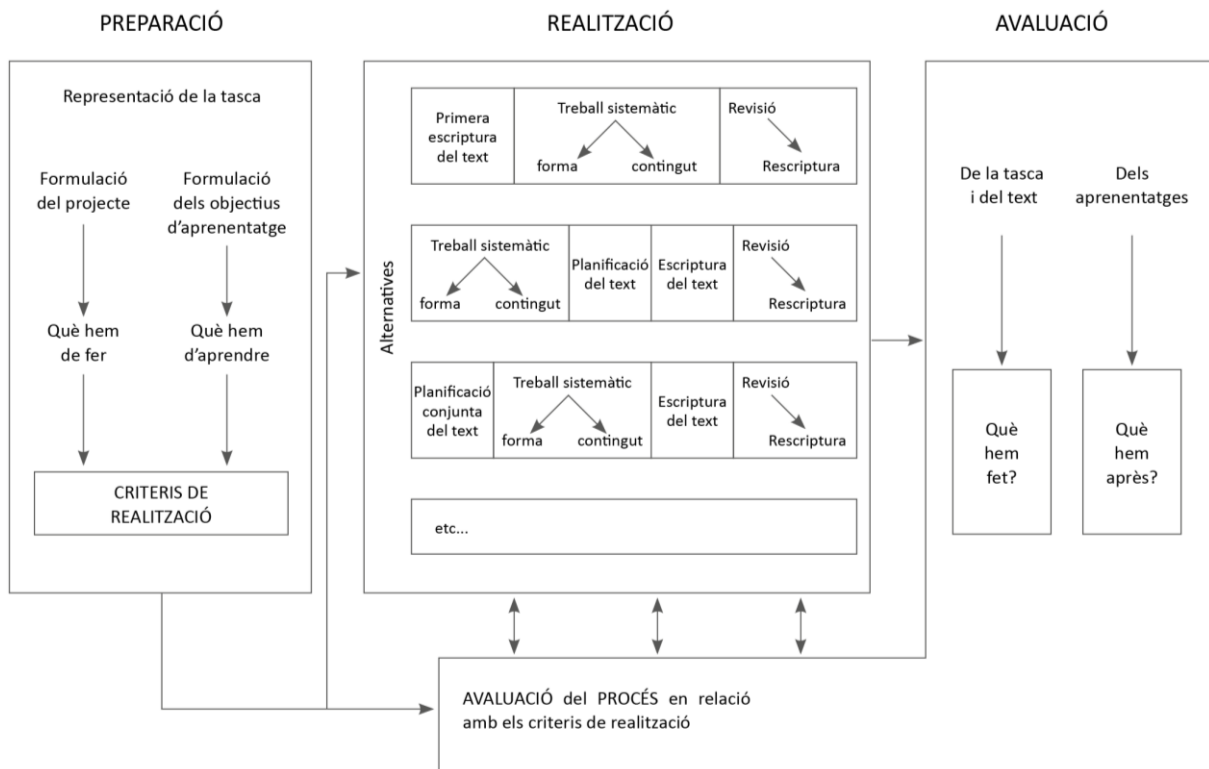


Figura 7. Model de SD per a aprendre a escriure (Camps, 1994b)

Les SD de Camps són projectes basats en la producció d’una tasca final global que pot ser oral o escrita i que té una intenció comunicativa clara. S’organitzen en tres fases: la preparació, la realització i l’avaluació.

Durant la preparació, es presenta la tasca final (què farem?) i els objectius d'aprenentatge que s'hi vinculen (què aprendrem?). Com que la tasca és comunicativa, cal plantejar la situació sociodiscursiva en què s'emmarca, per tal que els aprenents es representen mentalment per primera vegada el producte d'acord amb la intenció i els destinataris. De la mateixa manera, també la formulació dels objectius d'aprenentatge ha de ser explícita i compartida per tota la classe. Val a dir, però, que aquesta idea inicial de la tasca i dels aprenentatges es transforma al llarg del procés, a mesura que es fa i s'aprèn.

La realització és la fase central i és aquella que acull els treballs que han de conduir a la realització de la tasca final. S'hi combinen activitats de producció textual, en què s'aprenen els trets del text i les condicions d'ús, i d'altres en què es treballen aprenentatges específics de tipus conceptual (lingüístics, literaris, de contingut no lingüístic, etc.), però aquesta seqüenciació no és fixa. En el seu model, Camps ofereix suggeriments i deixa la porta oberta a una combinatòria infinita, ja que és el docent qui decideix tant prèviament, durant la programació de la seqüència, d'acord amb el projecte que es planteja, com al llarg del procés, sobre la base de l'observació del progrés dels aprenents, quines activitats poden ser-los útils per a desenvolupar els aprenentatges previstos. L'avaluació formativa és, per tant, un element fonamental en la regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge, tant per al docent com per a l'aprenent (Camps i Ribas, 2000). Malgrat les possibilitats i alternatives, Camps (1994b: 16) assenyala tres trets que han de ser compartits per tots els projectes:

- 1) el paper cabdal de la interacció verbal entre iguals i amb el docent, ja que l'intercanvi oral és un suport per a la gestió del procés d'escriptura i de la representació de la tasca i la situació discursiva, i contribueix a la interiorització i l'automatització de les operacions complexes;
- 2) la necessitat d'incloure textos diversos, uns que serveixin de models vius del gènere que s'ha de produir (per a observar els aspectes estructurals i formals), i d'altres per a elaborar continguts de tipus temàtic;
- 3) la importància de focalitzar, en moments puntuals, el treball dels continguts específics d'aprenentatge a través d'activitats o exercicis concrets de sistematització. Encara que són aspectes particulars, cobren sentit en la tasca de producció global, ja que per poder portar-la a terme cal dominar-los adequadament.

La d'avaluació no és consecutiva a la de realització, sinó que es produeix al llarg de tota la SD. Camps preveu una fase final del projecte en què els aprenents, una vegada acabat el producte final, avaluen els resultats de la tasca i del procés d'aprenentatge. Amb tot, aquesta reflexió final no tindria incidència si no es preveïés l'avaluació d'acord amb la seva funció reguladora, mitjançant la qual es tenen presents en tot moment els criteris de realització, a través dels quals s'avalua el treball en curs al llarg del procés.

1.4. La revisió i l'avaluació de l'aprenentatge de la llengua escrita

La recerca de la revisió es considera un àmbit d'estudi de ple dret des de l'aparició del model de Hayes i Flower fa ja quaranta anys (Heurley, 2006). Els estudis realitzats des d'aleshores han contribuït de manera efectiva a ampliar el coneixement sobre aquest procés i sobre els components implicats, fet que ha repercutit molt favorablement en l'ensenyament de l'escriptura. Tanmateix, encara ara no hi ha un consens explícit entre els científics pel que fa a la definició. Els estudis sobre la revisió que presentem tot seguit donen mostra de la diversitat de perspectives i focus possibles.

Encara que inicialment partim de la simplificació de separar la revisió de l'avaluació formativa, diferenciar un concepte i l'altre no és una tasca fàcil. Podríem pensar que la revisió es refereix a l'operació inserida en el procés de composició escrita, mentre que l'avaluació formativa és quelcom de més gran abast. Tot i això, les aportacions teòriques que presentem en la primera part d'aquest apartat fan referència a elements consubstancials de la revisió que solen associar-se també a l'avaluació formativa.¹² Una explicació a aquesta coincidència o superposició d'elements es troba en la perspectiva que s'adopta i en la tradició en la qual s'inscriu l'investigador:

En el ámbito anglosajón (Becker, 2006) la evaluación formativa se iguala al proceso de revisión. Sin embargo, en los estudios en el área francófona se concibe, por otro lado, como un proceso de regulación y de comunicación y, por otro, como un instrumento para la diversificación de la enseñanza y para la autorregulación (Ribas, 2001). (Abad Beltrán, 2015: 85)

Lluny de voler entrar en el debat i en els matisos entre un i altre enfocament, ens inclinem per avançar en l'exploració del procés per conèixer d'una manera més pròxima com són la revisió i l'avaluació en l'aprenentatge de la llengua escrita.

1.4.1. La recerca de la revisió

Si bé encara ara a moltes aules, la pràctica de la revisió es limita a la correcció normativa del text acabat, sabem del cert que la revisió és una activitat complexa. Així ho han evidenciat investigacions fetes des de perspectives tan diverses com la psicologia cognitiva, la lingüística i la didàctica. Fet i fet, es tracta d'un camp d'estudi al qual cal aproximar-se des d'una perspectiva multidisciplinària (Pétillon i Ganier, 2006).

Malgrat la dificultat en l'establiment d'una definició precisa que inclogui tots els matisos, l'existència i, desitjablement, l'increment d'estudis sobre revisió des de perspectives

¹² Per exemple, tal com veurem, els diferents nivells de consciència de Horning (2006).

diverses i amb diferents nuclis d'interès sens dubte beneficia l'ensenyament de l'escriptura. Rijlaarsdam, Couzijn i van der Bergh (2004, citat per Becker, 2006) divideixen l'acció investigadora d'aquest terreny en tres grups: la recerca sobre escriptura, amb les diferents teories i models; la recerca sobre el desenvolupament de procés d'escriptura com a procés d'aprenentatge, incloent-hi, òbviament, la revisió; i la recerca sobre com l'ensenyament de la revisió ajuda a ensenyar a escriure / la formació sobre la revisió. En les pàgines que segueixen es presenten tots aquests aspectes amb diferents nuclis d'interès i des de diferents perspectives.

1.4.2. La revisió en els primers models cognitius

Tal com sabem, durant la dècada dels 80 del segle xx s'inaugura una tradició en l'estudi de la composició escrita. Aquesta nova orientació, de tall cognitiu, va promoure una superació del models lineals i per fases, fins aleshores dominants, en parer esment en el procés i la seva recursivitat. Es van identificar les operacions cognitives implicades en el procés d'escriptura i es van ordenar en una estructura jeràrquica, i s'hi van descriure tant els patrons d'acció que guien el procés com la interacció entre les operacions cognitives durant la composició escrita.

Per primera vegada s'identifica la revisió, juntament amb la planificació i la textualització, no com una etapa clarament delimitada sinó com un subprocés que s'integra en un procés composicional de funcionament recursiu dirigit per un mòdul de control o monitorització (Hayes i Flower, 1980; Flower i Hayes, 1981). Al llarg de trenta anys s'hi han succeït estudis que han proposat innovacions que han fet evolucionar aquests models teòrics, i la revisió ha passat a ser entesa com una activitat de la producció escrita integrada en el sistema de control de la tasca (Kellogg, 1996; Alamargot i Chanquoy, 2001).

El primer model cognitiu, de 1980, converteix Flower i Hayes en pioners en el camp dels models teòrics dels processos cognitius de la composició escrita. Amb la distinció del context de producció, la memòria a llarg termini de l'escriptor i els processos d'escriptura, la revisió esdevé un subprocés autònom estretament lligat als altres dos subprocessos de la composició escrita, que conté alhora altres dos processos inferiors: la lectura del text produït i l'edició o modificació. Revisar deixa de ser una mera correcció d'errors. Per a revisar cal avaluar, mitjançant la lectura analítica, si el text escrit respon al text que s'havia planificat i, si escau, introduir-hi modificacions guiades per aquests objectius inicials. Així doncs, segons aquests autors, la revisió apareix de manera recurrent al llarg del procés de composició i, quan cal, interromp la textualització.

Aquesta idea de la revisió com a contrast entre el text planejat i el text que finalment es produeix es troba també en els models de dir i transformar el coneixement de Bereiter i Scardamalia (1983, 1987). D'acord amb aquests autors, la comparació entre allò pretès i allò produït no s'esdevé de la mateixa manera en els dos models. Així doncs, en el model reproductiu la revisió apareix després de la successió de les etapes anteriors i es limita a

identificar el que s'ha escrit i el que s'ha d'escriure, però no sempre es tradueix en canvis. Per contra, el model transformatiu es caracteritza per una confrontació constant de l'escriptor amb els problemes retòrics i de contingut del text.

Malgrat que en el model de transformar el coneixement de Bereiter i Scardamalia la revisió no apareix identificada amb una etiqueta explícita, es pot considerar que és present en tot moment i de manera recursiva. D'una banda, la revisió és el que assegura l'ajustament entre la representació mental de la tasca i el text produït. De l'altra, garanteix la correspondència entre el que es diu (contingut) i com es diu (discurs). Si l'escriptor detecta un problema en el seu escrit, n'emet un diagnòstic i, una vegada ha considerat les diverses opcions de revisió, opera sobre el text per a accomplir la revisió (Becker, 2006: 27). És evident que aquesta proposta, respecte als models anteriors de Hayes i Flower, dona a la revisió un caràcter més central.

Fet i fet, seria del tot incorrecte afirmar que el model de Hayes i Flower roman intacte en el temps. Mentre Bereiter i Scardamalia desenvolupen els models esmentats, Flower, Hayes, Carey, Schriver i Stratman (1986) i Hayes, Flower, Schriver, Stratman i Carey (1987) fan un pas en ferm en la descripció del procés de revisió. Aquesta feina té com a resultat el que avui dia es considera el marc central dels models de revisió actuals, ja que és el primer esquema cognitiu autònom del procés de revisió (Alamargot i Chanquoy, 2001; Chanquoy, 2009). El nou model incorpora els processos de revisió i el coneixement necessari per a revisar. Pel que fa als processos, trobem la ja esmentada lectura crítica del text produït o en curs d'elaboració, que té l'objectiu de detectar i diagnosticar els problemes. A continuació, es despleguen unes estratègies derivades dels subprocessos anteriors que tenen com a resultat la revisió del text o la reescriptura d'una nova versió. D'altra banda, el coneixement inclou la definició de la tasca, els criteris de planificació i textualització, la representació dels problemes i els procediments de resolució de problemes textuais.

Aquest nou model perfila amb detall els processos cognitius implicats en la revisió, i la concep com una "activitat deliberada i estratègica, la qual els escriptors trien implementar o no, d'acord amb els seus objectius, la progressió del text i el coneixement de què disposen" (Alamargot i Chanquoy, 2001: 104). A més, se'l considera innovador perquè inclou el propòsit i els coneixements de l'autor, així com per emplaçar la lectura en un lloc prominent, com a clau per a la descoberta de problemes del text (Becker, 2006: 29).

1.4.3. Actualitzacions dels models de revisió en el tombant de segle

L'aparició del volum *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, l'any 1996, i editat per C. Michael Levy i Sarah Ransdell, va suposar un punt d'inflexió per als estudis de la revisió. Aquesta obra coral incloïa una actualització dels models de revisió que es focalitzaven en el paper de la revisió i en la memòria de

treball i a llarg termini. Per a Kellogg (1996), el procés d'escriptura es divideix en els sistemes de formulació, execució i control, que operen de manera simultània. La revisió (lectura i correcció / edició) depèn del sistema de control, el qual regeix l'avaluació de l'activitat dels altres dos sistemes i del producte escrit que en resulta. Els processos bàsics de l'escriptura (planificació, traducció, programació, execució, lectura i edició) exigeixen a la memòria de treball que hi destini recursos (Kellogg, 1996: 63). Com a administradora del procés, la memòria de treball pot veure-s'hi afectada quan els recursos de què disposa l'escriptor per a fer front als problemes redaccionals són dèbils. L'aportació més important del model de Kellogg és, segons Chanquoy (2009: 81), el cost cognitiu del procés d'escriptura i revisió en la memòria de treball.

Hayes (1996) revisa tots els seus models anteriors amb l'objectiu d'aprofundir en l'avaluació. Reconceptualitza els processos cognitius que hi participen, completant-ne les definicions, i fa una nova organització dels elements. El nou model recolza en tres ens: l'estructura de control o esquema de la tasca, els processos fonamentals que intervenen en la revisió i els recursos cognitius.

L'estructura de control determina com els processos de revisió s'apliquen i es seqüencien, i pot incloure un propòsit de millora, unes activitats per a millorar el text, submetes atencional, patrons i criteris de qualitat i estratègies per a resoldre problemes textuais específics. L'estructura de control o esquema de la tasca es defineix com "a package of knowledge, acquired through practice, that is useful for performing the task and is retrieved as a unit when cues indicating the relevance of the schema are perceived" (Hayes, 1996: 22).

En aquest model la lectura esdevé un procés central en la revisió, ja que permet a l'escriptor comprendre el contingut del text, reflexionar-hi, definir o redefinir la tasca d'escriptura i, alhora, avaluar el text mitjançant la identificació d'errades, problemes o ambigüitats, amb l'objectiu de millorar-lo. A més de la lectura com a avaluadora, Hayes especifica altres dos tipus de lectura que tenen un paper important en la revisió: la lectura de textos font i la lectura per a definir tasques, és a dir, per a activar la resolució de problemes del text (Hayes, 1996: 23).

També en *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Rijlaarsdam i Van der Bergh proposen un model propi. La innovació d'aquests autors consisteix en la incorporació de l'element temps en l'esquema del procés d'escriptura, ja que entenen que determinades activitats cognitives poden ser dominants durant determinats moments del procés d'escriptura i no ser-ho en altres moments diferents (Rijlaarsdam i Van der Bergh, 1996: 107). Els components del seu model són el mòdul executiu, el de gestió o monitorització i el coneixement estratègic. L'executiu inclou les activitats cognitives implicades en l'execució de l'activitat redaccional (organització del contingut, generació del text o avaluació de les idees), el de gestió monitoritza el procés i controla l'emmagatzematge i la transferència de coneixements de

diversos àmbits (lingüístic, pragmàtic, textual i sociocultural), i el coneixement estratègic conté estratègies cognitives que poden aplicar-se quan el mòdul de gestió les mobilitza – si és necessari– durant el procés d’escriptura (Rijlaarsdam i Van der Bergh, 1996: 108-109).

Butterfield, Hacker i Albertson (1996) ofereixen una versió modernitzada del model de 1986 de Flower *et al.* i del de Hayes *et al.* de 1987 (Alamargot i Chanquoy, 2001; Roussey i Piolat, 2005; Chanquoy, 2009), en la qual detallen amb gran profusió cadascun dels components del procés de revisió. És, de fet, el model de revisió més complet que hi ha fins ara. D’una banda hi ha el context, que comprèn el text que es revisa i el problema retòric, tots presos de Flower *et al.* (1986). Aquests components interactuen amb el sistema cognitiu-metacognitiu. Aquest sistema cognitiu-metacognitiu és el punt fort del model de Butterfield *et al.* (1996), ja que la idea que el sustenta és la de la revisió com un procés mental que pot esdevenir visible (si s’executen les modificacions) o no.

El sistema cognitiu-metacognitiu comprèn la memòria a llarg termini i la memòria de treball. Mentre que la memòria de treball s’encarrega dels processos o estratègies de control (representar problemes retòrics, llegir i avaluar el text, detectar i diagnosticar problemes textuais i retòrics i resoldre’ls mentalment i física mobilitzant-hi estratègies), la memòria a llarg termini emmagatzema coneixements sobre el text i la tasca, a més d’estratègies automatitzades, com ara la lectura, l’escriptura i la reflexió. La funció de la memòria a llarg termini és, doncs, d’alleugerir el processament de la revisió efectiva (controlada per la memòria de treball), alliberant recursos cognitius per a la memòria de treball.

La memòria a llarg termini té dos nivells, el cognitiu (representació del text que es revisa, coneixements temàtics, lingüístics i textuais, i estratègies per a la revisió) i el metacognitiu (models de coneixement general i estratègies metacognitives), que interactuen per mitjà de l’acció de la monitorització o control de la gestió i el control de la comprovació. El control, en aquest nivell, és automàtic. La metacognició desenvolupa una tasca essencial per a la revisió:

Metacognitive strategies and metacognitive knowledge respectively enable the reviser to know when, where, how and why it is necessary to use, evaluate, and control cognitive strategies and cognitive knowledge. (Chanquoy, 2009: 85)

En el pla de les dues memòries, d’aquest model es pot derivar la idea que es produeix una interacció entre procediments que Hayes i Nash (1996) anomenen de tipus ascendent (que parteixen de la tasca) o descendent (que provenen dels coneixements emmagatzemats en la memòria a llarg termini). En altres paraules, la monitorització i el control connecten els dos nivells, el cognitiu i el metacognitiu.

Tot això és una mostra de les aportacions més representatives de la dècada dels 90 del segle xx. Tal com s’ha vist, en aquests anys s’assumeixen les dues dimensions de la revisió

proposades per Hayes i Flower (1980), la interna –o avaluació–, i l'externa –o correcció–, s'aprofundeix en l'anàlisi i la descripció dels components de la revisió (el control, les memòries de treball i a llarg termini, la cognició i la metacognició) i dels processos que hi participen (lectura crítica, identificació i diagnosi, resolució...).

En el tombant de segle, Alamargot i Chanquoy (2001) preconitzen que en el nivell de control podria haver-hi dos sistemes especialitzats que obren en diferents plans. Un operaria com a entitat de control general que administraria el funcionament del sistema cognitiu durant el procés d'escriptura (i per tant, durant la revisió). Regularia la interacció entre els subprocessos d'escriptura i activaria la recuperació i emmagatzematge de la memòria a llarg termini i dels coneixements que participen en el procés redaccional. Un altre de més especialitzat assumiria el control de la revisió del text en curs de producció, en el qual participarien la lectura, l'avaluació i el tractament del text que, guiats per uns objectius i unes normes de producció, analitzarien la producció d'acord amb les metes proposades i la correcció.

Així doncs, en el nivell de control especialitzat d'Alamargot i Chanquoy la planificació té un paper essencial:

Admettre l'intégration de deux niveaux de contrôle, celui du texte et celui de l'activité nécessaire à sa réalisation, revient à considérer la révision comme une activité complexe ayant pour fonction d'assurer une part du contrôle d'une activité complexe de niveau supérieur qui la détermine et qu'elle détermine en retour. Dans cette perspective, l'autre part du contrôle de la production écrite serait assurée par les traitements de planification pilotés par un schéma de la tâche d'écriture. (Roussey i Piolat, 2005: 356)

1.4.4. Definir la revisió: una tasca difícil

Per començar, responem a la voluntat d'il·luminar l'explicació sobre un procés d'una complexitat tan gran com ho és la revisió, es sintetitzen breument les qüestions principals que s'han tractat fins ara:

- La naturalesa interna i externa de la revisió. És la primera distinció que realitza la investigació, i correspon, tal com s'indica més amunt, a la perspectiva interna o mental i externa de la revisió (Hayes i Flower, 1980; Flower *et al.*, 1986; Scardamalia i Bereiter, 1986, citat per Alamargot i Chanquoy). Investigadors com Alamargot i Chanquoy (2001: 115) admeten la dificultat de distingir i mesurar de manera empírica els dos tipus de revisions durant l'escriptura. Tot apunta que la revisió interna es localitza durant la planificació i no més tard de les primeres passes de la textualització, mentre que la revisió externa té lloc més endavant, quan es revisa l'esborrany o la còpia final.

- Les revisions externes. Alamargot i Chanquoy (2001) i Chanquoy (2009) fan un repàs als treballs sobre aquest tipus de revisions fets per autors com ara Sommers (1980), Monahan (1984), Chanquoy (1997) i Faigley i Witte (1981, 1984).¹³ Les revisions poden donar-se en diferents nivells lingüístics, com ara la paraula, la frase, la clàusula, l'oració, el paràgraf, etc. A més, poden ser superficials o profundes, semàntiques, més enllà de la superfície del text. Es poden donar durant l'escriptura, sobre l'esborrany, o en el text final. S'hi poden executar operacions de distinta naturalesa, com ara l'addició, la supressió, la substitució, la permuta, el desplaçament, la distribució o reorganització, etc. Es poden fer amb l'objectiu de comprovar l'ortografia, millorar l'estil, la presentació, les transicions, i poden incrementar o disminuir la qualitat de text, o no provocar-hi cap efecte. Poden fer-se canvis majors o menors, i canvis formals o canvis sobre el sentit.
- El control general i la memòria a llarg termini. Molts estudis suggereixen directament o indirecta que l'activitat de revisió podria estar integrada en el control de la producció escrita, juntament amb la planificació (Roussey i Piolat, 2005). El control s'exerciria sobre diferents nivells de processament (el text projectat, el text escrit, l'activitat global de producció) i requeriria uns sabers sobre els processos (escriptura, lectura, revisió), sobre les estratègies i sobre el text, la llengua i el tema. Aquests sabers s'emmagatzemarien en la memòria a llarg termini i formarien part d'un sistema cognitiu i metacognitiu (Butterfield *et al.*, 1996).
- La revisió del text i la memòria de treball. Per a autors com Hayes (1996), el control del text produït es basaria en la comparació del text projectat, d'acord amb uns objectius i uns plans de treball, i el text escrit. L'esquema de la tasca correspondria a un segon nivell de control que apel·laria a la memòria de treball. En aquest nivell, la revisió consistiria a contrastar la planificació amb el resultat de la textualització. Una memòria de treball limitada es podria col·lapsar durant el treball simultani de diversos processos de manera que interferirien els uns amb els altres (Hayes, 2006). Tal com s'ha dit, uns coneixements més sòlids emmagatzemats en la memòria a llarg termini alliberarien recursos que podrien invertir-se en el processament de la memòria a curt termini.
- La lectura i la revisió. La lectura és una activitat indispensable en la pràctica de la revisió. Per a revisar cal llegir comprensivament i analítica amb l'objectiu de comparar el text ideal amb el text real i, alhora, per a trobar errors en el text escrit. Apareix com a part del procés en el primer model de Hayes i Flower (1980), continua tenint un paper indispensable en les revisions de Flower i altres (1986) i de Hayes i altres (1987), i es desenvolupa en Hayes (1996). En aquest darrer treball, Hayes reconeix l'existència de tres tipus de lectura: l'avaluadora, la lectura de textos font i la lectura activadora de resolució de problemes. Atesa la disparitat de resultats en els estudis sobre la incidència de la comprensió lectora en la revisió, Alamargot

¹³ Per a la nostra anàlisi, ens guiem per Faigley i Witte (1981), entre d'altres.

i Chanquoy (2001: 117) afirmen que calen moltes més investigacions sobre aquesta qüestió, ja que mentre alguns treballs suggereixen que com menys costosa és la lectura, més es revisa, d'altres han comprovat que una dificultat de lectura més gran no provoca menys revisions.

Tal com s'ha avançat en l'inici d'aquesta part del treball, la diversitat de perspectives i de nuclis d'interès en l'estudi de la revisió en fa de la definició una tasca àrdua. Fins ara hem vist que els models d'escriptura sorgits a partir de Hayes i Flower de l'any 1980 entenen la revisió com a a) el procés intern que compara la representació mental del text amb el text que s'ha escrit, i b) l'operació externa de llegir i editar el text produït (Chanquoy, 2009: 82). A més, s'ha explicat que els models específics de la revisió ofereixen descripcions més definides i precises dels processos i components que participen en aquesta activitat, com ara la lectura, la memòria de treball, la memòria a llarg termini, el sistema de control i la metacognició.

Laurent Heurley, professor a la Universitat de Picardia Jules Verne, apel·la a dues raons que poden explicar l'absència d'una definició unívoca (2006: 23). D'una banda hi ha el fet que la revisió es conceptualitzi majoritàriament no com un subprocés específic de l'escriptura, juntament amb la planificació i la revisió, sinó com el mecanisme de control que dirigeix la producció escrita. D'altra banda, un nou paradigma interpretatiu compartit per models més recents, que s'esforcen per tenir en compte la complexitat del procés d'escriptura, caracteritzat pels trets estratègics, dinàmics, contextuals, probabilistes i adaptatius.

Autors com Roussey i Piolat (2005) insisteixen en la complementarietat dels processos de planificació i revisió, que actuen de manera integrada en un sistema més gran que implica ambdós tipus de memòries. Aquesta visió apunta a la idea que els processos i subprocessos, a més de recursius, poden canviar d'estatus i de funció durant una tasca de composició escrita: per exemple, la relectura, que malgrat que s'associa a la revisió, és una activitat que també s'activa per a la generació d'idees, més vinculades a la planificació (Rijlaarsdam i van den Bergh, 2006, exemple citat per Heurley, 2006).

Hi ha una altra dificultat, pel que fa a la definició de la definició de revisió, associada amb la traducció dels tres termes emprats en anglès per a referir-s'hi: *revision*, *revising* i *reviewing* (Heurley, 2006). L'estudiós afirma que *revision* s'utilitza per fer referència al procés de reexaminar de manera sistemàtica un text amb l'objectiu de millorar-lo, *revising* designa el fet de tornar al text quan va acompanyat de modificacions o de correccions, mentre que *reviewing* es fa servir per a tornar al text o per al reexamen d'un text o d'un passatge que pot portar (o no) a modificar-lo (p. 12).

A més d'assenyalar les raons i dificultats, Heurley ofereix una proposta molt aclaridora basada en la classificació en tres categories de les concepcions sobre la revisió pels principals estudis de psicologia cognitiva, una bona part dels quals han estat esmentats i resumits en l'apartat anterior d'aquest mateix treball (2006, 13):

- a) La revisió com a modificació efectiva d'un text, que apareix en aportacions d'autors com Scardamalia i Bereiter, i es pot resumir com els canvis operats sobre un text ja escrit.
- b) La revisió com a subprocés o component del procés de reescriptura per a millorar el text ja escrit, pròpia de models com Hayes i Flower (1980) i Hayes i altres (1987), en què la revisió és un subprocés del procés d'escriptura que pot desembocar o no en modificacions sobre el text ja escrit.
- c) La revisió com a component del control de la producció escrita, que podem identificar en propostes com les de Hayes (1996) i Roussey i Piolat (2005). En aquest cas, la revisió es concep com un procés que assegura diferents funcions, entre les quals hi ha la comprovació i la millora del producte acabat, la supervisió dels altres processos (planificació i textualització) i dels processos que no han funcionat.

Prenent en consideració treballs sobre la revisió fets des de diferents disciplines, Pétilion i Ganier (2006) afirmen que, si bé cal una aproximació pluridisciplinària a la revisió, la majoria dels estudis s'hi acosten a través d'una mirada monodisciplinària que hi afegeix limitacions. Aquests investigadors proposen tres punts de vista complementaris per a l'estudi de la revisió:

- a) La revisió com a procés global en què els textos es modifiquen amb l'objectiu de millorar-los.
- b) La revisió com a estudi dels processos cognitius, lingüístics i motors desenvolupats per l'escriptor durant el desenvolupament de la tasca.
- c) La revisió com un procés evolutiu en què o bé s'adquireix una habilitat concreta lligada a la revisió, o bé es construeixen coneixements o s'adquireixen competències de producció o comprensió gràcies a les revisions d'un igual.

1.4.5. La revisió en l'ensenyament

Des de la perspectiva de l'ensenyament, Haar (2006) estableix una taxonomia de la descripció de la revisió:

- La revisió com a correcció. S'identifica un seguit d'errors en el text, generalment superficials, que l'alumne ha de corregir sense prendre decisions sobre com i quan revisar. Quan es corregeix, el context es té poc o gens en compte, de manera que no es connecta a un objectiu i un propòsit concret. Des d'aquest prisma, les revisions profundes, conceptuals, no es tenen en compte i els canvis que s'operen sobre el text són menors.

- La revisió com un progrés o un descobriment. Aquesta concepció arrela en les teories i models de la psicologia cognitiva. Entén l'escriptura com un procés recursiu en el qual es desdibuixa la distinció entre compondre i revisar. L'estudiant aprèn a escriure (i per tant, a revisar), atenent de manera reflexiva i conscient cadascun dels processos.
- La revisió com a funció retòrica i com a establiment retòric d'objectius. Aquesta perspectiva adopta el treball dels gèneres. Incorpora l'escriptura i la revisió de textos provinents de contextos discursius diferents i s'analitzen les produccions d'acord amb les convencions i funcions pròpies de cada gènere.
- La revisió com a afirmació d'identitat. Tot i que la llengua escrita és social, i per tant col·lectiva, la manera com un escriptor escriu i revisa és personal. Ambdues activitats impliquen les idees que cada individu construeix al voltant i les pràctiques que se'n deriven, i és aquí on rau la identitat de l'escriptor.

Estudiar la revisió des de la perspectiva de l'ensenyament permet conèixer l'evolució d'aquest aprenentatge i, per tant, entendre millor com és la revisió. També es pot saber com escriuen i revisen els bons escriptors i els menys exitosos, quins coneixements i habilitats tenen i de quins recursos i estratègies es fan valdre. No menys important és també identificar les situacions, els dispositius i les eines didàctiques que els ajuden a aprendre a escriure i revisar millor per a poder dissenyar propostes i elaborar recursos que en beneficien l'aprenentatge:

[...] l'analyse de l'activité de révision dans les contextes scolaires et professionnels [...] permet d'améliorer la conception et l'évaluation de situations d'aides et de séquences didactiques visant à faciliter l'apprentissage et l'utilisation de la révision. [...] Les caractéristiques et paramètres de ces différentes situations constituent autant de précieuses préconisations pour la conception, par exemple, de séquences didactiques ou de méthodes dédiées à l'apprentissage ou la facilitation de la révision. (Pétillon i Ganier, 2006: 5)

1.4.6. La revisió dels aprenents i dels escriptors experts

Els aprenents i els escriptors experts segueixen diferents camins en la composició de textos i obtenen resultats diferents. L'escriptura és una activitat complexa que pren molt de temps i que exigeix un gran esforç cognitiu, per a la qual cal haver desenvolupat habilitats i estratègies de diversos tipus.

La recerca mostra que els escriptors competents dediquen molt de temps a la planificació, revisen de manera recurrent durant l'escriptura i realitzen, si cal, canvis profunds o reescriptures que menen a millores. En canvi, els aprenents o poc experimentats dediquen poc de temps a la planificació, revisen aspectes superficials i, si reescriuen, no sempre aconseguen millorar els seus textos. De fet, mentre que els escriptors solvents tenen una idea recursiva de l'escriptura i sempre tenen en compte la revisió, per als menys destres revisar sol concebre's com una imposició o una tasca punitiva (Becker, 2006: 25).

Hi ha dos trets que, segons Alamargot i Chanquoy (2001) distingeixen els escriptors experimentats o professionals dels novells o inexperts: la maduresa i la pràctica, necessàries per a guanyar perícia en l'escriptura. La pràctica i, indirectament, la maduresa, també apareixen en el treball de Rijlaarsdam, Couzijn i van der Bergh (citats per Becker, 2006) en parlar de les dificultats dels aprenents. Per a aquests autors, els escriptors novells o poc experimentats tenen poca pràctica, unes habilitats retòriques dèbils i una manca d'experiència a l'hora d'atendre el text com un producte que ha de ser llegit per algú. A més, a les capacitats limitades dels aprenents cal afegir l'exercici de la lectura crítica, tan necessària per a la revisió (Alamargot i Chanquoy, 2001).

Una autora que aprofundeix en la distinció entre tots dos tipus d'escriptors és la nord-americana Alice S. Horning, de la Universitat d'Oakland, la qual va publicar, el 2002, el llibre *Revision Revisited*, sobre nou estudis de cas sobre l'escriptura dels escriptors experimentats. Els resultats d'aquestes investigacions li van permetre identificar els trets que distingeixen els bons escriptors dels escriptors bàsics. Així doncs, l'escriptura professional es caracteritza per tres tipus de consciència i quatre tipus d'habilitat.

Pel que fa als tipus de consciència, Horning distingeix la metaretòrica, la metaestratègica i la metalingüística:

- a) La consciència metaretòrica es refereix al coneixement d'ells mateixos com a escriptors, de les estratègies que usen per a escriure i revisar en cada situació, de les exitoses i de les que no ho són (Horning, 2006). Tal com afirmen Horning i Robertson (2006), a diferència dels escriptors experimentats, els novells no es veuen ells mateixos com a escriptors i, tant si han desenvolupat estratègies pròpies com si no, no en són conscients i per tant no són capaços de revisar de manera efectiva. Per a desenvolupar aquest tipus de consciència és condició indispensable practicar extensivament l'escriptura. Per ajudar els estudiants, el docent pot introduir dinàmiques d'escriptura reflexiva i instruments de treball com ara el dossier d'aprenentatge o portafolis.
- b) La consciència metaestratègica té a veure amb la construcció de la personalitat d'un mateix com a escriptor. Els aprenents han de basar-se en el coneixement del seu perfil escriptor a l'hora de desplegar estratègies que els permeten superar els obstacles que es presenten durant l'escriptura i la revisió. Els escriptors novells, en canvi, no es veuen ells mateixos com a agents actius en la resolució de problemes, cosa que provoca que no siguin capaços de canviar d'estratègia quan la situació ho requereix. L'assumpció d'aquesta idea obliga al docent a ser més sensible als diferents perfils d'estudiant / escriptor i a adoptar una perspectiva més oberta i flexible en l'ensenyament de l'escriptura i de la revisió, atès que no hi ha un únic procediment correcte i vàlid sinó un ventall d'opcions al servei de qui escriu.

- c) La consciència metalingüística és aquella que es desenvolupa a mesura que es reflexiona sobre la llengua i els seus usos i funcions en diferents contextos. L'escriptor experimentat usa aquest coneixement per a avaluar l'escriptura i el procés de revisió que se'n deriva és holístic. Per contra, els escriptors novells tenen dificultats per a expressar les idees i quan revisen solen concentrar-se només en problemes ortogràfics i lèxics.

Pel que fa a les habilitats per a escriure i revisar, Horning reconeix la col·laboració, el gènere, l'audiència i el context, i l'ús d'eines efectives.

- a) La col·laboració és la capacitat d'acudir als altres, durant l'escriptura o a posteriori, per a obtenir-ne algun tipus d'ajuda o retroalimentació. L'escriptor pot recórrer a un igual o a una altra persona a qui es considera més experimentada.
- b) L'ús d'una gamma rica de gèneres és també característic dels escriptors experimentats, que a través de la lectura i escriptura de textos de diferents classes desenvolupen un coneixement aprofundit sobre les convencions que els són pròpies.
- c) L'ús hàbil del text i del context té a veure amb el coneixement de l'audiència, el tema, el propòsit i els contextos dels quals sorgeix (Horning i Robertson, 2006), i per tant, es guanya amb una experiència vasta i amb l'anàlisi del tipus de destinataris per a cada text.
- d) L'ús d'una varietat d'eines per a escriure, que de nou s'adquireix amb la pràctica i amb la instrucció directa per a la utilització d'aquestes eines.

No obstant això, el fet que els escriptors experimentats tinguin més interioritzada la tasca de revisió i que hagin desenvolupat uns coneixements i habilitats que els permetin fer comprovacions en diferents nivells del text i del procés té a veure amb la qualitat de la revisió, però no amb la quantitat de revisions o de modificacions efectuades. De fet, pel que fa a la relació entre la revisió i la qualitat del text, cal subratllar que no hi ha una relació directament proporcional entre la qualitat del text i la quantitat de revisions. En altres paraules, no hi ha una correspondència directa entre la quantitat i l'eficiència de les revisions, malgrat que, certament "it seems evident that numerous and efficient revisions must increase the quality of the text" (Alamargot i Chanquoy, 2001: 119).

Wallace i Hayes (1991) conviden els professors a considerar diferents raons que poden explicar per què un estudiant no aconsegueix reeixir en la revisió. La primera té a veure amb l'absència d'una o diverses habilitats concretes de revisió. Una segona font de dificultats té a veure amb la capacitat de coordinar de manera simultània els diferents procediments que hi participen. És a dir, un alumne pot dominar per separat diferents habilitats de revisió i tenir grans dificultats per executar-les alhora. Per últim, hi ha la definició de la tasca de revisió mateixa. Aquesta idea difereix a bastament entre els

escriptors menys experimentats, que en consideren només l'abast local, i els que tenen més experiència, que la conceben com una tasca global.

També des del punt de vista de la didàctica, per a Álvarez Angulo el moment de la revisió és un dels més fecunds en l'aprenentatge. El docent no pot perdre de vista que revisar i reescriure consisteix també a resoldre problemes retòrics:

Esta fase de la producción textual exige una lectura literal, inferencial y crítica, en tanto que pone en juego una serie de conocimientos adquiridos mediante la práctica, como mejorar el texto primigenio, solucionar problemas de escritura, evitar errores y desarrollar estrategias específicas para solventar problemas en los textos. Es asimismo una ocasión para detectar confusiones, tales como las mantenidas entre tecnicismos y el registro culto de la lengua, cuestiones relacionadas con la puntuación, y otras. (Álvarez Angulo, 2011: 272)

1.4.7. L'avaluació formativa: de les regulacions externes a l'autoregulació cognitiva

L'avaluació formativa centra la mirada en l'observació i la comprensió del procés d'escriure i d'aprendre a escriure amb l'objectiu d'aconseguir que l'aprenent prengui consciència sobre el procés d'aprenentatge, ja que la reflexió sobre la pràctica (sobre el text i sobre com s'escriu) porten a un domini més expert. És una eina reguladora del procés d'escriptura i de l'aprenentatge d'aquest procés. De fet, el seu objectiu és aconseguir que els aprenents siguin capaços d'autoregular l'aprenentatge i el procés d'escriptura (Ribas, 1997a). La regulació implica guiatge, control, ajustament i reorientació de l'acció (Abad Beltrán, 2015). Conseqüentment, la regulació no és possible sense l'observació i l'anàlisi.

Allal (1997: 20) identifica tres operacions de regulació metacognitiva, que són successives i poden desenvolupar-se implícitament i inconscient i explícitament i conscient:

- L'anticipació, que converteix les representacions mentals de l'escriptor en acció.
- El control, que, tal com sabem, consisteix a confrontar els objectius i els propòsits de la tasca i allò que es planifica amb el procés i el resultat.
- L'ajustament, que és conseqüència del control i representa totes les operacions encaminades a modificar o reorientar la composició.

Segons l'autora, aquestes operacions poden esdevenir explícites i conscients durant el procés de producció o després, i poden tenir origen intern o extern. La mateixa Allal (1993) distingeix tres tipus de regulacions:

- les regulacions que promou el docent per a tot el grup classe a través de la seva acció didàctica, dels materials que ofereix i de les situacions que crea;
- les regulacions que es produeixen en la interacció entre l'adult i l'aprenent o entre els iguals, tant si són motivades per l'expert com per l'estudiant;
- les autoregulacions de l'aprenent.

Amb les teories de l'interaccionisme social s'han pogut desenvolupar diferents conceptualitzacions sobre l'aprenentatge com a procés social i els mecanismes de regulació i autoregulació (Abad Beltrán, 2015). La interacció amb altres individus o amb eines que propicien la reflexió pot conduir a l'autoregulació, de la qual és condició prèvia la consciència o percepció crítica sobre l'activitat i l'objecte d'aprenentatge. En paraules d'Abad (2015: 71):

el proceso de regulación cognitiva se inicia gracias a la ayuda de las regulaciones externas que permiten acceder a la autorregulación. En este proceso intervienen una serie de corregulaciones, esto es, de regulaciones compartidas que se basan en la interacción del alumno con su entorno (ya sea la interacción con los otros, ya la interacción con los instrumentos sociales y sus usos). Estas corregulaciones permiten que el alumno interiorice los mecanismos de regulación.

Les implicacions per a l'aula són evidents i d'interès per als docents i per als aprenents. Per als docents, perquè els permet augmentar el coneixement sobre com aprenen els estudiants i els dona eines per a valorar-ne el progrés. Per als aprenents, perquè els fa més competents i autònoms i, en conseqüència, l'aprenentatge esdevé més efectiu.

Si el punto central de la evaluación es el alumno, y si se parte de la idea de que es él quien aprende y nadie puede hacerlo por él, la evaluación tendrá por objetivo favorecer el desarrollo de dichas regulaciones cognitivas de forma que progresivamente se conviertan en autorregulaciones, imprescindibles para lograr un aprendizaje autónomo. (Camps i Ribas, 2000: 57)

L'avaluació formativa preveu la incorporació d'uns instruments creats expressament per a promoure la implicació dels aprenents en la reflexió, la revisió i el control del procés d'escriptura i dels continguts i objectius d'aprenentatge. Aquests instruments són un pont entre les regulacions i les autoregulacions metacognitives, ja que fan el paper de facilitadors o estimuladors del desenvolupament de les autoregulacions (Ribas, 1997a; Camps i Ribas, 2000).

Amb aquests instruments, els docents pretenen que els alumnes: 1) explicitin les operacions o els trets textuais identificant-los o comprovant que hi són; 2) valorin aquests elements aplicant-hi uns criteris d'avaluació; 3) facin propostes de millora i modifiquin el text o el procediment (Ribas, 1997b: 63).

Ribas (1997b : 61) classifica els instruments d'avaluació formativa per a l'ensenyament de la composició escrita seguint dos criteris: l'objecte d'observació i els objectius que es persegueixen:

- a) Pel que fa a l'objecte d'observació o anàlisi, distingeix el text o esborranys, el procés de composició escrita i el procés d'aprenentatge.
- b) Quant als objectius, determina que s'introdueixen instruments d'avaluació per a facilitar la representació de la tasca o del text que s'ha de produir, per a controlar o guiar el procés d'escriptura, i per a analitzar aquest procés de manera retroactiva amb la finalitat de poder extreure de la reflexió sobre l'experiència i l'aprenentatge conclusions que siguin aplicables a nous contextos i futures situacions d'escriptura.

1.4.8. Parlar per a escriure: les activitats metacognitiva i metalingüística

Es sol pensar que els usuaris autònoms no necessiten l'ajuda dels altres. L'origen d'aquesta creença es troba en la institució escolar, la qual ha tendit a transmetre la idea que l'escriptura és una tasca individual i solitària (Camps, 2017). Tanmateix, tal com hem vist, els escriptors experimentats reconeixen la col·laboració com a recurs i ajut extern al qual acudir en determinats moments del procés de la composició.

Avui dia, és difícil trobar docents que qüestionin el potencial del diàleg, i per tant la interacció, en l'aprenentatge. A la base d'aquesta idea hi ha les teories de Vigotski sobre l'aprenentatge, les quals reconeixen la parla individual i social –el llenguatge– com a instrument de construcció del coneixement. La introducció del treball col·laboratiu en l'ensenyament de la composició escrita posa el diàleg en un primer pla, atès que aquest tipus de dinàmiques obliguen a parlar sobre l'escriptura i la revisió i a referir-s'hi mitjançant les paraules. Si seguim els postulats vigotskians, en el marc de les interaccions per a escriure –i revisar– cooperativament, el diàleg es converteix en un doble mitjancer: entre un mateix i els altres, i entre un mateix i els processos cognitius superiors:

[...] el diàleg oral esdevé així l'instrument mediàtic essencial per conèixer aquests processos [els de composició], per practicar-los en interacció i, finalment, per interioritzar-los i arribar a usar-los autònomament. (Cassany, 1996: 22)

En això que acabem de dir hi ha concentrades una sèrie de qüestions fonamentals en què ens hem de detenir. En primer lloc hi ha la modalitat d'escriptura en col·laboració. En tot treball en equip és inherent la idea de la negociació. Camps, Guasch, Milian i Ribas (2007) defineixen tres àmbits en els quals es produeix la negociació durant la producció en col·laboració:

- a) Negociació per a la producció del text, que té a veure amb la composició del producte textual i els acords pel que fa al contingut, a la posada per escrit i a la situació discursiva en què s'insereix el text.
- b) Negociació entre l'emissor i el destinatari, ja que l'escriptura cooperativa ajuda que els escriptors es representin la tasca i es refereixin al propòsit d'escriptura, la definició dels enunciadors i del destinatari, la situació de recepció, etc.
- c) Negociació de la situació d'aprenentatge, perquè si la tasca d'escriptura es situa en el marc d'una seqüència didàctica, es comparteixen i expliciten els objectius i els continguts d'aprenentatge, que orienten el procés.

Una altra consideració que se'n desprèn és la del diàleg durant l'escriptura com a instrument d'aprenentatge, que connecta amb les idees recollides per Camps, Guasch, Milian i Ribas que acabem d'exposar. Sabem que el procés d'escriptura implica una presa de decisions constant. Quan s'escriu en solitari, cada individu gestiona el procés mentalment i sense la contraposició de l'alteritat. En canvi, quan l'escriptura es col·lectivitza, cal parlar sobre allò que s'escriu. A través del diàleg s'evidencien els conceptes dels aprenents, uns conceptes que es transformen amb la confrontació amb els dels altres, iguals i docent (Guasch, 2002). És innegable que el diàleg, com proposa Vigotski, és el motor del desenvolupament conceptual dels estudiants.

Un tercer punt sobre el qual convé tornar és el de la interacció com a mecanisme per al control extern, i per tant social, del procés de composició i de la gestió del text, que és facilitadora del control autònom de l'aprenent (Camps, 1994a: 121). Bernard Schneuwly també es refereix a aquesta idea quan afirma que la discussió en grup sobre els textos

prefigura a l'exterior, en el domini interpsíquic, allò que cadascú ha de fer a l'interior, al cap del subjecte, en el domini intrapsíquic. La reflexió exterior és a l'origen de la reflexió interior que cadascú ha d'adquirir per dominar l'escriptura. Schneuwly (1995: 25)

Quan es treballa en grup, els aprenents comparteixen els sub processos i operacions de l'activitat d'escriptura, de manera que els estudiants parlen de la planificació, de la textualització i de la revisió, així com de la manera de resoldre els entrebancs que sorgeixen. La conversa durant l'aprenentatge cooperatiu pot ajudar els aprenents a reflexionar sobre allò que es fa i allò que s'aprèn i, per tant, a generalitzar els procediments i els coneixements que se'n deriven, és a dir, a fer-los extensibles a altres situacions i problemes (Mercer, 1995). Això vol dir que la col·laboració fa més conscient el procés i, per tant, és un element regulador que pot promoure l'autoregulació i el control conscient.

El treball en grup, de fet, pot permetre als aprenents arribar més lluny d'allà on arriben quan treballen sols, ja que la cooperació els proporciona (a l'aprenent i al grup del qual forma part) un *collective scaffolding* o bastida col·lectiva que pot ser tan útil com la que

subministra el docent (Gibbons, 2002). Es tracta d'una idea que també subratlla Cèsar Coll en referir-se a una sèrie d'estudis sobre escriptura en grup (1984, citat per Camps, 1994a), quan afirma que el desenvolupament compartit de la tasca pot desembocar en productes de millor qualitat, fins i tot millors que els que fan els mateixos aprenents individualment. Respecte de la relació entre l'execució col·lectiva de l'escriptura, la presa de consciència i l'autoregulació, Coll també declara que els fruits no sempre es recullen immediatament, sinó que sovint els progressos es poden observar en experiències posteriors.

A més, compartir l'escrit ofereix un altre ajut als escriptors, ja que l'interlocutor (ja sigui el company amb qui es treballa o l'adult que s'acosta a la taula de l'equip) fa el paper d'audiència real o intermèdia de l'escrit (Camps, 1994a). Tal com explica el segon punt de Camps, Guasch, Milian i Ribas (2007) que hem exposat adès, la interacció durant l'escriptura en col·laboració contribueix que els escriptors es representin la tasca, el text i la situació discursiva en què s'insereix el text.

En darrer lloc hi ha un aspecte que no voldríem passar per alt: el de l'activitat metalingüística en l'escriptura cooperativa. Aquesta situació dialògica fomenta la negociació a través de la participació dels autors del text, fet que facilita l'aparició de diversos moments i contextos en què els participants reflexionen sobre el text i el comenten obertament (Ribas, Milian, Guasch, Camps, 2002: 175). Treballs inicials del grup GREAL fets a peu d'aula en el context didàctic de les seqüències per a aprendre a escriure van evidenciar que el procés d'escriptura estimula una activitat intensa de reflexió sobre la llengua que s'anomena activitat metalingüística (Camps, 1994a; Milian, 1995; Milian, 1996; Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997). Aquestes troballes van ser el punt de partida de nombroses investigacions que han fet avançar el coneixement sobre la relació entre l'activitat metalingüística, l'escriptura i el seu aprenentatge (Camps i Milian, 2000a i 2000b), sobre la relació entre la reflexió i l'ús de la llengua (Rodríguez Gonzalo, 2012b), així com el de la recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica (podem destacar reculls polifònics com ara Camps, 2005; Camps i Zayas, 2006, i Camps i Ribas, 2017; i el monogràfic coordinat per Casas-Deseures i Comajoan-Colomé, 2017).

D'aquesta línia de treball, resulta especialment rellevant per al nostre treball d'investigació la idea que l'activitat metalingüística pot manifestar-se en els enunciats metalingüístics explícits i en les reformulacions (Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997).

Per tal d'analitzar l'avaluació formativa durant l'escriptura col·laborativa d'uns estudiants de secundària, Ribas (2000) inspecciona els enunciats que parlen sobre el text, sobre la situació discursiva i sobre la llengua, produïts durant la interacció en petit grup i en desenvolupa una caracterització. Aquesta investigadora distingeix entre els enunciats sobre aspectes discursius, superestructura, contingut semàntic, gramàtica del text i de la frase, aspectes gràfics i sonors i el text com a globalitat.

D'altra banda, Milian (1999: 309-311) descriu els tres trets fonamentals de les reformulacions:

- Les reformulacions són retroactives, és a dir, suposen una tornada a allò que ha estat dit o escrit durant la producció del discurs.
- Les reformulacions tenen lloc durant el diàleg en què participen els escriptors i hi incideix la representació mental que es fan de la tasca i de la situació d'escriptura i, per tant, del destinatari.
- Les reformulacions són indicis de l'activitat metalingüística, i es manifesten en allò que es diu, però també en els canvis efectuats sobre el text. Així doncs, des d'aquesta perspectiva, totes les operacions del procés de revisió que hem esmentat en l'apartat sobre les aportacions dels models cognitius formen part de les reformulacions.

També en relació amb les reformulacions, el grup GREAL proposa una tipologia que en facilita la identificació i anàlisi (Camps, Ribas, Guasch i Milian, 1997; Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2000):

- Reformulació simple, sense cap pas intermedi entre les diverses opcions.
- Reformulació precedida per una negació explícita o per l'expressió del dubte. De vegades pot desencadenar la comparació entre les opcions que es barallen però no hi ha reflexió metalingüística explícita.
- Reformulació amb reflexió metalingüística. Pot haver-hi comparació entre les formes però mai no s'usen termes metalingüístics.
- Reformulació amb reflexió explícita. Es fan servir termes metalingüístics. Pot haver-hi comparació entre les formes.

Aquesta taxonomia revela la superposició que en ocasions pot produir-se entre els enunciats metalingüístics i les reformulacions, atès que les reformulacions orals que s'acompanyen de reflexió metalingüística contenen, com és evident, enunciats d'aquest tipus.

Una altra aportació valuosíssima per a la nostra investigació és la identificació d'enunciats metalingüístics i reformulacions en els diferents moments de procés de composició escrita. Fet i fet, en el seu estudi, Teresa Ribas classifica les intervencions sobre la llengua i el text en les que tenen lloc durant la planificació, les que es produeixen durant la textualització (que poden ser durant la creació del text intentat o durant la formulació del text escrit) i les que s'enuncien mentre es revisa.

[...] l'aparició de seqüències metalingüístiques es dona d'una manera molt interrelacionada amb el procés de producció, la imbricació entre enunciats metalingüístics i enunciats de producció de text és total. Naturalment, la conversa es caracteritza per la linealització en un eix temporal, que obliga a

parlar d'una cosa darrere de l'altra, la simultaneïtat absoluta no hi pot aparèixer, però en la majoria de casos no trobem una separació clara entre aquests dos tipus d'enunciats. (Ribas, 2000: 307)

Aquest punt de contacte entre els enunciats metalingüístics i els que tracten sobre el procés de composició ens porta a considerar breument, en darrer lloc, l'estudi de Castelló (2000), que des de la perspectiva del sociocognitivisme, analitza les representacions i creences dels aprenents sobre la llengua escrita i el procés de composició, així com les operacions cognitives i dels processos que hi participen, que l'autora distingeix del coneixement lingüístic dels aprenents. La naturalesa de l'escriptura és complexa, de manera que les concepcions que els escriptors tenen sobre aquesta activitat condicionen l'ús que se'n fa, i també, en conseqüència, els resultats de l'activitat d'escriure. La reflexió conscient sobre l'escriptura fa que els estudiants passen de concepcions més restrictives a d'altres de més sofisticades. Tal com assenyalen Camps i Milian (2000a), Castelló estima que el coneixement metalingüístic es supedita al coneixement metacognitiu.

1.4.9. La revisió entre iguals

Arribats a aquest punt, és indiscutible que l'organització de tasques de revisió a l'aula que impliquen treball en grup pot resultar molt beneficiosa per a l'aprenentatge de l'escriptura i de la revisió. Tal com sabem, la revisió entre iguals (anomenada en anglès *peer review* o *peer response*) recolza en els postulats sociocognitius, els quals inclouen, entre d'altres, l'escriptura com a procés, la teoria de l'aprenentatge col·laboratiu i la construcció conjunta de coneixements, i l'educació constructivista i la teoria vigotskiana de la Zona de Desenvolupament Pròxim (Vargas Franco, 2013).

La feblesa de coneixements i estratègies dels aprenents sobre els textos, la composició i la revisió n'explica els resultats poc satisfactoris o deficientes. Segons Marin i Legros (2006: 117), el treball col·laboratiu quan es revisa:

- contribueix a realitzar les tres operacions principals de la revisió (la identificació del problema, la presa de decisions sobre les modificacions que s'efectuen i l'execució d'aquestes modificacions);
- estableix la compartició de les tasques i fa més fàcils analitzar la distància entre el text ideal i el text real;
- fa possible una visió distanciada i més objectiva del text;
- permet d'evidenciar les zones en què hi ha un sentit implícit que en dificulta la comprensió.

Així doncs, introduir activitats d'escriptura a l'aula converteix el procés de composició no només en instrument sinó també en objecte d'aprenentatge. A partir de l'aportació de Marin i Legros (2006) podem afirmar que la revisió cooperativa pot esdevenir una eina poderosa per a l'autoregulació de l'escriptura i de l'aprenentatge. L'explicitació de les

operacions de la revisió, que s'executen de manera dirigida i d'acord amb uns objectius clars pot fer que els aprenents en prenguin consciència. A més a més, la revisió compartida es construeix sobre la base de la comparació entre un text ideal i un de real, i per tant fomenta la reflexió. En darrer lloc, obliga a un distanciament en relació amb la producció pròpia. Rebre comentaris de diferents lectors ajuda l'escriptor a tenir un coneixement més ric sobre com els lectors reaccionen davant l'escrit, i per tant, a desenvolupar el sentit de l'audiència (Becker, 2006).

Si des de l'inici de la tasca d'escriptura la composició està ben dirigida, els resultats seran millors i, per tant, la revisió requerirà menys canvis profunds. Des de la perspectiva de l'avaluació formativa i, podríem dir, des d'una visió potser menys restrictiva, Ribas (1997a) assenyala que l'avaluació té lloc durant tota la SD. Això implica la incorporació d'instruments que contribueixin a crear una representació mental de la tasca més adequada i a fer una bona planificació. Aquest fet posa de relleu la importància dels coneixements sobre qüestions diverses com ara el tema, el gènere i la llengua, tan importants a l'hora de representar-se la tasca i planificar el text. La retroalimentació dels companys, tal com s'ha dit, és un *input* molt ric en aquests moments inicials. En definitiva, la resolució satisfactòria d'aquesta primera fase de representació i planificació podria evitar revisions majors més endavant:

Whatever the writing task, then, the more knowledgeable writers are –in content, in genre, in linguistic skills, and so forth– the less effort they need for the planning process. Therefore, increasing planning skills seems to be one of the most important elements of the task schema for novice writers, with feedback being one of the best resources for promoting effective planning choices. (Becker, 2006: 49)

La interacció amb altres companys permet veure com revisen els altres i, així, conèixer de primera mà altres estratègies de revisió, fet que incideix positivament en la metacognició (Rouiller, 2004a i 2004b). En aquesta línia, autors com Becker (2006) suggereixen que és important que el docent deixi temps suficient a l'aula per a parlar sobre la manera com cada escriptor aprenent aborda una qüestió concreta durant l'escriptura i la revisió, i així poder analitzar els punts forts i els febles de cada opció.

Però la revisió no s'improvisa, és a dir, la docència ha de preveure aquests moments i preparar-los. Això implica confeccionar uns ajuts externs que ajudin els aprenents a gestionar la revisió del text dels companys, a dirigir la mirada cap a aspectes concrets i globals. Aquests ajuts no poden funcionar si prèviament no s'han explicitat els objectius d'aprenentatge. Per aquest motiu, Ribas (1997a) suggereix que els instruments de revisió entre iguals sorgeixin del consens amb el grup classe, mitjançant la implicació dels aprenents i de la reflexió sobre la situació d'aprenentatge i la situació discursiva i els propòsits, sobre el gènere, etc. Afirmar Ribas (1997a: 153) que no és possible estandarditzar els instruments d'avaluació; cal ajustar-se a la situació d'aprenentatge i a les necessitats dels estudiants.

2. OBJECTIUS I PREGUNTES

El marc precedent ha servit per a presentar les bases teòriques sobre les quals es fonamenta aquesta tesi doctoral. Tot seguit, exposem els objectius que han guiat la recerca i els interrogants que l'han motivat.

Abans, però, cal assenyalar que aquest estudi s'insereix en la tradició d'investigació sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita inaugurada per la doctora Anna Camps (1994), del grup GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Durant tots aquests anys, nombrosos investigadors de la UAB i d'altres universitats, com per exemple la Universitat de València (Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües, GIEL) i la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura, GRELL) han contribuït amb els seus treballs a la consolidació d'un marc teòric i metodològic que ha permès obrir nous horitzons de recerca a través dels quals s'han construït nous coneixements sobre línies com ara l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, l'escriptura i la reflexió metalingüística (Guasch, 1999; Milian, 1999; Ribas, 2000; Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Casas i Deseures, 2012; Durán Rivas, 2013; Abad Beltrán, 2015; Casadellà, 2017; Tormo Guevara, 2017).

Aquest treball es proposa indagar en el procés de composició escrita a l'aula de secundària (4t d'ESO) i en modalitat cooperativa durant el desenvolupament d'un projecte de treball híbrid que conjumina la lectura de múltiples i diverses fonts per a l'escriptura d'un text expositiu amb finalitat informativa adreçat a uns destinataris concrets. Es persegueix aportar noves dades que permetin ampliar el coneixement sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura a partir de la lectura de fonts, incloent-hi aspectes clau com ara la lectura i la presa de notes, la gestió informativa, la revisió i l'avaluació, així com la relació entre totes aquestes activitats i processos. S'espera que els resultats siguin una contribució útil per a la didàctica de la llengua i serveixin per a enriquir les intervencions docents.

2.1. Objectius de la recerca

L'objectiu general de la nostra recerca és conèixer com es gestiona la informació en el procés de composició escrita en col·laboració a partir de la lectura de múltiples fonts desenvolupada en un context natural d'aula i en el marc d'una seqüència didàctica.

Com a objectius específics trobem:

- 1) Analitzar la complexitat de la fase inicial de lectura i presa de notes per a l'escriptura a partir de fonts documentals diverses.
- 2) Examinar la natura del procés de composició escrita en cooperació durant la tasca d'escriptura a partir de fonts.
- 3) Identificar les transformacions en els textos dels estudiants durant l'activitat d'escriptura i determinar la funció de les regulacions externes durant el procés.

Atenem, doncs, a l'elaboració del text des de la fase inicial de lectura i presa de notes i la fase posterior d'escriptura en la qual es completa la planificació (iniciada amb la lectura i la relectura de les fonts), juntament amb les operacions de textualització i revisió.

2.2. Preguntes de la recerca

D'aquests objectius específics es deriven les preguntes que exposem tot seguit:

- 1) Analitzar com és la fase inicial de lectura i presa de notes per a l'escriptura a partir de fonts.
 - Quins procediments o patrons d'activitat es distingeixen durant la lectura inicial i presa de notes?
 - Quines operacions es porten a terme durant la lectura inicial i la presa de notes? S'observen diferències entre els grups d'estudiants?
 - Quines dificultats s'identifiquen durant el procés?
 - Quin tipus de notes es prenen i quina funció tenen?
- 2) Examinar la natura del procés de composició durant la tasca d'escriptura a partir de fonts.
 - Quins procediments o patrons d'activitat es distingeixen durant aquesta fase?
 - Quines operacions s'hi porten a terme? S'observen diferències entre els grups d'estudiants?

- Quines dificultats s'identifiquen durant la tasca d'escriptura? S'hi observen connexions amb la fase de lectura inicial i presa de notes?
 - Com es gestiona la informació durant les diferents fases de la SD? Quines són les traces observables de la complexitat durant el procés? Quines estratègies desenvolupen els aprenents?
- 3) Identificar les transformacions en els textos durant l'activitat d'escriptura i determinar si les regulacions externes motiven l'autoregulació.
- Quins materials o dinàmiques d'aula promouen les regulacions externes? Quin ús se'n fa a l'aula?
 - Quins canvis es produeixen durant la tasca d'elaboració del text, en quins moments i a quins nivells? Quins poden estar motivats per les regulacions externes? Com incideixen les regulacions externes en les revisions i reformulacions del text? Quin paper fa la conversa entre iguals sobre el text en curs d'elaboració?

3. METODOLOGIA DE LA RECERCA

3.1. Naturalesa de la recerca

El punt de partida d'aquest treball és l'aula, considerada com un context en el qual tenen lloc pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. La investigació, doncs, s'insereix en el lloc real d'ensenyament i aprenentatge, i fa servir enfocaments descriptius i interpretatius, encara que, seguint treballs precedents (Milian, 1999; Ribas, 2000; Rodríguez Gonzalo, 2011; Abad, 2015; Tormo, 2017), adopta altres línies, com ara la recerca etnogràfica, l'estudi de cas i l'anàlisi de la interacció (Martínez Bonafé, 1988; Camps, 1994; Mercer, 1995; Cambra, 2004). El volum i la diversitat de les dades que es recullen fan del tot oportú incorporar-ne un tractament quantitatiu, que ens serveix d'ajut o de contrapunt per a construir una comprensió més clara i profunda de l'objecte d'estudi (els processos de llegir per a escriure i de composició escrita), l'escenari (el context d'aula, la situació d'ensenyament i aprenentatge) i els participants (els aprenents).

Partim de la base que la didàctica de la llengua es situa en un terreny entre la teoria i la pràctica, ja que en aquesta disciplina una i l'altra dialoguen sense que hi hagi primacia d'una sobre l'altra (Camps, 2012). La didàctica de la llengua examina críticament les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb el propòsit d'intervenir-hi i de transformar les pràctiques socials relacionades amb el sistema d'ensenyament (Milian, 2012: 206). Aquestes pràctiques tenen lloc en el context d'aula, entès com un espai social complex construït pels participants mitjançant les activitats d'ensenyament i aprenentatge que s'hi desenvolupen (Coll i Sánchez, 2008).

Milian (1999) cita Flower (1989) per assenyalar que la investigació en l'entorn natural – la investigació d'aula – està orientada de manera ascendent, des del treball empíric fins al treball interpretatiu i explicatiu, i aquest darrer es pot traslladar a altres contextos semblants en funció del potencial explicatiu de la interpretació. Aquesta afirmació posa de manifest que en l'orientació d'aula, les dades són indissociables del context en què apareixen, però el coneixement que se n'extreu ha de ser extrapolable a altres situacions i, per tant, generalitzable.

De fet, d'acord amb Camps (2012), la recerca en didàctica de la llengua no s'ha de limitar a la descripció, sinó que desenvolupa un cicle d'activitat recursiu que passa per l'observació metòdica de l'acció, l'anàlisi precisa dels fenòmens, l'avaluació dels resultats i reconceptualització, la planificació i, novament, l'actuació. Aquesta successió cíclica d'accions és la font del coneixement científic, el qual neix del context d'ensenyament i aprenentatge, s'elabora en el diàleg entre la pràctica i la conceptualització teòrica, i retorna a l'aula en forma de coneixement més aprofundit amb l'objectiu de contribuir a millorar les pràctiques d'ensenyament. En aquest sentit, esperem que la nostra recerca sigui una aportació útil per a l'ensenyament.

Des d'una perspectiva general de les ciències socials, i amb la mirada posada en la recerca observacional de tipus participant, Taylor i Bogdan (1975) subratllen el caràcter flexible d'aquest procediment. Entrar en el camp suposa comprendre un escenari únic en el qual cal portar a terme una exploració situada dels fenòmens (p. 34 de la traducció castellana). El procés d'observació exigeix, doncs, posar a prova els enfocaments de partida, els quals evolucionen a mesura que el treball empíric avança. Quant a aquest punt, avancem que nosaltres hem decidit adoptar una doble perspectiva: la general, d'aproximació a la recerca, en què hem tingut en compte la totalitat de la mostra, i una d'específica, molt més aprofundida, en què hem analitzat minuciosament el procés a través de les interaccions i els productes. En el pas d'una a l'altra, s'ha fet palesa la conveniència d'optar per uns enfocaments o uns altres, cosa que ha permès un refinament més gran de l'anàlisi.

La nostra investigació recull les dades d'una intervenció a l'aula consistent en la realització d'un projecte d'escriptura basat en la lectura de textos que s'inspira en el model de SD de Camps (1994b, 2003). Té l'objectiu d'analitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura acadèmica (llegir per a escriure) per a ajudar-nos a entendre millor la manera com els aprenents fan aquesta activitat híbrida tan complexa i que aquest saber organitzat fonamentat en la pràctica pugui retornar a l'aula. No ens conformem amb l'estudi del producte –de la tasca final– perquè la nostra investigació està orientada als processos. Per això, tenim en compte tot allò que es produeix al llarg de les sessions.

A més, evitem també quedar-nos amb l'anàlisi de les produccions escrites –notes de lectura, diferents esborranys i text final–, perquè l'escrit és només una mostra de tot el que té lloc durant la composició. Si ho féssim, renunciariem a conèixer tot el que els aprenents fan, pensen i comenten fins arribar a posar per escrit el seu treball, i per tant no sabríem res sobre

[...] el coneixement dels problemes que es plantegen els alumnes, i dels que no es plantegen, dels processos que realment segueixen, dels coneixements explícits que utilitzen en el curs de la seva producció, de quines representacions tenen tant dels usos i funcions del llenguatge escrit, com de les situacions

discursives en què es produeixen els textos, de quina representació tenen del que han d'aprendre, etc. (Camps, 1994a: 194)

Tal com hem exposat en el marc teòric, la modalitat de treball en grup afavoreix

des de l'anàlisi del discurs i l'anàlisi de la conversa [...] descobrir els mecanismes subjacents a la producció lingüística, és a dir, permeten inferir operacions mentals a partir de les conductes verbals i comunicatives dels subjectes que interactuen. Aquests instruments també són útils per obtenir dades sobre les interrelacions entre els diferents factors que intervenen en el desenvolupament de les activitats en què els components del grup s'impliquen. (Milian, 1999: 207)

En aquesta caracterització de la recerca no podem passar per alt, per acabar, que el treball que presentem, centrat en l'aula, es basa en una observació implicada o participant particular. La investigadora no acudeix a l'aula una vegada desenvolupa el projecte per emportar-se les dades (les produccions), ni tampoc provoca que l'aula sigui un laboratori en què es porten a terme unes proves de manera controlada i en condicions asèptiques. Al contrari, la investigadora, que no és la professora del grup, disposa de la implicació dels docents i treballa amb ells braç a braç durant el transcurs del projecte. En l'observació participant, l'investigador

actúa de observador casi externo en situaciones de gran grupo dirigidas por la maestra, de profesor auxiliar cuando el trabajo está organizado por pequeños grupos, o de persona comprometida con el proyecto en las etapas de preparación y valoración de la secuencia didáctica. (Ribas i Guasch, 2013: 15)

3.2. Disseny i implementació de la intervenció

Entre els dies 2 de maig i 16 de maig de 2016, durant el penúltim mes del tercer trimestre del curs, es va portar a l'aula un projecte d'escriptura de sis sessions dissenyat expressament per a la investigació que presentem. En aquest treball van participar dos grups de 4t d'ESO d'un institut públic de la perifèria de la ciutat de València, amb els respectius professors de llengua catalana, que eren també tutors dels grups. Per tal que la intervenció no s'allargués massa en el temps, els professors ens van proposar de concentrar les sis sessions de treball en dues setmanes i, a més de les hores de l'assignatura de *Valencià, llengua i literatura*, ens van oferir també les hores de la tutoria.

3.2.1. La intervenció a l'aula: l'eina principal de la recerca

L'instrument principal de la recerca és, doncs, una intervenció en forma de projecte d'ensenyament i aprenentatge inspirada en el model de seqüències didàctiques (SD) per a aprendre a escriure (Camps, 1994b; Camps, 2003). En el marc teòric d'aquest treball hem exposat a bastament la fonamentació teòrica de la proposta de les seqüències didàctiques del grup GREAL. Tal com hem dit, aquest model, que s'organitza en tres parts (preparació, realització i avaluació), és un conjunt d'activitats organitzades en forma de procés d'ensenyament i aprenentatge compartit per tots els participants (els estudiants i el docent), amb l'objectiu d'obtenir un producte final: l'escriptura d'un text d'un gènere discursiu determinat.

Des de la perspectiva de l'ensenyament, les SD responen a un doble objectiu: que els estudiants, mentre produeixen el text, aprenguin a adaptar el text a un objectiu discursiu donat, i que aprenguin i integrin certes característiques del gènere discursiu en qüestió. D'altra banda, des del punt de vista de la recerca, la implementació de SD en el context de la investigació en didàctica de la llengua ens permet d'identificar les estratègies d'aprenentatge i les dificultats dels alumnes, atès que les SD es centren en el procés d'escriptura. Així doncs, les SD són l'instrument que ens permet d'intervenir a l'aula: constitueixen el macrocontext de la recerca o context central, el qual permet analitzar les dades que sorgeixen del context natural d'aula, i hi permeten delimitar els objectius de cada investigació o microcontext (Rodríguez Gonzalo, 2011: 127).

El projecte d'escriptura de la seqüència d'aquesta recerca va consistir en la composició en col·laboració (preferiblement en grups reduïts de 3 membres, si no, en parelles) d'un text expositiu de temàtica històrica. Metodològicament, el diàleg durant l'escriptura en cooperació pot permetre accedir als processos cognitius dels estudiants (Camps, 1994a; Milian, 1999). El propòsit discursiu del producte d'escriptura era informar uns destinataris reals i concrets sobre un període recent de la història de la llengua catalana. La proposta didàctica s'articulava a través d'unes activitats de lectura i d'escriptura

orientades a la creació del producte final. Per a la composició dels textos acadèmics es va preveure una fase de lectura i documentació a partir d'unes fonts sobre la temàtica de la seqüència. Pel que fa a la lectura, es va fer servir un dossier d'elaboració pròpia amb textos sobre una temàtica compartida per les assignatures de Llengua i literatura i Història de 4t d'ESO i Batxillerat: el franquisme, i més concretament la repressió de la llengua catalana de 1936 a 1975. La composició es va dur a terme a partir de la reflexió sobre el gènere a produir i de la lectura de les fonts del dossier, i s'ajudava d'uns materials de suport a l'escriptura que marcaven les diferents fases del procés i, per tant, el regulaven (Ribas, 1997a; Camps i Ribas, 2000). Aquests materials són el guió d'escriptura, el dossier de textos, la graella de revisió, els consells per a l'escriptura de la versió final i uns consells personalitzats per a cada equip) i es poden consultar en els annexos.¹⁴

3.2.2. El pilotatge previ: disseny i posada a prova de la SD

La intervenció té pilotatge previ, realitzat en maig de 2015, un curs abans. Aquesta experiència prèvia es va portar a terme en un centre educatiu de característiques similars a les de l'institut on s'ha fet l'estudi actual. No obstant això, per a aquesta primera experimentació vam disposar de la col·laboració d'una única docent, de la mateixa assignatura, *Valencià, llengua i literatura*, i de dos dels seus grups de 4t d'ESO. Un grup era poc nombrós, de 17 alumnes, i l'altre una mica més gran, de 25.

El disseny de la SD es va realitzar durant el curs 2014-2015, per al pilotatge. Un cop enllestida la primera versió de la SD, ens vam reunir amb la professora col·laboradora amb l'objectiu de presentar la proposta de treball i de perfilar-la d'acord amb les característiques del centre i dels alumnes, i de fer adaptacions d'acord amb la programació i les necessitats docents. El nombre de sessions divergia de l'actual, atès que la intervenció s'havia programat per a les darreries del curs i la disponibilitat d'hores per part dels grups era menor. Durant la planificació es va acordar que la seqüència duraria 4 sessions, però a l'aula, a mesura que el treball avançava, es va evidenciar que calia dedicar més temps a l'escriptura, i el treball es va prolongar a una sessió més.

En aquesta primera experiència es van emprar gran part dels materials que es van fer servir en la presa de dades posterior, la d'aquesta investigació. El dossier de documentació, el guió d'escriptura i la graella de revisió són compartides. Els consells per a l'escriptura de la versió final comparteixen l'esquema i els ítems, tot i que els exemples que il·lustren els consells provenen, en cadascun dels casos, dels textos dels alumnes participants. Els consells d'escriptura per a cada grup, en canvi, són una innovació de la segona intervenció (curs 2015-2016), en la qual ens basem.

¹⁴ Vegeu l'annex 1.

Mitjançant el pilotatge es va posar a prova la seqüència programada. De l'observació dels processos d'escriptura a l'aula es van derivar unes consideracions que van propiciar el naixement de la nova seqüència:

- a) El dossier de documentació i la restricció de les lectures a quatre línies temàtiques contribuïa a situar les activitats de lectura i escriptura i a vincular-les a un propòsit discursiu.
- b) No obstant això, l'escriptura a partir de fonts havia desvelat que calia reforçar la relació entre totes dues activitats. Seleccionar, sintetitzar i refundre la informació d'un conjunt de documents en un text propi és una tasca àrdua. Calia trobar una manera de promoure el retorn a les fonts durant l'escriptura per tal que en millorés la comprensió. Per això, es va decidir dedicar més temps a la revisió en petit grup i a les discussions entre grups.
- c) Es va fer evident que calia ampliar a sis el nombre de sessions de la seqüència per tal que hi hagués quatre sessions dedicades íntegrament als processos d'elaboració textual i que es pogués incidir en la revisió i la reescriptura de la primera versió.
- d) La visió dels companys, mitjançant la revisió entre iguals, afavoria el canvi de perspectiva, necessari per a la millora del propi text. Amb tot, calia reforçar la visió externa dels textos, la de la investigació, amb l'objectiu que els alumnes poguessin disposar d'aquesta perspectiva per a introduir modificacions significatives en el seu treball. Ens interessava que els canvis en la darrera versió dels textos fossin substancials per subratllar la revisió i reescriptura com a activitats fonamentals en la composició dels textos.
- e) Així, per a la nova SD es va preveure també un nou material de suport a l'escriptura: els consells de reescriptura individuals, amb indicacions específiques per a cada equip basades en la versió inicial que haurien produït. Aquesta eina podria guiar l'estructuració del text final, amb una delimitació més clara de les parts principals. També serviria per detectar buits informatius, cosa que es podria resoldre amb una relectura crítica de les fonts, focalitzant l'atenció en alguns elements clau, i que es podria traduir en una apropiació més crítica dels coneixements sobre el tema i l'escriptura.

3.2.3. La seqüència didàctica: fases i instruments de suport a l'escriptura

La seqüència didàctica s'organitza en sis fases en les quals es succeeixen diferents dinàmiques i activitats que condueixen a la producció del text final. Es té en compte la presentació del projecte i de la tasca, així com del dossier d'història i de la resta de materials de suport a l'escriptura. A més, s'organitzen activitats i dinàmiques d'interacció oral per a l'anàlisi, discussió i reflexió del tema i dels continguts informatius, de les

lectures i de la tasca d'escriptura. Es pretén que l'explicitació del treball de cadascun dels processos de composició textual (planificació, escriptura, revisió i reescriptura) contribueixi a guiar i donar pautes per a l'evolució en l'elaboració dels textos. Les dinàmiques i activitats en gran grup estan dirigides per la investigadora i els docents. Amb tot, es dedica una part remarcable de la seqüència als moments de treball en petit grup. Durant aquests moments, els estudiants disposen del suport i del guiatge dels adults, que visiten els grups mentre treballen.

La taula següent conté informació sobre les sis les fases. Hi indiquem, si és el cas, les activitats que la integren i els materials que es fan servir. Després, descrivim la SD tal com es va preveure, abans de la implementació.

FASE 1 (Sessió 1) Presentació del projecte	
Presentació de la investigadora, del projecte de recerca i de la seqüència didàctica. Presentació i representació de la tasca d'escriptura	
FASE 2 (Sessió 1) Anàlisi d'un text model i consens al voltant de la tasca d'escriptura	
Activitats d'interacció oral guiades per la investigadora i els docents al voltant de la lectura d'una font comuna (font 15). Activitat 1: Preguntes de predicció Activitat 2: Preguntes de comprensió i comentari temàtic Activitat 3: Anàlisi del model. Estructura del text, paràgrafs i elements cohesius	Material: Dossier de documentació
Activitat d'interacció oral guiada per la investigadora per a la representació de la tasca d'escriptura. Pluja d'idees, discussió i consens sobre la tasca.	
FASE 3 (Sessió 2)¹⁵ Lectura. Familiarització amb les fonts i ampliació de coneixements sobre el tema	
Presentació del dossier guiada per la investigadora i els docents.	Material: Dossier de documentació
Activitat de lectura guiada en gran grup de la resta de les fonts comunes, dirigida pels docents.	
Activitat de lectura inicial en petit grup de les fonts del dossier amb l'objectiu de familiaritzar-se amb les línies temàtiques i de triar-ne una.	
FASE 4 (Inici: sessió 3)¹⁶ Planificació i escriptura del text a partir de les fonts informatives	
Presentació del guió d'escriptura per part de la investigadora i recapitulació de la tasca d'escriptura.	Materials: Dossier de documentació i Guió d'escriptura

¹⁵ En un nombre important d'equips, aquesta fase s'allarga fins la S3 (una part de la sessió o la sessió sencera).

¹⁶ Tal com veurem, en aquesta fase hi ha grups que reescriuen la versió inicial per a millorar-la.

3.2. Disseny i implementació de la intervenció

<p>Lectura inicial de les fonts i escriptura de la primera versió.</p> <p>Activitat 1: Lectura de les fonts de la línia temàtica triada i presa de notes (l'equip tria el format: esquema, notes, resum, cronologia, reflexions).</p> <p>Activitat 2: Elaboració en grup de la primera versió del text.</p>	
<p>FASE 5 (Sessió 4 o 5) Revisió dels textos</p>	
<p>Presentació de la graella de revisió per part de la investigadora i instruccions sobre el desenvolupament de la fase.</p>	<p>Material específic: Graella de revisió.</p> <p>Altres materials de suport: Dossier de documentació i Guió d'escriptura</p>
<p>Activitat 1: Revisió per equips d'un text d'un altre equip amb l'ajuda de la graella de revisió.</p> <p>Activitat 2: Posada en comú de les revisions entre els dos equips.</p> <p>Activitat 3: Cada equip revisa el text propi seguint la taula de revisió que han omplert els companys i guiant-se per les observacions que els han fet durant la discussió.</p>	
<p>FASE 6 (Sessió 6) Esctiptura del text final</p>	
<p>Presentació dels consells d'escriptura de la versió final i dels consells de reescriptura individuals per part de la investigadora.</p>	<p>Materials específics: Consells d'escriptura de la versió final i Consells de reescriptura individuals.</p> <p>Altres materials de suport: Dossier de documentació, Guió d'escriptura i Graella de revisió</p>
<p>Activitat: Esctiptura de la versió final amb l'ajuda dels documents dels consells.</p>	

Figura 8. Fases de la seqüència didàctica

➤ Fase 1. Presentació del projecte

Aquesta fase s'inicia amb la presentació als alumnes de la investigadora, que al seu torn els ha de parlar del projecte de recerca sobre escriptura en col·laboració a partir de fonts informatives. Després, cal presentar el projecte de seqüència didàctica i la tasca d'escriptura, se'n comenta el propòsit i se'n caracteritzen els destinataris per tal que els alumnes comencin a representar-se la tasca.

➤ Fase 2. Anàlisi d'un text model i consens al voltant de la tasca d'escriptura

Aquesta segona fase ha de començar amb una breu presentació del dossier de lectures. Cal subratllar la relació entre l'activitat de lectura des de la doble perspectiva de la lectura: llegir per a informar-se i llegir per a escriure. La primera és condició indispensable de la segona. Al seu torn, escriure a partir de lectures permet aprendre sobre els continguts sobre els quals versa la composició.

És molt important que, abans de començar a escriure, els alumnes siguin capaços de representar-se la tasca. El gènere que se'ls proposa produir neix del context escolar. Té

uns receptors reals i, per tant, ha de satisfer uns objectius reals de comunicació. No es tracta d'una síntesi escolar perquè no n'hi ha prou amb resumir les fonts d'origen o amb *contar* el que s'ha llegit. Es pensa que la lectura d'una de les fonts del dossier pot servir d'introducció al tema històric de la seqüència i, en segon lloc, servir de text model.

Es tracta d'un reportatge sobre la censura del llibre en català durant el franquisme, extret del setmanari *El Temps*, que s'adapta per a l'aula. A partir d'aquest reportatge es realitzaran unes activitats d'interacció oral guiades preferentment pels docents. En primer lloc, s'hi formularan preguntes de predicció perquè els estudiants provin d'anticipar-ne el contingut a partir dels paratextos i de l'estructura externa. Després, el docent llegirà el text en veu alta –els alumnes podran seguir-lo individualment amb el dossier–, el qual podrà fer digressions en forma de comentaris al marge per facilitar-ne la comprensió. Així, s'hi confirmaran les hipòtesis enunciades durant la discussió precedent i es vincularà el text que tindrem entre mans amb el tema històric que ens ocupa. Tot seguit, s'analitzarà l'estructura del text, els paràgrafs i elements cohesius com els connectors.

En segon lloc, s'iniciarà una activitat d'interacció oral guiada per la investigadora, amb el qual es vol contribuir a la representació de la tasca d'escriptura. Es demanarà als alumnes què cal tenir en compte a l'hora d'escriure el propi text. Interessa que reflexionin en gran grup sobre la tasca d'escriptura, el text a compondre i la situació comunicativa en què s'ancorarà. Parlarem sobre la situació comunicativa (adequació al context i a la finalitat), la informació (coherència: selecció adequada de les informacions dels textos en relació amb el tema triat, desenvolupament progressiu i lògic de les idees, absència de buits informatius), el text (cohesió: agrupació de les informacions en paràgrafs, transició entre paràgrafs, etc.). Alguns dels requeriments del treball dels gèneres (Zayas, 2012: 74-75) són: reconèixer les característiques de les situacions discursives, definir la situació comunicativa en què s'emmarca el text, elaborar pautes de composició a partir de l'anàlisi dels models i aplicar-les en els text propi, regular el procés d'escriptura a partir de la situació sociodiscursiva real i amb l'ajuda de les pautes model, etc.

Aquesta segona dinàmica prendrà la forma d'una pluja d'idees, en la qual s'aniran discutint totes les qüestions que apareguin, amb l'objectiu d'establir, entre els alumnes i els adults, un consens sobre el text a produir.

La lectura prèvia permet endinsar-se en el tema objecte d'estudi alhora que serveix de text model en el qual fonamentar les reflexions teoricopràctiques de la discussió en gran grup sobre les dimensions gramatical, textual i discursiva. Tot i que el text model és un reportatge, es fa servir com a trampolí per a projectar la reflexió des de la realització –material, tangible, arrelada en una situació sociodiscursiva concreta– del text model al text que cal produir, és a dir, un text model per reflexionar sobre el (futur) text. Episodis com aquest, de discussió entre el docent, la investigadora i la classe, són moments de reflexió compartida que, alhora que donen informació sobre allò que pensen i saben,

esdevenen escenaris per a la construcció compartida del coneixement. Tal com s'ha dit, aquest diàleg ha de servir també per a una cosa no menys important: els alumnes, en parlar sobre com ha de ser el text que hauran d'escriure, hauran establert per consens els criteris de correcció i d'avaluació de la feina a realitzar.

- Fase 3. Lectura. Familiarització amb les fonts i ampliació de coneixements sobre el tema

La segona fase s'inicia amb una extensa presentació del dossier de lectures guiada per la investigadora i els docents.

Per a la investigació s'elabora un dossier de lectures que serveixen de fons documental. Es tracta d'un recull format per 22 textos d'índole ben diversa, entre els quals hi ha fonts primàries i secundàries, documents elaborats per la investigadora expressament per a la SD, documents elaborats per estudiosos de la matèria –filòlegs, historiadors, etc.– i per testimonis de l'època durant els anys estudiats o a posteriori –escriptors, editors, periodistes, etc. Els documents estan numerats i s'acompanyen d'imatges i de notes informatives que completen o amplien la informació del text al qual s'associen, o bé en presenten els protagonistes o autors.

Amb l'objectiu de guiar la lectura del dossier, s'estableixen quatre línies temàtiques derivades del tema general esmentat més amunt: la repressió contra la llengua catalana durant el franquisme. Aquestes línies porten associats un conjunt de textos que les il·lustren. Per tal de delimitar el treball de documentació i de facilitar el maneig de les fonts, cal demanar als estudiants que, un cop familiaritzats amb la temàtica general i amb el recull, triïn la línia temàtica sobre la qual volen escriure. Aquest subtema determina els textos que han de llegir en profunditat. A més d'aquests 18 textos específics agrupats en 4 línies, n'hi ha 4 més de restants que no s'associen a cap línia perquè se'ls considera fonts comunes. Són 4 textos de temàtica general, que es llegeixen en gran grup amb el docent perquè introdueixen al marc històric en què es produeixen els fets estudiats, raó per la qual no són presents en la figura següent:

Línies temàtiques		Documents
1	Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer	4, 5, 6 i 8
2	Editorials: censura, clandestinitat i represa	9, 10, 12, 14, 16 i 17
3	Escriptors: llengua i històries personals	7, 11, 13, 18 i 19
4	Repressió física. Atacs i atemptats	17, 20, 21 i 22

Figura 9. Línies temàtiques del dossier de documentació i fonts associades a cada bloc

Per a la confecció del dossier fem servir l'Adobe InDesign, un programari de l'empresa Adobe Systems mitjançant el qual realitzem la composició de les pàgines del llibret, organitzant els textos i identificant-los de manera que se'n faciliti el maneig. La identificació dels textos es fa amb un rètol en forma de rectangle vermell que indica el nombre del document (Document 1, Document 2, etc.). La maquetació també permet

afegir-hi imatges, peus de foto, notes informatives de context o ampliació, així com emmarcar els textos amb diferents elements gràfics. La portada del dossier inclou el títol “Documentació al voltant de la repressió de la llengua. 1936 – 1975”, les línies temàtiques amb les respectives fonts i les dades bàsiques de la investigadora.

En aquesta taula presentem les fonts comunes del dossier i els textos de les línies temàtiques 1 (“Repressió pública. Ús de la llengua a l’escola i al carrer”) i 4 (“Repressió física. Atacs i atemptats”).¹⁷ Hi detallem la numeració que s’assigna a cada document, la línia temàtica a la qual pertany,¹⁸ el títol de la font, si en té, i la procedència, el gènere i l’extensió (en nombre de paraules). A més, hi indiquem si hi ha imatges o notes informatives que acompanyen el text, i hi destaquem altres informacions sobre la font (per exemple, si és una adaptació del text original).

Núm.	Línia	Títol i procedència ¹⁹	Tipus de font	Extensió (paraules)	Imatges	Nota informativa afegida per la investigadora	Altres
1	FC ²⁰	Cronologia de la repressió de la llengua 1936-1975 [Cronologia] Solé i Sabaté, J. M. i Villarroja, J. (1993). <i>Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes (1936-1975)</i> . Barcelona: Curial.	Cronologia	991	Si	Sobre Pompeu Fabra: vida, obra, exili (145 paraules)	Text adaptat per la investigadora i convertit en cronologia
2	FC	Sense títol [Repressions diverses / Repressions] Sòria, J. M. (2001). El catalán, ni en los cementerios, <i>La Vanguardia</i> , 13/5/2011.	Reportatge periodístic sobre la persecució del català durant el franquisme	38	No	No	Fragment. Text adaptat per la investigadora
3	FC	Sense títol [Persecució lingüística / Persecució] Ferrando Francés, A. i Nicolás Amorós, M. (2005). <i>Història de la llengua catalana</i> . Barcelona: UOC.	Text acadèmic	219	Si	No	Text adaptat per la investigadora
15	FC	L’extrema tírria franquista contra les traduccions al català [Traduccions] Bonada, Ll. (2013). L’extrema tírria franquista contra les traduccions al català. <i>El Temps</i> .	Reportatge publicat en la revista <i>El Temps</i> a propòsit d’un treball de Montserrat Bacardí sobre la censura de llibres i traduccions durant el franquisme	702	No	No	Text adaptat per la investigadora

¹⁷ Només presenten aquestes fonts perquè quan la SD s’implementa els grups de treball trien únicament la L1 i la L4, i no les altres dues línies. Incloem també les fonts comunes perquè són textos que llegeix tota la classe.

¹⁸ LC significa “línia comuna”.

¹⁹ S’afegeix un títol entre claudàtors ([títol]) en els casos en què la font no té títol en el Dossier de fonts. Es decideix batejar amb un títol els documents que no en tenen per a facilitar la lectura d’aquest treball d’investigació.

²⁰ FC significa “font comuna”.

3.2. Disseny i implementació de la intervenció

4	1	Sense títol [Sistema de vigilància al carrer / Vigilància] Sòria, J. M. (2001). El catalán, ni en los cementerios, <i>La Vanguardia</i> , 13/5/2011.	Reportatge periodístic sobre la persecució del català durant el franquisme	201	Si	Híbrid entre peu de foto i nota informativa amb dades preses i adaptades de eldiario.es (47 paraules)	Fragment. Text adaptat per la investigadora. Dificultat mitjana/baixa
5	1	La pràctica de l'anell [L'anell] Sòria, J. M. (2001). El catalán, ni en los cementerios, <i>La Vanguardia</i> , 13/5/2011.	Reportatge periodístic sobre la persecució del català durant el franquisme	249	Si	No	Fragment. Text adaptat per la investigadora. Dificultat mitjana/baixa
6	1	Sense títol [Repressió als mestres i a altres funcionaris / Funcionaris] Sòria, J. M. (2001). El catalán, ni en los cementerios, <i>La Vanguardia</i> , 13/5/2011.	Reportatge periodístic sobre la persecució del català durant el franquisme	321	Si	No	Fragment. Text adaptat per la investigadora. Dificultat mitjana/alta
8	1	Sense títol [Cartes sobre la corrupció de la llengua parlada / Corrupció del català] Benguerel, X. (1982). Memòria d'un exili: Xile 1940-1952. Barcelona: Edicions 62. Citat per Bou, E. (2001). Mitja vida comdormida. Autobiografia, viatge i exili, <i>Literatura autobiogràfica. Història, memòria i construcció del subjecte</i> , 13-42. Alacant-València: Denes Editorial.	Dos fragments d'una carta de Joan Oliver a Xavier Benguerel en tornar de l'exili	200	No	Dues notes, una sobre Xavier Benguerel i una altra sobre Joan Oliver: vida, obra, exili (167 paraules en total)	El primer fragment és la reproducció d'un diàleg entre una família que inclou un comentari valoratiu de l'autor, de caràcter sarcàstic. El segon és una reflexió sobre la situació del català després d'uns pocs anys de dictadura. Dificultat alta
17	4	Sense títol [Història de Tres i Quatre / Tres i Quatre] Del blog de Gemma Pasqual i Escrivà: https://blocs.mesvilaweb.cat/gemmapasqual/?paged=42	Text d'un blog sobre la llibreria Tres i Quatre	409	Si	Sobre Eliseu Climent (41 paraules)	Text adaptat per la investigadora. Té fragments en discurs directe (veus dels protagonistes). Dificultat mitjana
20	4	Sense títol [Fragment del dietari de Sanchis Guarner sobre un atac a Tres i Quatre / Dietari Sanchis Guarner] Ferrando, A.; Pérez i Moragón, F. (1998). <i>Manuel Sanchis Guarner, El compromís cívic d'un filòleg</i> . València: PUB.	Pàgina d'un dietari	133	Si	Sobre Manuel Sanchis Guarner. 113 paraules.	Fragment d'un dietari. Dificultat mitjana o mitjana/alta
21	4	Sense títol [Relació d'atacs contra llibreries l'any 1976 / Atacs a llibreries] Solé i Sabaté, J. M.; Villarroya, J. (1993). <i>Cronologia de la repressió de la llengua i la cultura catalanes 1936-1975</i> . Barcelona: Curial.	Enumeració	103	No	No	Fragment. Text molt senzill
22	4	Sense títol [Fragment d'entrevista a Xavier Vinader / Entrevista a Vinader]	Fragment d'una entrevista	174	Si	Sobre Xavier Vinader (19 paraules)	Adaptat per la investigadora. Dificultat alta

		Barbal, C. (2014). Vinader: La ultradreta sempre ha estat un apèndix dels aparells repressius. <i>El Temps</i> , 2/11/2014.				
--	--	---	--	--	--	--

Figura 10. Referència i descripció dels documents de la LC, L1 i L4

Un cop presentat el dossier, cal procedir a la lectura guiada en gran grup de la resta de les fonts comunes, dirigida pels docents. Els professors han de demanar als estudiants que relacionin el contingut dels textos amb el tema de la seqüència i, si escau, amb el de les línies temàtiques.

Per acabar, els alumnes han d'iniciar la lectura en petit grup de les fonts del dossier amb l'objectiu de familiaritzar-se amb les línies temàtiques i triar-ne una. Se'ls demanarà que prenguin nota de les lectures, treball que es recollirà, es copiarà i s'arxivarà per a la recerca.

➤ Fase 4. Planificació i escriptura del text a partir de les fonts informatives

En aquesta fase es portarà a terme una lectura atenta de les fonts de la línia temàtica triada, amb l'objectiu de recollir material documental per a la composició del text. Per començar, la investigadora presentarà el guió d'escriptura. Es farà un recordatori de les característiques del projecte i de la producció textual, i una recapitulació dels trets del text i de la situació comunicativa en què s'ancora. Després d'aquesta recuperació metacognitiva en forma de diàleg entre l'adult i els aprenents, es portarà a terme la lectura en profunditat de les fonts i s'iniciarà l'escriptura en grup de la primera versió.

Per acompanyar aquesta primera sessió de redacció es farà servir el guió. El guió d'escriptura²¹ és un instrument que serveix de guia per a la composició. Es presenta en la tercera sessió de la seqüència i connecta amb una dinàmica prèvia, que s'haurà portat a terme en la primera sessió: la discussió i la pluja d'idees sobre el text final. Com sabem, en aquesta fase prèvia, conduïda per la investigadora, la classe parla sobre el text final. Es fa una pluja d'idees i es reflexiona sobre la situació comunicativa, l'estructura interna i externa, la temàtica, les idees, els paràgrafs, els connectors, etc.

Aquesta dinàmica està precedida al seu torn per la lectura en comú del document 15, una font comuna que serveix d'introducció al tema de la seqüència i que es presenta com un model del text que s'ha de produir. El treball sobre la font 15, amb la discussió al voltant del tema, la forma i el contingut, fa de pont a la reflexió sobre els textos que els estudiants han de produir per al projecte.

La discussió i pluja d'idees, que tanquen la primera sessió, esdevé un consens explícit entre els alumnes i els adults sobre el producte d'escriptura. En la tercera sessió, un cop donades les instruccions que marquen l'inici de la fase d'escriptura pròpiament dita, es

²¹ Per a la consulta del guió, vegeu l'annex 1.

lliura una còpia del guió a cada equip o grup de treball, el qual es presenta com un producte de la pluja d'idees del primer dia de classe que inclou les aportacions dels alumnes. Es llegeix i s'explica, apel·lant en tot moment a les aportacions fetes pels estudiants durant la discussió esmentada. Durant les sessions restants, sessions dedicades a la composició del producte (escriptura, revisió i reescriptura), tots els grups tenen el guió a la taula, amb la resta de materials d'aula.

Les orientacions que constitueixen el guió d'escriptura estan organitzades en cinc blocs: la situació comunicativa, la finalitat informativa i estructura, la puntuació, els connectors i altres. Els dos primers blocs incorporen les dimensions individual i social, textual i extratextual. S'apel·la a elements com ara el context sociodiscursiu en què s'ancora la producció lingüística, i per tant a les condicions de la tasca d'escriptura, als destinataris, al gènere, la finalitat, a la informació, al tractament objectiu i el llenguatge estàndard, a la lectura per a l'escriptura, la selecció de la informació, l'organització del text i la progressió temàtica. Els dos blocs següents esmenten dos procediments cohesius que contribueixen a l'estructuració de les idees del text –la puntuació i la connexió–, i s'hi inclou una llista de connectors que els poden ser útils. Finalment, s'hi fan constar tres indicacions menors.²²

➤ Fase 5. Revisió dels textos

Aquesta fase s'inaugura amb la presentació de la graella de revisió²³ per part de la investigadora i l'anunci de les instruccions sobre el desenvolupament de la fase, dividida en dues dinàmiques. Amb aquestes dues dinàmiques els aprenents hauran de fer un canvi de perspectiva en relació amb les lectures i les composicions escolars. Per això, quan s'haurà acabat d'escriure la primera versió del text, es demanarà als equips que deixin les seves plomes d'escriptors i que facin d'editors. Els adults organitzaran els equips d'intercanvi, constituïts per dos equips de treball. Cada grup rebrà el text d'un altre equip amb l'objectiu de revisar-lo. Hauran de llegir i valorar el text dels companys amb l'ajuda de la graella de revisió. En aquesta fase de la SD, doncs, els escriptors han de fer de lectors crítics del text d'uns altres, de manera que la lectura que aquí es desenvolupa és analítica i avaluadora.

En acabar, els dos equips del tàndem es reuniran per a posar en comú les revisions i argumentar les valoracions seguint la pauta de la graella. Aquesta segona dinàmica afegeix un grau més alt de perspectiva, ja que força els estudiants a autoregular el seu doble vessant d'escriptors/autors i de lectors/crítics; gràcies a això poden explicar als companys els problemes textuais i de contingut que hi han identificat i poden processar els comentaris que en reben.

²² Les dues darreres indicacions no es tenen en compte, ja que finalment s'acorda que els treballs es presentaran a mà.

²³ Per a consultar la graella de revisió, vegeu l'annex 1.

La graella de revisió és un altre dels materials elaborats per a la recerca. Aquest instrument, com el guió d'escriptura, ha estat creat específicament a partir dels criteris derivats de la discussió inicial i conté una sèrie d'ítems sobre adequació, coherència i cohesió que cal analitzar. Es tracta d'una taula dividida en cinc seccions, que corresponen als cinc blocs del guió d'escriptura. De nou, pel que fa a la situació comunicativa s'esmenta els destinataris, el context, la línia temàtica, l'objectivitat i el registre estàndard. En la segona secció s'inclouen apreciacions sobre el contingut informatiu i la finalitat, com ara la pertinença, els buits informatius, el desenvolupament progressiu de les idees i la constitució dels paràgrafs com a unitats de sentit. Els tres darrers es refereixen a la delimitació formal dels paràgrafs, a l'ús dels connectors i a l'extensió del text. Per a revisar els textos, els alumnes han de valorar el grau de coherència del text amb els ítems de la graella i marcar-ho amb una creu d'acord amb una escala (gens, poc, prou, molt). Al costat de cada ítem tenen un requadre per a afegir-hi comentaris que completen l'avaluació i en faciliten la revisió als autors.

Aquest instrument es presenta en la quarta sessió de la seqüència, moment en què hi ha un nombre important d'equips que han acabat o estan a punt d'acabar la primera versió del text. Tal com s'ha dit, abans d'aquesta explicació la investigadora anuncia en què consistirà la fase de revisió dels textos. Un cop s'ha donat detall del procediment que cal seguir, es mostra la graella.²⁴

Després de la discussió, per tancar la sessió se suggerirà als alumnes que tornin a seure en equips i que reflexionin sobre les possibles modificacions a partir del que els hauran dit els companys, ja que cada grup conservarà la graella de revisió emplenada per l'altre equip.

➤ Fase 6. Escripció del text final

Es preveu que el vaivé entre lectura i escriptura serà continu al llarg de la SD; s'espera que la recursivitat motivi la construcció del coneixement. Aquesta última fase es dedicarà a l'escriptura de la versió final. La investigadora donarà la consigna i presentarà dos documents: els consells d'escriptura de la versió final i els consells de reescriptura individuals.²⁵ El primer es llegirà i s'explicarà en veu alta, apel·lant a exemples dels escrits de la classe. El segon document, en canvi, es lliurarà a cada grup, i la lectura haurà de ser supervisada pels adults.

²⁴ Tal com es descriu en l'apartat 3.2.5, en la implementació de la SD es produeixen variacions respecte d'allò planificat. En 4t A la investigadora exposa l'instrument i explica amb detall el contingut de cada bloc al gran grup. En canvi, en 4t B això es fa en petit grup, atès que hi ha una distància més gran pel que fa als grups que porten la feina més avançada i els que van més endarrerits.

²⁵ Els diferents documents dels consells són en l'annex 1.

Aquests consells tenen a veure amb l'adequació i la gestió informativa, a més de petites recomanacions sobre la jerarquitització de la informació. Cada consell va acompanyat d'un exemple extret de la darrera versió d'un dels equips i d'una proposta concreta de millora.

L'últim instrument és un document personalitzat amb observacions i consells de millora per a cada equip (l'elabora la investigadora a partir dels textos dels alumnes). Els comentaris, com en el document anterior, han de fer referència a aspectes com ara organització textual, coherència, contingut, expressió, gramàtica, etc. A més, entre els consells se'ls proporcionen instruments de treball que poden utilitzar per millorar el seu text, per exemple: esquemes, cronologies i bateries de preguntes sobre el contingut informatiu (a la manera maièutica). Aquestes preguntes han d'inspirar una tornada a les fonts informatives del dossier.

3.2.4. Context i participants

a) Context

La SD s'implementa en un institut d'educació secundària i batxillerat de titularitat pública de la ciutat de València. Es tracta d'un centre situat en un barri perifèric de classe mitjana i mitjana-baixa. Barri marítim, antigament de pescadors, després obrer i popular, i actualment bastant multicultural, ha esdevingut part de la *platja de la ciutat* i potencial objectiu del procés de gentrificació que viu l'urbs. És un centre de grandària mitjana: el nombre total d'alumnes matriculats durant el curs que ens ocupa (2015-2016) és de 468, repartits en 14 grups d'ESO (4 grups per cada nivell de 1r a 3r i 2 de 4t, amb el mateix nombre de grups de PEV²⁶ que de PIP²⁷ en cada curs), 3 de 1r de Batxillerat, 2 de 2n de Batxillerat i 4 de Formació Professional Bàsica. A més de grups de compensatòria²⁸ en 1r i 2n d'ESO, hi havia un PDC²⁹ en 4t d'ESO. El nombre total d'estudiants matriculats en ESO en el curs esmentat és de 325.³⁰ Els grups de PEV són en tots els casos més nombrosos que els de PIP.³¹

²⁶ L'antic Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) era una de les opcions del programa d'ensenyament bilingüe de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Generalitat Valenciana. La llengua principal d'instrucció era el català, de presència majoritària en les assignatures del currículum.

²⁷ El també antic Programa d'Incorporació Progressiva (PIP) era una altra de les opcions d'ensenyament bilingüe. La llengua principal era el castellà, mentre que el català havia de ser la llengua d'ensenyament i aprenentatge en un mínim de dues assignatures pertanyents a àrees no lingüístiques.

²⁸ El Programa de Compensació Educativa s'adreça a estudiants amb dificultats d'inserció escolar perquè es troben en una situació desfavorable per causes socials, econòmiques, culturals, ètniques o personals, als quals s'ofereix una compensació educativa.

²⁹ El Programa de Diversificació Curricular (PDC) és una mesura d'atenció a la diversitat per a estudiants d'ESO amb dificultats d'aprenentatge i en risc de fracàs escolar, que estableix un currículum adaptat i organitzat de manera específica en àmbits de treball i que condueix a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària.

³⁰ Una mitjana de 22,25 estudiants per classe en 1r d'ESO, 22,5 en 2n, 19,75 en 3r i 33,5 en 4t.

³¹ Amb 48 en PEV i 41 en PIP en 1r d'ESO, 51 en PEV i 39 en PIP en 2n, 46 en PEV i 33 en PIP en 3r i 34 en PEV i 33 en PIP en 4t per a aquell curs escolar.

La vida al centre es caracteritza pel dinamisme. S'hi porten a terme diversos programes i projectes educatius, com ara un programa de millora de la convivència, amb un equip de mediació educativa en el qual participen professors, alumnes i altres membres de la comunitat educativa; un programa de suport i orientació educativa adreçat als alumnes amb dificultats en els tres primers cursos de l'ESO, en horari extraescolar i un projecte d'educació i foment de la lectura en col·laboració amb centres d'altres municipis de l'Estat espanyol. A més, l'institut participa en dos projectes d'intercanvi europeus Erasmus+, alguns dels quals els coordina, amb altres centres de països com Alemanya, França, els Països Baixos, Polònia i la República Txeca. En aquests projectes es realitzen intercanvis periòdics de professors i alumnes d'entre una setmana i 3 mesos.³² Pel que fa a les llengües estrangeres, el centre disposa de figures com ara la del professor auxiliar de conversa o la dels estudiants universitaris estrangers d'Erasmus Pràctiques.

b) Participants

La SD es porta a terme amb dos grups de 4t d'ESO i els respectius professors de l'assignatura de Valencià. En un dels grups, 4t A (PEV), hi participen 28 alumnes. En l'altre, 4t B (PIP), n'hi participen 22. Durant la SD els alumnes treballen en grups de treball o equips, prioritàriament de 3 membres.³³ En 4t A, el professor dedica uns minuts de l'inici de la primera sessió a la conformació dels equips, que deixa en mans dels alumnes. La docent del grup de 4t B, en canvi, supervisa la constitució dels grups d'acord amb criteris com ara el rendiment acadèmic, les relacions personals i els rols que solen adoptar en el treball en grup reduït.

Els dos grups-classe són heterogenis, però hi ha més diferències de nivell entre els estudiants de 4t A que entre els de 4t B. En 4t A hi ha més alumnes de nivell alt i el grup és reconegut unànimement entre els professors del centre com a bo, mentre que 4t B té una tradició més gran d'acollir estudiants amb dificultat. Així i tot, val a dir que encara que el nivell acadèmic en 4t A és superior, l'ambient de treball és considerablement més favorable en 4t B. Mentre que en 4t A els estudiants tenen, en general, un estil de treball més individualista, en 4t B s'observa una propensió notòriament més gran a la col·laboració i a l'ajuda mútua. En concret, en aquesta SD, la implicació en la tasca i la cooperació entre els aprenents és molt més gran, cosa que pot tenir a veure amb variables com ara la relació entre els companys, la cohesió de la classe i, fins i tot, l'estil docent.

Aquests son alguns dels motius que guien la tria d'equips de treball per a l'anàlisi aprofundida, que es podrien sintetitzar en els punts següents:

- La cooperació entre els membres del grup de treball. Es prioritzen els grups amb un estil predominantment cooperatiu.

³² Alguns dels estudiants de la recerca han participat en aquests programes europeus.

³³ En 4t A es formen 10 equips, una parella i nou trios. En 4t B se'n formen 8, dues parelles i sis equips de tres membres.

- L'estabilitat. S'eviten els equips en què hi ha estudiants absentistes.
- La diversitat. Volem una mostra diversa, amb nivells baixos, mitjans i alts, i equips homogenis i heterogenis.
- La qualitat de les gravacions, en termes de claredat. A l'aula de 4t A hi ha molt de soroll ambiental i en ocasions es fa difícil seguir els diàlegs.

En aquesta taula presentem la caracterització dels estudiants dels 8 equips de treball que escollim per a l'anàlisi detallada dels processos estudiats.^{34 35}

Grup /Equip	Tipologia	Participants	L1	Origen	Rendiment acadèmic	Observacions
1B	Homogeni	Javi	Castellà	València	Mitjà	Repetidor ³⁶
		Rodrigo	Castellà	Hondures	Mitjà	Inc. recent ³⁷
		Sofía	Castellà	València	Mitjà/alt	
2B	Homogeni	Marina	Romanès	Romania	Mitjà/baix	
		Rosa	Romanès	Romania	Baix	
		Teo	Ucraïnès	Ucraïna	Mitjà/baix	
4B	Homogeni	Alma	Castellà	València	Mitjà	
		Adèle	Francès	França	Mitjà	
		Aarón	Castellà	València	Mitjà	
5A	Homogeni	Víctor	Castellà	València	Baix	
		Juan Luis	Castellà	València	Baix	
5B	Heterogeni	Nadia	Castellà	València	Mitjà	
		Gabi	Castellà	València	Mitjà/baix	
		Ilya	Rus	Rússia	Baix	
6B	Homogeni	Sara	Castellà	València	Mitjà	
		Esteban	Castellà	València	Mitjà	
7B	Heterogeni	Regina	Castellà	València	Mitjà/baix	Absències ³⁸
		Gisele	Portuguès	Brasil	Baix	Repetidora
		Marisa	Castellà	València	Mitjà/alt	
8B	Heterogeni	Carmen	Castellà	Guinea Equatorial	Alt	
		Raquel	Letó	Letònia	Baix	

Figura 11. Caracterització dels equips dels 8 equips de treball escollits per a les anàlisis en profunditat

³⁴ Els participants no hi apareixen amb el seu nom real.

³⁵ Per a consultar la taula amb la caracterització de tots els equips dels dos grups-classe (4t A i 4t B), vegeu el punt 7 de l'annex 1.

³⁶ Els tres estudiants són repetidors de 3r d'ESO, el curs anterior.

³⁷ Incorporació recent al centre, exempt de l'assignatura de Valencià, però que decideix participar en el projecte.

³⁸ Regina és absent durant gran part de la SD, però com que Gisele i Marisa assisteixen a totes les sessions, mantenim el grup entre els escollits per a la mostra.

3.2.5. Implementació de la intervenció didàctica

Tal com es pot veure, la implementació de la seqüència didàctica presenta algunes diferències entre les dues classes. Seguidament n'enumerem les quatre més importants:

- 1) Calendari.^{39 40} En 4t A es compleix, mentre que en 4t B hi ha una distància d'una setmana entre la S1 i la S2 per motius aliens a la recerca. No obstant això, quan es reprèn la SD, en la S2, la docent i la investigadora recapitulen amb la classe allò fet i dit el primer dia i aquest lapse no afecta la consecució dels objectius.
- 2) Activitats i dinàmiques d'aula. Malgrat que no hi ha grans diferències entre els dos grups-classe, convé assenyalar alguns aspectes. En primer lloc hi ha l'estil docent, que en el cas de la professora de 4t B destaca pel seguiment i el guiatge dels estudiants, pel foment de la participació (el discurs a l'aula és poligestionat) i per la implicació en el projecte. En 4t A, en canvi, les tasques en gran grup tenen un caràcter molt més magistral, mentre que quan treballen en petit grup el docent no intervé en la feina dels aprenents. En segon lloc i com a conseqüència del primer punt, algunes activitats i dinàmiques en gran grup s'executen de manera diferent en cada classe (la lectura de les fonts comunes, l'anàlisi del text model...), i la figura de referència és més o menys present en cada classe durant el procés de composició.⁴¹
- 3) Fases. En 4t B, com que alguns grups avancen a molt bon ritme, en la S4 (la segona sessió d'escriptura) la professora incorpora la reescriptura (els demana que passen el text a net introduint-hi millores, però no hi ha una revisió sistemàtica ni dirigida). Això provoca que la fase de revisió pròpiament dita es traslladi a la S5. Per contra, en 4t A ja hi ha grups que comencen a revisar els textos en la S4.⁴²
- 4) Materials de suport a l'escriptura. A causa del temps disponible, en 4t A els adults lliuren als equips els dos documents amb els consells (els consells d'escriptura de la versió final i els consells de reescriptura personalitzats), però en 4t B només s'empren els consells personalitzats.⁴³

³⁹ Podeu consultar el calendari d'implementació de la SD en l'annex 1.

⁴⁰ En la sessió final (S6), la professora de 4t B decideix prendre un temps extra per a acabar els textos, que pren de la classe immediatament posterior, la qual coincideix amb l'hora de tutoria. El temps extra que hi dediquen els equips oscil·la entre 15 i 30 minuts. En 4t A, l'únic equip que necessita més temps per a acabar la feina és el G5A (entre 20 i 25 minuts), i el professor els dona permís per quedar-se. Aquest grup també forma part dels que s'analitzen en profunditat.

⁴¹ A aquesta qüestió, hi fem referència durant l'anàlisi de les dades.

⁴² Aquestes diferències de procediment s'analitzen en el capítol 6 (anàlisi de les dades).

⁴³ Hi fem referència en el darrer capítol de l'anàlisi de les dades, el 9.

3.3. Dades de la recerca

3.3.1. Les dades recollides

Durant el desenvolupament de la SD es recullen dades de naturalesa escrita i oral:

- a) Les sessions de treball es van enregistrar en àudio amb diferents gravadores, una per cada equip. En total, s'hi van programar sis sessions de 50 minuts per cada grup classe (4t A i 4t B).⁴⁴ Aquestes inclouen els moments de treball en gran grup entre els adults (els professors i la investigadora) amb el grup classe, les interaccions entre els 18 grups reduïts o equips de treball mentre llegeixen, planifiquen, escriuen i revisen, les interaccions entre els professors i la investigadora amb cada grup reduït, i les discussions entre els equips que formen el tàndem d'escriptors i revisors. El conjunt de les gravacions constitueix un arxiu de més de 108 hores de dades de naturalesa oral.
- b) Els escrits, diferents i nombrosos, que es produeixen a l'aula són una font important de dades. En aquesta categoria hi ha dades provinents de l'exercici de lectura del dossier (anotacions, esquemes i resums), dades procedents de l'escriptura (esborranys, textos previs a la versió final i text final) i dades que s'originen en la revisió (anotacions dels equips revisors sobre els textos dels escriptors introduïdes en les graelles de revisió i modificacions fetes pels revisors en els textos dels companys). En total, tenim 16 textos de notes de lectura, 50 textos previs al definitiu (una mateixa versió que evoluciona en diverses sessions o diverses versions prèvies) i 16 graelles de revisió⁴⁵ emplenades i 18 textos finals.

Dades orals	Conversa durant el treball en gran grup (tota la classe)	Total: + de 108 hores
	Conversa durant el treball en grup reduït	
	Diàleg / discussió entre els grups que formen els tàndems de revisió (revisors i escriptors)	
Dades escrites	Anotacions i esquemes de lectura	Total: 100 textos
	Esborranys i textos previs a la versió final (els anomenem versions inicials i intermèdies)	
	Graelles de revisió amb anotacions dels revisors	
	Revisions introduïdes pels equips revisors en els textos dels companys	
	Versió final del text	

Figura 12. Registre de dades recollides

⁴⁴ Tal com hem fet constar en la nota 40, el temps de la S6 és superior a 50 minuts, encara que té una durada variable el funció de cada equip.

⁴⁵ Dos equips de 4t A no revisen el treball dels companys i, per tant, no poden fer la discussió sobre els textos.

3.3.2. El tractament de les dades

Cada dia, durant la recerca, buidem les memòries de les gravadores i n'organitzem els arxius. A més, escanegem els materials recollits per tal de tenir un registre fidel de la feina feta cada dia. Això és especialment important en el cas dels textos que es produeixen durant diferents sessions, ja que permet fer un seguiment del procés de composició.

Per al tractament de la informació en format àudio s'ha procedit, en aquest ordre, al buidatge dels arxius, la identificació de les gravacions, l'assignació de noms i codis als arxius, l'organització en carpetes per grup classe, equip de treball o petit grup i sessió. Tot seguit, s'han escoltat els arxius, s'han identificat els moments de treball en gran grup o grup classe i en petit grup corresponents a cadascuna de les sessions de la seqüència i s'han transcrit, per a l'anàlisi posterior. Amb les dades escrites hem seguit paral·lelament un procediment equivalent: escaneig, assignació de codis, organització dels escrits per grup classe, equip de treball i sessió i transcripció.

3.3.3. Selecció de dades d'anàlisi

En aquest treball hem hagut de gestionar una quantitat de dades ingent, fet que ha afegit complexitat a la recerca i ha dificultat les decisions a l'hora de delimitar-ne la selecció. Finalment, un cop delimitades les fases de la seqüència i els moments de procés de lectura i escriptura que analitzaríem, hem pogut centrar-nos en les dades següents:

- Per a l'anàlisi del procés de lectura inicial i presa de notes (Fase 3; sessions 2 i 3):
 - Notes de lectura: dels 18 equips.
 - Interaccions del treball en petit grup: dels 18 equips (anàlisi aproximativa) i dels 8 equips seleccionats (anàlisi en profunditat).
- Per a l'anàlisi del procés d'escriptura (Fase 4 i 6; sessions 3, 4 i 6):
 - Producció escrita dels grups de treball: dels 18 equips (anàlisi aproximativa) i dels 8 equips seleccionats (anàlisi en profunditat).
 - Interaccions del treball en petit grup: dels 8 equips seleccionats (anàlisi en profunditat).
- Per a l'anàlisi de la revisió i les autoregulacions (Fases 3-6):
 - Interaccions durant el procés d'escriptura (S3, S4 i S6) i durant les dinàmiques de revisió entre iguals (sessió de revisió en tàndem): G2B i G5A.
 - Producció escrita dels equips G2B i G5A.

3.3.4. Procediment i criteris d'anàlisi

Tot seguit detallem el procediment d'anàlisi per a cadascun dels aspectes exposats i fem referència als criteris seguits. Tanmateix, convé assenyalar que l'exposició detallada dels criteris de cada part de l'anàlisi es desenvolupa en cada capítol.

- Per a l'anàlisi general (i aproximativa) de les interaccions en petit grup (els 18 grups) durant el procés de lectura inicial i presa de notes:
 - 1) Identificació en les gravacions dels moments corresponents a la lectura inicial i la presa de notes (entre la S2 i la S3, depenent de l'equip).
 - 2) Audició crítica de les gravacions.
 - 3) Establiment de categories rellevants observables: fonts que es llegeixen, ordre en què es llegeixen, tipus de treball de lectura i de presa de notes (col·laboratiu / individual), dificultats que s'hi identifiquen, ajuts que reben (dels adults i dels companys), etc.
 - 4) Audicions posteriors per a la recollida de dades en forma de notes detallades d'acord amb les categories establertes.

- Per a l'anàlisi de les notes de lectura dels 18 grups:
 - 1) Transcripció de les notes.
 - 2) Identificació de la procedència de les anotacions: de quin text o de quins textos font han pres nota.
 - 3) Establiment d'una tipologia de les notes a partir de l'examen de la forma (esquemes, llistes, resums, etc.).
 - 4) Paral·lelament, examen de la qualitat de les anotacions a partir de criteris com ara la informació seleccionada (per grau de rellevància), el tractament de les idees (còpia, paràfrasi, elaboració),⁴⁶ la qualitat textual⁴⁷ i l'orientació (notes orientades a la comprensió lectura o a la composició escrita).
 - 5) Triangulació entre les dades de procés i de producte.

- El procediment d'anàlisi general de les produccions escrites dels 18 equips ha consistit en:

⁴⁶ Seguint criteris de Schneuwly (1988), Horowitz i Olson (2007) i Segev-Miller (2007).

⁴⁷ Seguint criteris de la gramàtica del text, per exemple Cuenca (2008).

- 1) Comparació de les diferents versions dels textos de cada equip (escanejos i transcripcions) de cada sessió de treball per a identificar l'evolució de la composició escrita.
 - 2) Identificació de dues operacions principals entre sessions (continuació o addició i reescriptura, fent atenció als tipus de canvis)⁴⁸ amb l'objectiu d'identificar i classificar les versions.
 - 3) Establiment de les categories o unitats d'anàlisi respecte del tipus de procediment d'escriptura (lineal o recursiu) i la qualitat del producte, fent-hi una adaptació de McGinley (1992), Lenski i Johns (1997) i Solé i altres (2013), i assignació de les categories.
 - 4) Mesura del volum de producció a partir del recompte del nombre de paraules.
 - 5) Triangulació de les dades anteriors (procediment, qualitat i volum de producció).
- Per a l'anàlisi aprofundida de les interaccions en petit grup (els 8 equips) durant el procés de lectura inicial i presa de notes i durant el procés de composició escrita:
- 1) Transcripció de les interaccions seguint el criteri de transcripció ortogràfica convencional (Rodríguez Gonzalo, 2011).
 - 2) Identificació de les interaccions corresponents a cada fase de la SD, classificades d'acord amb: a) si pertanyen al procés de lectura inicial i presa de notes; b) si pertanyen al procés de redacció, ja que l'anàlisi de cada part s'executa de manera separada.
 - 3) Divisió de les interaccions de cada fase del procés segons la sessió a la qual pertanyen: a) procés de lectura inicial i presa de notes (S2 i S3); b) procés d'escriptura (S3, S4 i S6).⁴⁹
 - 4) Establiment de les categories o unitats d'anàlisi fent-hi una adaptació de les proposades per Milian (1999) i Ribas (2000), i posteriorment per Abad (2015) i Tormo (2017), i assignació de les categories.
 - 5) Delimitació dels episodis del procés d'elaboració textual seguint el criteri de Tormo Guevara (2017) i recompte dels torns, enunciats i episodis. Càlcul de percentatges.

⁴⁸ Per als canvis sobre el text, seguim Faigley i Witte (1981).

⁴⁹ Hi ha dos grups que també escriuen en la S5.

- 6) Anàlisi interpretativa de les dades d'interacció i contrast amb la quantificació.
 - 7) Contrast entre les dades d'interacció i les de procés i producte escrit.
- Per a l'anàlisi de la revisió i avaluació de la composició escrita dels G2B i G5A:
- 1) Identificació dels enunciats metalingüístics durant les interaccions en petit grup durant el procés (S3, S4 i S6):
 - Establiment de les categories d'anàlisi a partir de Ribas (2000) seguint l'adaptació de Tormo (2017), i assignació de les categories.
 - Recompte i càlcul de percentatges.
 - 2) Reformulacions i revisions durant el procés (S3, S4 i S6):
 - Identificació dels nivells afectats per aquestes operacions (Faigley i Witte, 1981; Ribas, 2000)
 - 3) Interaccions en petit grup i en tàndem durant la revisió entre iguals (S4 o S5):
 - Cerca d'evidències de reflexió metalingüística motivades per les activitats de regulació externa (avaluació del text dels companys amb la graella de revisió o posterior discussió entre els dos equips).
 - 4) Anàlisi interpretativa de les dades d'interacció durant el procés, la revisió entre iguals i l'abast dels canvis sobre el text, i triangulació amb la quantificació.

3.3.4.1. Anàlisi de les interaccions en petit grup

Per tal de sistematitzar l'anàlisi de les interaccions, hem identificat les operacions que caracteritzen la lectura i la presa de notes i hem categoritzat els episodis. El procediment d'anàlisi de les interaccions que adoptem en aquesta recerca segueix el camí marcat per Camps (1994) i Milian (1999), el qual ha estat reprès per investigacions posteriors com ara la d'Abad Beltrán (2015) i Tormo Guevara (2017).

Per començar, seguint els treballs esmentats, hem tingut en compte tres tipus d'intervencions:

- a) Els torns. Són les preses de paraula de cada participant.
- b) Els enunciats. Són les unitats discursives bàsiques.
- c) Els episodis. Un seguit d'intervencions en què predomina un procediment o tema concret. Per a la identificació dels episodis, ens hem decantat pel criteri de Tormo

(2017), que estableix un canvi d'episodi cada vegada que es produeix un canvi en l'operació principal.

Pel que fa a la categorització de les intervencions, Camps (1994) i Milian (1999) distingeixen diferents operacions i suboperacions que els estudiants executen durant el procés de composició. Abad (2015) i Tormo (2017) n'adapten la proposta i hi afegeixen noves categories, en les quals ens basem per a la nostra anàlisi.

- a) Organització i control de la tasca (O / C). Són intervencions bàsiques per a la gestió del treball a l'aula en petit grup. Nosaltres hem identificat quatre suboperacions: l'aclariment (els estudiants es criden entre ells o avisen als adults per a aclarir dubtes), la indicació (l'adult acudeix per a repetir una consigna o assegurar-se que han entès el que cal fer), tasca (els enunciats parlen de les pautes o passos que cal seguir), i treball (parlen de qüestions organitzatives menors: qui trau els fulls, a qui li falta el dossier, qui té líquid corrector, etc.).
- b) Planificació (PLA). Les intervencions de planificació tenen a veure amb la generació de les idees, a l'organització de les idees o del text, i a l'establiment d'objectius.
- c) Textualització (T). Aquestes intervencions tenen l'objectiu de donar forma escrita al text. Es divideixen en dos grans operacions: text intentat i text escrit.
 - Text intentat (Ti). Són intervencions en què es fan propostes que poden ser acceptades, acceptades amb modificacions o rebutjades. Si són rebutjades, poden succeir-se enunciats de reformulació fins a arribar a la formulació acceptada pel grup.
 - Text escrit (Te). Mitjançant aquestes intervencions es formulen les propostes per a ser escrites. Poden fer-se en forma de dictat (un aprenent diu al company el que ha d'escriure), d'autodictat (un mateix verbalitza el que escriurà), de repetició (qui dicta o qui escriu repeteix una o diverses vegades el que ja s'ha dit mentre s'escriu), i de relectura (una vegada escrit un fragment, es llegeix en veu alta per a sotmetre'l a valoració o per reprendre el fil de la textualització).
- d) Revisió (R). Intervencions en què s'avalua el text intentat o el text escrit, i per tant poden derivar en modificacions de l'escrit o en reformulacions de les propostes orals. Nosaltres identifiquem revisions del text intentat (Rti) i del text escrit (Rte). Dins de la revisió hem identificat suboperacions que tenen a veure amb la revisió del contingut temàtic, de l'ortografia, de la gramàtica, de l'organització, del lèxic i, fins i tot, valoracions. Alguns d'aquests enunciats posen de manifest els límits difusos entre la planificació i la revisió.
- e) Digressions (D). Intervencions que no tenen a veure amb la tasca d'escriptura.

A més d'aquestes categories, n'hem afegit d'altres importants per a la nostra investigació:

- f) Lectura (LEC). Atesa l'especificitat de la tasca de llegir per a escriure i de l'escriptura de notes de lectura, hem inclòs l'operació de lectura (LEC), ja que els aprenents reben la consigna de llegir les fonts del dossier abans de començar a escriure. La lectura, doncs, no només es posa al servei de la planificació, i per tant de l'escriptura, sinó que serveix també per a documentar-se sobre un tema que coneixen poc o no coneixen. L'anàlisi ens ha permès distingir quatre suboperacions de lectura: la lectura en veu alta, el comentari (en què els aprenents parlen sobre el contingut del text no per a planificar sinó per a ajudar a la comprensió), el lèxic (aclareixen dubtes lèxics sense fer referència al contingut), i altres (intervencions sense dades rellevants: “no m'agrada aquest text”, “és avorrit”, etc.).
- g) Control (CTRL.). Operació que té a veure amb els moments en què els adults s'acosten als grups per a comprovar l'estat de la feina o per a cridar-los l'atenció.

II. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE DADES

BLOC I

LA LECTURA INICIAL DE FONTS DIVERSES I LA PRESA DE NOTES DURANT LA COMPOSICIÓ ESCRITA EN COL·LABORACIÓ

En la segona sessió de la seqüència didàctica (S2), la consecució de la lectura en gran grup de les fonts comunes dona pas al treball de lectura en petit grup del dossier de documentació. Llavors, els equips de 4t A i de 4t B comencen a familiaritzar-se, pel seu compte, amb els temes i els textos del dossier. Abans de donar el tret de sortida, se'ls recorden els objectius del projecte d'escriptura i els quatre temes preestablerts sobre els quals poden escriure. Aquests temes determinen l'organització dels textos del dossier de lectures en quatre línies temàtiques. Se'ls suggereix que, abans de fer la tria temàtica, facin una ullada als textos que il·lustren cada línia. També, se'ls demana que deixin constància per escrit dels documents que llegeixen i se'ls recomana que, durant la lectura o en acabar de llegir els documents, anotin idees que considerin importants sobre el tema triat que els puguin ajudar per a elaborar el text propi.

En la tercera sessió (S3), la feina de lectura inicial i de presa de notes continua fins que, autònomament, cada equip decideix començar la redacció de la primera versió del text. La investigadora presenta, en totes dues classes, el guió d'escriptura, que serveix per a recordar els objectius de la tasca de producció textual i les característiques del text que s'ha d'elaborar.

El material recollit en aquestes sessions mostra que la majoria dels grups de 4t A i 4t B prenen notes durant la lectura del dossier. Les dades escrites permeten conèixer quins equips anoten, quins textos els criden l'atenció i com són aquestes notes. D'altra banda, els enregistraments àudio de les interaccions fan possible conèixer en profunditat com és la tasca de llegir per a escriure: quina representació se'n fan i com la gestionen, com desenvolupen el procés de lectura inicial i de presa de notes, quins ritmes segueixen i quines estratègies fan servir.

Aquest primer bloc d'anàlisi s'estructura en dos capítols. En el primer (capítol 4: *La lectura inicial i la presa de notes. Una anàlisi panoràmica*) donem una visió general d'aquesta primera fase de treball, tenint en compte els 18 grups que participen en la investigació. Som conscients que apostar per una panoràmica implica renunciar a l'aprofundiment en l'estudi de tots i cadascun dels casos. Però també sabem el risc que genera revisar amb deteniment un nombre tan elevat d'equips si el que es porta entre mans és un estudi de cas que permeti donar resposta als interrogants que ens plantegem. Recollir amb detall dades de tots els grups pot ser, a més de massa ambiciós, arriscat, atès que la minuciositat i l'especificitat poden afectar de manera negativa el maneig de les dades i, encara més, l'establiment de trets generalitzables. Per aquest motiu, el capítol

inicial serveix per a establir unes línies globals que es poden complementar amb el capítol posterior, en què es realitza un estudi més aprofundit d'una selecció de casos.

En el segon capítol (capítol 5: *Descripció i anàlisi del procés de lectura inicial i presa de notes*), per tant, examinem més específicament el procés de lectura i presa de notes dels vuit equips escollits a partir de l'anàlisi de les interaccions en petit grup mentre treballen. Examinem el diàleg generat mentre llegeixen i anoten els textos (el que fan i el que diuen) i contrastem aquestes dades amb les dades de producte (les anotacions). Això ens permet conèixer de més a prop les operacions que tenen lloc durant el desenvolupament d'aquesta primera feina i, a més, podem contrastar-ho amb el que sabem sobre la naturalesa de les notes que escriuen.

4 • LA LECTURA INICIAL I LA PRESA DE NOTES. UNA ANÀLISI PANORÀMICA

En aquest capítol presentem una visió de conjunt del procés de lectura inicial i presa de notes dels 18 equips dels dos grups-classe que participen en aquesta investigació. Comencem amb una primera aproximació a les dades a través de les notes de lectura. No obstant això, som conscients que, si limitàvem l'anàlisi del primer contacte amb les lectures al producte escrit (les notes), ens quedaríem amb una visió reduccionista del procés. Per això, per a aquesta panoràmica general també tenim en compte els enregistraments de les sessions en què es desenvolupa aquesta activitat. Atesa la quantitat de dades que implicaria introduir un tractament de les interaccions dels 18 equips de la recerca, fem una selecció dels ítems que volem observar, fet que fa més abordable el maneig de les dades. En aquesta part del treball, doncs, ens servim dels enregistraments per a establir unes línies globals pel que fa al tipus de lectura inicial i al procediment d'anotació.

4.1. Una primera aproximació a les notes de lectura

Les dades escrites recollides mostren que dels 18 grups de treball que participen en la investigació, 15 presenten anotacions durant les sessions dedicades a la lectura del dossier de documentació.⁵⁰ Tot i això, el treball d'un d'aquests equips és una reflexió personal sobre el tema general del projecte que no conté informació dels textos font, per la qual cosa no s'hi pot construir una interpretació del tipus de relació que s'estableix amb les idees, i per tant, de la comprensió de les fonts. Com que en l'exposició que segueix posem el focus en la procedència de les anotacions,⁵¹ obviarem per al recompte aquest equip perquè, com que no es basa en cap font, tenir-lo en compte podria entorpir el maneig de les dades.

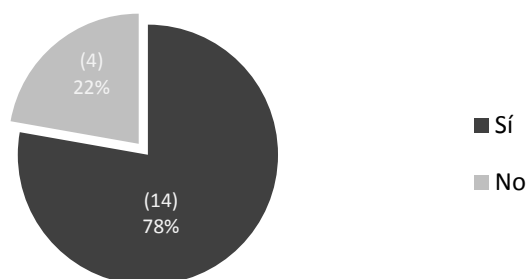


Figura 13. Nombre d'equips de 4t A i B que prenen notes

Un segon nivell d'anàlisi que ens permet aprofundir en la descripció del procés té en compte la procedència de les notes de lectura de cada grup. Aquestes dades són útils perquè poden ajudar a perfilar el grau de coneixement que tenen els grups sobre el període històric sobre el qual han d'escriure, basant-nos en el ventall de textos de què s'han pres notes. Tot i això, cal insistir una vegada més que és necessari contrastar aquestes dades amb els enregistraments sonors, ja que potser s'han llegit més textos dels que s'han anotat. La lectura de fonts d'altres línies temàtiques podria redundar en el coneixement sobre el tema general.

Es comprova que les fonts anotades provenen majoritàriament de les línies temàtiques 1 ("Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer") i de la 4 ("Repressió física. Atacs i atemptats"), que són els temes sobre els quals escriuen tots els grups.⁵² A més d'aquests documents, hi ha grups que també prenen notes de les fonts comunes⁵³ que s'han llegit en gran grup amb els docents en la primera sessió i la primera part de la segona

⁵⁰ En l'annex 2 hi ha les imatges i les transcripcions de les notes de lectura.

⁵¹ És a dir, identifiquem els textos de què provenen aquestes notes.

⁵² Sobre la línia 1 escriuen 4 equips de 4t B. Sobre la línia 4, els 10 equips de 4t A i 4 equips de 4t B.

⁵³ Les fonts comunes són la 1 ("Cronologia de la repressió lingüística"), la 2 ("Repressions diverses"), la 3 ("Persecució lingüística") i la 15 ("L'extrema turrria franquista contra les traduccions al català"), però l'única que algun grup anota és la primera.

sessió de la seqüència. De la totalitat de les fonts del dossier, la majoria dels grups n'noten entre quatre i cinc. Els equips que queden es reparteixen a parts iguals entre els que prenen notes de tres textos, dos i un. Ja hem dit que el grup excepcional, del qual hem parlat uns paràgrafs més amunt i que presenta com a notes un text valoratiu que no conté cap idea de cap text del dossier, el deixem de banda en aquest recompte.

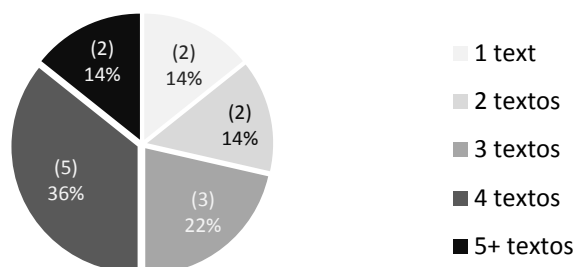


Figura 14. Notes: de quantes fonts agafen informació els equips de 4t A i B (de la totalitat de fonts i línies)

Si reduïm la mostra a les notes que procedeixen de la línia temàtica sobre la qual redactaran el seu text, constatem que la meitat dels grups que prenen notes redacta idees de les quatre fonts que il·lustren el tema triat. Tres equips només escriuen idees d'un dels documents del tema de què volen escriure l'informe. Altres tres grups anoten tres textos, i el que resta n'anota únicament dos.

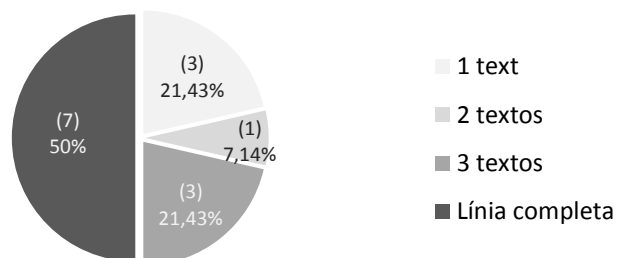


Figura 15. Notes: de quantes fonts agafen informació els equips de 4t A i B (de la línia temàtica triada)

Per acabar, acudim a un darrer gràfic que ens serveix per a plasmar el grau d'interacció entre les línies temàtiques que s'noten. Tenim en compte, en aquest cas, l'adscripció dels textos dels quals es prenen notes de lectura. Entenem per interacció la presa de notes de textos de diferents línies temàtiques. Aquestes dades posen de manifest que la majoria dels equips que prenen notes es limita a escriure idees dels textos del bloc temàtic que han escollit (és a dir, sobre el qual escriuran el seu text). D'altra banda, tres grups escriuen anotacions que pertanyen a textos de fora de la línia temàtica triada, ja siguin de les fonts comunes (un equip) o d'un altre bloc temàtic (dos equips).

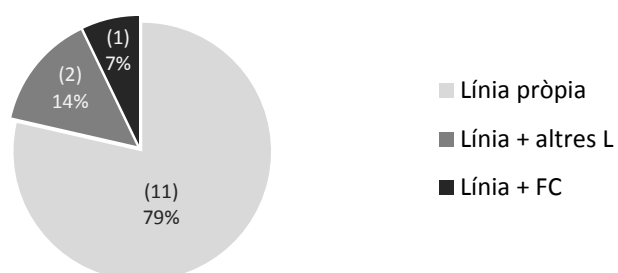


Figura 16. Notes: interacció entre línies temàtiques

Prèviament a la consulta de les dades de les interaccions orals, podem hipotetitzar que el segon conjunt d'equips, minoritari, podria efectuar la tria temàtica durant el procés de lectura i presa de notes, mentre que el primer conjunt, majoritari, no escriuria idees fins que no s'hagués assegurat la preferència temàtica. Clarament, per a poder confirmar o refutar aquestes hipòtesis cal analitzar les interaccions d'aula i triangular les dades escrites i les orals.

4.2. Els textos font que s'anoten

En el capítol en què presentem la metodologia de la recerca hem descrit la composició del dossier.⁵⁴ Per tal de facilitar al lector d'aquest treball l'accés a la informació, en l'apartat present indiquem de nou el títol i el nombre de paraules de cadascuna de les fonts que anoten els alumnes, a més d'una breu nota descriptiva sobre el tipus de document.

Font	Doc.	Codi	Títol	Tipus de font	Paraules
	1	F01	Cronologia de la repressió de la llengua 1936-1975	Cronologia de fets. Conté una nota informativa sobre Pompeu Fabra	991
Línia temàtica 1	Doc.	Codi	Títol	Tipus de font	Paraules
	4	F04	Sistema de vigilància al carrer	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / baixa	201
	5	F05	La pràctica de l'anell	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / baixa	249
	6	F06	Repressió als mestres i a altres funcionaris	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / alta	321
	8	F08	Cartes sobre la corrupció de la llengua parlada	Fragment d'una carta de Joan Oliver a Xavier Benguerel en tornar de l'exili Dificultat alta	88
Línia temàtica 4	Doc.	Codi	Títol	Tipus de font	Paraules
	17	F17	Història de la llibreria Tres i Quatre	Entrada de blog adaptada per la investigadora Dificultat mitjana	409
	20	F20	Un atac a Tres i Quatre	Entrada del dietari de Sanchis Guarnier Dificultat mitjana o mitjana/alta	133
	21	F21	Atacs contra llibreries l'any 1976	Fragment d'una enumeració Text molt senzill	103
	22	F22	Entrevista a Xavier Vinader	Fragment d'una entrevista periodística Dificultat alta	174

Figura 17. Textos font: síntesi de dades sobre els principals documents

La majoria dels equips de la recerca prenen notes únicament de les fonts de la línia temàtica sobre la qual han decidit que escriuran. Amb tot, en 4t A hi ha tres grups que a més d'anotar informacions de la línia que trien, també escriuen sobre unes altres fonts. Un equip pren nota d'una font de lectura comuna (la cronologia) i altres dos equips de fonts d'una altra línia temàtica.

En la taula següent mostrem els equips que prenen notes i de quines fonts ho fan. Cada font anotada per cada grup de treball es marca amb ombreig. Les fonts s'identifiquen amb la lletra F i el nombre que s'assigna a cadascuna en el dossier. La F01 és el document 1, és a dir, la cronologia, i pertany a les fonts comunes (FC). Els textos de la línia temàtica 1 (L1, "Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer") són les fonts 4, 5, 6 i 8. Els textos de la línia temàtica 4 (L4, "Repressió física. Atacs i atemptats") són les fonts 17, 20,

⁵⁴ Les dades completes sobre aquestes fonts es poden consultar en l'apartat 3.2.3 (Figura 10).

21 i 22. A més, en la columna dels equips, la de l'esquerra, s'indica la línia temàtica que finalment triaran per al text que escriuran. Aquesta decisió, com sabem, es produeix en les sessions de lectura inicial, de vegades abans de començar a prendre notes i d'altres durant la redacció de les anotacions.

		FC	L1				L4			
		F01	F04	F05	F06	F08	F17	F20	F21	F22
Trien la línia 1	G2B									
	G5B									
	G7B									
	G8B									
Trien la línia 4	G1A									
	G2A									
	G3A									
	G5A									
	G7A									
	G8A									
	G9A									
	G10A									
	G1B									
	G4B									

Figura 18. Relació de fonts que anota cada grup

En la taula que reproduïm tot seguit recollim el nombre de grups que citen cada font del bloc temàtic 4 (“Repressió física. Atacs i atemptats”). A més, hi afegim el nombre de paraules totals que s’han escrit respecte de cada document. Encara que la dada del recompte és purament quantitativa, ens serveix per a fer una primera aproximació a les notes dels estudiants. Així, podem identificar amb un colp d’ull quins textos s’han anotat amb més o menys prolixitat. Si observem la taula, veiem que aquests valors segueixen un ordre descendent pel que fa al nombre de grups i de paraules: el primer text, el primer de la L4, és el més anotat; el quart text, l’últim de la L4, és el que menys s’anota.

Línia temàtica 4	F17	F20	F21	F22
Nombre de grups que la citen	9	8	6	3
Nombre de paraules	624	218	122	72

Figura 19. Dades de les notes de la L4

L’explicació sembla evident. D’una banda, en la majoria dels casos l’ordre d’aparició de les fonts determina l’ordre en què s’accedeix als textos. Hi ha grups que abandonen el treball de presa de notes durant el procés. Ho poden fer per distintes raons: perquè no els queda temps, perquè no ho consideren útil, perquè prefereixen escriure directament, etc. A més, si la majoria comença per la primera font, és més probable que aquesta sigui la més anotada, ja que és la primera de la qual se’n rep informació i, per tant, la que serveix per començar a crear una macroestructura semàntica global (Segev-Miller, 2007). No es pot obviar tampoc el fet que es tracti d’una font extensa. Com més text hi hagi, més informacions es trobaran i, per tant, més informacions seran susceptibles de ser anotades.

En darrer lloc cal no oblidar que els alumnes han d'escriure sobre un tema que desconeixen, al qual accedeixen a través d'un conjunt de textos. La comprensió de les fonts i la familiarització amb les idees que contenen no sol ser immediata, sinó que requereix temps i diferents repeses. Per aquest motiu, les notes no estan únicament al servei de la selecció de la informació, sinó que són també un ajut per a la comprensió dels textos.

Les dades relatives a les notes de la línia 1 ("Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer") també representen aquesta línia descendent a partir de la font 5. En aquest cas, l'ordre és F05 > F06 > F08 > F04.

Línia temàtica 1	F04	F05	F06	F08
Nombre de grups que la citen	4	6	5	4
Nombre de paraules	125	386	220	153

Figura 20. Dades de les notes de la L1

Una explicació plausible d'aquest fet és que el document 5 és el que els serveix per a situar-se en el marc temàtic de la línia. És un text que ha estat presentat i referit pels adults des de l'inici de la seqüència. La professora els el llegeix, i tant ella com la investigadora en parlen en algun moment per al gran grup. A més, és un text amb el qual connecten més fàcilment, perquè és l'únic que apel·la a la realitat que els resulta més immediata als estudiants, ja que parla del sistema educatiu –i més concretament, de les aules i els centres escolars. La resta d'explicacions que hem donat per als textos de la L4 són extensibles als d'aquesta línia temàtica.

4.3. La tria temàtica i els textos que es llegeixen

Sabem que tots els grups de 4t A decideixen escriure sobre el mateix tema, la repressió violenta contra la cultura catalana (línia 4), mentre que en 4t B l'elecció es reparteix equitativament entre la repressió pública (L1) i els atacs a les llibreries (L4). En cap dels dos cursos hi ha una assignació dels temes per part dels adults, sinó que els estudiants acorden en el si de l'equip quin és el tema predilecte. Val a dir, però, que en 4t B tota la classe coneix bé la font 5 ("La pràctica de l'anell"), del bloc de la repressió pública, ja que la professora decideix pel seu compte de llegir-los-el en una sessió que no forma part de la investigació. El llegeixen, la professora els explica experiències personals i del seu entorn i el comenten entre tots. A més, durant les dues sessions de lectura inicial en petit grup (S2 i S3), la professora proposa a alguns grups que comencin llegint el text que inaugura la línia 1 (font 4, "Sistema de vigilància al carrer").

En 4t A, en canvi, el professor no s'implica en l'elecció que els grups fan del bloc temàtic, sinó que recomana a alguns equips que, prèviament a la lectura de les línies, repassin els textos comuns que s'han llegit en gran grup durant les sessions 1 i 2. La investigadora, per la seva banda, inclou en la consigna, que transmet oralment a tota la classe en la S2, que mirin els textos del dossier per a poder determinar quins temes els criden més l'atenció. Després, a alguns grups de treball, els repeteix la instrucció sense proposar cap línia en concret. Cal dir, a més, que en la primera sessió la investigadora els parla del document 5 ("La pràctica de l'anell") quan els presenta les línies temàtiques, però el text no es llegeix en gran grup. Tots els equips de 4t A trien finalment el tema de les agressions a les llibreries.

	Grups
Tria temàtica abans de prendre notes	G2A , G3A , G5A , G7A , G8A , G10A G1B , G2B , G4B , G5B , G7B , G8B
Tria temàtica durant la presa de notes	G1A , G9A

Figura 21. Moment en què es produeix la tria temàtica

Les gravacions del treball en petit grup ens permeten identificar el moment en què cada equip pren una decisió en ferm sobre la línia temàtica sobre la qual vol escriure. Així, podem comprovar que, en 4t A, en el cas dels dos grups que anoten fonts de dos blocs temàtics diferents (G1A i G9A), la decisió es pren durant la presa de notes pròpiament dita, i no abans, com passa amb la resta d'equips. En tota la resta de casos, en el moment en què comencen a redactar les primeres anotacions ja han acordat el tema.

Contràriament al que ocorre en 4t A, en 4t B cap equip escriu notes de textos que formen part d'una línia diferent a la línia temàtica a la qual consagren la tasca d'escriptura. Tots els grups limiten la presa de les notes a la selecció i escriptura d'idees de l'àmbit temàtic

sobre el qual versa el text que redactaran tot seguit. Com a conseqüència, les notes de lectura de 4t B no presenten interacció entre línies temàtiques. En tots els casos, en 4t B la tria temàtica es produeix abans de la presa de notes.

En 4t A, en les sessions de lectura, menys de la meitat dels grups llegeixen únicament textos que formen part de la línia temàtica que trien (G2A, G3A, G4A, G8A). Alguns d'aquests equips llegeixen tota la línia, i altres grups en llegeixen un o algun dels textos. Hi ha altres dos grups que, tot i saber que el tema que els agrada és el dels atacs i els atemptats a les llibreries, primerament llegeixen algunes fonts comunes. El G10A, per exemple, pren la decisió de llegir la cronologia (font 1) amb l'objectiu de documentar-se millor i recollir informacions útils sobre la repressió física; són informacions que inclouen en les notes de lectura i que inclouran en el text que redactaran més tard. Un dels membres del G6A, un grup que no pren notes, inspecciona la cronologia amb el propòsit de completar les dades de la línia 4 quan s'adona que la font comuna la complementa. El G5A, en canvi, rellegeix la font 15 ("L'extrema turrria franquista contra les traduccions al català") per recomanació del docent, i després només llegeix la font 17. Ja hem esmentat que el professor de 4t A recomana a alguns grups de la seva classe que abans de començar a llegir la línia, repassen les fonts comunes per a situar-se en el tema general.

En aquestes taules recollim dades extretes de les gravacions sobre els textos font que cada grup llegeix, que llegeix i anota, o que sembla que llegeix (de vegades, les gravacions no permeten assegurar-s'hi).

		FC				L1				L4				L3
		F01	F02	F03	F15	F04	F05	F06	F08	F17	F20	F21	F22	F18
Tria la línia 4 (4t A)	G1A					X	X		X		X			
	G2A									X	X	X	X	
	G3A									X	X	X	X	
	G4A									/				
	G5A				X					X				
	G6A	X								/	X	X		
	G7A					/	/			X	X	X		
	G8A									X	X	X		
	G9A	X						X	X	X	X	X	X	
	G10A	X								X	X	/	/	

X Llegeixen i anoten X Llegeixen / Sembla que el llegeixen

Figura 22. Dades sobre la lectura i les notes de 4t A

El G7A i el G9A llegeixen algunes fonts de la línia temàtica de la repressió pública abans de decantar-se pel tema de la repressió física. En tots dos casos, la investigadora els ha recomanat prèviament que facin una ullada als textos de les diferents línies abans de decidir-se per una. El G9A, de fet, anota els dos documents de la primera línia abans de passar al tema definitiu. En darrer lloc, el G1A mostra interès per temes tan diversos com l'1, el 2 i el 4. Per això, llegeixen fonts de diferents blocs. Elaboren dos mapes conceptuais,

un mapa d'un text de la L1 i un altre mapa d'un text de la L4, línia per la qual s'inclinen finalment.

		FC				L1				L4				L3
		F01	F02	F03	F15	F04	F05	F06	F08	F17	F20	F21	F22	F18
Trien la línia 4 (4t B)	G1B	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
	G3B									X				
	G4B					X				X	X			
	G6B					X				X	X	X	X	

Llegeixen i anoten Llegeixen / Sembla que el llegeixen

Figura 23. Dades sobre la lectura i les notes de 4t B (L4)

En 4t B, en la segona sessió, la professora suggereix a 4 equips que comencin llegint la font 4 (“Sistema de vigilància al carrer”), de la línia temàtica 1 (“Repressió pública. Ús de la llengua a l’escola i al carrer”). D’aquests grups, només la meitat (G2B i G7B) es manté en aquest tema. Els altres dos (G4B i G6B), després de llegir el text 4 passen a la línia temàtica 4 (“Repressió física. Atacs i atemptats”). El G6B, però, un cop ha llegit tres textos d’aquest tema, experimenta dubtes sobre l’elecció i mira per damunt textos d’altres línies temàtiques, que no llegeix en profunditat, per tornar finalment al bloc dels atacs.

		FC				L1				L4				L3
		F01	F02	F03	F15	F04	F05	F06	F08	F17	F20	F21	F22	F18
Trien la línia 1 (4t B)	G2B					X	X	X	X					
	G5B					X	X	X	X					
	G7B					X	X	X	X					
	G8B					X	X	X	X	/	/			

Llegeixen i anoten Llegeixen / Sembla que el llegeixen

Figura 24. Dades sobre la lectura i les notes de 4t B (L1)

Amb independència dels suggeriments que poden haver rebut de la docent, hi ha grups que tenen molt clar des del principi quina és la seva preferència. Així doncs, el G3B, el G5B i el G7B no opten per consultar cap altre bloc temàtic abans, durant o després de llegir les fonts de la línia que trien. Els dos grups que resten tenen més dubtes. La parella del G8B sembla estar interessada pel tema de la repressió pública però, com que els crida l’atenció la línia sobre la violència física, se la miren per damunt. Llavors, decideixen descartar-la i tornen amb convenciment a la línia 1. Per últim el G1B expressa la seva preferència per les línies 1 i 4 i acorden llegir els vuit textos abans de prendre una decisió. No obstant això, quan acaben de consultar-los, en llegeixen uns altres d’uns altres blocs, com ara el 18, i hi manifesten l’interès. Finalment, a l’inici de la tercera sessió, convenen escriure sobre la línia 4. Aquest és l’únic grup que pren una decisió més tardana, ja que els altres s’hi posen d’acord en la segona sessió de la seqüència.

4.4. Descripció general del procés de lectura inicial i presa de notes

Les gravacions ens permeten fer una descripció general del procés de lectura inicial i notes. Gràcies a les interaccions sabem que la majoria llegeix les fonts seguint la numeració del dossier. En les taules d'aquesta secció marquem l'ordre de lectura assignant un nombre (de l'1 al 4) a cada text font. Quan no hi ha un nombre és perquè la font no s'ha llegit; quan s'ombreja la casella és perquè per les gravacions confirmen que els textos es llegeixen però no es pot saber en quin ordre; amb la barra (/) marquem lectures que pareix probable que facin, encara que les gravacions no permeten confirmar-ho amb tota seguretat.

En les taules recollim també el tipus de lectura que es fa, que pot ser individual (cada estudiant al seu ritme) i col·lectiva (algú llegeix per als altres). Hem decidit no incloure la dada relativa a la implicació de la feina pels diferents membres, ja que hi ha múltiples possibilitats i fins i tot variacions dins d'un mateix equip. D'una banda trobem grups en què tots ho llegeixen tot i, d'una altra banda, d'altres en què només llegeix una persona o en què es reparteixen la feina i ningú arriba a llegir els textos dels companys. Entre un extrem i l'altre hi ha equips amb moments d'una gran implicació per part de tothom i moments en què la lectura recau sobre una part del grup. A més, en la taula assenyalem també si la presa de notes és individual o col·lectiva. En darrer lloc, indiquem si comenten les fonts, si les rellegeixen, i el procediment de lectura i presa de notes que es segueix: es llegeix tota la línia temàtica abans de prendre notes ($L > N$); es treballa seqüencialment: primer es llegeix una font i s'anota, després es llegeix una altra font i s'anota ($l > n$), etc.; o si es segueix un procediment mixt (M).

		Ordre de lectura				Lectura		Presa de notes				
		F04	F05	F06	F08	Individual	Col·lectiva	Individual	Col·lectiva	Comenten	Procediment	Relectura
Trien la línia 1	G2B	1	2	3	4						L > N	
	G5B	1	2	3	4						M	
	G7B	1	2	3	4						L > N	
	G8B	1	2	3	4						l > n	

L > N	Lectura de la L1 abans de prendre notes	M	Procediment mixt	l > n	Lectura i notes font a font
-------	---	---	------------------	-------	-----------------------------

Figura 25. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t B (L1)

Aquestes dues primeres taules recullen el procés dels vuit grups de 4t B, dels quals dos (G3B i G6B) no prenen notes. Tots fan una lectura de les fonts seguint l'ordre que marca el dossier i la majoria llegeix les quatre fonts de la línia temàtica que trien. Encara que la modalitat de lectura predilecta és la individual, tots els grups que prenen notes ho fan cooperativament i comenten les lectures. El G3B i el G6B, que no anoten res durant la lectura, comenten poc i, si ho fan, ho fan molt superficialment.

Dos equips llegeixen primer les quatre fonts de la línia i després en prenen notes. Sembla innegable que aquest procediment promou la relectura, ja que en tots aquests grups els alumnes necessiten tornar als textos per tal de prendre'n notes. De tota la classe, només el G4B i el G8B llegeixen i anoten progressivament, document per document. Fins que no han acabat d'apuntar les idees d'un text no comencen a llegir el següent. El G4B només llegeix i anota dos textos, mentre que el G8B llegeix i anota tota la línia temàtica. Hi ha dos grups, el G5B i el G8B, que segueixen un procediment mixt. Això vol dir que dediquen un temps a llegir dos fonts de la línia, després les anoten i, quan han acabat, llegeixen i anoten separatament les fonts pendents. Podem afirmar que en aquesta classe la majoria dels equips prefereix tenir una informació aproximada del tema de la línia temàtica, que els ajuda a orientar-se, a fer-se una idea del tòpic general, abans de començar a prendre notes. Això s'aconsegueix llegint com a mínim una part dels documents de la línia temàtica.

		Ordre de lectura				Lectura		Preses de notes				
		F17	F20	F21	F22	Individual	Col·lectiva	Individual	Col·lectiva	Comenten	Procediment	Relectura
Tria la línia 4	G1B	1	2	3	4						L > N	
	G3B	1										
	G4B	1	2								I > n	
	G6B	1	2	3	4							

L > N	Lectura de la L4 abans de prendre notes	I > n	Lectura i notes font a font	Mínim o superficial	
-------	---	-------	-----------------------------	---------------------	--

Figura 26. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t B (L4)

En 4t A, una minoria llegeix totes les fonts de la línia triada abans de començar l'elaboració de la primera versió del text, dels quals només dos equips (G2A i G9A) anoten totes les fonts. Sembla que la majoria dels grups llegeixen els documents en ordre ascendent, encara que hi ha casos difícils o impossibles de determinar perquè no hi fan al·lusions en veu alta, com és el cas del G6A i del G7A. 4t A és una classe en què pocs equips comenten les lectures i, per tant, es fa difícil obtenir dades orals sobre el procés. Com a particularitat, es pot afirmar, doncs, que la lectura sol ser individual, que no acostumen a comentar els textos i que, si ho fan, en parlen molt poc; que no rellegeixen i que quan comencen a prendre notes no han tingut ocasió de construir una idea global de la línia temàtica, ja que llegeixen i anoten font a font.

	Ordre de lectura				Lectura		Presa de notes		Comenten	Procediment	Relectura
	F17	F20	F21	F22	Individual	Col·lectiva	Individual	Col·lectiva			
Trien la línia 4	G1A		1							I > n	
	G2A	1	2	3	4					I > n	
	G3A	1	2	3	4					L > N	
	G4A	1									
	G5A	1								L > N	
	G6A		X	X							
	G7A	X	X	X						I > n	
	G8A	1	2	3	4					I > n	
	G9A	1	2	3	4					L > N	
	G10A	1	2	/	/					?	

L > N	Lectura de la L4 abans de prendre notes	I > n	Lectura i notes font a font		Mínim o superficial
-------	---	-------	-----------------------------	--	---------------------

Figura 27. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t A

Malgrat que no hi ha cap indicació explícita en cap dels dos grup classe sobre el procediment que s'ha de seguir, les diferències són evidents. Des de la investigació s'insisteix molt als alumnes en la importància de cooperar a l'hora de llegir i, si ho fan, de seleccionar les idees, però la resposta no és la mateixa. L'explicació més fefaent rau en aspectes que hem assenyalat en el capítol de la metodologia: l'estil de treball predominant en cada grup classe, la naturalesa dels grups i l'estil dels docents i les indicacions que donen. En 4t A, una classe amb un caràcter molt més individualista, la implicació dels grups és més baixa i cooperen molt poc entre ells. A més, l'acció del docent és molt tímida a l'hora de supervisar, acompanyar, recordar els objectius, oferir ajuts, i exigir treball i resultats. El soroll ambiental fa molt difícil la concentració durant la lectura i a alguns alumnes els costa sentir el que diuen altres membres de l'equip al qual pertanyen. En canvi, les gravacions de 4t B són molt més netes i les digressions a dins dels equips són o molt poc freqüents o només relativament freqüents en equips amb membres disruptius o poc compromesos amb la tasca. La professora procura que els seus estudiants es responsabilitzin amb la feina, recorda les pautes, dinamitza el treball, i ofereix als grups ajut i guiatge quan ho necessiten.

4.5. La tipologia de les notes

L'anàlisi de les notes de lectura ens permet d'establir una tipologia de les anotacions d'acord amb la forma i els trets que en són característics. Encara que en la recerca hem seguit un procediment inductiu, analitzant cas per cas per poder arribar a la creació d'una taxonomia, en l'exposició duem a terme una explicació deductiva. Així doncs, primerament identifiquem cinc grans tipus de notes: el mapa d'idees, la llista d'idees o de punts, el resum, el comentari valoratiu o axiològic i la còpia indiscriminada. Després, a l'interior de cada categoria situem els subtipus de notes de lectura que hem trobat.

TIPUS DE NOTES	SUBTIPUS	GRUPS
MAPA D'IDEES	–	G1A
LLISTA DE PUNTS	Esquemes semàntics i paraules clau, llistes d'idees amb verb i cronologies de fets	G2A, G7A, G8A, G9A, G10A, G1B, G4B, G5B
RESUM	Resums selectius, detallats o poc reeixits	G3A, G7A, G2B, G4B, G8B
COMENTARI VALORATIU	–	G4A
CÒPIA INDISCRIMINADA	–	G5A

Figura 28. Tipologia de les notes de lectura

Abans de continuar, convé aclarir que no totes les notes són homogènies. De vegades, en un mateix treball podem trobar un mateix tipus de notes amb diferents subtipus i, encara més, notes d'un tipus predominant però exemples, en el mateix full, d'altres tipus de notes. Això pot passar perquè les notes no tenen un únic autor o perquè la feina s'ha dividit entre diferents estudiants d'un mateix grup, de manera que el procés no ha estat cooperatiu. Un altre fet que ho explica és el canvi d'estratègia de presa de notes durant el procés de treball, bé perquè se'n descuiden, bé perquè troben una estratègia més adequada (si tenen poc de temps, si consideren que la nova tècnica és més útil, etc.), bé per la complexitat de cada text o el nivell de comprensió.

Els **mapes d'idees** es poden situar en un nivell elevat de la jerarquia, ja que són representacions gràfiques de xarxes de conceptes que emanen de la font, que s'han seleccionat prèviament. Per tal d'establir aquestes relacions proposicionals cal haver entès el text en un nivell profund.

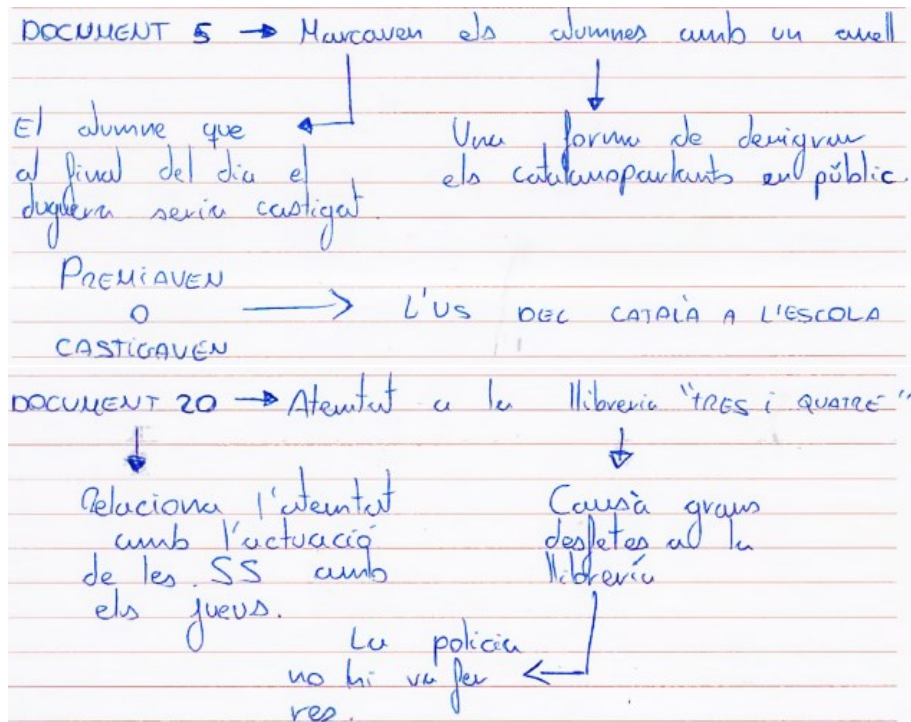


Figura 29. Notes del G1A

També en una esfera elevada d'abstracció trobem els **esquemes semàntics** i les **paraules clau**, subtipus del grup que hem anomenat **llista de punts**. Els primers funcionen com a nuclis de significació concisos, com ara nominalitzacions, que, unides, formen l'esquelet temàtic d'un text o d'una línia temàtica. Les paraules clau, algunes de les quals s'han escrit en majúscules, concentren l'essència de la font. Exemples com aquests els podem trobar en els grups G8A i G5B.

Document 20: VIOLÈNCIA.

Document 21: AL 1976 7 atemptats a llibrerries. ATAC A LA CULTURA

Figura 30. Fragment de les notes del G8A

Document 4:

- Sistema de vigilància.
- Deteniments per utilitzar llengües diferents al castellà.
-

Document 5:

- Repressió de llengüa catalana a les escoles.
- Castigs.
- Premis per no parlar en català.

Figura 31. Fragment de les notes del G5B

En aquest nivell abstracte però potser en un estrat inferior hi ha les **lístes de punts de frases amb verbs conjugats i els resums selectius**. Les primeres expressen de manera completa idees clau del text que són pertinents per a la línia temàtica. La virtut de les més aconseguides és que converteixen l'anècdota de la font en una idea general de tipus universalitzador (les podem trobar en el G9A, i també en alguns punts del G1B). Altres exemples es troben en una de les notes del G5B, la del document 6, en la qual els verbs són explicitadors de sentit que permeten salvar la complexitat de l'original. D'altra banda, els resums selectius recullen la idea general de les fonts o expressen una idea principal rellevant per a la línia temàtica (en són exemple les notes del G7B).

Document 22

- Els atemptats eren en realitat operacions de l'estat.
- Quan algú s'adonava d'aquesta realitat, marxaven als "clavagueres" a per tu.
- "Els clavagueres" eren un tipus de policia fora de la llei, es a dir, l'estat els protegia i no eren condemnats a res

Figura 32. Fragment de les notes del G9A

Document 6

- Obligar a determinada gent a dir coses que realment no pensen.
- Van prohibir el català als funcionaris en les seves hores de servici.
- Repressió del dret a la reclamació.
- Si parlaven en qualsevol llengua que no sigui ~~castellà~~ castellà, els tiraven.
- Denuncies per dirigir-se a les persones en català: la Guardia,

Figura 33. Fragment de notes del G5B

DOCUMENT 4.

Durant la dictadura franquista, hi havien repressions, en que el gúrdies civics anaven camuflats pel carrer escoltant les converses privades de la gent, per assegurar-se que parlaven en castellà.

Figura 34. Fragment de notes del G7B

En l'extrem oposat hi ha la **còpia indiscriminada** i els **comentaris valoratius o axiològics**. Aquest tipus de notes es fan perquè no s'ha llegit la font, perquè no s'ha entès, o perquè no es té en compte la consigna. L'exemple més pur de la còpia indiscriminada són les notes del G5A, que no s'ajusten a l'exigència docent ni són vàlides en termes d'utilitat per a la tasca final.

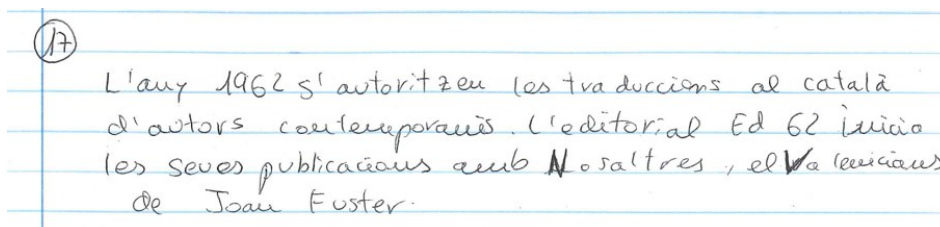


Figura 35. Fragment de les notes del G5A

D'altra banda, destaquem les notes del G4A i la nota del document 8 del G5B, en què no hi ha cap contingut temàtic de la font. Casos com aquests, en què s'emet una valoració sense que hi hagi hagut una anàlisi prèvia, mai no deriven en el coneixement aprofundit. En aquests casos, els alumnes prioritzen la resposta a l'exigència d'aula: la presentació d'una prova que avaluï que s'ha treballat durant la classe.

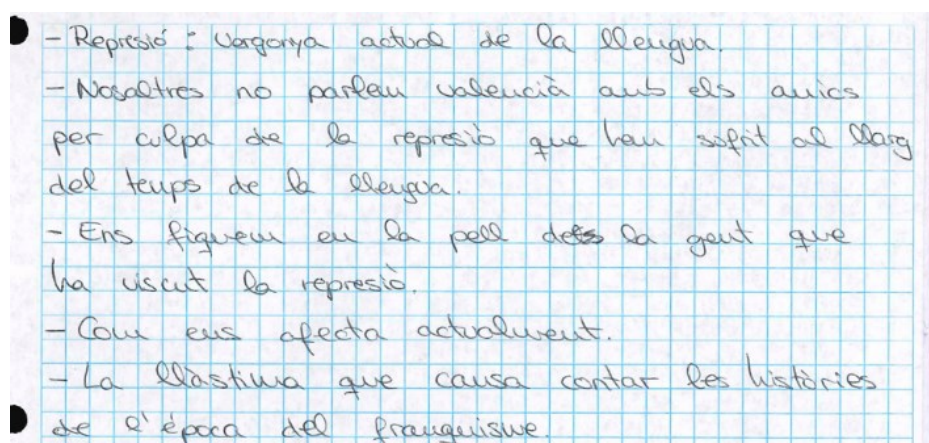


Figura 36. Fragment de les notes del G4A

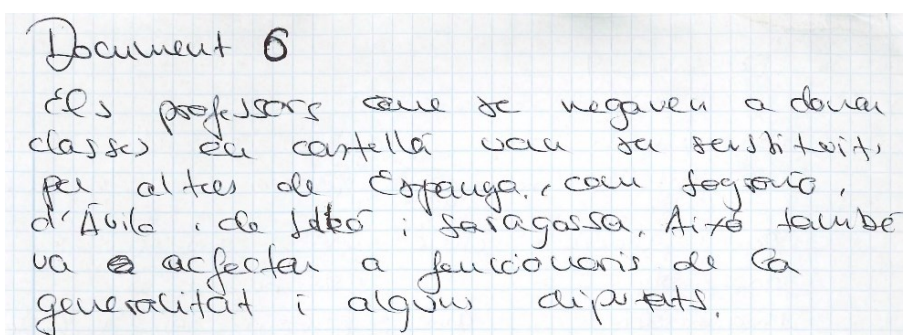


Figura 37. Fragment de les notes del G5B

Hi ha un nivell intermedi, entre les anotacions que denoten un processament més aprofundit i les menys vàlides, en el qual trobem exemples d'**altres subtipus de llistes de punts i de resums**. Confinant el nivell més elevat hi ha els treballs del G1B i del G8B. El del G1B és una llista d'idees amb verb les fonts de la qual no s'expliciten. Les idees sorgeixen de la lectura i posterior discussió col·lectiva i es formulen col·laborativament; a més, ho fan amb una expressió pròpia i acurada. Tot això fa difícil atribuir-hi un únic

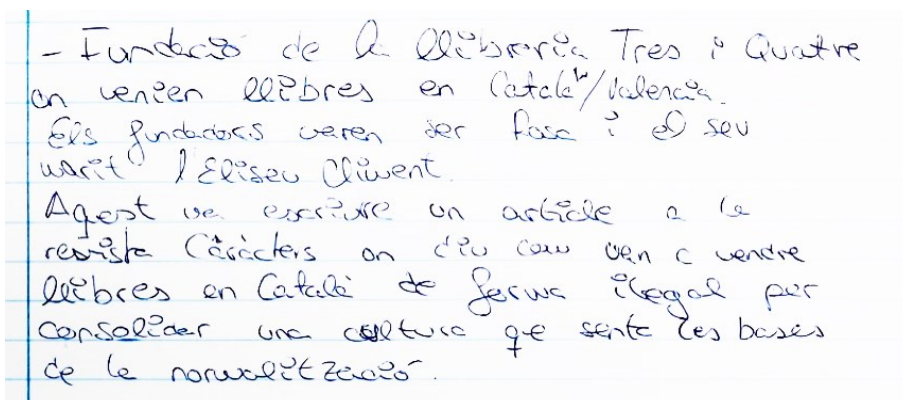
text d'origen. Les notes del G8B són, majoritàriament, una mostra de resums detallats. Contenen idees principals de les fonts, expressades amb les pròpies paraules. Aquest tipus de notes serveixen per a seleccionar els continguts que es volen aprofitar per al text propi. A més, responen a un tipus d'estratègia de suport a la comprensió de les fonts.

També trobem un nombre important de **llistes de punts i resums poc reeixits**. Alguns, com a conseqüència de la dificultat per comprendre la font, com ara els resums amb un sentit global incomplet (G8B, document 6). També en aquest grup hi ha els resums i les llistes que es basen en idees poc centrals del document o poc rellevants per a la línia (G7A). A més, hi ha els que contenen idees confuses o d'expressió errònia (llista de punts de la font 22 del G2A). Igualment, hi ha resums que, tot i contenir idees principals, són una còpia de passatges de l'original (G2B). Hi ha també resums que són massa dependents de la font (primer resum del G7A, del document 17; resum del document 17 del G4B) i, fins i tot, que no s'acaben per falta de temps (G3A).



Document 6
Els professors que se negaven a donar classes en català van ser substituïts pel altre de Espanya, com feyó, d'Àvila, de Lleó i Saragossa. Això també va afectar a funcionaris de la generalitat i alguns diputats.

Figura 38. Fragment de les notes del G8B



- Fundació de la llibreria Tres i Quatre en venien llibres en Català/Valencià.
Els fundadors van ser Josep i el seu marit l'Eliseu Climent.
Aquest va escriure un article a la revista Caràcters on s'hi va parlar de vendre llibres en català de forma illegal per consolidar una cultura que senta les bases de la normalització.

Figura 39. Fragment de les notes del G7A

- Doc. 17

La gent d'aquella època no ~~se~~ tenia accés a llibres en València per culpa de la repressió de la dictadura franquista

Aleshores, Elisav Climent i la seva dona van decidir fundar la llibreria 3i4, la qual, com moltes altres llibreríes per tot el territori del País Valencià, s'encarregava de difondre obres en català.

Figura 40. Fragment de les notes del G3A

Document 22 - Les represalies es feien per part de l'extrema dreta en contra de la llengua catalana / valenciana / balear

- l'extrema dreta pensava que els podrien controlar als que feien simplement copiant.

Figura 41. Fragment de les notes del G2A

En darrer lloc, destaquem un últim tipus de llista de punts: les **cronologies**. En fan els grups G2A i el G10A. El primer equip, a instàncies d'una de les estudiants, converteix l'enumeració del document 21 en un esquema cronològic que li serveix per a exposar les dades de manera ordenada. La seva companya l'insta a concentrar la informació en la frase "Vuit atemptats en menys de dos anys", perquè "tampoc és qüestió de copiar, perquè això [el dossier] el tindrem a mà tot el temps", però l'altra rebutja la proposta, de manera que perd l'ocasió de donar-hi una forma més generalitzadora. L'altre exemple és el del G10A, el qual pren notes selectives del document 1 del dossier: identifica els fets que poden relacionar-se amb la línia temàtica sobre la qual volen escriure i els copia en un full. Amb tot, l'escriptura no és àgil, ja que sovint copien el passatge sencer de l'original que volen conservar.

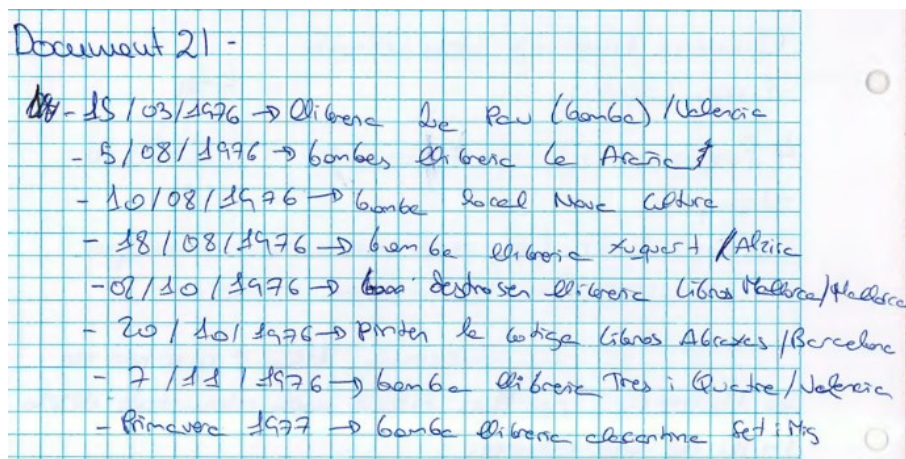


Figura 42. Fragment de les notes del G2A

En la figura següent hem situat els grups d'acord amb la classificació del tipus de notes que acabem d'exposar i amb el grau de comprensió que denoten.

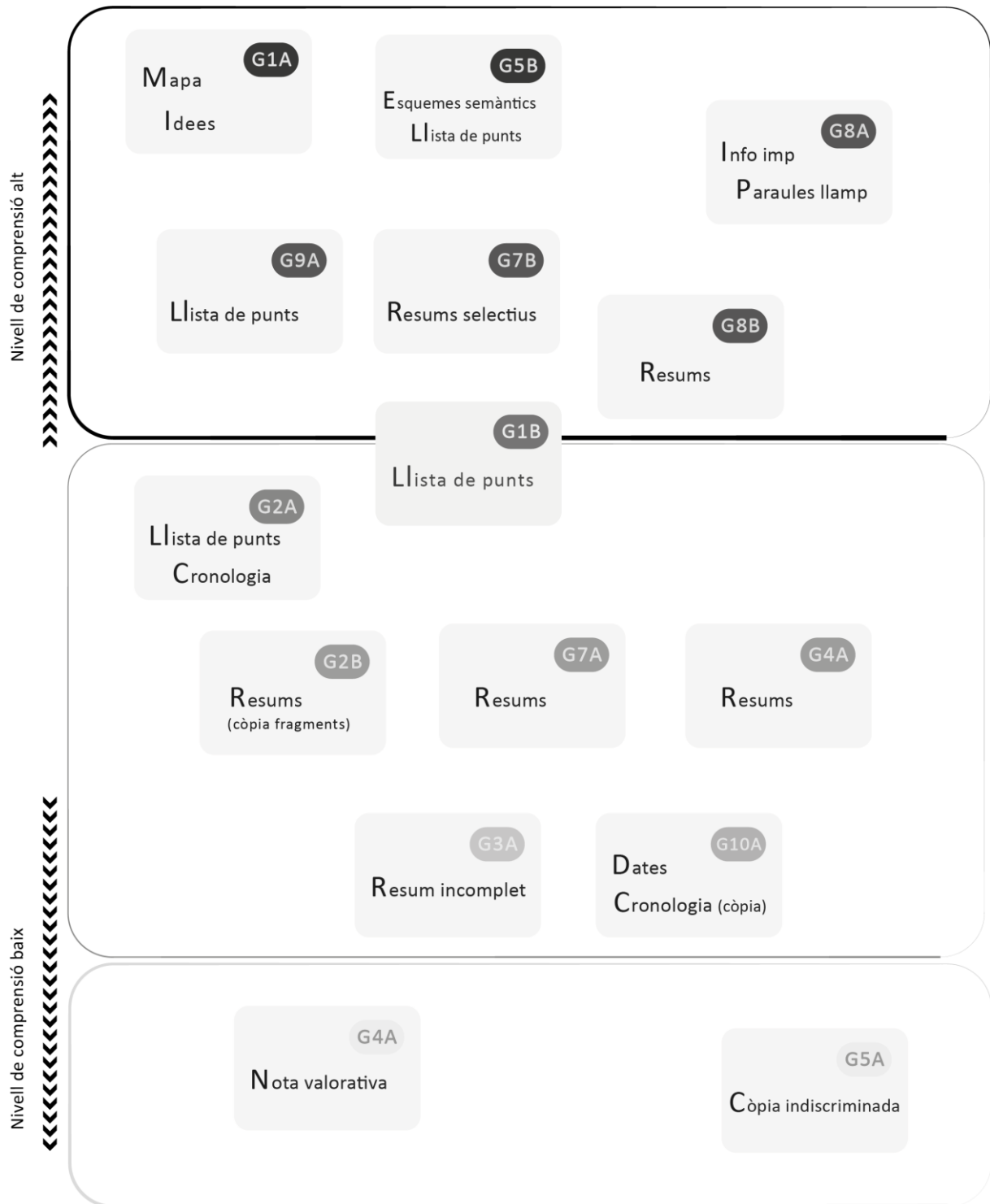


Figura 43. Esquema de la tipologia de les notes

4.6. L'accés als textos font

Tots els grups que trien la L1 reben mediació de l'adult amb la **font 4** (“**El sistema de vigilància al carrer**”). És un text de dificultat mitjana-baixa que explica com la policia franquista vetllava perquè el català no es parlés al carrer.

A l'hora de prendre notes, el G2B únicament identifica amb un hiperònim l'àmbit al qual es refereix el text. D'altra banda, el G5B realitza un esquema semàntic que concentra el contingut general del text. Tal com analitzem en el capítol següent, tots dos equips reproduïen l'estratègia que la professora fa servir com a exemple quan els assisteix en petit grup. El G7B és capaç de sintetitzar en una frase-paràgraf⁵⁵ la idea principal de la font, mentre que el G8B opta per descriure el funcionament del sistema de vigilància.

La **font 5** (“**La pràctica de l'anell**”), de dificultat mitjana-baixa, és ben coneguda per tots els estudiants de 4t B, ja que la professora els la llegeix per iniciativa pròpia en una sessió que no forma part de la seqüència didàctica i en discuteixen, cosa que en facilita la relectura i la presa de notes. En 4t A, la investigadora presenta la font als dos equips que l'anoten, però el professor no en parla a la classe. Alguns grups aconsegueixen expressar amb hiperònims o altres mecanismes de generalització el contingut de la font (G5B) o fins i tot elaboren mapes conceptuals (G1A), mentre que d'altres no aconsegueixen passar del recull d'anècdotes o el resum exhaustiu (G7B, G8B), potser perquè el que busquen és deixar per escrit idees que empraran més endavant en el text propi. Hi ha un equip, el G9A, que aconsegueix convertir les anècdotes en generalitzacions.

La **font 6** (“**Represàlies als mestres i a altres funcionaris**”), en canvi, no es coneix, i els grups que en prenen notes experimenten dificultats a l'hora d'accedir al text. És un text de complexitat mitjana-alta perquè versa sobre un context allunyat de l'experiència vital dels alumnes. A més, les informacions de què freturen els estudiants són implícites en el text, de manera que no les poden construir a partir d'evidències. Per això, els grups manifesten verbalment els problemes per comprendre'l, i alguns demanen ajuda a l'adult.

El G5B, que rep el suport de la docent en dues ocasions, escriu una llista de punts amb informacions del text. En el capítol següent mostrarem com, en aquest moment les notes del grup sofreixen una mutació, ja que abandonen el procés de nominalització anterior (l'esquema semàntic) i passen a escriure frases amb verb. Tot i que mantenen el caràcter sintètic, els explícits, com déiem, els permeten salvar la complexitat del contingut. Igualment, el G7B, el qual també busca l'ajuda de la professora, intenta construir els

⁵⁵ El concepte de *frase-paràgraf* es presenta en els apartats 5.3.2 i 8.3.1 d'aquest treball. Quant a la particularitat de l'escriptura a partir de fonts, l'entendem com una unitat que resumeix en una frase un paràgraf de l'original o una idea de l'original. Forma per ella mateixa un paràgraf o segment paragràfic, separat de manera marcada espacialment. La noció de *segment paragràfic*, juntament amb la de *paràgraf compost* o *gran bloc paragràfic* es desenvolupen en el punt 8.3.

pressupòsits del text a partir del coneixement contextual que tenen. També el G8B sol·licita l'ajut docent, però no aconsegueix expressar el sentit global del text en el resum que elaboren. El G2B, que no demana ajuda amb aquest text, resol les notes amb un resum format per la còpia de fragments de l'original. El G9A, de 4t A, que també l'anota, rep la mediació de la investigadora. Escriu una llista amb algunes idees principals que en la font no apareixen expressades d'una manera tan explícita, però s'hi ometen altres dades clau. Aquestes dades corroboren que estem davant d'una font complicada que molt pocs grups arriben a comprendre.

La comprensió de la **font 8** (“**La corrupció del català**”) també és costosa. De fet, l’hem catalogada com a text de dificultat alta. El G2B identifica el context en què s’ancora el text, però el resum que se’n fa conté més interpretacions i divagacions que informacions reals. Un cas similar és el de la nota del G5B, reduït a un comentari valoratiu sense cap contingut temàtic de la font. Aquest equip no rep cap tipus de mediació sobre la font. El resum del G7B, en canvi, és, sense cap dubte, l’anotació més reeixida, ja que les alumnes són capaces d’expressar en una frase-paràgraf la síntesi d’una de les idees principals del text: la identificació d’una llengua amb una classe social (prejudicis, usos i abandonament d’una llengua). En el capítol següent detallarem que, encara que ni la investigadora ni la docent els ajuden amb aquest document, les interaccions mostren com les aprenents són capaces d’arribar-hi. Per últim, el resum del G8B, que també fan sense mediació de l’adult, sí que identifica les dues idees fonamentals del text, encara que l’expressió de l’última idea és poc comprensible o incoherent, i la conversa entre elles no permet saber què s’ha entès i què s’ha volgut dir.

Pel que fa a la línia temàtica 4 (“Repressió física. Atacs i atemptats”), la **font 17** (“**La llibreria Tres i Quatre**”) és el document a partir del qual comencen a crear el marc interpretatiu. L’anoten 8 dels 9 equips de 4t A que prenen notes. En 4t B, dels quatre grups que escriuen sobre aquesta línia temàtica, només dos prenen notes de lectura, i aquests dos equips posa per escrit idees del text 17. És el text més extens de la línia, i conté moltes informacions, encara que no totes són rellevants per a la línia temàtica. Val a dir que cap grup de 4t A ni de 4t B rep cap ajut dels docents o de la investigadora amb aquest document.

És, com sabem, el primer text amb què es troben els grups que trien el tema dels atacs i dels atemptats i és de dificultat mitjana. A causa de l’extensió i la disparitat d’informacions que conté, no tots els equips són capaços de fer una selecció de dades adequada per a la línia temàtica. Per això, hi ha grups que elaboren resums o llistes de punts detallats, alguns fins i tot molt extensos, sense fer una discriminació de dades o una tria adequada als objectius de l’escriptura (G2A, G7A, G4B). D’altres, seleccionen informacions parcials i presenten un producte incomplet (G3A), o copien la font indiscriminadament (G5A). Les notes d’altres equips, en canvi, donen mostres que quan s’ha fet la tria s’ha tingut en compte el tema del bloc temàtic que han escollit (el tòpic macroestructural). En aquesta línia trobem les anotacions del G8A. També les del G1B, ja

que la llista de punts d'aquest equip no identifica la font de què provenen, però en tots els punts es reconeixen en major o menor mesura els textos que han llegit. Tal com veurem en el pròxim capítol, les interaccions del grup mostren que l'equip té molt present la informació d'aquesta font. No obstant això, convé assenyalar que el segon punt de les seves notes, suggerit per una membre del grup, no és totalment rellevant per a la línia.

La **font 20** (“**Fragment d’un dietari de M. Sanchis Guarner sobre un atemptat a la llibreria Tres i Quatre**”), segona del bloc temàtic en ordre d’aparició, és de complexitat mitjana o mitjana-alta. És anotat per 6 dels 8 equips de 4t A que prenen notes, i pels 2 de 4t B. En 4t A, només el G1A rep l’ajut de l’adult –en aquest cas, de la investigadora–, respecte d’aquest text. És precisament aquest grup l’únic que és capaç d’elaborar un mapa d’idees; no obstant això, les orientacions de la investigadora no apel·len directament al contingut de text sinó que criden l’atenció sobre la nota informativa que l’acompanya, una biografia de Manuel Sanchis Guarner. Un altre equip, el G8A, sintetitza el sentit en una paraula clau llampanant (“violència”), escrita en majúscules. Les dades d’interacció aporten proves de la interpretació profunda i crítica de l’estudiant que lidera la presa de notes. Les notes del G7A i el G9A, per contra, no aconsegueixen anar més enllà del text. Contenen algunes informacions expressades de manera incorrecta o que poden portar a equívocs, cosa que suggereix que alguns fragments de la font inclouen pressupòsits que alguns alumnes no són capaços de salvar. El G2A fa una llista de les informacions més importants.

Pel que fa a 4t B, els dos grups reben mediació per part de l’adult, professora o investigadora. El G4B en fa un resum en dos frases-paràgraf bastant dependents de la font. En canvi, el G1B és capaç de transcendir la font d’origen i de posar en comunió les informacions dels diferents textos que vertebraven la línia.

La **font 21** (“**Atemptats contra llibreries el 1976**”) l’anoten 5 grups de 4t A i 1 de 4t B. El motiu pel qual pocs equips l’anoten pot ser tant la urgència per començar a escriure la primera versió com el fet de resultar-los poc rellevant, atès que, per als seus ulls, es tracta d’una acumulació de fets. De fet, és un text molt senzill. El G2A converteix l’enumeració en un esquema en forma de cronologia. El G7A fa una síntesi incompleta de la informació amb interferències del text anterior, el de Sanchis Guarner, del qual es basen per a construir el sentit. El G8A, seguint la seva estratègia de concisió, és capaç de transcendir l’anècdota a partir de la generalització en una frase el contingut de la font, que l’acompanya d’un hiperònim en majúscules que completa el sentit. El G1B recull informacions d’aquesta font, incloent-les, com hem dit, en un producte propi. L’únic grup que rep l’ajut de l’adult és aquest darrer. En el pròxim capítol esmentarem les interaccions de l’equip amb la investigadora com una mostra del grau d’aprofundiment en la comprensió dels textos.

L’últim text de la línia, la **font 22** (“**Entrevista a Xavier Vinader**”), és el menys anotat. És l’últim document de la línia, i per tant, molts equips no el llegiran fins que no

hagin començat la redacció del text. D'altres que sí que el llegeixen en les sessions que hem estudiat no l'entenen, ja que és un text complex: un fragment d'una entrevista amb molts implícits i informacions desconegudes pels estudiants. Una mostra de la dificultat és el fet que en la llista de punts del G2A, una de les idees és incompleta i l'altra no té sentit. El G9A, en canvi, elabora una llista d'idees que no només són clau per al text sinó també per a la línia, expressades amb les pròpies paraules. Esmentem de nou el cas del G1B perquè, tal com s'ha repetit, presenta unes anotacions que connecten amb tots els textos de la línia. Aquest grup, de fet, conversa en petit grup i amb la investigadora sobre aquesta font i demostra haver-la comprès, i es serveix de la font per a completar la construcció del sentit de la línia temàtica.

En l'anàlisi d'aquesta secció no hem esmentat en cap moment el cas del G10A, atès que les seves notes dels 4 documents de la línia temàtica 4 no aporten dades sobre els textos. Tal com s'explica en l'apartat d'anàlisi del grup, es limiten a anotar l'any que atribueixen a cada font seguint un criteri poc coherent.

4.7. Conclusions parcials

D'aquesta aproximació inicial es desprèn que:

- No hi ha cap patró que pugui aplicar-se al procés i a la feina feta pels 18 equips, ja que segons la perspectiva que adoptem o segons en quin element centrem l'atenció trobem gairebé tantes opcions com equips. Per això, considerem necessari anar més enllà de la casuística general per a submergir-nos en casos concrets i conèixer el procés en profunditat.
- Tant la composició i la naturalesa dels grans grups i dels grups de treball com l'acció docent i les dinàmiques preestablertes poden incidir en el procediment i en els resultats.
- A través de l'anàlisi de les notes de lectura podem obtenir dades sobre la lectura: quines fonts anoten, a quines s'hi dediquen més i a quines menys, quin grau de dificultat hi experimenten, quines idees s'expressen més clarament i quines menys.
- Des de la docència cal preveure dificultats de comprensió dels textos i planejar ajuts i guiatge.
- El dossier i l'ordre de les fonts podrien influir o determinar una primera construcció del tòpic general, és a dir, de la idea subjacent a la línia temàtica. Això comença a veure's en les notes de lectura (informacions que els criden l'atenció, enfocament o ajustament progressiu del tòpic en funció d'allò que s'anota) i podria confirmar-se en l'anàlisi dels textos que produeixen.
- La manipulació de diferents textos de la mateixa línia temàtica o de diversos blocs temàtics podria incidir favorablement en la construcció del tòpic i, per tant, en la composició d'un text de més qualitat. Aquesta qüestió també s'ha de reprendre en capítols posteriors.
- A través de l'anàlisi de les notes de lectura podem obtenir dades sobre la idea de la tasca: hi ha qui ho resumeix tot d'un text, hi ha qui selecciona informacions, hi ha qui té la vista posada en l'escriptura i, per tant, organitza, elabora o reelabora allò que considera útil, hi ha qui es limita a satisfer l'exigència escolar presentant el treball que considera.
- Les notes no només serveixen als aprenents per a seleccionar i organitzar el material d'escriptura, sinó que poden ser un instrument per a comprendre els textos.
- La seqüència didàctica és complexa perquè es basa en una tasca híbrida que interrelaciona la lectura i de l'escriptura, i per això convé pensar quins plantejaments

d'ensenyament i mitjançant quins ajuts podríem contribuir a fer que els aprenents en compreguin la dimensió i aprenguin a gestionar tasques d'aquesta mena.

- La proposta de la consigna de lectura associada a la presa de notes com a ajut per a l'elaboració del propi text hauria de reforçar-se amb explicacions sobre el propòsit de la tasca (la lectura ha d'estar guiada per uns propòsits d'escriptura) i l'objectiu d'aquestes notes.

- La inèrcia de la tradició i de certs hàbits escolars és massa forta com per ser obviada. Si es passa per alt, podem trobar-nos amb aprenents que responen a l'acompliment d'una tasca sense una vertadera implicació i, per tant, sense assumir els objectius que se'ls plantegen. Una excessiva insistència en les notes fa que perdin de vista els objectius de la tasca, ja que per a alguns es converteix en un deure imposat i no en un mètode de comprensió i de planificació de la tasca de composició.

- Cal explorar els textos que els aprenents elaboren després d'aquesta feina inicial per a saber fins a quin punt les notes serveixen per a construir el contingut.

- No podem obviar els equips que no prenen notes i identificar quines estratègies desenvolupen per a construir el contingut dels seus textos.

5 • DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS DE LECTURA INICIAL I PRESA DE NOTES

En aquest capítol aprofundim en l'exploració del procés inicial de lectura i presa de notes cooperativa amb l'anàlisi del treball i de les interaccions dels vuit grups de treball escollits (G1B, G2B, G4B, G5A, G5B, G6B, G7B i G8B).

Per a l'anàlisi, apliquem als enunciats les categories indicades en el capítol de la metodologia de la recerca segons el tipus d'operació predominant, que pot ser: organització i control de la tasca (O/C), planificació (PLA), textualització (T), revisió (R) i digressions (D), amb les suboperacions esmentades en el capítol corresponent.⁵⁶ Tal com indicàvem, l'especificitat de la tasca de llegir per a escriure i de l'escriptura de notes de lectura, ens porta a incloure l'operació i suboperacions de lectura (LEC), perquè la consigna de la tasca híbrida inclou la lectura de les fonts del dossier abans de començar a escriure. La lectura és un procés amb entitat pròpia que respon a la necessitat de documentar-se –pas previ a l'escriptura– i, alhora, a la planificació dels textos. En la metodologia hem comentat també que hi hem afegit l'operació de control (CTRL.), referida als moments en què els adults s'acosten als grups per a comprovar l'estat de la feina.

A més, en aquest capítol presentem una anàlisi detallada de les notes de lectura dels vuit equips, tant des del punt de vista del producte escrit, com pel que fa a les interaccions que n'acompanyen l'escriptura, ja que considerem que el contrast entre els dos tipus de dades pot contribuir a conèixer el procés d'una manera més precisa.

En darrer lloc, ampliem el focus i confrontem les dades d'interacció i de producció dels 8 equips amb l'objectiu d'extreure les conclusions parcials del capítol.

⁵⁶ Vegeu el punt 3.3.4.1 del capítol 3.

5.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

El G1B el formen Javi, Sofía i Rodrigo, tres estudiants molt col·laboradors que treballen amb interès i implicació. Encara que Rodrigo, d'origen hispanoamericà, està exempt de l'assignatura de Llengua perquè no fa molt que s'ha incorporat al sistema educatiu valencià, la professora, que també és la seva tutora, el convida a participar en el projecte i ell hi accepta de grat. Tot i que té llacunes evidents pel que fa als coneixements culturals (història i situació lingüística) i a l'hora de comprendre algunes paraules dels textos, l'alumne es mostra capaç, ja que té una gran habilitat lectora, molta facilitat per a relacionar informacions i d'anar més enllà de la interpretació literal i aïllada dels textos, i un repertori lèxic remarcable.

5.1.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

Comencen a llegir els textos en la segona sessió de la seqüència. Primerament treballen de manera individual sense pactar cap mètode de treball més enllà de llegir els documents del dossier. Cadascú decideix autònomament les fonts que llegeix i ho fa al seu ritme, de manera silenciosa. Més tard decideixen acotar la lectura i acorden un mètode de treball. En la sessió següent trien la línia temàtica i comenten les idees que els han cridat l'atenció, gairebé sempre des d'una **perspectiva globalitzadora**, ja que intenten construir una **interpretació integradora dels fets. Comparteixen dubtes**, desenvolupen alguns aspectes, tornen a llegir les fonts i parlen dels textos amb la investigadora. La presa de notes la fa Javi pel seu compte a partir del que els tres comenten. **Les notes recullen una part insignificant del que parlen.**

Lectura	Individual, silenciosa i sense comentaris De totes les fonts de les línies 1 i 4 i d'algunes fonts d'altres línies Prèvia a la presa de notes Amb ajuda puntual de l'adult
Presa de notes	Comentari del contingut i de les idees Un estudiant pren notes sol Global, però de vegades focalitzada en la idea d'un document Posterior a la lectura de les fonts Amb relectura de les fonts

Figura 44. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G1B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 6	7 - 36	1 - 36
Torns	1 - 73	74 - 297	1 - 297
Enunciats	1 - 74	75 - 328	1 - 328

Figura 45. Episodis, torns i enunciats del G1B

La primera taula reflecteix les dades d'interacció del procés de lectura inicial i presa de notes pel que fa als episodis i als enunciats de les sessions segona i tercera i en total. En total hi ha 297 torns, 328 enunciats i 36 episodis. En la segona sessió (S2) hi ha molts

menys enunciats i episodis perquè s'hi dedica menys temps, atès que les dinàmiques de lectura guiada en gran grup que precedeixen el treball per equips prenen més minuts, però també perquè aquest grups dedica bastant de temps de la sessió a la lectura silenciosa. En la segona podem veure quina és la distribució dels enunciats:⁵⁷

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	25	49%	41	17%	66	23%
LEC	26	51%	153	65%	179	62%
PLA	0	0%	22	9%	22	8%
Ti	0	0%	12	5%	12	4%
Te	0	0%	3	1%	3	1%
Rti	0	0%	0	0%	0	0%
Rte	0	0%	0	0%	0	0%
DG	0	0%	6	3%	6	2%
Ctrl.	23		17		40	

Figura 46. Operacions totals i per sessions del G1B

5.1.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	2	7	9
Enunciats	25	41	66
Aclariment	0	0	0
Treball	0	13	13
Tasca	22	12	34
Indicació	3	16	19

Figura 47. Enunciats d'organització i control de la tasca del G1B

En la S2, hi ha una abundància d'enunciats relacionats amb la preparació de la tasca, concretament els que tenen a veure amb la tria temàtica, amb el consens d'unes línies de treball i amb la planificació de la feina pròpiament dita.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
4	42	43	O/C	Tasca	SOFÍA	Yo estoy entre el primero y el último.
	43	44	O/C	Tasca	RODRIGO	Exacto. A mí me parece muy bien el primero.
	44	45	O/C	Tasca	JAVI	A mí lo mismo. Bueno, vamos a coger ideas de los dos, más o menos.
	45	46	O/C	Tasca	RODRIGO	Por lo menos el último sí me lo leí completo. Y lo entendí. Bueno, algunas palabras- ¿Entonces sacamos ideas del primero y del último?
	46	47	O/C	Tasca	JAVI	Sí.
	47	48	O/C	Tasca	RODRIGO	A ver... Es que no está. XXXX va a anotar. Este va a anotar.
	48	49	O/C	Tasca	JAVI	No, no pero primero lee.

Figura 48. Fragment d'interacció del G1B

En la S3, com que escriuen les notes i a més ho fan cooperativament, sorgeixen enunciats que tenen a veure amb la distribució del treball (per exemple, decidir qui escriu, qui treu els fulls, etc.), però també amb la gestió de la feina de notes pròpiament dita. Tanmateix,

⁵⁷ En aquesta taula es comptabilitzen els enunciats de l'operació de control (Ctrl.). Per contra, no es tenen en compte per al càlcul de la distribució percentual de les operacions de treball, ja que no són intervencions que tinguin a veure amb el desenvolupament de la tasca. Aquest criteri s'aplica a totes les taules del capítol.

cal subratllar que el pes de l'operació O/C és bastant insignificant si tenim en compte l'augment tan significatiu d'operacions com ara la lectura, la planificació i, encara que a molta distància, la textualització.

5.1.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	2	9	11
Enunciats	26	153	179
Comentari	15	135	150
Lèxic	11	3	14
Lectura en veu alta	0	11	11
Altres	0	4	4

Figura 49. Enunciats de lectura del G1B

Les interaccions que es succeeixen durant aquesta fase, tant en la segona sessió com en la tercera, contenen una concentració altíssima d'exemples propis d'un grup que, malgrat fer una lectura individual i silenciosa, es recolza en la **col·laboració entre tots els membres per tal d'efectuar la construcció del sentit**. Des d'un primer moment, al llarg de la lectura, intenten trobar el **fil temàtic que recorre els documents** que han llegit, tant amb la professora i la investigadora com en petit grup. Fet i fet, aquest **propòsit de fer una interpretació del sentit és allò que guia la feina**.

Les gravacions permeten constatar que durant aquestes dues sessions **el grup llegeix molt**. Sabem que a més dels textos de la primera i de la quarta línia temàtica, **en llegeixen d'altres**, perquè de vegades comparteixen parers. Encara que l'organització dels textos en línies temàtiques es fa per a facilitar la lectura, acotar i fer més assumible la tasca híbrida de lectura a partir de fonts, Javi lamenta que un dels textos que ha llegit no formi part de les línies temàtiques que ell i els seus companys consideren predilectes:

7	74	75	LEC	Coment.	JAVI	A mí el texto que me ha gustado mucho es el... ¿cómo se llama? El... este. El 18. Lo malo es que no sale, pero está muy bien.
	75	76	LEC	Coment.	SOFÍA	Yo no lo he leído.
	76	77	LEC	Coment.	JAVI	No sale pero... me ha gustado, ¿eh? Quiero decir, es... Hay cosas que sorprenden. Sobre todo el... el primer paràgraf.

Figura 50. Fragment d'interacció del G1B

En la S2, el grup realitza una primera lectura dels textos de les línies temàtiques primera i quarta, i d'algun altre text més, amb **molta concentració**. El silenci només es trenca quan algun d'ells pregunta per alguna paraula que no coneixen o bé quan la professora i la investigadora acudeixen a controlar la feina, a donar-los indicacions o a parlar sobre els textos.

PLANIFICACIÓ	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	5	5
Enunciats	0	22	22
Objectiu	0	4	4
Idea	0	18	18
Organització	0	0	0
Ti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	4	4
Enunciats	0	12	12
Proposa	0	5	5
Accepta	0	2	2
Accepta i proposa	0	1	1
Accepta amb mod.	0	0	0
Altres	0	4	4
Te	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	1	1
Enunciats	0	3	3
Dicta	0	0	0
Autodicta	0	0	0
Llegeix	0	1	1
Repeteix	0	0	0
Altres	0	2	2

Figura 51. Enunciats de PLA, Ti i Te del G1B

En la S3 el procediment de treball és summament recursiu. Algú destaca una idea rellevant i es genera un intercanvi de comentaris sobre el contingut dels textos relacionat amb el que s'ha dit, però sense perdre de vista la presa de notes. La recursivitat d'aquest grup fa especialment difícil l'assignació d'operacions als enunciats, ja que alhora que destaquen idees les comenten, resolen dubtes, tornen als textos, s'asseguren del que volen dir, comenten alguna qüestió del contingut, identifiquen noves idees i s'asseguren que qui anota hagi inclòs el que s'ha dit.

Com que Javi construeix les notes a partir del que es diu, no sempre és fàcil saber si estem davant d'un text intentat o d'una idea llençada al vol. En aquest cas, apostem per l'etiqueta de text intentat perquè la idea es copia en les notes. **L'enunciació en veu alta estimula la construcció del sentit** que, tal com es pot veure en el següent fragment, **ultrapassa els límits marcats per cada font de la línia temàtica:**

31	194	214	Ti	Proposa	SOFÍA	Mira, también puedes poner que al principio los dueños de Tres i Quatre vendían libros en la calle y la gente no sabía que existieran libros en catalán.
	195	215	Ti	Accepta	JAVI	Vale.
32	196	216	LEC	Coment.	RODRIGO	Bien, sí. Eh... bueno, después pasaron de ser de venta de la calle a una librería, porque las personas le interesaban más a algunos los libros en la nueva lengua, que para ellos era así... Perdón, es que yo no comprendo nada de esto, de este lugar. Y... les llamaba mucho la atención una lengua que ellos no conocían, y... así comenzó el negocio familiar. (1 minut de lectura en silenci) Pero en esa librería al hacerse más popular fue cuando se enteró Franco de que empezaron a haber librerías que tenían libros en català...
	197	217	LEC	Coment.	SOFÍA	Sí.
	198	218	LEC	Coment.	RODRIGO	Y fue que empezaron las mismas... atentados.

5.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

	199	219	LEC	Coment.	JAVI	Pero la policía ayudaba al...
	200	220	LEC	Coment.	RODRIGO	Sí, a Franco.
33	201	221	Ti	Proposa	JAVI	A les bandes d'extrema dreta.
	202	222	Ti	Accepta	RODRIGO	Ahá.
		223	Ti	Altres	RODRIGO	Has puesto eso?
	203	224	Ti	Altres	JAVI	Lo estoy poniendo.
	204	225	Ti	Altres	RODRIGO	Hmm. (Uns segons de silenci)

Figura 52. Fragment d'interacció del G1B

Tal com es pot observar, **la feina col·laborativa els fa preguntar-se sobre informacions imprecises, que no recorden o que no entenen bé**, fet que els porta a tornar a les fonts i, per tant, a rellegir-les. D'aquesta manera, aclareixen entre els tres dubtes sobre dels textos de la línia temàtica 4.

L'episodi següent comença amb la proposta de Sofia d'anotar una idea secundària del text 17 ("La llibreria Tres i Quatre"). Immediatament, Rodrigo completa la idea amb contingut del mateix text, admetent que té llacunes perquè és nouvingut ("es que yo no comprendo nada de esto, de este lugar").

14	103	106	PLA	Idea	SOFÍA	Que les llibreries sofrien atemptats, no? Sobretot la de 3i4.
	104	107	PLA	Idea	RODRIGO	Ah... estos atentados, bueno, no sé si es una idea principal. Los atentados son encubiertos por la... esa cosa que se me olvidó.
15		108	LEC	Lec.	RODRIGO	(llegeix) "considerats...".
16		109	PLA	Idea	RODRIGO	Ah! Que culpan a la guerrilla urbana por los hechos de incendiar a la... a la librería 3i4.
	105	110	PLA	Idea	JAVI	De extrema dreta.
17	106	111	LEC	Coment.	RODRIGO	No sé qué es eso.
	107	112		Coment.	JAVI	La extrema derecha.
	108	113		Coment.	RODRIGO	Ah. A ver.
	109	114		Coment.	JAVI	Es...
	110	115		Coment.	RODRIGO	Sí, pero...
	111	116		Coment.	JAVI	Los que estaban a favor de Franco, vamos.
	112	117		Coment.	RODRIGO	Eh, exacto.
18		118	PLA	Idea	RODRIGO	Queman la librería y solo para no saber quién era culpable.
19	113	119	Ti	Proposa	JAVI	Pero tenemos, pero tenemos-
	114	120	Ti	Altres	RODRIGO	Ah, vale.
	115	121	Ti	Proposa	JAVI	Pero tenemos que decir la banda.
	116	122	Ti	Accepta i proposa	RODRIGO	Ah, eso sí, de extrema derecha. (Prenen notes en silenci)
20		123	Te	Altres	RODRIGO	Atent- Bueno, eh... ¿cuál fue la primera que escribiste?
		124	Te	Llegeix	RODRIGO	(llegeix) "Els llibres sofren atemptats".
		125	Te	Altres	RODRIGO	Ah, sí. (Prenen notes en silenci)

Figura 53. Fragment d'interacció del G1B

Durant un minut, **tornen a les lectures** per a acabar de construir el tòpic amb informacions de la font 17 i de la 20 i amb **deduccions pròpies** ("fue cuando se enteró Franco de que empezaron a haber librerías que tenían libros en catalá... y fue que

empezaron las mismas... atentados... pero la policía ayudaba al... a Franco... a les bandes d'extrema dreta").⁵⁸

Les interaccions del grup són molt riques, tant quan comenten les lectures com quan proven d'aportar idees per a les notes, ja que, en tots dos casos, dialoguen sobre el contingut de les fonts. El fragment que segueix, és, com molts altres, un exemple de com els tres col·laboren en la cerca del sentit:

34	207	228	PLA	Idea	RODRIGO	Solo quiero dar una última idea.
	208	229	PLA	Idea	JAVI	Vale, a ver.
	209	230	PLA	Idea	RODRIGO	Eh... con la muerte de Franco en 1974 eh... se dio a conocer que no-
	210	231	PLA	Idea	JAVI	Murió en el 75, Franco. Es antes.
	211	232	PLA	Idea	RODRIGO	Bueno, entre esos años, es cuando se conoció de que no solo era Franco el que... el que... Es que en el momento en que dice "¿quién va posar esos artefactos?", de seguir con los atentados en diferentes librerías, porque pensaron que con la muerte de él todo eso se iba a acabar, fue cuando eh... se empezaron a dar cuenta de que no solo era él sino que intervenían muchas otras personas como... no sé, ¿qué dice aquí?, la... esta palabra, es que...
	212	233	PLA	Idea	JAVI	Pero es que, a ver-
	213	234	PLA	Idea	SOFÍA	Bandas que estaban a favor de él.
	214	235	PLA	Idea	JAVI	Claro.
	215	236	PLA	Idea	RODRIGO	Ahá, la policía...
	216	237	PLA	Idea	JAVI	Que Franco no significa que estaba muerto no significa que los demás ya dejen de hacer nada.
	217	238	PLA	Idea	RODRIGO	Ahá. Así que lo que pensaban las personas que al morir Franco la lengua catalana XXXX a empezar a publicar normalmente cuando no fue así, eh, siempre ten-, como ese texto XXX siempre ha estado-Bueno, a lo que me quiero referir es que con la muerte de... de Franco no quedó de que se llegaría a los atentados y todo eso sino que siempre había todas las otras personas, siempre aprendían de Franco y aún seguiría eso hasta... Hasta cuando ya hubiera alguna reforma, no sé.
	218	239	PLA	Idea	JAVI	No sé a lo que te refieres, me he perdido.

Figura 54. Fragment d'interacció del G1B

Més endavant, el grup fa saber a la investigadora que tenen dificultats per a comprendre el document 22, l'últim (episodi 35). El llegeixen amb ella i en comenten les informacions, i, malgrat la dificultat i les llacunes, el grup demostra saber distingir de l'anècdota referida la informació fonamental del text.

Durant les sessions de lectura i de presa de notes **les digressions són completament excepcionals** en el G1B. En el temps dedicat a la lectura inicial i a la redacció de les notes no s'identifiquen més que sis enunciats de digressió (dos episodis) d'un total de 254 enunciats.

⁵⁸ La transcripció d'aquest fragment es pot llegir en el punt 1 de l'annex 4.

5.1.2. Les notes de lectura

El text meta és tan present durant la fase de lectura i presa de notes que un cop han acabat de llegir els textos, en acordar la línia temàtica sobre la qual volen escriure, Sofia ha de recordar als seus companys la consigna que han donat els adults, que ja havien oblidat: abans d'escriure la introducció de la versió inicial cal seleccionar les idees que vulguin destacar i redactar-les. La redacció de les notes és **producte d'una reflexió cooperativa** en què participen els tres membres de l'equip i el text que resulta conté informacions que provenen predominantment de tres fonts. No obstant això, no s'hi refereixen directament ni n'expliciten l'origen, de manera que formalment no és possible distingir-ne la procedència. Això s'explica pel mateix caràcter globalitzador i generalitzador que caracteritza el treball. Fet i fet, aquest equip anota una part ínfima de tot el que els tres companys comenten. **El que queda per escrit no és més que l'esquelet d'allò que desenvolupen oralment.**

Les notes del G1B són una llista de tres punts que corresponen a tres idees procedents fonamentalment dels tres primers documents de la línia temàtica 4 (17, "La llibreria Tres i Quatre"; 20, "Fragment d'un dietari de Sanchis Guarner sobre un atac a Tres i Quatre"; i 21, "Atacs i atemptats l'any 1976") i tenen concomitàncies amb la cronologia (font comuna, document número 1) i del text 22 (quart text de la línia temàtica 4, "Entrevista a Xavier Vinader"). Amb excepció del segon punt de les notes, que indubtablement procedeix del text 17, no és possible identificar de manera unívoca les fonts del primer i del tercer punt de la llista.

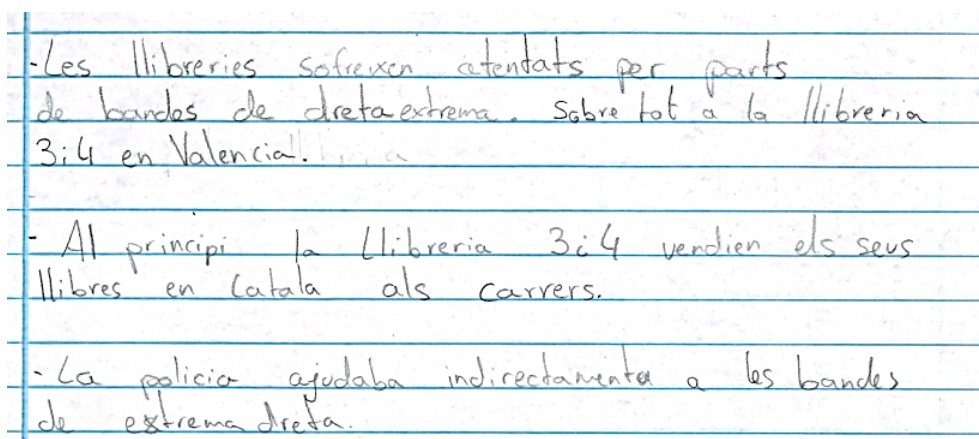


Figura 55. Nota de lectura del G1B

El primer punt conté dues idees que es poden trobar en els textos 1, 17, 20, 21 i 22, atès que en tots s'esmenten els atacs a les llibreries perpetrats per grups d'extrema dreta, de vegades cap a una llibreria concreta i d'altres cap al conjunt de les llibreries que venien llibres en català. Aquesta dada és central en els documents 20 i 21, i perifèrica o testimonial en el 22, mentre que en el document 1 i en el 17 aquestes agressions reben un

tractament destacat malgrat que ocupen només en una part del text. La redacció del primer punt és pròpia i sintetitza les informacions que han llegit al llarg dels textos.

El segon punt, com sabem, prové de la font 17. És una idea secundària que s'afegeix per suggeriment de Sofia. Encara que no és especialment rellevant per a la línia temàtica, els resulta cridanera. L'últim punt de les notes de lectura és una interpretació d'una informació del text 20 i, potser d'una manera menys evident, una deducció extratextual del document 22. La redacció, en aquest cas, també és pròpia.

5.2. Grup 2 de 4t B (G2B)

L'equip està format per tres membres, Marina, Rosa i Teo, però la repartició de la feina no és equilibrada, sinó que recau principalment en les dues alumnes. Cooperen en la construcció del sentit dels textos font, encara que no tant en la presa de les notes de lectura. En concret, la col·laboració es produeix entre les dues estudiants actives de l'equip en algunes interaccions en què intenten aclarir de què parlen els textos i proven de resoldre dubtes específics de comprensió. Per a la comprensió lectora, la parella també es val dels ajuts externs de la professora i de la investigadora.

5.2.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

En la primera sessió de lectura en petit grup (S2), fan una lectura autònoma i silenciosa de les fonts de documentació. Quan han llegit els tres primers textos de la línia temàtica, els comenten breument. Seguidament, llegeixen el vuitè text. En la sessió següent (S3) acorden un breu epígraf que sintetitza el contingut de cada text de la línia temàtica 1. Per fer-ho, necessiten rellegir les dues fonts que més els costen: la 6 (“Repressió als mestres i a altres funcionaris”) i la 8 (“La corrupció del català”). Després, es reparteixen la presa de notes entre els tres membres de l'equip amb la idea que cadascun d'ells resumeixi un dels textos. Com que el text que resta no el comprenen molt bé, decideixen que el resumiran entre tots després de fer els resums dels tres documents que s'han repartit. No obstant això, aquest darrer resum acaba fent-lo sola una alumna. Després de moltes vacil·lacions, la primera versió del text l'elaboren després de les notes de lectura i és el resultat de la unió de tots els resums, amb un títol i un paràgraf introductori que s'hi afegeixen.

Lectura	Individual, silenciosa i amb comentaris De les 4 fonts de la línia temàtica Prèvia a la presa de notes Amb ajuda de l'adult
Presa de notes	Primer en comú, després individual Es reparteixen els textos Posterior a la lectura de les fonts Amb relectura de les fonts

Figura 56. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G2B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 11	12 - 30	1 - 30
Torns	1 - 87	88 - 196	1 - 196
Enunciats	1 - 88	89 - 201	1 - 201

Figura 57. Episodis, torns i enunciats del G2B

Les interaccions del G2B durant la lectura de les fonts i la presa de les notes consisteixen en 196 torns de paraula i 201 enunciats, amb 30 episodis. En la S2 es dediquen a les operacions d'organització i control de la tasca i de lectura, mentre que en la S3 apareixen

altres operacions lligades a l'elaboració de les notes. Així i tot, el predomini de l'operació d'O/C és constant. El fet que explica aquesta particularitat rau en el plantejament de la tasca, ja que **la divisió de la feina implica un desenvolupament paral·lel de les notes** per part dels tres alumnes, cosa que demana una **supervisió constant durant el procés**, i encara més quan han d'organitzar-les com un tot. A més, podem dir que la S2 únicament treballen Marina i Rosa, però que en la següent, en canvi, Teo hi col·labora una mica, encara que és un estudiant molt dispers que sovint abandona les companyes i s'entreté amb altres alumnes.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	32	41%	44	46%	76	44%
LEC	45	57%	23	24%	68	39%
PLA	0	0%	17	18%	17	10%
Ti	0	0%	6	6%	6	3%
Te	0	0%	0	0%	0	0%
Rti	0	0%	0	0%	0	0%
Rte	0	0%	2	2%	2	1%
DG	2	3%	3	3%	5	3%
Ctrl.	9		18		27	

Figura 58. Operacions totals i per sessions del G2B

5.2.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	5	8	13
Enunciats	32	44	76
Aclariment	6	9	15
Treball	6	0	6
Tasca	19	33	52
Indicació	1	2	3

Figura 59. Enunciats d'organització i control de la tasca del G2B

Tal com hem dit, el més cridaner en aquest grup és la quantitat de d'episodis i d'enunciats dedicats a preparar la tasca de lectura i notes. Aquests torns ens permeten fer-nos una idea de la **representació mental de la tasca** que es fan.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
20	129	132	O/C	Tasca	ROSA	Somos 3. (3 segons). Digo, ¿por qué no sacamos ideas importantes de cada texto cada uno, por ejemplo, del 4, del 6 y del 8, y del 6 lo sacamos todos, que es el más largo?
	130	133	O/C	Tasca	MARINA	Vale.
	131	134	O/C	Tasca	ROSA	¿Qué texto vas a hacer tú?
	132	135	O/C	Tasca	MARINA	No sé, me da igual.
	133	136	O/C	Tasca	ROSA	A mí también.
	134	137	O/C	Tasca	MARINA	¿Hago el 5?
	135	138	O/C	Tasca	ROSA	Vale. Leo, ¿tú el 4 o el 8? (42 segons de silenci)

Figura 60. Fragment d'interacció del G2B

En un moment donat, Marina verbalitza la seva idea: el resum que cadascú està fent del text que se li ha assignat es convertirà, *en principi*, en una part de la primera versió que hauran d'escriure:

22	154	157	O/C	Tasca	ROSA	Ah, vale. (4'39" de silenci) Vale, ya tengo el mío.
	155	158	O/C	Tasca	MARINA	Yo es que lo estoy resumiendo. Para así ya unirlo y ya tenemos la redacción. En principio. (6 segons)
	156	159	O/C	Tasca	ROSA	Pues yo voy a hacer lo mismo. Espérate. (1'28" de silenci)

Figura 61. Fragment d'interacció del G2B

Més endavant, Teo els trasllada per segona vegada un dubte que no el deixa tranquil: cal fer un text entre tots o un tres textos diferents? Marina insisteix en la seva idea de convertir els resums en el text, i Rosa matisa que caldria fer-ho d'una manera *decent*, adequada, potser perquè no ho acaba de veure clar.

28	182	187	O/C	Tasca	ROSA	Bueno, ya lo tengo. Mi parte es solo esto.
	183	188	O/C	Tasca	TEO	¿Pero qué hay que hacer, un texto entre todos o un texto cada uno que ponga eso?
	184	189	O/C	Tasca	ROSA	Eh, no, sacas las ideas del texto que has elegido, que en tu caso ha sido el 4-
	185	190	O/C	Tasca	MARINA	-Con lo que hemos resumido cada uno podríamos tener ya la... redacción.
	186	191	O/C	Tasca	ROSA	Sí. Y después juntamos todo lo que hemos resumido pero habría que juntarlo de una forma decente porque...
	187	192	O/C	Tasca	MARINA	Ya. (12 segons de silenci)

Figura 62. Fragment d'interacció del G2B

5.2.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	3	3	6
Enunciats	45	23	68
Comentari	32	23	55
Lèxic	13	0	13
Lectura en veu alta	0	0	0
Altres	0	0	0

Figura 63. Enunciats de lectura del G2B

Durant les dues sessions, el grup rep l'ajut de la professora i de la investigadora. Hi destaquen els suports a la lectura, centrats en les fonts 4, 5 i 8. Bé per iniciativa de les adultes, bé perquè el grup les reclama, es produeixen converses per a aclarir dubtes sobre el contingut d'aquests quatre textos. A més, comenten les lectures en petit grup, fonamentalment quan intenten identificar el tema del text i donar-hi forma d'epígraf, però també, esporàdicament, quan intenten resoldre algun dubte. Amb tot, tal com exposarem en la secció que segueix, **els comentaris de les alumnes no aprofundeixen en el contingut de les lectures i, per tant, no contribueixen a una millor comprensió de les fonts.**

PLANIFICACIÓ		Sessió 2	Sessió 3	NOTES
	Episodis	0	3	3
	Enunciats	0	17	17
	Objectiu	0	1	1
	Idea	0	16	16
	Organització	0	0	0
Ti		Sessió 2	Sessió 3	NOTES
	Episodis	0	2	2
	Enunciats	0	6	6
	Proposa	0	3	3
	Accepta	0	1	1
	Accepta i proposa	0	0	0
	Accepta amb mod.	0	0	0
	Altres	0	2	2
Rte		Sessió 2	Sessió 3	NOTES
	Episodis	0	1	1
	Enunciats	0	2	2
	Ortografia	0	2	2
	Gramàtica	0	0	0
	Cont.	0	0	0
	Lèxic	0	0	0

Figura 64. Enunciats de PLA, Ti i Rte del G2B

La planificació apareix quan escriuen cooperativament els epígrafs generalitzadors, seguint l'exemple de la professora. Responen a l'objectiu marcat amb una generació d'idees que els fa avaluar la comprensió de les fonts, que no ha estat suficient, i els porta, de nou, a reconduir la feina: **cal rellegir per poder satisfer el que es proposen**.

14	106	107	PLA	Obj.	MARINA	Empieza poniendo sobre de qué va cada documento.
		108	PLA	Idea	MARINA	Por ejemplo el primero va sobre la represión als espais públics. El segundo de la represió a l'escola. El... documento 6 es que como no hemos entendido muy bien...
	107	109	PLA	Idea	ROSA	A ver... A ver, 4.
	108	110	PLA	Idea	MARINA	Sobre la represió als sectors...
15	109	111	O/C	Tasca	ROSA	Me lo voy a volver a leer. Si quieres, continua haciéndolo y luego cuando lo termine te digo si he entendido algo y si no se lo preguntamos a Balma.

Figura 65. Fragment d'interacció del G2B

Com que la part més important de la presa de notes és individual, no hi ha torns de text escrit. Només hi ha uns torns de text intentat que es produeixen mentre busquen formulacions per a les nominalitzacions generalitzadores dels epígrafs. La revisió del text escrit és completament anecdòtica i té lloc quan Rosa pregunta als companys, mentre escriu en silenci, per un dubte ortogràfic.

5.2.2. Les notes de lectura

Les notes són **de caràcter heterogeni i de qualitat diversa**, ja que l'autoria no és compartida i el grup no estableix cap criteri previ. Els alumnes prenen notes dels quatre

textos de la línia temàtica.⁵⁹ Al començament de la tercera sessió, Marina i Rosa, les estudiants que dirigeixen el treball, indiquen per escrit el tema de cada document del bloc. Després, es divideixen els textos i cadascú dels tres fa un resum d'un dels documents.⁶⁰ El resum del document 5 és el més extens, amb informacions principals i secundàries. Hi ha fragments de l'original que s'han copiat parcialment. El resum de la font 6, que és la que més els costa d'entendre, està format per passatges de l'original. Les notes de la font 8, fetes per Teo, l'estudiant que menys col·labora, no sempre són fidels al text. Només hi ha un parell d'informacions que provenen de l'original; la resta són interpretacions.

En la llista de documents i temes s'identifica amb un sintagma l'àmbit a què es refereix cada text, amb excepció del punt relatiu al document 8, en què es deixa constància del gènere (la carta) i dels interlocutors (remitent i destinatari).

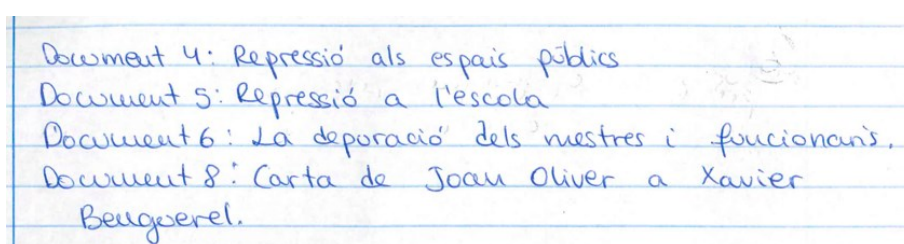


Figura 66. Fragment de les notes de lectura del G2B

L'exploració de les interaccions ens permet adonar-nos que és **la professora** qui **suscita l'escriptura d'aquestes primeres notes tan concises**. Ella **marca el tipus de nota en forma d'epígraf** i, a més, **orienta la interpretació macrotectual**: a cada text hi correspon un àmbit. Fet i fet, quan la docent veu que volen deixar per escrit la temàtica de cada document, els aclareix que el primer text tracta de la repressió als espais públics i el segon sobre la repressió al carrer. Podem afirmar, doncs, que la professora té un paper decisiu en la concepció dels dos primers punts i, també, en el primer bloc de notes de lectura, ja que és ella qui els assenyala els contextos a què al·ludeixen i qui, indirectament, **proposa una estratègia de síntesi basada en l'escriptura d'hiperònims**.

13	101	102	LEC	Coment.	PROF.	Això serien per exemple mètodes de repressió, no? A banda d'estos n'hi havien d'altres, no?
	102	103	LEC	Coment.	MARINA	Sí.
	103	104	LEC	Coment.	PROF.	Però. Sí.

⁵⁹ El treball que presenta el G2B apareix en fulls diferents, ja que cada membre del grup treballa pel seu compte. D'una banda, lliuren la llista de documents i temes. En un altre full, de nou la llista, amb algunes variacions, i el resum del document 5. Per últim, en un altre parell de fulls els resums dels documents 6 i 8. Trobem a faltar el resum del document 4, que no es presenta, i les interaccions tampoc no permeten saber si s'ha arribat a fer. En l'annex 2 trobareu l'escaneig de les notes de lectura.

⁶⁰ El grup no adjunta el resum del document 4 ni tampoc l'inclou en la versió inicial del text que compon en la tercera sessió. Les interaccions no permeten saber si algun dels membres de l'equip arriba a elaborar-lo o no. El que és evident és que, en cas que aquest resum s'hagi elaborat, és immediatament descartat, ja que no l'integren en la primera versió, que construeixen a partir de la unió de tots els resums.

104	105	LEC	Coment.	MARINA	Vale.
105	106	LEC	Coment.	PROF.	Són uns bons exemples. Este seria un mètode de repressió en els espais públics i el del tema 5, el del text 5, seria un mètode de repressió a l'escola, amb les criatures. (49 segons de silenci)

Figura 67. Fragment d'interacció del G2B

Quan van a escriure el tercer epígraf, el del document 6 (“La repressió a mestres i altres funcionaris”), s’adonen que no l’han entès i el tornen a llegir. Llavors, intenten construir-ne el sentit. La interacció fa evident que la relectura no ha estat suficient per a comprendre el text:

16	111	113	LEC	Coment.	ROSA	¿Lo has entendido?
	112	114	LEC	Coment.	MARINA	Hm... (3 segons). Eh... la primera parte habla sobre los profesores.
	113	115	LEC	Coment.	ROSA	Sí que... a la mayoría de ellos los echaron por ser como-catalanes...
	114	116	LEC	Coment.	MARINA	Hmh.
	115	117	LEC	Coment.	ROSA	Y por no presentar una... XXXX.
	116	118	LEC	Coment.	MARINA	Y la segunda sobre los diputados y los funcionarios.
	117	119	LEC	Coment.	ROSA	Por no presentar una declaración donde tenían que explicar lo que habían hecho desde 1908, creo que era. No, 31, hasta entonces.
17	118	120	Ti	Altres	MARINA	Entonces el tema era- Cuál sería? (10 segons)
	119	121	Ti	Altres	ROSA	XXX XXX. (4 segons)
	120	122	Ti	Proposa	MARINA	Les depuracions dels mestres i els funcionaris?

Figura 68. Fragment d'interacció del G2B

També l’intercanvi sobre la font 8 (“Corrupció de la llengua parlada”) posa de manifest la **manca d’aprofundiment sobre els documents**. Encara que els llegeixen i els rellegeixen, encara no arriben a ser capaces de fer una interpretació coherent de les lectures.

18	122	124	PLA	Idea	MARINA	Y el del 8 sobre (4 segons) Joan Oliver i el seu amic Xavier Benguerel.
	123	125	PLA	Idea	ROSA	Hmh.
	124	126	PLA	Idea	MARINA	O sea... sobre conversaciones entre ellos.
19	125	127	Ti	Proposa	ROSA	Una carta que li va enviar Joan Oliver explicándole cómo estaba actuando-
	126	128	Ti	Proposa	MARINA	Carta de Joan Oliver a Xavier Bengue... rel. (17 segons de silenci)

Figura 69. Fragment d'interacció del G2B

El resum més extens és el del document 5 (“La pràctica de l’anell”), escrit per Marina. És un text de tres paràgrafs en què es sintetitzen les informacions del text, principals i secundàries. És molt dependent de la font, fet amb còpies o paràfrasis de l’original (Horowitz i Olson, 2007).

② En algunes escoles privades i públiques es feia la pràctica de l'auell, que consistia sobre que el professor al començament de la classe passava un auell al primer alumne que escoltava parlar en català. Aquest, passava l'auell al company que escoltava parlar aquest idioma i quan finalitzava la jornada, el alumne que tinguera l'auell era castigat.

En altres escoles preguntaven qui no havia parlat català durant tot el dia i qui alçava el braç tindria un premi.

En escoles femenines es considerava "una veu masculina" la pronunciació del català i es castigava.

En algunes escoles com les de poble, alguns alumnes feien l'accent català quan parlaven castellà i aquest era motiu de bifa i escarri per als professors.

Però la pressió més forta la feien els internats.

Fins a 1965 es censuraven les cartes en català.

Figura 70. Fragment de les notes de lectura del G2B

La **profusió d'exemples** s'explica per la **incapacitat** de Marina **d'anar més enllà dels casos particulars**. Encara que Rosa, la seva companya, apel·la a la idea abstracta de la manipulació, ni l'una ni l'altra són capaces d'articular una elaboració més general. En l'últim torn, Teo sembla detectar que la idea de cada cas al·ludit per les companyes és la mateixa, però no ho desenvolupa ni fa cap contraproposta.

27	172	177	PLA	Idea	MARINA	=es que de este texto no se puede= eh... sacar una cosa, porque habla de distintos temas en cada párrafo.
	173	178	PLA	Idea	ROSA	Pero no habla de la manipulación, ¿cómo hacían que se pillaran unos entre otros?
	174	179	PLA	Idea	MARINA	¿El qué?
	175	180	PLA	Idea	ROSA	Es que realmente es como la manipulación que hacían que unos se pillaran entre otros. (3 segons)
	176	181	PLA	Idea	MARINA	No. Habla sobre... eh... sobre la manera en que los profesores hacían que no hablasen en catalán.
	177	182	PLA	Idea	ROSA	Exacto, para que se pillasen-
	178	183	PLA	Idea	MARINA	Sí.
	179	184	PLA	Idea	ROSA	Entre ellos...
	180	185	PLA	Idea	MARINA	Sí, pero es que habla de distintos casos.
	181	186	PLA	Idea	TEO	Pero la idea es la misma, ¿no?

Figura 71. Fragment d'interacció del G2B

Les notes del document 6 (“Repressió a mestres i a altres funcionaris”) ocupen el segon lloc en extensió. Es tracta d’un intent de resum en dos paràgrafs elaborat a partir de la unió de parts de l’original, informacions principals i secundàries, que es copien de manera exacta. La baixa qualitat de les notes corrobora que, malgrat que **el comenten superficialment i arriben a llegir-lo fins a tres vegades** (una en la S2, una altra a l’inici de la S3 i una última vegada per a resumir-lo), el text no s’ha entès correctament.

Document 6.

Un dels sectors més repressaliats va ser el de l'ensenyament, una tercera part dels que exercien la docència van ser depurats, i més de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van perdre possessió de les seves places a Catalunya. En la Universitat de Barcelona, quasi la meitat dels professors van haver de marxar per exili o depuració.

Aquestes depuracions també van afectar els funcionaris de la Generalitat, van prohibir als funcionaris parlar català o quedar-se ipso facto destituïdes.

Figura 72. Fragment de les notes de lectura del G2B

En darrer lloc, hi ha les notes del document 8 (“Corrupció de la llengua parlada”), que **s’elaboren en diversos intents**. Primer escriuen un text de dos paràgrafs que no parla del contingut del text, i el descarten. Després, copien dades biogràfiques de l’autor de les missives que troben en la nota informativa del document 8, les quals també descarten. Finalment, redacten un nou intent de resum, aquesta vegada de tres paràgrafs, que s’assembla més a una **extracció d’idees** entre les quals només hi ha dues informacions que procedeixen realment de l’original; la resta són **divagacions i interpretacions**. És un text que llegeixen entre dos i tres cops i que la professora i la investigadora els comenten i contextualitzen, anticipant-ne la interpretació i condicionant-ne algunes de les notes.⁶¹

Document 8.

En tan poc temps canvia radicalment la situació, amb el català.

Els pares de parla catalana, li parlen en Castellà als seus fills, així estes no s'aprenen català, la llengua prohibida.

Per a quel entones molta gent es va sorprendre, com la gent, per culpa de la manipulació, podria abandonar i repudiar una llengua amb la que va créixer.

Figura 73. Fragment de les notes de lectura del G2B

⁶¹ En l’annex 2 es recullen també els dos textos descartats que acabem d’esmentar.

5.3. Grup 4 de 4t B (G4B)

Aquest grup el formen Alma, Aarón i Adèle, tres alumnes que es distreuen amb bastant facilitat. N'és una prova l'índex elevat de digressions de l'equip, que en la S2 arriba al 62% dels enunciats. Amb tot, cal dir que quan aconsegueixen concentrar-se i cooperen, fan avançar la feina.

5.3.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

La segona sessió no és gens productiva. La tercera, en canvi, sí que ho és, perquè assumeixen que han de començar a treballar. Potser perquè s'hi incorporen d'una manera tardana i sense haver-se aproximat prèviament als textos de la línia, que prenen decisions poc encertades sobre l'estratègia de lectura i presa de notes que volen seguir. Encara que la recomanació de l'adult és que no resumeixin sinó que agafin idees que els serviran per a fer un producte propi, el G4B **llegeix i sintetitza el text paràgraf per paràgraf**. Això provoca una dificultat evident en la identificació de la informació per a la línia, ja que **no es poden crear una visió de conjunt ni del text ni del tema** dels atacs i els atemptats a les llibreries.

A més de posar-hi llast, **aquest mètode alenteix el procés**. Encara que dediquen tota la S3 a la presa de notes, només arriben a llegir els dos primers textos de la línia temàtica (el 17 i el 20), i són, per tant, els únics que anoten. El treball és cooperatiu: tots llegeixen individualment i mental, d'una manera més o menys atenta i, alhora, donen idees i formulen el text intentat, resolen dubtes de comprensió i demanen ajuda a l'adult quan cal. Tots tres discuteixen el contingut, la selecció d'informacions i l'expressió. Alma escriu a mesura que s'arriba a acords i, de vegades, el que s'enuncia com a text intentat no coincideix amb el que ella acaba escrivint, ja que adapta i redacta d'acord amb el seu criteri, que no verbalitza. A diferència dels altres equips de la classe, el G4B no comença a redactar la primera versió del text fins a la sessió quarta.

Lectura	Individual i silenciosa A mesura que llegeixen un text van prenent notes Les comenten centrant-se en les idees per a escriure les notes Només dues fonts: F17 i F20 Amb ajuda esporàdica de l'adult
Presa de notes	Posen en comú les idees Centrada en cada document En paral·lel a la lectura del document

Figura 74. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G4B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 26	27 - 214	1 - 214
Torns	1 - 297	298 - 918	1 - 918
Enunciats	1 - 297	298 - 950	1 - 950

Figura 75. Episodis, torns i enunciats del G4B

Les interaccions del grup durant les dues sessions dedicades a la lectura i a la presa de notes ens ofereixen un total de 918 torns, 950 enunciats i 214 episodis. Tal com avançàvem en el començament de la secció, el 26% dels enunciats són de digressió, però no tenen el mateix pes en les dues sessions. Si bé en la S2 suposen el 65% del total dels enunciats, en la S3 es redueixen al 9% del total. Aquest canvi tan gran s'explica pel fet que el grup es compromet per fi a tirar endavant la feina assignada.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	76	27%	80	12%	156	17%
LEC	22	8%	134	21%	156	17%
PLA	0	0%	89	14%	89	10%
Ti	0	0%	60	9%	60	6%
Te	0	0%	101	16%	101	11%
Rti	0	0%	31	5%	31	3%
Rte	0	0%	92	14%	92	10%
DG	184	65%	59	9%	243	26%
Ctrl.	15		7		22	

Figura 76. Operacions totals i per sessions del G4B

La distribució dels torns també reflecteix el canvi esmentat. En la S2 hi ha 26 episodis per a 297 enunciats, és a dir, molt pocs i llargs, mentre que en la S3 hi ha 188 episodis per a 653 enunciats, cosa que es tradueix en molts episodis i molt curts. En la S3 no només hi ha un augment molt significatiu de la lectura, sinó que una varietat d'operacions i suboperacions per efecte de l'estratègia que posen en marxa.

5.3.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	9	23	32
Enunciats	76	80	156
Aclariment	11	0	11
Treball	27	22	49
Tasca	29	57	86
Indicació	9	1	10

Figura 77. Enunciats d'organització i control de la tasca del G4B

El nombre d'operacions d'organització i control de la tasca és pràcticament el mateix en les dues sessions, però en la S3 té una proporció molt més baixa. L'augment dels episodis en la segona classe de lectura i notes respon a la tònica general que hem descrit adés. Els episodis d'O/C de la S2 són **intents frustrats de situar-se i posar-se a treballar**. En aquest fragment, la professora els recomana que comencin llegint el document 4 ("Sistema de vigilància"), de la línia 1, potser per atraure'ls cap a aquest tema o potser perquè considera que els servirà per a comprendre millor el clima de repressió de l'època:

5.3. Grup 4 de 4t B

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
1	9	9	O/C	Acl.	ADÈLE	¿Y entonces cómo sabemos cuál podemos coger?
	10	10	O/C	Acl.	PROF.	Mira.
	11	11	O/C	Acl.	ADÈLE	Nosotros queremos el cuatro-
	12	12	O/C	Acl.	PROF.	De la línea 1 és el text número 4, el 5, el 6 i el 8. Ja heu decidit quin voleu? Perquè ja heu llegit els textos?
	13	13	O/C	Acl.	ADÈLE	No, pero porque preferimos este...
	14	14	O/C	Acl.	PROF.	Vos interessa eixe tema?
	15	15	O/C	Acl.	ADÈLE	Sí.
	16	16	O/C	Indic.	PROF.	Vale, bueno, pues si voleu anar llegint el 17, el 20, el 21 i el 22... Però bueno, eh... a mi m'agradaria que llegíreu el 4 i després ja passeu als altres, perquè està molt interessant el 4. Vale? Adrià, llegiu el 4.
	17	17	O/C	Indic.	AARÓN	Sí, sí.
	18	18	O/C	Indic.	PROF.	El comenteu i després... si voleu passeu a llegir tot. Tu tens les fotocòpies? No? (10 segons)

Figura 78. Fragment d'interacció del G4B

En els últims deu minuts de la S2, entre digressió i digressió, hi ha un episodi de control seguit d'una intrucció en què la investigadora els demana que llegeixin els textos i els diu que no cal que facin cap resum de les fonts, sinó que anotin idees que pensen que els serviran per al seu text. Quan se'n va, Alma es mostra perduda i Adèle no sembla donar-li cap resposta útil:

19	198	198	O/C	Acl.	ALMA	Entonces, si no podemos-
	199	199	O/C	Acl.	ADÈLE	La pregunta es...
	200	200	O/C	Acl.	ALMA	¿Si no podemos resumir qué hacemos, lo copiamos todo tal cual?
	201	201	O/C	Acl.	ADÈLE	Hay que explicarlo, no sé. Si no... si eso buscaremos por internet. Escúchame. ¿Qué hacen eh... estudiantes en París para estudiar el catalán?

Figura 79. Fragment d'interacció del G4B

En la S3 no necessiten aclariments ni indicacions sobre la feina. La identificació i el recompte dels enunciats evidencia un augment de la suboperació *tasca*. És lògic, ja que el grup es posa mans a l'obra amb el treball.

31	315	315	O/C	Tasca	AARÓN	Pues no sé qué vas a poner. ¿Qué tenemos que hacer?
	316	316	O/C	Tasca	ALMA	Primero el grupo.
	317	317	O/C	Tasca	ADÈLE	Vamos a ver, te lo lees y lo vuelves a escribir.
	318	318	O/C	Tasca	AARÓN	¡Uh!
	319	319	O/C	Tasca	ADÈLE	Explicándolo, y ya está.
	320	320	O/C	Tasca	AARÓN	Ah, lo explico, vale. (13 segons de silenci)

Figura 80. Fragment d'interacció del G4B

La representació de la tasca de lectura i presa de notes no és la mateixa per a tots els membres del grup ni en tots els moments de la sessió. Primerament, Adèle diu a Aarón que han de llegir i escriure la informació de text. Més endavant, mentre fan propostes de text intentat de la primera part de la font 17 (“La llibreria Tres i Quatre”), Adèle **cria l'atenció al company sobre el mètode** que estan seguint:

55	398	404	Ti	Accepta	AARÓN	Iba a decir, o sea, cuando has dicho... Reflexionar, reflexionar, sobre la prohibición, o sea, sobre-
56	399	405	O/C	Tasca	ADÈLE	Pero es eso, o sea, lo lees y luego lo explicas, no es leer pequeños fragmentos del texto porque para eso eh... haces... eh... es un resumen. ¿OK?

Figura 81. Fragment d'interacció del G4B

Amb tot, l'estratègia no canvia, i el resultat és un resum molt extens i dependent de l'original. De fet, en un moment de la feina, Alma crida l'atenció als companys sobre l'organització del que han escrit. Aarón diu que si el text original segueix aquest ordre, el que ells fan també, i ell i Adèle comenten que ells estan seguint el text, perquè són idees, i que quan redacten el text propi ja ho refaran al seu criteri:

89	471	478	Rte	Org.	ALMA	Pero una cosa, por qué luego no lo... o sea, está un poco desordenado, ¿no?
	472	479	Rte	Org.	AARÓN	No, es así.
	473	480	Rte	Org.	ADÈLE	¿Qué?
	474	481	Rte	Org.	AARÓN	Si ellos lo ordenan así, nosotros también.
	475	482	Rte	Org.	ALMA	Ah, vale, vale.
90	476	483	O/C	Tasca	ADÈLE	Ya, pero, vamos a ver, así nosotros lo estamos explicando tal cual como lo pone aquí.
	477	484	O/C	Tasca	ALMA	Vale, sí, sí.
	478	485	O/C	Tasca	ADÈLE	Y luego lo podemos volver a redactar, ¿sabes? Como ha dicho-
	479	486	O/C	Tasca	AARÓN	Eso es una idea...
	480	487	O/C	Tasca	ADÈLE	Sí, como ha dicho que es el primer texto pues luego ya lo haremos como queramos... (10 segons)

Figura 82. Fragment d'interacció del G4B

5.3.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	5	18	23
Enunciats	22	134	156
Comentari	8	85	93
Lèxic	0	22	22
Lectura en veu alta	3	8	11
Altres	11	19	30

Figura 83. Enunciats de lectura del G4B

En la S3 també augmenta notòriament l'operació de la lectura. Com que llegeixen a poc a poc fragments del text i, ahora, fan comentaris i identifiquen idees per a les notes, hi ha una **alternança molt elevada d'operacions**. El fet que comencin a prendre notes i que ho facin col·laborativament fa que la planificació també aparegui en aquesta sessió. A causa de l'estratègia que segueixen, la suboperació que més destaca és la generació d'idees.

117	588	602	LEC	Lex.	ADÈLE	De cop i volta, ¿qué es de cop i volta?
	589	603	LEC	Lex.	AARÓN	Eh... De cop i volta es un enlace. Es como de repente... va passar un giro en la conversación.

5.3. Grup 4 de 4t B

	590	604	LEC	Lec.	ADÈLE	(llog) "Fa un gir a la conversa".
		605	LEC	Coment.	ADÈLE	Explicame lo de la frase.
	591	606	LEC	Coment.	AARÓN	A ver, que de repente... hago, porque es, es, lo está haciendo... o sea, lo escribí alguien en un blog. Entonces dice de repente hago un giro en la conversación.
	592	607	LEC	Coment.	ADÈLE	¡Ah!
	593	608	LEC	Coment.	AARÓN	No puedo... (4 segons) ¿Defugir qué...? Pues yo qué sé, pues distanciarme o algo así de la realidad.
118	594	609	PLA	Idea	ADÈLE	Bueno, eso da igual.
	595	610	PLA	Idea	AARÓN	Bueno, lo que importa aquí es que és la llibreria més euro- és la llibreria europea

Figura 84. Fragment d'interacció del G4B

Tal com ocorre amb els altres grups, l'assignació d'etiquetes no sempre és evident, ja que de vegades **en un mateix enunciat trobem diferents operacions alhora**. En aquest fragment, Adèle identifica idees del primer paràgraf del text i estableix un objectiu: donar forma de redacció a les idees. Per contra, Alma es situa en el pla de l'organització i comenta que cal esborrar o ometre alguna informació. Adèle, en canvi, li diu que ha d'afegir informació perquè si no el text quedarà massa curt. Són intervencions que donen compte de la **representació de la tasca**, no només pel que es fa i pel resultat de la feina, sinó pel que es diu:

34	331	331	PLA	Idea	ADÈLE	I Eliseu... (10 segons) Eh... vendían libros (2 segons) en catalán. Por... la calle y a domicilio. Por la calle y a domici- (5 segons). Eh... y como tuvo éxito decidieron (3 segons) hacer una librería (4 segons) de libros en catalán y en valenciano. (9 segons)	
			332	PLA	Obj.	ADÈLE	Ahora lo lees y lo vuelves a redactar bien. (5 segons)
		332	333	PLA	Org.	ALMA	Vale, entonces. Esto lo quito, fíjate.
		333	334	PLA	Org.	ADÈLE	Pero sin quitar más- O sea... =añade más=
		334	335	PLA	Org.	ALMA	=solo trad=
		335	336	PLA	Org.	ADÈLE	Añade más.
		336	337	PLA	Org.	ALMA	Sí.
		337	338	PLA	Org.	ADÈLE	¿Sabes? Añade más...
		338	339	PLA	Obj.	ALMA	Redactándolo mejor...
		339	340	PLA	Obj.	ADÈLE	Añade cosas... sí. Porque si encima haces resumen de eso pues nos quedarán tres líneas (riu). (15 segons de silenci)

Figura 85. Fragment d'interacció del G4B

Generalment, després d'identificar les idees, construeixen el text intentat i és Alma qui acaba decidint en darrera instància la forma escrita de les notes. Hi ha un índex elevat d'intervencions que són propostes dels tres estudiants. També hi ha revisions de les propostes, que solen tenir a veure amb el contingut o amb l'ortografia:

173	797	821	Ti	Proposa	ALMA	O sea, van llançar líquid inflamable que va...
	798	822	Ti	Proposa	ADÈLE	Van llançar botellas.
	799	823	Ti	Proposa	AARÓN	Amb líquid inflamable.
174	800	824	Rti	Cont.	ADÈLE	No, es botellas... Que tienen. Que contienen líquido inflamable.
175		825	Ti	Proposa	ADÈLE	Eh... van llançar botellas...
176	801	826	Rti	Cont.	ALMA	Bueno, lo de botellas da igual, porque

802	827	Rti	Cont.	ADÈLE	Es que no lanzas XXXX
803	828	Rti	Cont.	AARÓN	(riu)
804	829	Rti	Cont.	ALMA	(riu) Ya, pero no sé.

Figura 86. Fragment d'interacció del G4B

Quan acorden les idees, amb planificació, amb text intentat o amb totes dues, Adèle i Aarón dicten el text a Alma. En aquest cas, les revisions són bastant diverses, amb predomini de l'ortografia i del lèxic, encara que també hi ha de contingut i, una mica menys, de formulació, organització i gramàtica.

177	806	831	Te	Autodicta	ALMA	Bueno, ¿que qué? Que van... destrossar...
	807	832	Te	Dicta	ADÈLE	Eh... moltes llibres...
178	808	833	Rte	Gram.	AARÓN	Molts llibres.
	809	834	Rte	Gram.	ADÈLE	¡Es lo mismo!
	810	835	Rte	Gram.	ADÈLE	No es lo mismo, moltes que molts.
	811	836	Rte	Gram.	ADÈLE	Ella me entiende, ¿vale? (riu)
179	837	Te	Dicta	ADÈLE	Molts llibres...	
	812	838	Te	Autodicta	ALMA	Pel valor...
180	813	839	Rte	Lex.	ADÈLE	Per el valor de... Te falta el valor.
	814	840	Rte	Lex.	ALMA	Sí.
	815	841	Rte	Lex.	ADÈLE	¿Por valor de existe? ¡No!
	816	842	Rte	Lex.	AARÓN	¡Por el valor de!
181	817	843	Te	Dicta	ALMA	El valor de...

Figura 87. Fragment d'interacció del G4B

5.3.2. Les notes de lectura

En el G4B és molt cridanera la tendència a convertir cada paràgraf de l'original en una frase, i cada frase al seu torn en un paràgraf separat de les altres frases. Apareix ací d'una manera molt viva el **concepte de frase-paràgraf**, que en aquest cas es pot definir com una unitat fràstica que generalment resumeix un paràgraf de l'original i que es distingeix de la següent frase per una separació marcada, en aquests casos concretament per una separació espacial.

El contrast entre les dades escrites i les interaccions posa de manifest que, malgrat que Aarón i Adèle tenen més pes en la selecció d'idees i en la formulació del text intentat, Alma no es limita a copiar el que diuen els companys, sinó que, a més de participar en l'intercanvi, decideix quan escriu i sense explicitar-ho amb quina forma s'expressaran les idees. Adèle, a més, es mostra visiblement insistent que textualitzin sense copiar la font, ja que durant l'enunciació del text intentat el seu company sovint tendeix a llegir fragments de l'original:

43	365	369	Te	Llegeix	ALMA	Sí. Bueno, he puesto (llegeix) "La llibreria Tres i Quatre es va crear gràcies a una parella anomenada Rosa i Eliseu quan venien llibres en català al carrer i a domicili i com va tenir un gran èxit van decidir montar una llibreria de llibres en català i valencià."
----	-----	-----	----	---------	------	--

5.3. Grup 4 de 4t B

44	366	370	PLA	Idea	AARÓN	Vale, pues ahora tienes que poner... A ver, espérate, ¿cómo te digo yo esto? Que... (3 segons)
	367	371	PLA	Idea	ADÈLE	Lo primero tienes que decir...
	368	372	PLA	Idea	AARÓN	Tres i Quatre sense permís oficial. Eso.
45	369	373	O/C	Tasca	ADÈLE	Pero no tienes que leer lo que pone, tienes que explicarlo. No tienes que leerlo.

Figura 88. Fragment d'interacció del G4B

Del document 17 fan un resum llarg, de sis paràgrafs, que segueix l'original molt de prop, ja que es recullen informacions de cada paràgraf de la font, siguin o no rellevants per a la línia temàtica. En ocasions, el resum reproduïx de manera fidel breus passatges de l'original o bé els parafraseja.⁶²

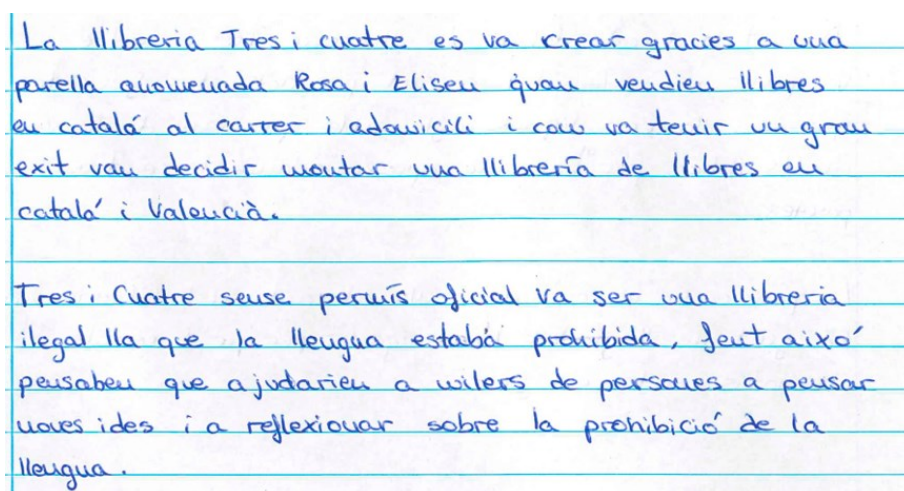


Figura 89. Fragment de les notes de lectura del G4B

Les interaccions mostren l'estratègia de treball que segueix l'equip i expliquen la **manca de visió de conjunt**, que els condueix a seleccionar dades secundàries poc significatives per a la línia temàtica i a esmerçar esforços en la textualització d'informacions de tipus perifèric:

36	346	348	O/C	Tasca	AARÓN	Vale, esto ya me lo he leído.
	347	349	O/C	Tasca	ADÈLE	Pues va- Eh... ahora explicas este párrafo.
37	348	350	PLA	Idea	AARÓN	Pero este no tiene nada. Este es una mierda. (3 segons)
	349	351	PLA	Idea	ADÈLE	Algo puedes decir. Que... lo hicieron sin permiso oficial y todas esas cosas. Que eso sí que es importante. (7 segons de silenci) ¡Eo!
	350	352	PLA	Idea	AARÓN	Vale, vale, vale, vale, lo tengo, lo tengo. (18 segons)
	351	353	PLA	Idea	ADÈLE	Y lo último sí que es importante.
	352	354	PLA	Idea	AARÓN	¿Sí? ¿Lo de milers de personas?
	353	355	PLA	Idea	ADÈLE	Que hay una- Que ayuda a... hacer pensar, a tener ideas y reflexionar.
	354	356	PLA	Idea	AARÓN	Ah, ya eso es imp-
	355	357	PLA	Idea	ADÈLE	Es esto.
	356	358	PLA	Idea	AARÓN	Eso está ya hecho.

⁶² Aquesta imatge només conté els dos primers paràgrafs de la nota esmentada. Per a la imatge i la transcripció de la nota completa, vegeu l'annex 2.

38	357	359	O/C	Tasca	ADÈLE	Ahora lo explicas. (8 segons)
----	-----	-----	-----	-------	-------	-------------------------------

Figura 90. Fragment d'interacció del G4B

La fidelitat excessiva a la font fa que Alma, que és qui escriu, es plantegi si convé reproduir l'ordre de l'original en les notes, a la qual cosa els companys responen que sí, que cal explicar les coses tal com apareixen en la font i després ja redactaran el text propi d'acord amb el criteri del grup.⁶³

A la lectura inicial i presa de notes del document 17 es dedica molt més de temps que a la font següent, la 20, perquè és el primer de la línia i el més extens. Del text 20, igualment, en fan un resum, aquesta vegada de dos paràgrafs. En aquest cas, localitzen les idees principals del document i les reformulen en dos frases-paràgrafs.

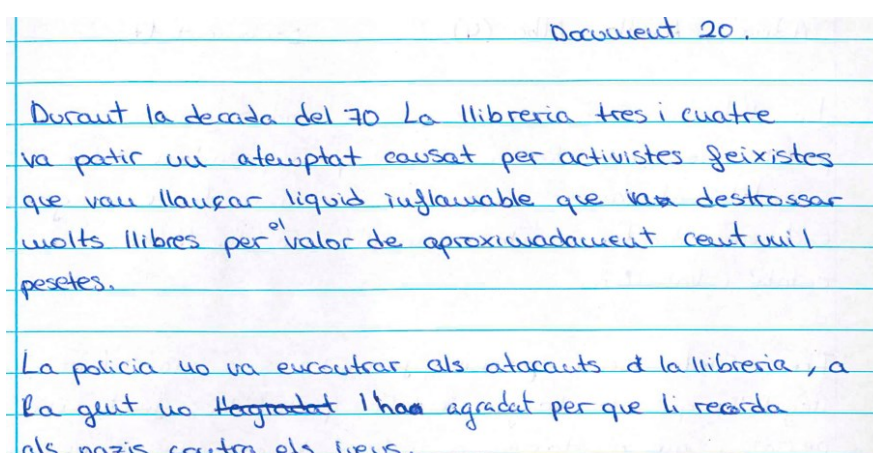


Figura 91. Fragment de les notes de lectura del G4B

Encara que el grup no n'identifica correctament el gènere, és capaç de fer un resum amb les informacions principals perquè no es refereix al text sinó que únicament **recullen les dades que consideren essencials**. De nou, s'insisteix en l'estratègia de presa de notes basada en la **redacció amb les pròpies paraules**:

139	711	730	O/C	Tasca	ALMA	¿Ahora cuál?
	712	731	O/C	Tasca	ADÈLE	20.
140		732	LEC	Coment.	ADÈLE	Ese es... Ese es como en el diario eso informa de que la noche anterior ha tenido un atentado, ¿sabes?
141	713	733	DG		AARÓN	(canta) L'atemptat, l'atemptat...
142	714	734	LEC	Coment.	ALMA	Vale.
	715	735	LEC	Coment.	ADÈLE	Es... una noticia.
143	716	736	Ti	Altres	ALMA	Por ejemplo...
144	717	737	PLA	Obj.	ADÈLE	Pero... en vez de redactarlo como una noticia tú lo redactas pues...
	718	738	PLA	Obj.	ALMA	Como con mis palabras.
	719	739	PLA	Obj.	ADÈLE	Claro.

Figura 92. Fragment d'interacció del G4B

⁶³ Per a aquest fragment, vegeu la Figura 82

5.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

L'equip 5 de 4t A l'integren Víctor i Juan Luis, una parella molt dispersa i poc treballadora que mostra grans dificultats per a centrar-se i comprendre què s'espera d'ells quan se'ls proposa la consigna. De fet, no aconsegueixen situar-se en cap de les dues sessions de lectura i presa de notes. La dedicació a la feina és mínima: hi dediquen només el 30% dels enunciats de la segona sessió (de 374 enunciats, 260 són de digressió) i el 33% dels enunciats de la tercera sessió (de 222 enunciats, 147 són de digressió). Els resultats, per tant, són del tot insatisfactoris.

5.4.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

La lectura sol començar en veu alta però de seguida la detenen i tornen a distreure's. L'absència de concentració no permet comprendre els textos ni prendre notes útils, i quan arriben a llegir-los no els comenten perquè no els han entès. El grup només llegeix la font 15 per suggeriment del professor ("L'extrema tírria franquista contra les traduccions al català" és una font comuna que s'ha llegit i comentat en la primera sessió de la SD), i més tard la 17, la primera de la línia temàtica 4 ("La llibreria Tres i Quatre"). Com que en el moment de posar-se a redactar la versió inicial no han llegit tot el bloc temàtic no poden fer-se una visió de conjunt de tota la línia, fet que explica que, tal com explicarem més endavant, la primera versió del text serà fallida.

Lectura	Molt dispersa D'una font comuna que s'ha llegit en la S1 (F15) De la font 17
Presa de notes	Sense criteri Còpia de dues notes informatives del dossier

Figura 93. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G5A

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 30	31 - 57	1 - 57
Torns	1 - 369	370 - 586	1 - 586
Enunciats	1 - 374	375 - 596	1 - 596

Figura 94. Episodis, torns i enunciats del G5A

Les dades procedents dels enregistraments del treball de lectura i notes en petit grup del G5A estan formades per 596 enunciats agrupats en 57 episodis per al total de les dues sessions. Malgrat que els enunciats de digressió són més de dos terços del total, només són un poc més d'un terç del total d'episodis, de la qual cosa es dedueix molt fàcilment que aquest equip té pocs episodis però molt llargs de digressió que contrasten amb una quantitat més gran d'episodis però molt més breu en temps dedicat. L'explicació és ben clara: el grup treballa molt poc i, quan ho fa, és durant períodes molt breus de temps.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	64	18%	43	20%	107	19%
LEC	30	8%	21	10%	51	9%
PLA	0	0%	9	4%	9	2%
Ti	0	0%	0	0%	0	0%
Te	0	0%	0	0%	0	0%
Rti	0	0%	0	0%	0	0%
Rte	0	0%	0	0%	0	0%
DG	260	73%	147	67%	407	71%
Ctrl.	20		2		22	

Figura 95. Operacions totals i per sessions del G5A

5.4.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	10	10	20
Enunciats	64	43	107
Aclariment	20	6	26
Treball	20	3	23
Tasca	24	34	58
Indicació	0	0	0

Figura 96. Enunciats d'organització i control de la tasca del G5A

L'operació de treball que predomina en les dues sessions és l'organització i el control de la tasca. **El grup no és capaç**, en les sessions que analitzem en aquest capítol, **de fer-se una representació de la tasca** que s'aproximi a allò que s'espera d'ells. D'entre les suboperacions d'organització i control, una de les més freqüents és l'aclariment. Víctor i Juan Luis busquen ajuda en els companys i en el professor, però les respostes que reben no són suficients per a redreçar la feina. En aquest fragment, la parella demana al professor que els aclareixi l'objectiu de la presa de notes (151-158). Les respostes dels alumnes permeten veure que tampoc no entenen com ha de ser el text que hauran d'escriure més endavant (159-163). Davant la resposta del professor, Juan Luis pregunta si cal llegir una línia temàtica determinada (164-165). El professor els suggereix que llegeixin abans els textos comuns⁶⁴ (167) i llavors ells acorden un objectiu pel que fa a la tasca: llegir una font comuna i després llegir els documents de la línia 4 (168-173).

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
8	151	151	O/C	Acl.	JUAN LUIS	Què n'hi ha que apuntar?
	152	152	O/C	Acl.	PROF.	Això és cosa vostra. Les idees que =XXXXX=
	153	153	O/C	Acl.	VÍCTOR	=Tot el que hem llegit de moment...=
	154	154	O/C	Acl.	PROF.	Se suposa que... si aneu a fer un text heu d'anar agafant...
	155	155	O/C	Acl.	JUAN LUIS	Podríamos hacer un... un esquema.
	156	156	O/C	Acl.	PROF.	Agafant idees.
	157	157	O/C	Acl.	VÍCTOR	Va, haz un esquema, va.
	158	158	O/C	Acl.	JUAN LUIS	XXXX.
	159	159	O/C	Acl.	PROF.	I aquestes idees han de derivar en un text.
	160	160	O/C	Acl.	VÍCTOR	Pero...
	161	161	O/C	Acl.	JUAN LUIS	¿Y por el texto no lo podríamos escribir directamente?

⁶⁴ Els textos comuns s'han llegit en gran grup, amb el guiatge del docent, en les S1 i S2.

5.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

162	162	O/C	Acl.	VÍCTOR	Al fin y al cabo ¿qué tenemos que poner, nuestra opinión?
163	163	O/C	Acl.	PROF.	A vore, la vostra opinió? Bueno, més o menys, clar. Perquè això són textos eh... diguem-ne expositius, us exposen, us donen una informació, i vosaltres a través d'eixa informació després heu de crear un text que reflectisca una d'estes línies, és a dir, podeu agafar qualsevol de les línies.
164	164	O/C	Acl.	JUAN LUIS	¿Entonces no nos tenemos que leer lo que eso y tenemos que leer por ejemplo la 4?
165	165	O/C	Acl.	PROF.	Clar!
166	166	O/C	Acl.	JUAN LUIS	Pues la 4. O la... 1.
167	167	O/C	Acl.	PROF.	Sí, però se suposa que per a calfar una miqueta, per a començar a... agarrar pues idees, ixos, i después ja la 4 us centreu únicament en estos, la resta no.
168	168	O/C	Tasca	JUAN LUIS	Vale, va.
169	169	O/C	Tasca	VÍCTOR	Pues leemos esto...
170	170	O/C	Tasca	JUAN LUIS	Y después lo... lo de la 4.
171	171	O/C	Tasca	VÍCTOR	Vale. ¡Ya hemos dado el primer paso!
172	172	O/C	Tasca	JUAN LUIS	¿Te has leído el primer párrafo?
173	173	O/C	Tasca	VÍCTOR	¡He dicho que ya hemos dado el primer paso!

Figura 97. Fragment d'interacció del G5A

5.4.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	6	4	10
Enunciats	30	21	51
Comentari	4	17	21
Lèxic	13	0	13
Lectura en veu alta	12	4	16
Altres	1	0	1

Figura 98. Enunciats de lectura del G5A

Entre les dues sessions, dediquen tan sols 51 enunciats a la lectura. Val a dir, però, que el recompte quantitatiu no és definitori, ja que les intervencions de lèxic i comentari de les lectures són d'una qualitat molt baixa. D'una banda, la parella identifica paraules que no coneix sense que això els porti a la construcció del sentit del fragment en qüestió. De l'altra, no hi ha moments especialment significatius pel que fa al comentari del contingut, atès que no deriven en una comprensió més gran dels textos ni en la consecució de la tasca.

20	265	267	LEC	Coment.	VÍCTOR	(soroll) ¿Qué has entendido?
	266	268	LEC	Coment.	JUAN LUIS	He entendido que este año se inició la censura y dice no sé qué de la Bacardí. Y en el año... que... no sé, que se benefició mucho la... la... uf... la filofilia esa, pfff, como se llame. ¿Cómo se llama?
	267	269	LEC	Coment.	VÍCTOR	Bibliofília.
	268	270	LEC	Coment.	JUAN LUIS	Eso. Bibliofília i que... poc a poc... la repressió va sorgir efecte. I que... en els anys 40 i 50 eh... què era? (5 segons) Sí, o sea, en els 50 deixa la persecució de les traduccions del català i el valencià deixa de ser implacable. Però encara que la... XXXXX. Judges encara són molt... como... muy duros, no sé cómo decirlo. Es

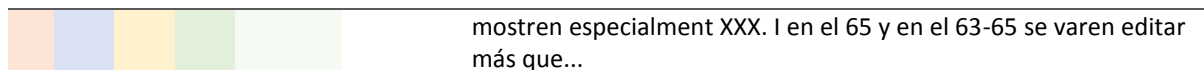


Figura 99. Fragment d'interacció del G5A

PLANIFICACIÓ	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	4	4
Enunciats	0	9	9
Objectiu	0	2	2
Idea	0	7	7
Organització	0	0	0

Figura 100. Enunciats de PLA del G5A

Hi ha també uns pocs enunciats de planificació⁶⁵ que són **intents d'identificació d'idees rellevants** dels textos i, per tant, importants per a la construcció de les notes però, no són vàlids. Troben uns fragments irrellevants i els copien. Sense haver comprès la demanda ni el text, responen a l'exigència escolar presentant un treball que creuen que els permet sortir del pas i guanyar temps, ja que el període que necessiten per a centrar-se i adaptar-se al requeriment escolar és més gran que el temps que els hem donat. Cal tenir en compte que dediquen la major part de les classes a quefers que no tenen res a veure amb l'activitat assignada. No hi ha cap episodi de textualització, ja que Juan Luis copia directament els textos al full.

5.4.2. Les notes de lectura

El treball que presenta el grup 5 de 4t A⁶⁶ és la reproducció exacta de les dues notes informatives que acompanyen els documents 16 i 17 del dossier de documentació. Formalment, es tracta de dues grans frases-paràgraf separades per un espai. Temàticament, no hi ha cap vincle entre totes dues.

17
L'any 1962 s'autoritzen les traduccions al català d'autors contemporanis. L'editorial Ed 62 inicia les seues publicacions amb *No saltres*, el *Va* (revista) de Joan Fuster.

Eliseu Climent (Mombai, Ribera Alta, 1940) és un promotor cultural i empresari de l'àmbit editorial del País Valencià, principalment amb *des* i *Quatre*, una de les editorials més importants del mercat editorial valencià, conegut pel seu compromís amb la cultura catalana.

Figura 101. Notes de lectura del G5A

⁶⁵ Aquests enunciats els mostrem en la secció següent.

⁶⁶ Les notes de lectura del G5A es poden consultar en l'annex 2.

5.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

És una feina que no s'ajusta al que cal fer i que tampoc els és útil per a ells mateixos, ja que no ajuda a la comprensió de les fonts ni a la posterior planificació del text. Amb aquest treball, la parella intenta donar una **resposta escolar a l'exigència** plantejada pels adults amb la presentació del que primer se'ls acut, **sense reflexionar sobre la consigna ni valorar l'adequació i la pertinència del que presenten en relació amb allò que se'ls demana**.

44	487	492	PLA	Idea	VÍCTOR	¿Ves? ¡Mira!
	488	493	PLA	Idea	JUAN LUIS	¿Eh?
	489	494	PLA	Idea	VÍCTOR	Esto es importante, ¿eh?
45	490	495	LEC	Coment.	JUAN LUIS	¿Qué dice?
	491	496	LEC	Coment.	VÍCTOR	Esto es una-
	492	497	LEC	Coment.	JUAN LUIS	¿Que qué dice?!
	493	498	LEC	Coment.	VÍCTOR	Esto es como un resumen, ¿eh? Esto es como un resumen.
	494	499	LEC	Coment.	JUAN LUIS	¿De qué?
	495	500	LEC	Coment.	VÍCTOR	De esto [vol dir que la nota és un resum de la F17]

Figura 102. Fragment d'interacció del G5A

En la interacció es pot veure la **manca de criteri** que els guia a l'hora de llegir i d'elaborar les notes. Víctor troba dues notes informatives en la pàgina on hi ha la font 17 ("La llibreria Tres i Quatre") i d'immediat les considera apropiades. En comptes d'analitzar-ne el contingut i els vincles amb el text que acaben de llegir, decideix que és del tot satisfactori perquè tots dos, tant el text font com la nota, parlen de l'editorial Edicions 62 i de la llibreria Tres i Quatre. Llavors, demana al company que les copii en un full. Més endavant, després d'uns minuts de digressió, Víctor insistirà que són fragments importants que Juan Luis ha de copiar (episodi 52),⁶⁷ fet que permet constatar que la comprensió de la font és nul·la.

45	497	502	LEC	Coment.	VÍCTOR	Mira.
		503	LEC	Lec.	VÍCTOR	(llegeix) "L'any 1962",
		504	LEC	Coment.	VÍCTOR	que es uno de los años que pone aquí
		505	LEC	Lec.	VÍCTOR	(llegeix) "autoritzen les traduccions al català".
	498	506	LEC	Coment.	JUAN LUIS	¿Pero dónde pone esa fecha?
	499	507	LEC	Coment.	VÍCTOR	Eh... aquí abajo la ponía, míralo, aquí.
508		LEC	Lec.	VÍCTOR	(llegeix) "Es va fer amb l'apadrinament d'Edicions 62 i d'una bona colla d'amics."	
	500	509	LEC	Coment.	JUAN LUIS	Vale.
46	501	510	PLA	Obj.	VÍCTOR	Y esto también va aquí.
	502	511	PLA	Obj.	JUAN LUIS	Vamos a poner esto.

Figura 103. Fragment d'interacció del G5A

⁶⁷ Aquest altre fragment no el reproduïm en aquest apartat, però es pot consultar en l'annex 4.

5.5. Grup 5 de 4t B (G5B)

És un equip de tres membres (Nadia, Gabi i Ilya) en el qual treballen sobretot dos dels estudiants, Nadia i, encara que una mica menys, Gabi. Es distreuen amb molta facilitat però quan s’hi posen són capaços de concentrar-se per traure’s la feina dels dits. Encara que llegeixen individualment, col·laboren quan es tracta d’identificar la temàtica dels textos i d’escriure les notes de lectura. Sempre que els sorgeix algun dubte, criden l’adult. La professora i la investigadora els ajuden amb la comprensió dels textos, concretament les fonts 4, 5 i 6 del dossier. La 8, en canvi, no la comenten amb elles. Potser aquest és un dels motius que explica que no siguin capaços d’extreure’n cap idea –ni un exemple ni una generalització.

5.5.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

Llegeixen els quatre documents de la línia però els comentaris que en fan en petit grup no tenen en tots els casos el mateix grau d’aprofundiment. Quan no comprenen bé els textos, es queden amb idees superficials i anecdòtiques. Per a prendre notes no segueixen una única estratègia, sinó que el procediment varia en funció de la font.

Lectura	Individual i silenciosa, amb alguns moments excepcionals en què comparteixen fragments d’alguns textos en veu alta De les quatre fonts de la L4 La F04 i la F05 es llegeixen prèviament a la presa de notes La F06 i la F08 es llegeixen i alhora que s’anoten Amb ajuda de l’adult
Presa de notes	Comenten el contingut o bé les idees que seleccionen Document per document

Figura 104. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G5B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 22	23 - 108	1 - 108
Torns	1 - 300	301 - 622	1 - 622
Enunciats	1 - 310	311 - 656	1 - 656

Figura 105. Episodis, torns i enunciats del G5B

Durant el temps que dediquen a la lectura i la presa de notes s’originen 622 torns, 656 enunciats i 108 episodis. L’índex elevat de digressions (36% del total d’enunciats en la S2 i 16% en la S3) mostra que estem davant d’un equip que es distreu amb molta facilitat. Tanmateix, ja hem assenyalat que quan es posen a treballar poden arribar a concentrar-se i n’obtenen resultats, especialment quan col·laboren Nadia i Gabi i, molt excepcionalment, Ilya. Això es pot veure en la S3. La distribució dels enunciats en episodis és molt cridanera. Tal com ho mostra la taula, les dues sessions tenen un nombre

d'enunciats similar, però la S3 quadruplica el nombre d'episodis de la S2. Aquest fet implica que els episodis són molt més curts i que s'alternen amb freqüència.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	82	26%	61	18%	143	22%
LEC	115	37%	43	12%	158	24%
PLA	2	1%	69	20%	71	11%
Ti	0	0%	30	9%	30	5%
Te	0	0%	27	8%	27	4%
Rti	0	0%	52	15%	52	8%
Rte	0	0%	9	3%	9	1%
DG	111	36%	55	16%	166	25%
Ctrl.	0		0		0	

Figura 106. Operacions totals i per sessions del G5B

5.5.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	8	10	18
Enunciats	82	61	143
Aclariment	34	11	45
Treball	25	13	38
Tasca	20	12	32
Indicació	3	25	28

Figura 107. Enunciats d'organització i control de la tasca del G5B

Les suboperacions d'O/C es reparteixen bastant uniformement en la S2. En la S3 fluctuen lleument i la suboperació d'indicació predomina per damunt de la resta. A l'inici de la segona sessió, necessiten que se'ls aclareixi el que s'ha de fer. No saben si cada grup de treball ha de tenir una línia temàtica diferent dels altres equips o si cada membre del grup ha d'assumir un bloc temàtic diferent pel seu compte. Llavors, es succeeix un primer episodi d'aclariment en què l'adult els situa en la feina.

Ep	Torn	En	Op	Nom	Transcripció
1	6	6	O/C	INVEST.	Però abans de decidir la línia podeu anar mirant el dossier. Hi ha textos que ja coneixeu. Aquest ja l'hem llegit. Aquest ja l'hem llegit.
	7	7	O/C	NADIA	Sí, que podemos coger cualquiera. No hace falta que sea de estos... número... O sí, ¿solo puede ser de este número?
	8	8	O/C	INVEST.	Haurà de ser d'aquesta, o aquesta, o aquesta o aquesta.
	9	9	O/C	NADIA	Vale, vale, vale, vale.
	10	10	O/C	INVEST.	I cadascuna de les línies té aquests documents.
	11	11	O/C	NADIA	Vale, o sea, y tenemos que hacer un texto de cada uno.
	12	12	O/C	INVEST.	Haureu de fer finalment un text amb la informació que traieu
	13	13	O/C	NADIA	De los cuatro.
	14	14	O/C	INVEST.	Dels quatre.
	15	15	O/C	NADIA	¡Ah, sí! Vale, vale.
	16	16	O/C	INVEST.	Compreneu?
	17	17	O/C	NADIA	Vale, vale, vale, vale.

18	18	O/C	INVEST.	I serà un text que serà un text com el que trobem per exemple en una revista, o en un reportatge, o en un llibre de text. És un text que ha d'explicar perfectament la vostra línia.
----	----	-----	---------	--

Figura 108. Fragment d'interacció del G5B

Curiosament, en el segon episodi d'aclariments que té lloc, el G5B representa el **paper de sabedor i transmissor de la informació**, ja que és un altre grup, el G7B, el que necessita ajuda per a situar-se. **La verbalització de l'objectiu de la tasca fa que Nadia es plantegi nous interrogants** que, encara que recondueix, no sembla acabar de resoldre. Saben que cal llegir una línia temàtica per a escriure després un text que sintetitzi les informacions del tema. No obstant això, no acaben de tenir clar si cal o no cal que els autors expressin també el seu punt de vista sobre allò que expliquen.

18	181	186	O/C	NADIA	Mira, tú tienes que elegir una línea temática, ¿vale? Y por ejemplo si eliges la 1 tienes que leerte el 4, el 5, el 6 y el 8.
	182	187	O/C	MARISA	Vale, hasta ahí llego.
	183	188	O/C	NADIA	Y a partir, y-
	184	189	O/C	MARISA	Te he preguntado qué tengo que escribir.
	185	190	O/C	NADIA	Vale, pues de esos cuatro luego haces un texto resumiéndolo todo. Y lo que opinas tú de los cuatro, ¿sabes? Y si te lees el segundo pues te lees los seis esos y haces lo mismo.
	186	191	O/C	MARISA	O sea, hablar de lo que habla cada esto y después decir lo que pienso.
	187	192	O/C	GABI	Sí.
	188	193	O/C	NADIA	No, decir lo que piensas no. Un resumen. O sea, tú tienes que hacer- o sea, de esos 4 tú tienes que hacer un texto como si se lo fueras a explicar a alguien. Lo tienes que decirlo como si se lo fueras a explicar a otra persona y que lo entienda.
	189	194	O/C	GABI	Y ya está.
	190	195	O/C	NADIA	¿Sabes? No lo que piensas. Que eso, ahora que lo pienso, es un poquito complicado, y además para unos de la universidad.

Figura 109. Fragment d'interacció del G5B

Al començament de la tercera sessió, el grup està tan determinat a emprendre la composició del text que es posen a planificar-ne la introducció. Nadia diu a la professora que no sap com començar (enunciat 352).⁶⁸ Aleshores, la professora els recomana que primer facin una selecció d'informacions i un cop tinguin totes les dades sobre les quals es volen basar, ja començaran a escriure (enunciats 353 i 355). Uns episodis més tard, **la gran incògnita sobre la tasca** torna a aparèixer: cal posicionar-se en relació amb els fets? La qüestió és complexa, perquè **la interpretació requereix apropiari-se de les informacions i reelaborar-les**. Amb tot, es vol evitar que l'expressió de l'opinió eclipsi l'exploració dels fets i les relacions entre les informacions:

34	372	387	O/C	NADIA	Ven, ven, Balma, ven. ¿La idea es del texto o también tenemos que decir lo que pensamos cada uno? Lo que... lo que hemos interpretado cada uno?
	373	388	O/C	PROF.	Bueno, interpretar, això és un sistema de vigilància, no? Establert.
	374	389	O/C	NADIA	Clar.

⁶⁸ Per a consultar la transcripció d'aquest fragment, vegeu l'annex 4.

375	390	O/C	PROF.	Això és un sistema de vigilància de l'espai públic, val? Un sistema de repressió i de vigilància, aleshores el descriuiu. És important que aparega això.
376	391	O/C	NADIA	Pero puedes- ¿pero puedes decir que no es justo eso?
377	392	O/C	PROF.	Que no és just? Una valoració personal?
378	393	O/C	GABI	Pero es que ahí entras en una opinión.

Figura 110. Fragment d'interacció del G5B

5.5.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	7	8	15
Enunciats	115	43	158
Comentari	73	22	95
Lèxic	14	13	27
Lectura en veu alta	5	5	10
Altres	23	3	26

Figura 111. Enunciats de lectura del G5B

Aquest equip reparteix equitativament la lectura dels textos de la línia temàtica en les dues sessions. Tal com sabem, en la S2 llegeixen les dues primeres fonts. La suboperació del comentari dels textos s'imposa sobre les altres ja que, a més de parlar entre ells sobre els textos, la professora i la investigadora també ho fan amb ells. Encara més, **la professora té un paper molt important en el guiatge de la lectura** del document 4 ("Sistema de vigilància al carrer"). Els resumeix a grans trets en què consistia el sistema de vigilància i els fa llegir fragments de la font perquè identifiquin informacions que els permetin comprendre'n millor el contingut, i conversa amb ells sobre les idees. Després, quant al document 5, només debatran sobre el contingut entre ells i amb Marisa, companya d'un altre grup (G7B).

11	107	109	LEC	PROF.	El segon anava vestit de guàrdia civil o?
	108	110	LEC	NADIA	Claro, també!
	109	111	LEC	GABI	¡Sí!
	110	112	LEC	NADIA	¿Cómo que no?
	111	113	LEC	PROF.	Llig-ho.
	112	114	LEC	NADIA	(llegeix) "Cita Solé i Sabaté textualment que no han d'anar reunits, sinó escalonats, convenientment identificats amb una xapa baix la solapa."
	113	115	LEC	PROF.	Baix la solapa, continua.

Figura 112. Fragment d'interacció del G5B

En la tercera sessió es redueixen els torns dedicats a la lectura, sobretot per la caiguda dels subprocessos *comentari* i *altres*. Aquesta darrera etiqueta sol servir en aquest equip per a identificar excursos; és a dir, la lectura els porta a parlar de qüestions que toquen molt tangencialment el tema dels textos, però són massa perifèriques com perquè es puguin considerar comentaris sobre el text. Una d'aquestes discussions té a veure amb un tema que els obsessiona: un determinat tipus de càstig cap a la població escolar femenina és masclisme? Aquest debat, que podria complementar la interpretació de certes idees de

la font, es converteix en una discussió paral·lela que els allunya del tema del text i de la comprensió de la font. Per aquest motiu, decidim atorgar-hi l'etiqueta *altres*.

PLANIFICACIÓ	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	1	17	18
Enunciats	2	69	71
Objectiu	2	22	24
Idea	0	45	45
Organització	0	2	2
Ti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	17	17
Enunciats	0	30	30
Proposa	0	24	24
Accepta	0	2	2
Accepta i proposa	0	1	1
Accepta amb mod.	0	0	0
Altres	0	3	3
Te	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	10	10
Enunciats	0	27	27
Dicta	0	11	11
Autodicta	0	10	10
Repeteix	0	0	0
Llegeix	0	1	1
Altres	0	5	5
Rti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	8	8
Enunciats	0	52	52
Cont.	0	39	39
Ortografia	0	0	0
Gramàtica	0	0	0
Lèxic	0	1	1
Formulació	0	1	1
Adequació	0	11	11
Rte	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	3	3
Enunciats	0	9	9
Ortografia	0	0	0
Gramàtica	0	0	0
Cont.	0	6	6
Lèxic	0	3	3

Figura 113. Enunciats de PLA, Ti, Te, Rti i Rte del G5B

En la S3 comencen a prendre notes i per això, com és evident, apareixen operacions lligades a aquesta activitat. El fragment que introduïm tot seguit és molt interessant, perquè s'hi produeix un **encadenament d'operacions provocades per la complexitat de la tasca**, la qual els obliga a **gestionar diferents qüestions al mateix temps**. Gabi genera una primera idea sobre el document 4 que Nadia converteix en text intentat. Javi la talla en sec i defineix l'objectiu (primer idees, després ja les relacionaran) i Nadia insisteix que ella estava donant una idea. Aleshores, Gabi reprèn un problema no resolt: la diferència entre informació i opinió.

31	349	363	PLA	NADIA	¿Qué era la 4? No me acuerdo lo que era.
	350	364	PLA	GABI	Que... El cuatro era lo de los policías.
	351	365	PLA	NADIA	¡Ah!
	352	366	PLA	ILYA	Exacto.
	353	367	PLA	GABI	Que pasaba uno vestido y le...
32	354	368	Ti	NADIA	No és just que... que... o sea, claro es que no es justo que por ejemplo...
33	355	369	PLA	GABI	¡No! Tú no escribas ahora.
	356	370	PLA	ILYA	Exacto.
	357	371	PLA	GABI	Tú pon ideas, después ya lo-
	358	372	PLA	NADIA	Ideas eso, la idea es-
	359	373	PLA	GABI	Sí, pero la idea es que tú la copias del texto, después ya lo relacionamos esto junto. ¿Lo entiendes lo que te he dicho?
	360	374	PLA	NADIA	Sí te estoy entendiendo, pero ¿tú no me entiendes a mí que te estoy diciendo una idea?
	361	375	PLA	GABI	No, tú me estás diciendo tu opinión, que no es justo.
	362	376	PLA	NADIA	No, te estoy diciendo una idea.
	363	377	PLA	GABI	No, tu estás diciendo tu opinión: no es justo que tal.
		378	PLA	GABI	Pero la idea del texto es-
	364	379	PLA	NADIA	Vale, pues mira, ¡es muy bonito que te aparezca un policía con chapa!
	365	380	PLA	GABI	(riu)
	366	381	PLA	NADIA	Luego te venga otro sin vestimenta de policía y luego otro y te denuncie sin vestimenta de policía.
	367	382	PLA	GABI	Pero es tu opinión, yo estoy diciendo que venga una idea, o sea, decir: "en el documento...". Por ejemplo, "documento texto. Ideas."
	368	383	PLA	NADIA	Vale.
	369	384	PLA	GABI	Eh...
	370	385	PLA	NADIA	La idea.
	371	386	PLA	GABI	Ehh... había dos policías, uno pasaba por delante tuya y te decía "está mal, o sea, no se puede hablar valenciano, está prohibido", y pasaba el siguiente y te decía...

Figura 114. Fragment d'interacció del G5B

La discussió sembla resoldre's amb la intervenció de la professora en l'episodi 34, que hem reproduït unes pàgines enrere. De fet, és també en aquest episodi on es troba allò que determina la forma de les notes del G5B. En l'enunciat 390, la professora etiqueta amb un **hiperònim** el contingut del document 4 ("Sistema de repressió i de vigilància"). Així, Nadia i Gabi troben un **model a imitar**. Copien el primer **nucli de significació** i continuen amb la redacció del segon punt de les notes buscant **nominalitzacions que concentrin el contingut semàntic del text**:

38	395	410	Te	NADIA	Sistema de vigilància...
39	396	411	PLA	GABI	Y ahora lo explicas.
40	397	412	Ti	NADIA	Eh... de- deteniments...
41	398	413	PLA	GABI	No, explicas ese sistema de vigilancia.
	399	414	PLA	NADIA	¿Eres tonto? ¡Que son ideas! Primero tienes que dar ideas. Luego ya a partir de todas las ideas que tengas argumentas. ¿No acabas de escuchar a Balma?
	400	415	PLA	GABI	Ya y lo he dicho yo antes de Balma, pero bueno.
42	401	416	Ti	NADIA	Bueno, va, seguimos. Detenimientos, deteniments.

Figura 115. Fragment d'interacció del G5B

En darrer lloc, hem de dir que la formulació del text intentat i del text escrit tenen un pes similar. En canvi, l'operació de revisió del text escrit no és tan freqüent com la del text intentat. En exemples com aquest, es pot observar el tipus de revisions que fan, que en el G5B van molt lligades a replantejaments sobre el contingut. Com que s'escriu sobre informacions que extreuen dels textos, els límits entre els processos no estan molt clars, perquè **ahora que redefinen què dir o com dir-ho, parlen sobre el que han llegit i el que diuen les fonts**. En aquest cas hem decidit que l'acció que preval és la de revisió del text intentat, perquè és on es centren els esforços de l'equip:

43	401	417	Rti	NADIA	¿Cómo se dice eso? (5 segons)	Deteniments. (5 segons)
44		418	Ti	NADIA	Deteniments per utilitzar...	
45	402	419	DG	ILYA	(digressió)	
46	403	420	Ti	NADIA	Eh... llengües que no sigan el castellà.	
47	404	421	Rti	GABI	El català.	
	405	422	Rti	NADIA	No, era, ahí lo dice.	
	406	423	Rti	GABI	Vale, pero-	
	407	424	Rti	NADIA	Dice que se castigaba eh... por no... eh... hablar...	
	408	425	Rti	GABI	En idioma o dialecto prohibido, pero es que...	
	409	426	Rti	NADIA	Claro, que no sea castellano.	
	410	427	Rti	GABI	Estamos hablando del catalán.	

Figura 116. Fragment d'interacció del G5B

5.5.2. Les notes de lectura

Les notes de lectura del G5B són una llista de punts titulada “Diferents repressions del català”, dividida en quatre apartats diferenciats, un per cada font de la línia temàtica, i ahora amb un subtítol que correspon al número del document (document 4, 5, 6 i 8). L'estratègia que es segueix per a la presa de notes parteix de la confecció d'una llista d'idees que sintetitza els elements que formaran part del text final.

Encara que les notes tenen forma de llista, la naturalesa dels punts és heterogènia, ja que d'una banda trobem nuclis de significació purs força concisos, com ara sintagmes nominals i nominalitzacions, i de l'altra frases amb verbs conjugats. En les notes dels documents 4 (“Sistema de vigilància al carrer”) i 5 (“La pràctica de l'anell”) hi ha molts implícits –i per tant escassegen els verbs–, i el contingut dels epígrafs s'assembla molt a un esquelet temàtic. En canvi, en els punts de les fonts 6 (“Repressió als mestres i a altres funcionaris”) i 8 (“La corrupció del català”) comencen a aparèixer els verbs, ja que el significat de l'original no és tan evident per als lectors inexperts i convé assegurar l'expressió d'unes idees compreses amb dificultat. Les notes del text 8 són molt diferents de les altres perquè no parlen del text, sinó que vehiculen l'opinió dels alumnes.

Document 4:
- Sistema de vigilància.
- Deteniments per utilitzar llengües diferents al castellà.

Figura 117. Fragment de les notes de lectura del G5B

El primer apartat correspon al document 4 i està format per dos **nuclis de significació bàsics**. Tal com es pot observar, la **generalització del contingut temàtic** del document 4 mitjançant un sintagma nominal s'imita en el segon punt, en què el grup escriu una nominalització (“deteniments”, forma incorrecta de *detencions*) amb l'objectiu de reproduir el model sintètic. Encara en aquest moment, un dels membres del grup s'entesta a descriure el funcionament d'aquest mètodes, però la seva companya s'hi nega amb rotunditat.⁶⁹

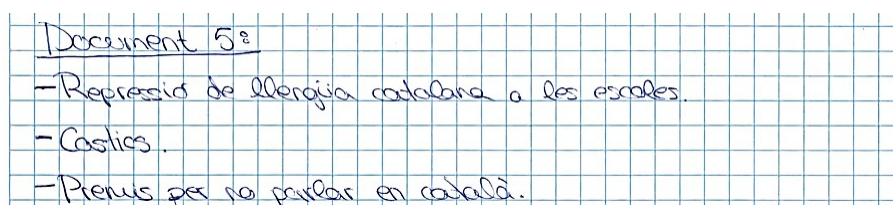


Figura 118. Fragment de les notes de lectura del G5B

El segon apartat, el del document 5, és com el primer, amb tres idees clau del text. La dinàmica de treball és similar, amb identificació d'idees o llançament de propostes que es discuteixen fins que s'arriba a un acord.

50	420	438	PLA	GABI	Pues pasamos al texto 5. La práctica de l'anell. (9 segons)
	421	439	PLA	NADIA	¿La práctica de l'anell? Ah, vale.
51		440	Ti	NADIA	Eh... càstigs... eh... per parlar el català.
	422	441	Ti	GABI	También pon sistemas de vigilancia a...
52	423	442	Rti	NADIA	¡No!
53	424	443	Ti	GABI	Les escoles.
54		444	Rti	GABI	¡Sí! Porque es un sistema de vigilancia en las escuelas para no hablar catalán. (3 segons)
	425	445	Rti	NADIA	Eso se podría utilizar de otra manera. Porque tampoco es vigilancia es lo que escuchab-
55	426	446	Ti	GABI	Pues: "repressió, catal-", "repressió de la llengua catalana en las escuelas, en les escoles". (7 segons).

Figura 119. Fragment d'interacció del G5B

El tercer apartat, el del document 6, és el més extens. Aquesta llista de cinc punts es diferencia de la resta perquè és on es dona una concentració més gran de frases amb verb. El text en què es basa recull informacions sobre les represàlies del cos funcional, un món allunyat de l'experiència vital dels alumnes, motiu pel qual la comprensió és més difícil. Això afecta en l'expressió de les idees, ja que s'intenta salvar la complexitat fent ús dels **explícits**, i amb ells, dels verbs.

⁶⁹ El fragment d'interacció d'aquest exemple es pot trobar en les pàgines precedents (Figura 116).

Document 6:

- Obligar a determinada gent a dir coses que realment no pensen.
- Van prohibir el català als funcionaris en les seves hores de servei.
- Repressió del dret a la reclamació.
- Si parlaven en qualsevol llengua que no sigui ~~castellà~~ català, els tiraven.
- Denuncies per dirigir-se a les persones en català. La Guardia,

Figura 120. Fragment de les notes de lectura del G5B

En darrer lloc hi ha la nota del document 8, que és un comentari valoratiu o axiològic en el qual es distingeixen les **marques enunciatives dels emissors**. Aquesta darrera nota no conté cap contingut de tipus temàtic de l'original.

Document 8:

- Tenim dret a parlar la nostra llengua o la que vulguem.

Figura 121. Fragment de les notes de lectura del G5B

És un text que desconeixen, ja que no ha estat introduït per la investigadora ni la professora, i tenen dificultats per comprendre'l i extreure'n una idea que el sintetitzi. Les gravacions permeten constatar que l'única alumna que el llegeix d'aquest grup és Nadia. La idea que proposa mostra que no ha entès la font. Quan la verbalitza, el seu company la rebutja, argumentant que, de nou, està donant una **opinió personal**. Com que l'escriu sense l'ajuda dels seus companys, la nota de l'últim document queda com una opinió personal.

99	590	623	PLA	NADIA	Por eso, lo que estoy diciendo, tenemos derecho a hablar la lengua que queramos. O sea pero yo te estoy diciendo que si estamos en València y tenemos que hablar en castellano, no, nano. Hay que hablar-
	591	624	PLA	GABI	Ya, pero ahí vuelves a hablar en la opinión personal.
	592	625	PLA	NADIA	No... es lo que dice aquí. Aquí dice...
	593	626	PLA	GABI	Yo es que no lo he leído, la verdad (riu)
	594	627	PLA	ILYA	(riu)
100	595	628	LEC	NADIA	Dice... (llegeix) "La corrupció de la llengua parlada avança a una velocitat de bòlit. Sense premsa, sense llibre barat, sense escola, sobretot sense escola, ningú no té punts de referència. El poble català és el que parla d'una manera més bàrbara de tots els del món. Una tribu africana té el seu vocabulari simple, però l'usa amb correcció."
	596	629	LEC	GABI	Ya, ¿y qué?
	597	630	LEC	NADIA	(llegeix) "Escolta, la cosa ha arribat a uns extrems que una persona que parles amb certa puresa relativa al català denota i queda com un liró. Aviat els conr-".
101		631	PLA	NADIA	Bueno, ¿qué dice...? ¿Qué está diciendo eso? Tenim dret a parlar la llengua que... que vulgam...

Figura 122. Fragment d'interacció del G5B

5.6. Grup 6 de 4t B (G6B)

El formen Sara i Esteban. Esteban té poc o molt poc d'interès a treballar i es distreu sovint. En moments així, tot el pes de la feina recau sobre Sara, la qual també mostra amb freqüència moments de desmotivació.

5.6.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

Només començar la classe fan la tria temàtica, però la professora els recomana llegir el document 4 (“Sistema de vigilància al carrer”), que no pertany al tema escollit sinó al bloc 1 (“Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer”). El llegeixen en veu alta i, en acabar, es reafirmen amb l'elecció temàtica i llegeixen en silenci els quatre textos de la línia 4 (“Atacs i atemptats”). Amb excepció de la font número 4, la parella no comenta el contingut de la resta dels documents que llegeix. Només algunes idees generals amb la investigadora, la qual intenta facilitar-los claus interpretatives d'un dels textos font. Com que en aquesta sessió no prenen notes ni parlen sobre els textos de la línia dels atemptats, no podem saber si els comprenen, ni què en destaquen, ni quines idees se'n fan.

No és fins a la sessió tercera, en què comencen a planificar la primera versió del text, quan revisen i comenten el contingut de les fonts de la línia i d'altres textos amb l'objectiu d'identificar idees que pot contenir el text propi. A diferència del que ocorre en la sessió anterior, en aquest moment **la lectura està guiada pel propòsit d'escriptura**. Davant la insistència d'un dels membres del grup, la parella decideix que, en comptes de prendre notes, **subratllaran el dossier** per a poder iniciar la composició del text propi de manera immediata.

Lectura	Individual, silenciosa i sense comentaris, amb excepció del primer text que llegeixen, del qual només diuen la idea general De totes les fonts de la L4 i d'una font de la L1 Amb ajuda puntual de l'adult
Presa de notes	No prenen notes

Figura 123. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G6B

Com que per al G6B en la S3 la relectura satisfà directament la planificació i l'elaboració en paral·lel de la primera versió del text, no podem realitzar una categorització dels torns coherent amb l'anàlisi de la resta dels grups, ja que no es corresponen a les categories establertes per a la lectura i la presa de notes.

	Sessió 2
Episodis	1 - 15
Torns	1 - 170
Enunciats	1 - 181

Figura 124. Episodis, torns i enunciats del G6B

Així doncs, el protocol d'aquest equip es basa en 170 torns, 181 enunciats i 15 episodis. L'operació que s'imposa per sobre de les altres és, com és evident, la d'organització i control, perquè han de situar-se i definir el que faran. La suboperació que predomina és l'aclariment.

	Sessió 2	%
O/C	91	54%
LEC	52	31%
PLA	22	13%
Ti	0	0%
Te	0	0%
Rti	0	0%
Rte	0	0%
Ctrl.	14	
DG	2	1%

Figura 125. Operacions totals i per sessions del G6B

Constantment, busquen la professora perquè els expliqui el que cal fer (Sara, enunciat 36: “¿Pero hay que elegir uno o los tres? ¿O los cuatro [textos de la línea temática]? ¡Balma!).⁷⁰ La docent acudeix quan la sol·liciten i reitera la consigna les tres vegades que parla amb ells. A més, també intenta atraure'ls cap a la primera línia temàtica, més assequible per a la classe. Tot i aconseguir que llegeixin un dels textos sobre la repressió pública contra la llengua catalana, el grup no canvia d'idea respecte de la línia temàtica.

Amb tot, ens consta que la parella fa una mirada ràpida, molt superficial, als textos del tercer bloc temàtic (“Escriptors. Llengua i històries personals”). Ho fan un cop llegits els documents de la línia dels atemptats (la línia que han triat), moment en què s'adonen que les informacions que acaben de llegir no els *inspiren gens*. La manca de motivació d'aquest grup és evident, i contrasta amb l'actitud de la resta d'equips que analitzem en aquest capítol, amb excepció del G5A. Localitzen en el dossier els textos de la línia dels escriptors, proven de veure si hi ha autors coneguts. Davant la negativa, tornen al tema dels atemptats i no tornen a dubtar-hi més.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
8	73	78	O/C	Tasca	SARA	Yo no tengo ni idea, ¿eh? A mí esto no me inspira... nada.
	74	79	O/C	Tasca	ESTEBAN	Hacemos lo de escribir, se lo damos XXXX. ¡Esta mierda!
	75	80	O/C	Tasca	SARA	No, ¿lo está escribiendo?
	76	81	O/C	Tasca	ESTEBAN	No me apetece...

⁷⁰ Per a la consulta de les interaccions, vegeu l'annex 4.

5.6. Grup 6 de 4t B (G6B)

	77	82	O/C	Tasca	SARA	Y las ideas... La siete, la trece, la once, la dieciocho y la diecinueve. A ver qué ideas... ¿Si te quieres leer estos textos? Es el 7. ¿Qué mierda?
	78	83	O/C	Tasca	ESTEBAN	Sí, es que XXX documento 7.
9	79	84	LEC	Lec.	SARA	(llegeix) Carta a Josep Carner. Albert XXX.
		85	LEC	Altres	SARA	No me suena, ¿eh? 13. Xavier Casp, tampoco. 18 y 19. ¿Este quién es? Xavier Moret.
10	80	86	O/C	Tasca	ESTEBAN	XXX
	81	87	O/C	Tasca	SARA	18 y 19.
	82	88	O/C	Tasca	ESTEBAN	¡Son to cortos!
	83	89	O/C	Tasca	SARA	No, mira, nos vamos a quedar con la 4, ¿vale?
	84	90	O/C	Tasca	ESTEBAN	¿Sí?

Figura 126. Fragment d'interacció del G6B

Hem de relativitzar els resultats de la quantificació de les dades, la qual mostra que l'operació de lectura és la segona més important, amb un predomini del comentari. En termes absoluts ho és, és indiscutible. Tanmateix, val a dir que Sara i Esteban **parlen molt poc entre ells sobre els textos** que llegeixen i la qualitat de les discussions és molt baixa. Passa el mateix amb la planificació, ja que és la investigadora qui en els últims minuts de la classe els demana que comparteixin les idees que han retingut de la lectura de les fonts. Ells no ho havien fet mai abans, exceptuant un episodi en què Sara explica a Esteban la idea general de la font 4.

12	122	129	PLA	Idea	INVEST.	D'acord, doncs a vore, quines coses de la línia 4 heu-?
	123	130	PLA	Idea	SARA	El de...
	124	131	PLA	Idea	ESTEBAN	Se atacaron contra las... bibliotecas.
	125	132	PLA	Idea	INVEST.	Contra les llibreries. Què més?
	126	133	PLA	Idea	SARA	Pues...
	127	134	PLA	Idea	ESTEBAN	Pues que... mandó la guardia de Franco...
	128	135	PLA	Idea	INVEST.	Hmh...
	129	136	PLA	Idea	ESTEBAN	XXX atentados contra las bibliotecas... Entró gente con botellas y quemaron toda la biblioteca.
	130	137	PLA	Idea	INVEST.	Hmh, les llibreries. No és el mateix. A la llibreria es venen llibres i a la biblioteca es presten llibres.

Figura 127. Fragment d'interacció del G6B

Tot seguit, la investigadora els introdueix el text 8 ("L'entrevista a Xavier Vinader"), que Sara no ha sabut explicar, i els pregunta pel concepte de les *clavegueres de l'Estat*. Esteban assenyala que es tracta d'una metàfora, i la investigadora els desgrana el contingut del text, oblidant-se d'estimular-los a construir hipòtesis pel seu compte.

13	156	163	LEC	Coment.	INVEST.	No? Les clavegueres són uns conductes que tenim baix de terra pels quals tirem tot el que no volem.
	157	164	LEC	Coment.	ESTEBAN	Vale.
	158	165	LEC	Coment.	INVEST.	En castellà?
	159	166	LEC	Coment.	ESTEBAN	Alcantarrilla, ¿no?
	160	167	LEC	Coment.	INVEST.	Las alcantarillas. Quan parlem de les clavegueres de l'estat no pensem en això exactament, potser estem fent una?
	161	168	LEC	Coment.	ESTEBAN	Metàfora.

162	169	LEC	Coment.	INVEST.	Una metàfora. Què és el que diu exactament? Agafe el meu text i us explique. En un moment parla de les clavegueres.
	170	LEC	Lec.	INVEST.	Diu (llegeix) "vostè va patir en la seva pròpia carn les clavegueres de l'Estat?".

Figura 128. Fragment d'interacció del G6B

Abans d'acabar, però, Esteban llença la seva hipòtesi interpretativa sobre les clavegueres:

15	168	179	LEC	Coment.	INVEST.	Qui poden ser les clavegueres?
	169	180	LEC	Coment.	ESTEBAN	La gente del Estado, XXXX que estaba haciendo. Pero que lo hacían a escondidas.

Figura 129. Fragment d'interacció del G6B

Tal com analitzarem més endavant, a l'inici de la S3 comencen a planificar la introducció. Aquest procés els obliga a repassar el contingut d'alguns dels textos de la línia 4 i a plantejar-se quines idees seleccionar i com organitzar-les. Les interaccions de la planificació cooperativa permetran corroborar que hauran de tornar als documents per a rellegir-los i organitzar el contingut del text propi.

O/C	Sessió 2
Episodis	5
Enunciats	91
Aclariment	53
Treball	7
Tasca	23
Indicació	8
LECTURA	Sessió 2
Episodis	6
Enunciats	52
Comentari	32
Lèxic	6
Lectura en veu alta	7
Altres	7
PLANIFICACIÓ	Sessió 2
Episodis	1
Enunciats	22
Objectiu	0
Idea	22
Organització	0

Figura 130. Enunciats d'organització i control de la tasca del G6B

5.7. Grup 7 de 4t B (G7B)

El G7B està format per tres estudiants, Marisa, Gisele i Regina. Amb tot, val a dir que a les sessions que analitzem en aquest capítol només assisteixen Marisa i Gisele. Una d'elles, Marisa, assumeix el rol de lideratge i busca constantment la participació de Gisele, la qual adopta un paper menys actiu.

5.7.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

Durant la primera sessió dedicada a la lectura inicial en petit grup (la S2) llegeixen els quatre documents de la línia temàtica sense fer gaires comentaris; en la segona comencen a anotar-los. Les dues alumnes de l'equip fan una lectura individual i silenciosa de les fonts i col·laboren en l'escriptura de les notes. L'estratègia que caracteritza la presa de notes consisteix a identificar primer una idea o idees destacades i, una vegada fet, comencen a redactar. Com que la lectura de les quatre fonts es produeix abans de la presa de les notes, durant la redacció han de tornar als textos per a refrescar la memòria i per a comprovar que no es deixen idees importants. Fins i tot, hi tornen quan s'adonen que no han entès alguna cosa. També, amb freqüència, busquen l'ajuda de la professora per a aclarir dubtes sobre la tasca o sobre els documents que llegeixen.

Lectura	Individual, silenciosa i sense fer gaire comentaris De les 4 fonts de la línia temàtica Prèvia a la presa de notes Amb ajuda puntual de l'adult
Presa de notes	En col·laboració i amb comentari d'idees i de documents Text per text, d'un en un Posterior a la lectura de les fonts Amb repàs o relectura de les fonts quan és necessari

Figura 131. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G7B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 9	10 - 70	1 - 70
Torns	1 - 96	97 - 371	1 - 370
Enunciats	1 - 96	97 - 376	1 - 376

Figura 132. Episodis, torns i enunciats del G7B

El treball de lectura i presa de notes origina 376 enunciats, 96 en la S2 i 280 en la S3, agrupats en 9 i 61 episodis respectivament. La diferència tan gran entre els enunciats de la segona sessió i de la tercera s'explica per dos fets. Primer, perquè el temps de què disposen per a la S2 és menor que el de la S3. Segon, perquè en la S2 fan lectura silenciosa i parlen poc dels textos. A més, podem afirmar que la S2 es dedica exclusivament a l'organització i control de la tasca i a la lectura de les fonts, amb excepció de 6 torns de control per part dels adults i 4 en què fan un intent de planificar com començaran les notes. En la S3, en canvi, l'activitat està molt més diversificada i es reparteix entre totes

les operacions, encara que les que més destaquen són, en aquest ordre, la planificació, el text escrit i el text intentat, activitats lligades a la presa de notes.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	39	43%	10	4%	49	13%
LEC	47	52%	16	6%	63	17%
PLA	4	4%	78	29%	82	23%
Ti	0	0%	48	18%	48	13%
Te	0	0%	80	29%	80	22%
Rti	0	0%	5	2%	5	1%
Rte	0	0%	35	13%	35	10%
DG	0	0%	1	0%	1	0%
Ctrl.	6		7		13	

Figura 133. Operacions totals i per sessions del G7B

5.7.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	3	2	5
Enunciats	39	20	49
Aclariment	35	0	35
Treball	0	4	4
Tasca	4	0	4
Indicació	0	6	6

Figura 134. Enunciats d'organització i control de la tasca del G7B

Tot i que l'establiment del primer objectiu de treball –la tria de la línia temàtica– té lloc al començament de la classe (implícitament, només comencen a treballar, però es confirma en els enunciats 34-38), el grup no acaba d'entendre què cal fer a més de llegir i demanen sovint aclariments a la professora, a la investigadora i als companys d'altres equips. Per això, trobem un nombre tan elevat d'enunciats amb l'etiqueta *aclariment*. Un exemple d'aclariment és aquest:

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
1	9	9	O/C	Acl.	MARISA	Però expliquem el que- lo que diu els textos?
	10	10	O/C	Acl.	PROF.	No, no, el vostre text... el vostre text ha de partir de la informació que teniu ací. (3 segons) Comença a llegir, vale? Per exemple el 4 i el 5. Comenceu a llegir-los, vale? I després... veiem. (50 segons de silenci)
	11	11	O/C	Acl.	MARISA	¿Pero es que después de leerlo qué escribimos?
	12	12	O/C	Acl.	GISELE	Ha dicho que un texto a partir de lo que cojamos y formar un texto. (4 segons)
	13	13	O/C	Acl.	MARISA	No entiendo, o sea, Balma ha dicho que tenemos que escribir sobre una de las líneas que hay en la portada.
	14	14	O/C	Acl.	GISELE	Sí, tenemos que elegir sobre una de esas y leer los textos.
	15	15	O/C	Acl.	MARISA	Y después, ¿de los textos qué hacemos? ¿Coger frases y...? (1'13" segons de silenci)

Figura 135. Fragment d'interacció del G7B

En el fragment que mostrem tot seguit, una de les estudiants **demana ajuda a un altre equip**. Encara que té algunes contradiccions que després semblen resoldre's, l'explicació

de la companya del G5B⁷¹ sembla ser clau, perquè el G7B no torna a plantejar-se dubtes en relació amb aquesta qüestió:

7	69	69	O/C	Acl.	MARISA	Te he preguntado qué tengo que escribir.
	70	70	O/C	Acl.	NADIA	Vale, pues de esos cuatro luego haces un texto resumiéndolo todo. Y lo que opinas tú de los cuatro, ¿sabes? Y si te lees el segundo pues te lees los seis esos y haces lo mismo.
	71	71	O/C	Acl.	MARISA	O sea, hablar de lo que habla cada esto y después decir lo que pienso.
	72	72	O/C	Acl.	GABI	Sí.
	73	73	O/C	Acl.	NADIA	No, decir lo que piensas no. Un resumen. O sea, tú tienes que hacer o sea, de esos 4 tú tienes que hacer un texto como si se lo fueras a explicar a alguien. Lo tienes que decirlo como si se lo fueras a explicar a otra persona y que lo entienda.

Figura 136. Fragment d'interacció del G7B

5.7.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	3	3	6
Enunciats	47	16	63
Comentari	34	15	49
Lèxic	13	0	13
Lectura en veu alta	0	1	1
Altres	0	0	0

Figura 137. Enunciats de lectura del G7B

Hem comentat que la parella parla escassament del contingut dels textos durant la primera sessió de treball (S2). Tanmateix, els enunciats sobre lectura són els més abundants, fet que mereix una explicació. Si atenem a la naturalesa d'aquests enunciats, veiem que hi predominen els d'intercanvi amb l'adult. En efecte, tant la professora com la investigadora els parlen sobre els textos, però la participació i les aportacions de les estudiants en aquests intercanvis no són gens remarcables i no donen proves concretes del procés de comprensió dels textos.

A més, trobem alguns torns en què les alumnes es pregunten o pregunten a la professora per una paraula que no coneixen, o que reaccionen davant d'algun aspecte particular que descobreixen durant la lectura sense aprofundir-hi gaire, tant entre elles com amb un altre equip. Malgrat que l'explicació de les paraules no es relaciona amb el text, la professora els convida a comentar el contingut de la font en què hi apareixen (el text 5, "La pràctica de l'anell"). És ella qui al començament marca la interpretació del text, però finalment Marisa, l'estudiant amb més iniciativa, **s'anima a desenvolupar una reflexió pròpia** sobre les implicacions dels càstigs als escolars durant el franquisme. Marisa reprendrà aquesta idea durant la presa de notes en la sessió posterior.

⁷¹ Aquest fragment d'interacció, que aporta dades sobre la representació de la tasca que es fa una de les estudiants de l'altre grup, s'ha mostrat en l'apartat corresponent del grup 5 de 4t B (G5B).

6	48	48	LEC	Coment.	PROF.	Què tal? A que us ha sorprés aquest text?
	49	49	LEC	Coment.	MARISA	Sí.
	50	50	LEC	Coment.	PROF.	Aleshores, què s'aconsegueix amb això? Que siguin els mateixos... les mateixes persones que parlen valencià les que es controlen entre elles mateixes. I no faça falta...
	51	51	LEC	Coment.	MARISA	Estar damunt d'ells.
	52	52	LEC	Coment.	PROF.	Quaranta profes. Vale, en els mateixos jocs, si tu estàs jugant, estem jugant nosaltres, i jo et sent parlar valencià, pam, de seguida et passe l'anell perquè tingueres tu el càstic. I perquè la... els alumnes interioritzen XXX
	53	53	LEC	Coment.	MARISA	Ja.
	54	54	LEC	Coment.	PROF.	De parlar valencià, català, euskera, gallec...
	55	55	LEC	Coment.	MARISA	Però perquè tampoc hi havia algú que els diguera "si fas això va a ser roí per al teu amic o..., no és bo que faces cas". O siga, lo de l'anell.
	56	56	LEC	Coment.	PROF.	Ah!
	57	57	LEC	Coment.	MARISA	Per exemple, al principi pot ser un joc però si després el xiquet veu que al seu amic no li beneficia això i hi ha algú que els ho diu...

Figura 138. Fragment d'interacció del G7B

Ja sabem que en la tercera sessió elaboren les notes de lectura. El recompte i etiquetatge dels enunciats revela l'abundància de torns dedicats a la presa de notes (planificació i textualització), amb un predomini clar de la planificació –i més concretament de la **generació d'idees**– i de la textualització –text intentat i, encara més, **text escrit**.

PLANIFICACIÓ	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	1	11	12
Enunciats	4	78	82
Objectiu	0	7	7
Idea	0	46	46
Organització	4	25	29
Ti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	8	8
Enunciats	0	48	48
Proposa	0	23	23
Accepta	0	6	6
Accepta i proposa	0	1	1
Accepta amb mod.	0	1	1
Altres	0	17	17
Te	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	20	20
Enunciats	0	80	80
Dicta	0	42	42
Autodicta	0	8	8
Repeteix	0	15	15
Altres	0	15	15
Rti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	2	2
Enunciats	0	5	5
Cont.	0	3	3
Ortografia	0	0	0
Gramàtica	0	2	2
Rte	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	0	12	12
Enunciats	0	35	35

5.7. Grup 7 de 4t B (G7B)

Ortografia	0	25	25
Gramàtica	0	6	6
Cont.	0	4	4
Lèxic	0	0	0

Figura 139. Enunciats de PLA, Ti, Te, Rti i Rte del G7B

Marisa i Gisele **comenten el contingut dels quatre textos** de la línia temàtica i van escrivint, a poc a poc, **idees o resums de cada document**. Les dades d'interacció ens permeten constatar que és Marisa l'estudiant que dirigeix la feina i qui té un paper predominant en la construcció del text intentat, mentre que Gisele escriu, respon, opina i dona retroalimentació, però les seves aportacions són menys decisives. L'actitud de Gisele mereix algun retret de Marisa. No obstant això, la parella del G7B és **col·laboradora i activa**, i respon amb **responsabilitat** a la feina que se'ls assigna.

30	179	179	Ti	Proposa	MARISA	No, a ver, ¿qué ponemos? En l'escola eh... hi havia una persecució de la llengua catalana... i...
	180	180	Ti	Altres	GISELE	¿Pongo eso?
	181	181	Ti	Altres	MARISA	No sé, es que... ¡tú también di! No dices nada, ¡jope!
	182	182	Ti	Altres	GISELE	(riu)
	183	183	Ti	Altres	MARISA	Somos un grupo, tenemos que hablarlo.

Figura 140. Fragment d'interacció del G7B

El **mètode de treball** del grup consisteix a elaborar **síntesis breus** però relativament completes de les idees de cada text, d'un en un. Amb cada text es plantegen primerament quines són les **idees principals** i, abans de posar-les per escrit, **decideixen prèviament com organitzar-les**. Encara que semblen estar molt centrades en unes idees molt concretes, **el procés de composició els fa pensar sobre el que han llegit i a tornar a les lectures** perquè o bé recorden alguna cosa nova o bé volen assegurar-se del que estan escrivint. En el fragment següent, Gisele identifica una informació que havien passat per alt i de seguida proposa relacionar-la amb una idea que ja havien validat. Tot seguit, la companya suggereix que totes dues precedixin una tercera idea que fa temps que rumia i encara no sap com expressar:

31	192	194	PLA	Idea	GISELE	Y aquí también habla de... de que en les escoles femenines, femenines, que s'insistia que parlar en català no era propi de senyoretetes.
	193	195	PLA	Idea	MARISA	Sí. (3 segons)
	194	196	PLA	Org.	GISELE	O sea que, lo que has dicho antes podíamos unirlo con esto.
	195	197	PLA	Org.	MARISA	¿Como frase principal?
	196	198	PLA	Org.	GISELE	Sí.
	197	199	PLA	Idea	MARISA	Y después decimos que... eh... los niños, es que no sé como decirlo, como que actuaban de autoridad, o sea que ellos mismos ya sabían que tenían que reprimir el catalán.
	198	200	PLA	Idea	GISELE	Hmh.

Figura 141. Fragment d'interacció del G7B

Quan tenen clara una o diverses idees, construeixen el text intentat que després textualitzen. Com que són informacions que provenen dels textos, l'elaboració sol ser

minsa. Sovint, la distància entre les idees que extreuen de les fonts i la formulació dels enunciats del text intentat és mínima, ja que de la idea original al text propi hi ha paràfrasis força fidels.

32	203	205	Ti	Proposa	MARISA	En escoles, i en escoles femenines s'insistia...
	204	206	Ti	Accepta	GISELE	Sí.
	205	207	Ti	Proposa	MARISA	Que parlar en català no era propi de senyoretetes. A ver, en les escoles, lo que yo he dicho primero.
	206	208	Ti	Accepta	GISELE	Sí
	207	209	Ti	Proposa	MARISA	Y después... Pues en les escoles. (4 segons)

Figura 142. Fragment d'interacció del G7B

Les revisions més freqüents són les relacionades amb l'ortografia i afecten tant el text intentat com l'escrit. Generalment, tenen lloc durant la posada per escrit i ocorren perquè un membre s'anticipa i fa un aclariment per a evitar l'error o perquè qui copia té algun dubte. Encara que en un exercici com aquest el tractament del contingut és primordial, no és tan fàcil trobar revisions que afecten aquest pla particular. Quan es produeixen és perquè mentre construeixen el text intentat o el text escrit, s'adonen que hi ha un **desajustament entre el sentit d'allò que han escrit o que volien escriure amb el sentit del text**, i llavors reajusten:

63	338	344	Ti	Proposa	MARISA	¿Tenías otra idea, tú, que dar...? (9 segons) O sea, podríamos poner que entre ellos mismos sí hablaban en catalán.
	339	345	Ti	Accepta amb mod.	GISELE	Entre els pares, ¿no?
	340	346	Ti	Proposa	MARISA	Pero después al niño le hablaban en castellano. Porque... creían que era una lengua...
	341	347	Ti	Proposa	GISELE	De baixa...
	342	348	Ti	Proposa	MARISA	De baixa societat, sí. ¿Eso? Vale, ¿cómo habíamos empezado? (riu)
	343	349	Ti	Altres	GISELE	Eh... Els pares parlaven entre sí, no? (3 segons)
64	344	350	Rti	Cont.	MARISA	Pero, o sea, es- es importante que digamos que son de la burguesía, porque la burguesía era una clase social alta.
	345	351	Rti	Cont.	GISELE	Hmh.
	346	352	Rti	Cont.	MARISA	Y como creían que el catalán era de una baja clase social, pues por eso hablaban a sus hijos en castellano. Entonces, eh... els pares de l'alta burguesia... (11 segons)

Figura 143. Fragment d'interacció del G7B

Les gravacions també permeten conèixer com es llegeix i, quan parlen sobre els textos, què es comprèn i on hi ha les dificultats. És el cas del document 6 ("Repressió als mestres i a altres funcionaris"), que clarament no han entès:

46	261	265	PLA	Org.	MARISA	A ver, següent text. Document 6. Sí. A ver, docu- (10 segons)
	262	266	PLA	Org.	GISELE	Seis. ¡Uf! Es el seis, ¿no?
	263	267	PLA	Org.	MARISA	(riu) Nada, una idea cortita, una tesis general. La verdad es que este texto no lo he entendido muy bien, aunque lo he leído.

Figura 144. Fragment d'interacció del G7B

Anteriorment hem dit que aquesta parella no comparteix l'activitat de lectura i, si en parlen, és per comentar dubtes sobre paraules. Però **l'exercici de composició de les notes els porta a parlar sobre els textos**, especialment quan una d'elles o totes dues no han acabat d'entendre el text. Per aquest motiu, durant la tercera sessió trobem alguns exemples en què tenen lloc comentaris sobre les lectures previs a la presa de notes, en què planifiquen i textualitzen.

61	317	323	LEC	Coment.	GISELE	Yo esto lo he entendido, pero esto... no.
	318	324	LEC	Coment.	MARISA	Ya. O sea, en este le viene a decir que... (4 segons) No lo sé. ¡Pf! (riu) (13 segons) Que se, como que... eh... el catalán era... una lengua de... de una baja sociedad.
	319	325	LEC	Coment.	GISELE	Ah.
	320	326	LEC	Coment.	MARISA	Como de pobres, ¿sabes?

Figura 145. Fragment d'interacció del G7B

En casos com aquest, com que el text els resulta més complex que alguns altres, **necessiten passar per les diferents etapes pròpies d'una tasca híbrida** com aquesta, des del **comentari de la lectura**, que els permet **comprendre** la font o una idea de la font amb independència del text que s'ha de produir tot seguit, fins a la **composició de les notes**, que requereix **seleccionar** les idees que es volen conservar, decidir com **organitzar**-les, **formular**-les lingüísticament, **revisar** si hi ha cap desajustament en el sentit, **construir** el text escrit i **controlar** que allò que finalment es diu correspon amb allò que es volia dir.

En canvi, quan es senten més segures amb un text, passen per alt el comentari de la lectura i, o bé comenten les idees, les organitzen i després escriuen el text (text intentat i text escrit), o bé directament, si alguna d'elles té molt clar el que vol dir (aquesta persona sol ser Marisa), fa la proposta del text intentat i, quan la validen, elaboren el text escrit.

5.7.2. Les notes de lectura

En la tercera sessió elaboren quatre notes de lectura heterogènies, amb tres síntesis d'un paràgraf amb una idea principal o general i una síntesi telegràfica amb una idea general i una llista d'exemples de la font.

El resum del document 4 ("El sistema de vigilància al carrer") és una frase-paràgraf que sintetitza breument la idea principal de la font.

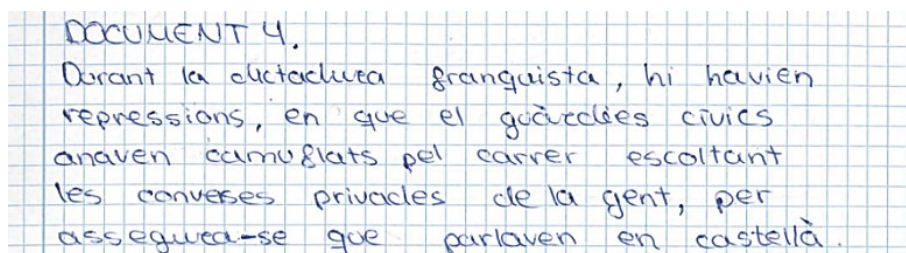


Figura 146. Fragment de les notes de lectura del G7B

El començament de caire generalitzador s'explica pel fet que abans de començar a escriure **consulten el guió d'escriptura** de la versió inicial que la professora o la investigadora els ha deixat a la taula. Aquest guió **els serveix per a posicionar-se en el pla de la composició**; per això, Marisa és capaç de marcar com a objectiu la **contextualització** de les informacions, és a dir, la **relació amb el tema general**. Això té un efecte sobre el que s'anota i la manera com s'anota.

11	103	103	PLA	Obj.	MARISA	A ver, situació comunicativa (llegeix la primera frase del guió d'escriptura) (19 segons de silenci) Hm... Parlem de la-de la situació en general. O sea, ficar-nos en la situació de dir "era una dictadura i això". I anem subratllant parts importants dels textos i després expliquem.
	104	104	PLA	Obj.	GISELE	Vale. (23 segons de silenci)
	105	105	PLA	Obj.	MARISA	Com comencem?

Figura 147. Fragment d'interacció del G7B

El text 5 ("La pràctica de l'anell") el coneixen molt bé perquè la professora els el llegeix per iniciativa pròpia en classe de llengua, en una sessió que no forma part de la seqüència didàctica d'aquesta investigació. La idea general de les notes del text 5 és la repressió lingüística a l'ensenyament, però la resta del text que escriuen està fet d'**anècdotes**. Es tracta d'una síntesi telegràfica en tres punts amb quatre exemples del text que no es relacionen ni s'expliquen ni s'elaboren, sinó que queden sota el paraigua de la frase inicial de la nota de lectura. Com que conté exemples concrets, és el més extens dels quatre.

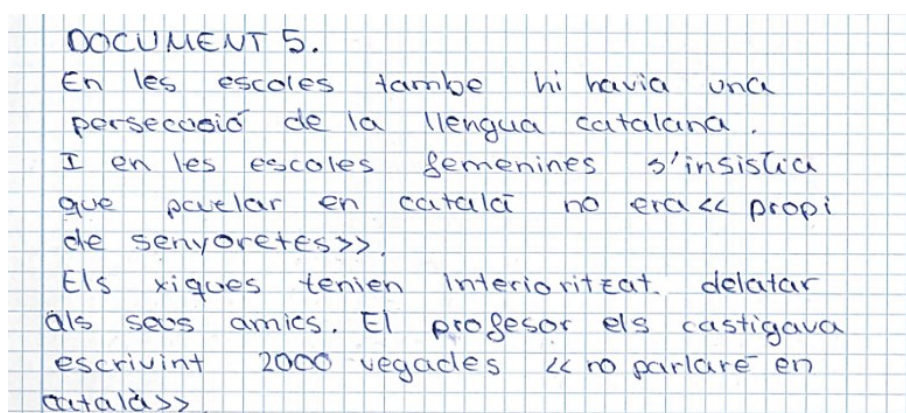


Figura 148. Fragment de les notes de lectura del G7B

L'estudi de les interaccions d'aquesta anotació ens permet comprendre que aquesta **forma poc cohesionada** s'explica pel fet que les alumnes fan una primera generació d'idees de la font que posen després per escrit. En acabar, repassen i arrodoneixen exemples que havien esmentat que encara no han anotat i els donen definitivament una forma escrita.

30	189	189	Ti	Proposa	MARISA	Que en les escoles també hi havia una persecució de la llengua catalana... Bueno, punto.
31	189	190	PLA	Org.	MARISA	I després ficar... Eh... Es que tenemos que resumirlo de manera que...
	190	191	PLA	Org.	GISELE	Sí

5.7. Grup 7 de 4t B (G7B)

191	192	PLA	Org.	MARISA	A ver, cómo te lo digo... O sea, eso como frase de... principal. I després dir, eh..., una idea... que... (3 segons)
	193	PLA	Idea	MARISA	Per a fer als xiquets còmplices de... Es que no sé cómo decirlo! (10 segons) Como que los es- Es que no sé, no sé cómo decirlo.
192	194	PLA	Idea	GISELE	Y aquí también parla de... de que en les escoles femenines, femenines, que s'insistia que parlar en català no era propi de senyoretes.
193	195	PLA	Idea	MARISA	Sí. (3 segons)
194	196	PLA	Org.	GISELE	O sea que, lo que has dicho antes podíamos unirlo con esto.
195	197	PLA	Org.	MARISA	Como frase principal?
196	198	PLA	Org.	GISELE	Sí.
197	199	PLA	Idea	MARISA	Y después decimos que... eh... los niños, es que no sé como decirlo, como que actuaban de autoridad, o sea que ellos mismos ya sabían que tenían que reprimir el catalán.
198	200	PLA	Idea	GISELE	Hmh.

Figura 149. Fragment d'interacció del G7B

Tot i això, no podem obviar que la frase que inicia la nota d'aquesta font marca una continuïtat: a les escoles *també* es perseguia el català. Les alumnes s'adonen que tant la font 4 com la 5 parlen de la repressió contra la llengua i que hi ha informacions coincidents. Aquest descobriment, juntament amb l'objectiu d'escriptura marcat pel guió fan que els dos blocs d'anotacions, el de la FO4 i el de la FO5, es mostrin lligats.

28	171	171	LEC	Lec.	MARISA	Es que aquí también fica... Eh... sobre el text següent perquè fica (llegeix) "La persecució de la llengua catalana i la posició del castellà va ser particularment intensa a l'escola".
	172	172	LEC	Coment.	GISELE	Aquí también habla de eso.
	173	173	LEC	Coment.	MARISA	Ya, por eso, que también... se relaciona.
	174	174	LEC	Coment.	GISELE	Hm... (6 segons)

Figura 150. Fragment d'interacció del G7B

El 6 és un text difícil per a tots els grups. L'original no diu en cap moment que els funcionaris van ser represaliats i que, com que no podien demostrar un historial al gust del nou règim, alguns es van exiliar. Davant aquest pressupòsit excessiu per a les alumnes, **decideixen completar l'implícit desconegut amb el coneixement contextual que han pogut elaborar**: la repressió lingüística, les prohibicions i l'exili. Per això, en aquest cas, el grup elabora un resum *sui generis* d'un paràgraf (dues frases).

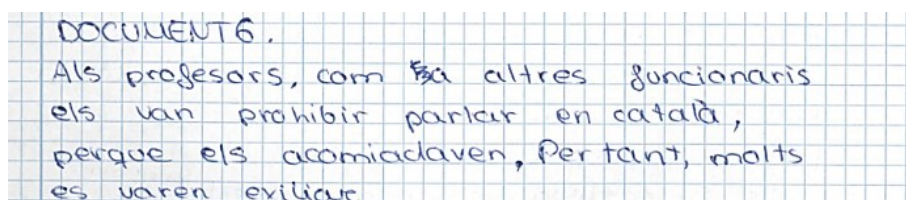


Figura 151. Fragment de les notes de lectura del G7B

Les interaccions relacionades amb l'escriptura de les notes d'aquest document inclouen operacions molt diverses. Primer, les estudiants confessen que no entenen el text i que tenen dificultats per enunciar-ne una idea general i Marisa demana ajuda a la professora,

la qual els fa una explicació de la font. Tot seguit, Marisa torna a la font i llegeix un fragment en veu alta. A partir d'aquest moment, la parella identifica dues idees principals i després les organitza. Quan ho tenen clar, com que són idees molt breus, construeixen directament el text escrit.

48	274	278	PLA	Idea	MARISA	Als professors... Espérate. Als professors com a altres funcionaris els van prohibir parlar en català.
	275	279	PLA	Idea	GISELE	I tenien que anar a altre lloc, no? O a altre país.
	276	280	PLA	Org.	MARISA	O sea, espera, perquè... O sea, primero decimos que les habían prohibido hablar en catalán porque si no los despedían...
	277	281	PLA	Org.	GISELE	Hmh.
	278	282	PLA	Org.	MARISA	Y por eso hubieron muchos exilios.
	279	283	PLA	Org.	GISELE	Sí.
49	280	284	Te	Altres	MARISA	A ver, pues espera. Vamos a recapacitar (riu)

Figura 152. Fragment d'interacció del G7B

L'últim resum, el del document 8, és una frase-paràgraf que sintetitza la primera de les idees principals però obvia l'altra, que apareix en el segon fragment del document (la corrupció de la llengua parlada i el deteriorament de la qualitat del català oral). Les dades d'interacció oral fan pensar que el motiu pel qual el resum està incomplet és perquè la investigadora els demana que deixin la presa de notes i els apressa a escriure la primera versió del text, atès que només queden 10 minuts de classe.

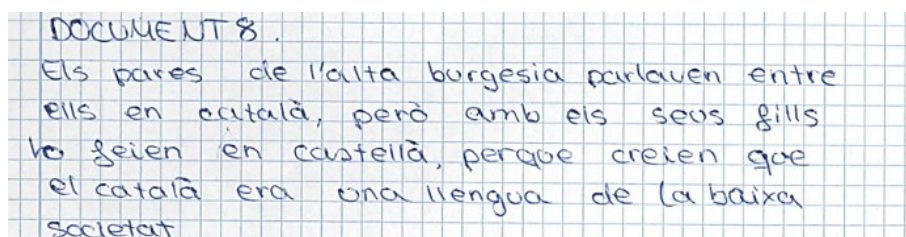


Figura 153. Fragment de les notes de lectura del G7B

Per a escriure aquesta síntesi tan concisa, les estudiants necessiten tornar a llegir la font. Com en l'exemple anterior, primer hi ha uns torns de comentari de la lectura en què, aquesta vegada, Marisa explica a Gisele la idea global del text. Després seleccionen les idees i les organitzen. A diferència de la nota precedent, ara necessiten acordar el text intentat per a posar-lo posteriorment per escrit.

5.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

El formen Carmen i Raquel, una parella força col·laboradora que es pren la feina amb interès. És l'únic grup que comença la presa de notes en la primera sessió (S2).

5.8.1. El procés de lectura inicial i presa de notes

Les estratègies que desenvolupen per a llegir i anotar els documents són diverses. En tots els casos, la lectura de la font s'acompanya de la presa de notes. En la major part dels casos, llegeixen el text i de mica en mica, pas a pas, el comenten o hi identifiquen les idees i decideixen el que anotaran. Aquest procediment es repeteix unes quantes vegades fins que acaben el text. La lectura és silenciosa amb alguns documents i compartida amb altres, potser segons la dificultat que hi preveuen o els dubtes que sorgeixen. Tal com ho fan els altres equips de la classe, demanen ajuda als adults quan ho creuen necessari. Les converses sobre els textos amb la professora i la investigadora demostren que comprenen molt bé les fonts.

Lectura	Majoritàriament compartida De les 4 fonts de la línia temàtica Alhora que prenen notes Amb ajuda puntual de l'adult
Presa de notes	En col·laboració Text per text, d'un en un Mentre llegeixen cada font, a poc a poc

Figura 154. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G8B

	Sessió 2	Sessió 3	Notes
Episodis	1 - 42	43 -	1 - 55
Torns	1 - 216	217 -	1 - 371
Enunciats	1 - 223	224 -	1 - 379

Figura 155. Episodis, torns i enunciats del G8B

Les dades orals del G8B es constitueixen per 379 enunciats en 371 torns de paraula que corresponen a 55 episodis. Malgrat que el temps que dediquen a la lectura i la presa de notes és similar en les dues sessions, la S2 triplica el nombre d'episodis en relació a la S3 amb menys del doble d'enunciats. Això s'explica pel fet que en la S2 hi ha molta més varietat i alternança d'operacions que en la S3, i que en aquesta darrera els episodis són molt més extensos. En ambdues sessions destaquen les operacions d'organització i control de la tasca i de lectura, amb un clar predomini d'aquesta última en la S2.

	Sessió 2	%	Sessió 3	%	TOTAL	%
O/C	57	27%	57	37%	114	31%
LEC	81	39%	48	31%	129	35%
PLA	6	3%	19	12%	25	7%
Ti	16	8%	5	3%	21	6%
Te	32	15%	27	17%	59	16%
Rti	0	0%	0	0%	0	0%
Rte	8	4%	0	0%	8	2%
DG	10	5%	0	0%	10	3%
Ctrl.	13		0		13	

Figura 156. Operacions totals i per sessions del G8B

5.8.1.1. Organització i control de la tasca

O/C	Sessió 2	Sessió 3	TOTAL
Episodis	8	3	11
Enunciats	57	57	114
Aclariment	2	3	5
Treball	17	3	20
Tasca	38	19	57
Indicació	0	32	32

Figura 157. Enunciats d'organització i control de la tasca del G8B

En la S2, el pes dels enunciats sobre la tasca és més gran, perquè han de definir-la, prendre una decisió sobre la línia temàtica i acordar un mètode de treball, mentre que en la S3 ja han establert una dinàmica. La suboperació d'indicació es produeix quan, en un moment, la parella perd de vista la lectura i comença a fer plans d'escriptura de la primera versió i la investigadora les redirigeix als textos.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
3	26	26	O/C	Tasca	CARMEN	¿Entonces hacemos el 1?
	27	27	O/C	Tasca	RAQUEL	Sí. (6 segons)
	28	28	O/C	Tasca	CARMEN	¿Cogemos, por ejemplo, como tenemos el 4, el 5, el 6 y el 8, vamos subrayando un poco? Porque total al final vamos a tener que subrayar. ¿Algunas cosas importantes o no?
	29	29	O/C	Tasca	RAQUEL	Sí, pero... ¿qué va a hacer, todo de este tema o...? ¿Vamos a hacer todos?
	30	30	O/C	Tasca	CARMEN	No, pero... No, lo que pasa es que si tú eliges el 1 tienes que leer todos estos textos y luego hacer una redacción, ¿sabes?

Figura 158. Fragment d'interacció del G8B

5.8.1.2. Lectura i presa de notes

LECTURA	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	9	4	13
Enunciats	81	48	129
Comentari	63	37	100
Lèxic	4	8	12
Lectura en veu alta	8	2	10
Altres	6	1	7

Figura 159. Enunciats de lectura del G8B

5.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

Aquestes dades reforcen la descripció del procés de lectura de les fonts que hem fet anteriorment. La lectura en comú és freqüent en la S2, però ho és molt menys en la S3, en què només comparteixen la lectura de la segona part de la font (“La corrupció del català”). Igualment, en la S2 comenten molt més els textos, entre elles i amb les adultes, abans de prendre’n les notes.

9	59	60	LEC	Coment.	RAQUEL	Esto lo que dice es que los guardianes llevaban una chapa...
	60	61	LEC	Coment.	CARMEN	¿Pero eso solo la gente que habla valenciano o los guardias?
	61	62	LEC	Coment.	RAQUEL	Los guardias, que llevaban una chapa como que eran vigilantes y tal.
	62	63	LEC	Coment.	CARMEN	¿Cómo lo sabes?
	63	64	LEC	Coment.	RAQUEL	A ver, ca-, si está hablando de los guardias dice textualmente (llegeix) “No van a ir reunidos sino escalonados”. Está hablando de los guardias. Convenientemente identificados con una chapa debajo de la solapa.

Figura 160. Fragment d’interacció del G8B

La subcategoria més destacada respecte de la planificació és la generació d’idees, encara que els valors són molt baixos si els comparem amb les de la textualització, ja que aquest equip té molt clar quines són les idees que vol destacar. En alguns casos comenten el contingut dels textos i, quan estan segures d’haver-los entès, passen directament a anunciar el text intentat o el text escrit. D’altres, aclareixen un dubte puntual i una de les estudiants, que sol ser Carmen, dirigeix la textualització mentre l’altra copia i, de vegades, fa algun comentari.

PLANIFICACIÓ	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	3	3	6
Enunciats	6	19	25
Objectiu	0	0	0
Idea	6	13	19
Organització	0	6	6
Ti	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	4	1	5
Enunciats	16	5	21
Proposa	10	4	14
Accepta	2	1	3
Accepta i proposa	0	0	0
Accepta amb mod.	0	0	0
Altres	4	0	4
Te	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	11	2	13
Enunciats	32	27	59
Dicta	17	13	30
Autodicta	7	0	7
Repeteix	0	8	8
Altres	8	6	14
Rte	Sessió 2	Sessió 3	NOTES
Episodis	5	0	5
Enunciats	8	0	8
Ortografia	5	0	5
Gramàtica	0	0	0
Cont.	3	0	3
Lèxic	0	0	0

Figura 161. Enunciats de PLA, Ti, Te i Rte del G8B

5.8.2. Les notes de lectura

El G8B elabora quatre resums, alguns bastant o molt extensos, de les quatre fonts de la línia temàtica 1. Són notes de redacció pròpia, elaborades de manera col·laborativa, amb paràfrasis i elaboracions de les fonts originals, que recullen idees principals.

Aquest grup **alterna diverses estratègies** a l'hora de llegir i anotar els textos font. El primer text de la línia el llegeixen en veu alta progressivament i, a mesura que avancen, el comenten, en construeixen el sentit, resolen dubtes i l'anoten. Amb el segon text, el de la pràctica de l'anell, segueixen el mateix mètode però amb la lectura silenciosa i sense dedicar-s'hi tant, ja que és una font que coneixen molt bé, perquè la professora l'ha llegida i l'ha comentada a classe amb ells. El tercer text el llegeixen mentalment i després Carmen assumeix el paper d'autora activa. La primera part del quart document només la llegeix Carmen i en dicta una idea a la companya; la segona part, en canvi, Carmen la llegeix per a les dues i en proposa una segona idea, mentre que Raquel hi resta atenta i la posa per escrit.

El primer resum, el del document 4 ("Sistema de vigilància"), és extens. Està format per dues frases-paràgraf a l'inici i al final del text, cadascuna amb una idea diferent, i un paràgraf central més extens que descriu el sistema de vigilància.

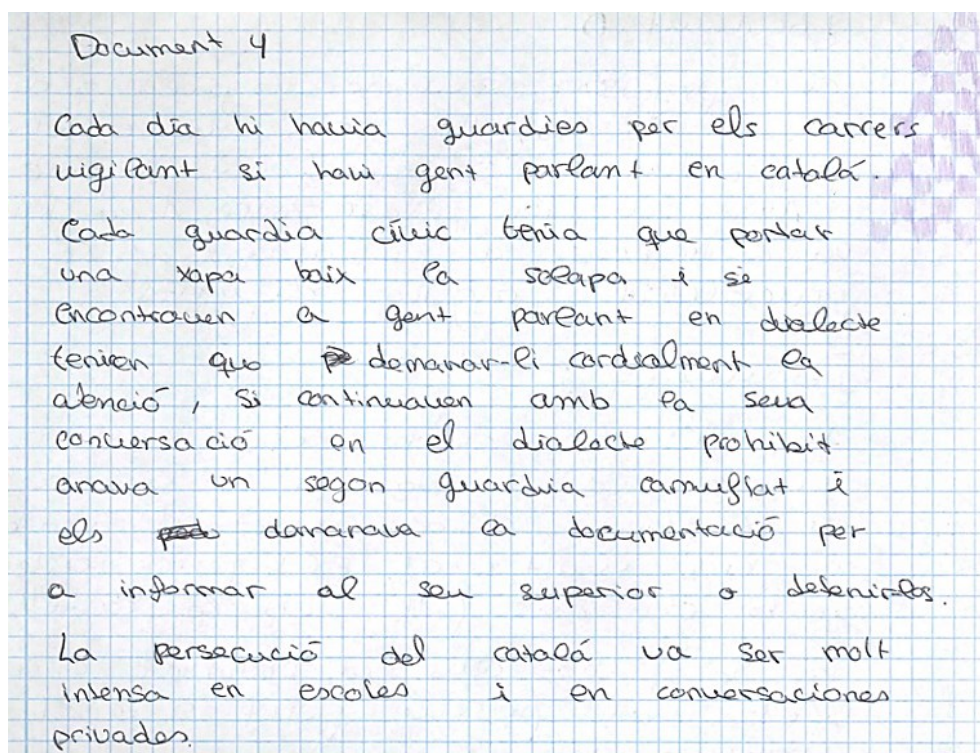


Figura 162. Fragment de les notes de lectura del G8B

Les notes d'aquest text les construeixen a poc a poc, a mesura que llegeixen el text. Quan identifiquen algun passatge que alguna de les dues no entén, hi tornen i **proven d'anar al moll de l'os, identificant-hi les idees, construint-ne el sentit i donant-hi**

forma escrita. En el fragment següent podem observar com la parella consensua un mètode de treball: **anotar les idees amb les pròpies paraules.**

4	46	46	LEC	Lec.	CARMEN	(llegeix) "un paradigma d'aquella repressió és l'ordre del govern militar de València per a vigilar els carrers" eh...
5	47	47	PLA	Idea	RAQUEL	Que había militares per a vigilar si algú parlava en català.
6	48	48	O/C	Tasca	CARMEN	¿Lo vamos apuntando? Mejor. Yo lo voy a apuntar.
	49	49	O/C	Tasca	RAQUEL	Tú lo apuntas.
	50	50	O/C	Tasca	CARMEN	Pero con nuestras palabras.
	51	51	O/C	Tasca	RAQUEL	Vale.
7	52	52	Ti	Altres	CARMEN	A ver.
	53	53	Ti	Proposa	RAQUEL	Hi havia guardians vigilant per si les persones parlaven en catalán.
	54	54	Ti	Proposa	CARMEN	Per, en plan, que cada dia repetien les mateixes... que hi havia guàrdies pels carrers que...

Figura 163. Fragment d'interacció del G8B

El resum del document 5 ("La pràctica de l'anell") és el més dilatat d'aquest equip. Hi sintetitzen les idees principals del document, les quals es redacten ja amb una certa coherència interna. També hi inclouen una **marca enunciativa** ("Us preguntareu per què feien això") que, a més de reforçar la cohesió del text, indica que **ja estan pensant en els destinataris** i, per tant, que **ja tenen la vista posada en la producció de la primera versió del text.**

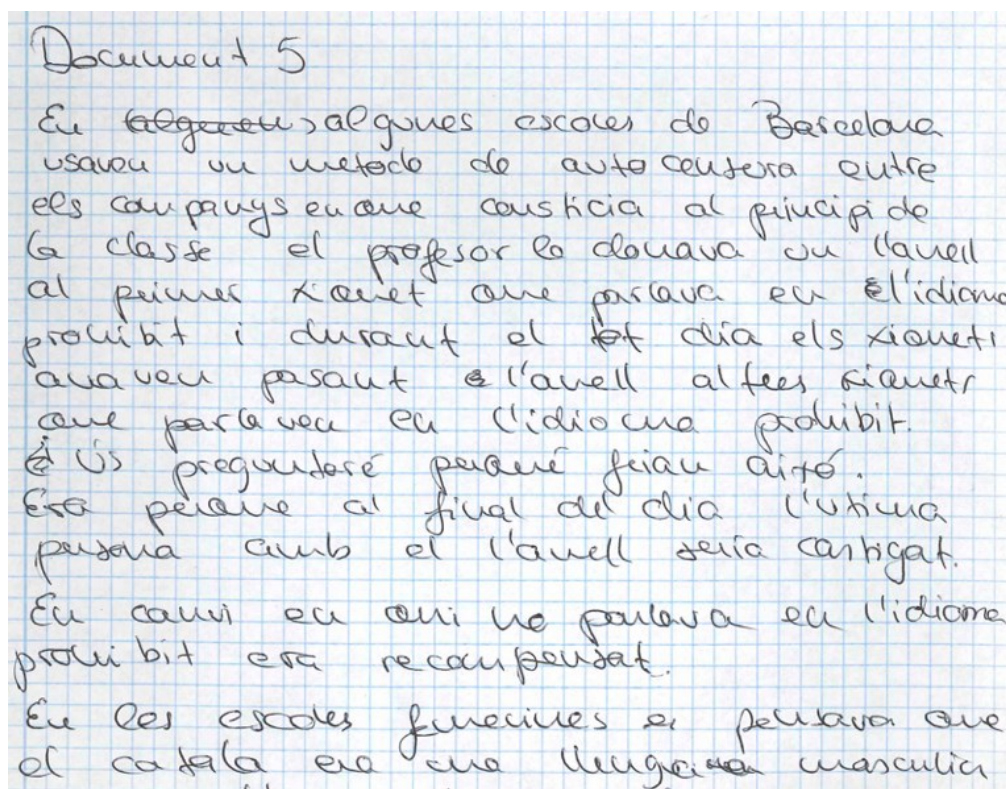


Figura 164. Fragment de les notes de lectura del G8B

Ja sabem que és un text que coneixen força bé. Amb tot, prefereixen tornar-lo a llegir per a recordar-lo millor. Tal com fan amb el document anterior, el llegeixen de mica en mica i n'extreuen les idees principals. En el diàleg de Carmen i Raquel amb la professora es pot veure com **busquen elaborar una interpretació que va més enllà de la informació explícita del text**. La professora acudeix a la taula de la parella perquè elles necessiten ajuda per a trobar la paraula justa que descriu el control i la censura a l'escola entre els infants mateixos. Aquest tipus de demanda no s'hauria pogut produir si el text no s'hagués entès correctament:

30	172	178	LEC	Coment.	CARMEN	Eh... hm... a ver. Es... a ver, espera (5 segons) Espera, a ver, es que... ¡Balma!
	173	179	LEC	Coment.	PROF.	Dime!
	174	180	LEC	Coment.	CARMEN	¿En lo de l'anell hay alguna palabra que diga en plan que los alumnos entre ellos se... auto...?
	175	181	LEC	Coment.	RAQUEL	Controlaban.
	176	182	LEC	Coment.	PROF.	S'autocensuren, s'autocontrolen...
	177	183	LEC	Coment.	CARMEN	Sí. Que hi havia- Usaven un... un... Un mètode d'autocensura entre els companys.
	178	184	LEC	Coment.	PROF.	Molt bé, de vigilància...
	179	185	LEC	Coment.	CARMEN	Sí.

Figura 165. Fragment d'interacció del G8B

El tercer resum inclou dues idees del text en què es basa, el document 6 (“Repressió a mestres i a altres funcionaris”), però és menys reeixit que els altres, ja que no es presenta el sentit global del text de manera completa.

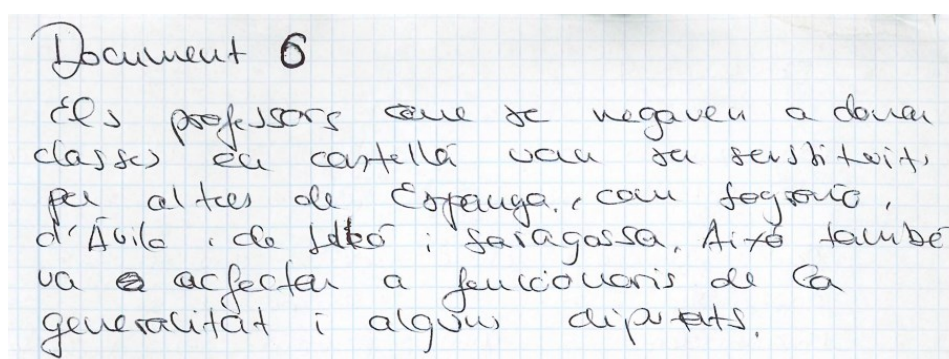


Figura 166. Fragment de les notes de lectura del G8B

És un text que llegeixen amb més dificultat que els altres. L'intercanvi amb la professora posa de manifest la dificultat que un text com aquest pot suposar per als adolescents, ja que tracta sobre una realitat bastant desconeguda per a la gent d'aquestes edats. Elles, que la criden perquè els expliqui idees com ara *comminar els funcionaris a fer alguna cosa* o *depurar-los*, no perden l'ocasió per a compartir amb l'adult el que han entès. En un dels torns, de fet, Carmen corregeix a la companya, la qual fa una afirmació que fa veure que ha confós una idea. Tal com es pot observar, aquesta vegada les notes no van més enllà de les idees que comparteixen amb la professora, fet que prova que **la comprensió d'aquesta font és més superficial** que la resta.

5.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

48	301	308	LEC	Coment.	PROF.	Aleshores els que... eren valencianoparlants o catalanoparlants, pues eixos no.
	302	309	LEC	Coment.	CARMEN	Ah, vale. (6 segons) Vale, el primer párrafo dice que a los profesores, que a los...
	303	310	LEC	Coment.	RAQUEL	A los... eh... catalanoparlants... No... tenien més dificultat, no de conseguir...
	304	311	LEC	Coment.	CARMEN	No, no, pone que a los profesores que daban clase en catalán les... fueron sustituidos por otros de ciudades como Barcelona, Ávila, etcétera.
	305	312	LEC	Coment.	RAQUEL	Hmh.
	306	313	LEC	Coment.	CARMEN	Y que... en plan, había profesores que aceptaban empezar a dar clases en castellano, pero había otros que se negaban. Esos que se negaban fueron sustituidos por otros que...
	307	314	LEC	Coment.	RAQUEL	Que eran castellanoparlantes.
	308	315	LEC	Coment.	CARMEN	Sí, de otras partes de España.
	309	316	LEC	Coment.	RAQUEL	Val.
	310	317	LEC	Coment.	PROF.	Eixos que venien de fora en quina llengua parlaven?
	311	318	LEC	Coment.	CARMEN	Español, porque eran de Ávila... de Zaragoza...
	312	319	LEC	Coment.	PROF.	I a més, no els importava la llengua pròpia...

Figura 167. Fragment d'interacció del G8B

En darrer lloc, el resum del document 8 (“La corrupció del català”), conté les idees principals del text. Aquest equip és capaç d'identificar no només els elements de la situació comunicativa (Joan Oliver, la carta, el seu amic com a destinatari), sinó també les idees clau, encara que l'última idea està expressada de manera poc comprensible o incoherent, potser per la urgència de començar el text inicial. Aquesta vegada és Carmen qui porta el timó: ella llegeix en veu alta, identifica les idees del text i les comparteix amb Raquel, que és qui les posa per escrit.

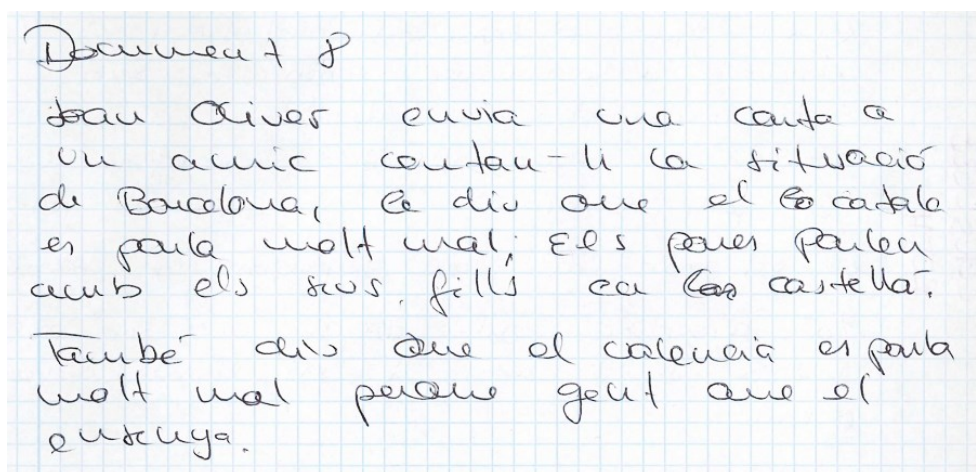


Figura 168. Fragment de les notes de lectura del G8B

53	355	362	LEC	Lec.	CARMEN	(puja la veu) “la corrupció de la llengua parlada avança a una velocitat de bòlit, sense premsa, sense llibre barat, sense escola.”
54		363	PLA	Idea	CARMEN	Ah, vale, eh... també dice que... el valencià es parla mal perquè no hi ha gent que... Que fan falta a l'hora d'hablar perquè no hi ha gent que l'ensenya. (3 segons)
	356	364	PLA	Idea	RAQUEL	Perquè no hi ha gent que els ensenya, no?
	357	365	PLA	Idea	CARMEN	Sí, que los enseña. (continua llegint el text per a ella). Vale, vale.
	358	366	PLA	Idea	RAQUEL	Ya está?
	359	367	PLA	Idea	CARMEN	A ver, ¿esto qué es...? Sí, ya está.

Figura 169. Fragment d'interacció del G8B

5.9. Comparativa dels grups

En aquest gràfic recollim els resultats de la categorització dels enunciats dels vuit grups de les sessions dedicades a la lectura inicial i la presa de notes. Abans de començar a referir-nos-hi, advertim al lector que per a aquesta comparativa no hem tingut en compte els torns de control de l'adult (CTRL.), ja que són intervencions externes que no tenen cap incidència en la feina que es porta a terme, sinó que tenen com a objectiu comprovar l'estat del treball, assegurar-se que efectivament es treballa o, fins i tot, fer un toc d'atenció als alumnes. Conseqüentment, s'han calculat els percentatges en relació amb les operacions que s'inclouen en la llegenda: organització i control de la tasca, lectura, planificació, textualització, revisió i digressions.

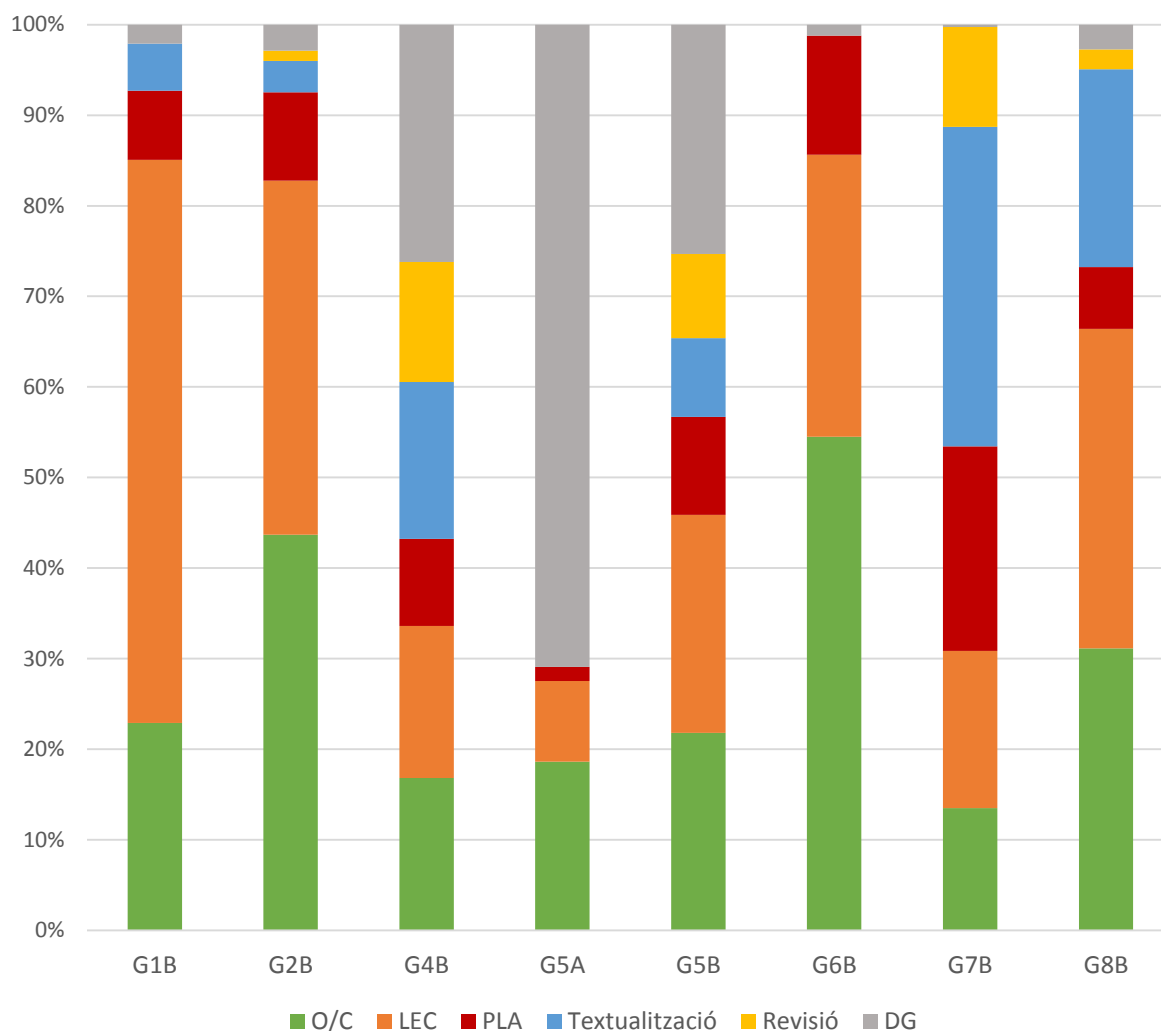


Figura 170. Distribució de les operacions per grups

De l'observació del gràfic i el contrast d'aquestes dades amb les anàlisis prèvies del procés i de les anotacions es desprèn que:

- No tots els equips realitzen totes les operacions previstes i la distribució de les operacions és diferent en cada cas.

- El G7B és el que presenta un repartiment més equilibrat de les operacions. Tal com sabem, és un grup que necessita un temps per a situar-se i busca l'ajut extern en l'adult i en els companys fins que comprèn el que s'ha de fer. Fan diverses lectures dels documents. Primerament, de tota la línia temàtica i sense fer massa comentaris. Més endavant, ja en la presa de notes, quan necessiten refrescar la memòria, assegurar alguna dada o aclarir algun dubte. La redacció de les notes és col·laborativa i els serveix tant per identificar les idees, com per aprofundir en la comprensió, com per posar-les idees de cada text en relació amb el marc semàntic global. La textualització també es fa entre les dues membres del grup i, a més, es revisa el text abans que s'hagi posat per escrit i quan ja s'ha fet. En aquest punt, però, com que la discussió sobre el contingut ha ocupat els estadis anteriors, les revisions es centren sobretot en l'ortografia. El resultat de les notes està orientat a l'escriptura del text perquè es selecciona, relaciona, reelabora i interpreta el contingut de les fonts.

- El G8B delimita la lectura i la presa de notes de cada font. Encara que en 4t B la professora fa un esforç perquè els estudiants coneguin el tema general de la seqüència, sembla important que s'hagin llegit tots els textos abans de començar a prendre notes. Aquest grup no ho fa així, i les notes que en resulten són resums força extensos que serveixen a les aprenents per a construir un mapa de les idees dels documents i, per tant, per a reforçar-ne la comprensió. No obstant això, en les notes d'aquest grup trobem idees reelaborades i organitzades de manera lògica a més de marques enunciatives que demostren que, durant la redacció, l'equip té en compte els objectius d'escriptura i no entén la lectura com a activitat aïllada. En aquest equip té més pes la lectura que la generació d'idees perquè necessiten parlar dels textos, comentar-los, per a superar obstacles. La textualització també és important, encara que freqüentment està dirigida per l'estudiant que lidera la parella, que dicta a la seva companya.

- El G1B i el G2B tenen una distribució similar, encara que el procediment que segueixen és completament diferent. Tots dos grups llegeixen les fonts en la S2 abans de començar a prendre notes, però la gestió posterior de la feina dona resultats ben diferents. El G1B es situa ràpidament en la tasca i concentra els esforços a llegir i comprendre, i construeix de manera cooperativa el sentit dels textos. En aquest grup no sempre és fàcil determinar quan el diàleg s'orienta a comprendre les fonts i quan es dirigeix a identificar i organitzar les idees per al propi text, ja que els membres tenen la vista posada en l'establiment d'una interpretació global. El G2B es preocupa per determinar la temàtica dels quatre textos de la línia en la S2, un cop els han llegit. Amb tot, la representació mental de la tasca, que és errada, juga a la contra, i acaben reproduint un comportament molt escolar, perquè

decideixen repartir-se la presa de notes amb l'objectiu d'elaborar individualment resums de cada text que serveixin d'esquelet temàtic per al propi text, que pretenen desenvolupar en acabar.

- El G4B i el G5B també presenten similituds en la distribució dels torns. En tots dos les digressions són freqüents i necessiten temps per a concentrar-se en la feina. El G5B capta d'una manera bastant ràpida el que s'ha de fer a classe i recorre a la figura de l'adult tan bon punt descobreix un obstacle. El procediment de lectura i notes és mixt, atès que llegeixen primer les dues primeres fonts de la línia, una darrere de l'altra, les comenten i en prenen notes seguint l'estratègia marcada per la professora. En canvi, amb les altres dues fonts, que són força més complexes, llegeixen i anoten separadament i, com que la col·laboració decau, no arriben a ser capaços de construir-ne el sentit. El G4B es distreu amb molta facilitat i fins a la S3 no s'afanya a treballar. Com que comencen tard, les presses s'imposen i prenen decisions que no els beneficien. Llegeixen i anoten el text per parts i, alhora que el llegeixen, fan formulacions del text. El caràcter precipitat del treball d'aquest grup es manifesta en el nombre elevat de revisions, que sovint tenen a veure amb el contingut, ja que fins i tot quan textualitzen necessiten aclarir el sentit del que han llegit. El resultat de les notes d'aquest grup és, tal com hem vist, poc satisfactori, i només els serveix com a exercici de comprensió i de primera identificació d'idees, sense discernir-ne la rellevància.

- El G5A està completament desconnectat de la feina i, quan intenta fer alguna cosa, com que no ha estat pendent de les indicacions, ignora els objectius de la tasca i dona respostes escolars d'última hora. Els dos companys llegeixen sense rumb i ni tan sols arriben a comprendre les poques fonts que es miren. Les notes són el resultat de la manca d'implicació de la parella.

- El G6B està poc motivat i necessita molts aclariments per a situar-se. Llegeixen els textos més preocupats de veure si els interessen que d'intentar formar-se una idea general del tema. L'objectiu principal (llegir per a documentar-se i escriure un text propi) no s'esmenta en cap moment. Entre ells parlen molt poc de les lectures, fins que l'adult els demana que li expliquin les idees que han extret dels documents. És l'únic equip d'aquest capítol que no pren notes, sinó que comencen a escriure el primer text directament en la sessió següent (la S3).

5.10. Conclusions parcials

De l'anàlisi desenvolupada en aquest capítol podem concloure que:

- La categorització i quantificació dels enunciats esdevé essencial per a observar cada grup i per a contrastar tots els grups en conjunt. Tanmateix, no és suficient si el que es vol és tenir una idea clara de què es fa, com es fa i quins resultats té, ja que dona dades sobre el pes absolut però no sobre la qualitat del procés.

- L'exploració de les interaccions dels grups, en canvi, serveix per a construir un coneixement aprofundit sobre els processos que segueixen equips i, encara més, per a contrastar allò que diuen amb allò que fan quan treballen (quan llegeixen i escriuen, i el que llegeixen i el que escriuen). Es revela com una via útil per a l'anàlisi dels procediments dels equips però cal reequilibrar-la amb una mirada de conjunt.

- Els grups segueixen estratègies diverses i obtenen resultats diversos. Malgrat que hi ha similituds entre els grups respecte de les estratègies seguides i de les operacions desenvolupades, allò determinant en aquestes sessions és la representació mental de la tasca, que es manifesta verbalment quan expliquen el que han de fer, quan formulen objectius o quan pacten estratègies de treball. Però aquesta representació no només es trasllueix del que es diu sinó també del que es fa, quan els equips dirigeixen la feina cap a uns objectius concrets: llegir per a construir macroproposicions o representacions generals, parlar de les lectures per a trobar punts en comú entre uns textos i uns altres, exposar idees que els seran útils per a elaborar el text que se'ls ha proposat, revisar la formulació d'una idea perquè encaixi millor en allò que han llegit i allò que volen explicar sobre el que han llegit, etc.

- Per això, i és una idea que repetim al llarg d'aquest treball d'investigació, les tasques híbrides que vinculen lectura i escriptura són complexes; per a estudiar-les cal adoptar perspectives diverses que permetin observar el fet en tota complexitat i centrar l'atenció en els diferents aspectes que en formen part sense perdre de vista la perspectiva global.

- A través de les interaccions, convenientment sistematitzades i sotmeses a escrutini, emergeixen maneres d'actuar, estratègies i procediments que en ocasions són més avançats, i en ocasions menys. El mínim comú denominador dels millors procediments inclou la curiositat inquisitiva, un intercanvi dens, un ànim motivat i implicat, el treball col·laboratiu i la recursivitat. En els equips que obtenen millors resultats el diàleg és constructiu, perquè no sols s'hi aporten idees sinó que també s'atenen les raons dels altres. En aquests casos detectem que es treballa sobre una multiplicitat de variables, des de la tasca fins a la lectura i l'escriptura, passant pel contingut i el procés. Vist des d'una

perspectiva analítica, el tret distintiu de la interacció en aquests moments és la imbricació entre les estratègies i els diversos nivells de procediment.

- En els equips que obtenen resultats de qualitat inferior, el tret comú és que es representen la tasca inadequadament o distorsionadament, llegeixen de manera superficial (sense relacionar les fonts), consideren ben poc l'escriptura, es desorienten, es desmotiven i deixen d'implicar-se en el treball. Una de les conseqüències principals d'això és l'ús de procediments reproductius elementals, escolars.

- Les notes de lectura diuen molt sobre la comprensió lectora, però també sobre la idea que l'aprenent té sobre la tasca que ha de desenvolupar. Hi ha notes més escolars, amb les quals l'alumne només es preocupa per acomplir uns mínims, i d'altres que serveixen com a via d'accés a la comprensió dels textos i, fins i tot, com a suport per a la planificació dels textos que vindran.

- L'anàlisi de les interaccions i el contrast entre els diàlegs i les notes de lectura posa de manifest que hi ha determinades estratègies de treball més beneficioses que unes altres. Aquesta anàlisi ratifica la proposta de tipologia de les notes del capítol anterior. Ara, en capítols posteriors, caldria examinar la relació entre la fase de lectura i presa de notes amb la composició textual.

- L'anàlisi de les interaccions ens ha permès corroborar que l'evolució en la forma i el contingut de les notes d'un mateix equip s'explica, efectivament, per variables com ara l'aparició d'un entrebanc o bé per un canvi en la idea de la tasca.

- Efectivament, l'anàlisi de les interaccions mentre llegeixen i anoten ens permet conèixer les estratègies que desenvolupen quan treballen, la manera de respondre als obstacles que sorgeixen durant el procés, els ajuts que els són útils i els que no ho són tant, etc.

- L'entrebanc més freqüent és l'aparició d'una font complexa. Així doncs, si un text no s'arriba a comprendre –ja sigui una idea específica o el significat global–, és difícil que es redactin notes aclaridores i, encara més, que les idees que es formulen es puguin situar en una xarxa temàtica de nivell superior que connecti amb els altres textos. En aquests casos, els estudiants tendeixen a copiar, parafrasejar o introduir divagacions sobre un tema que hi reconeixen, del qual consideren que en poden dir alguna cosa.

- A més, hem pogut corroborar que, tal com suggeríem en el capítol anterior, el dossier (les fonts i l'ordre en què apareixen) condiciona la comprensió dels textos i la construcció de les macroproposicions. Tanmateix, els grups que llegeixen de manera completa i crítica, que comparen, connecten i contrasten les informacions, i fins i tot que rellegeixen les fonts, són capaços d'elaborar interpretacions més madures i precises del contingut.

- D'altra banda, el canvi d'estratègia pot estar motivat per un canvi en la representació de la tasca o del tòpic general. Amb la interacció amb les fonts, a mesura que llegeixen els

textos, la construcció del contingut general es refina. De la mateixa manera, i estretament vinculat a la conceptualització del tòpic, a mesura que la feina avança la representació de la tasca canvia i evoluciona. Ni l'una ni l'altra són estàtiques, sinó que es transformen amb la interacció amb els altres (iguals i adults), amb la interacció amb els textos i amb els materials de la SD. Aquests factors fan que el producte (les notes) i el procediment (l'estratègia, la manera com treballen) evolucioni.

- Aquesta anàlisi detallada de les interaccions durant el procés ha evidenciat la importància de les regulacions externes. Primer, hi ha les demandes d'aclariments respecte de la tasca, que adrecen als adults i als companys, i contribueixen a concretar el que cal fer (llegir i llegir per a escriure, prendre notes per a seleccionar idees i planificar, llegir per a comprendre, etc.). Però també tracten sobre com s'ha de tractar la informació (relacionar, comparar, exposar, opinar, etc.). A més, destaquen els diàlegs sobre les lectures i el contingut de les fonts. La conversa entre iguals, del mateix o de diferents grups, i amb l'adult mentre es llegeix i s'escriuen les notes és un ajut important per a la comprensió lectora i la construcció del sentit. Són importants també les estratègies que, deliberadament o no, l'adult o els iguals marquen per als altres. És el cas, per exemple, de l'estratègia de les notes amb hiperònims o nuclis de significat que suggereix la docent. També n'hi ha una altra, com a procediment de treball, que neix al si d'alguns grups i que consisteix a llegir la font, comentar-la per a comprendre-la, aclarir dubtes i identificar-hi les idees rellevants, contrastar parers i tornar als textos per a confirmar-ne les interpretacions, formular les idees lingüísticament i donar-los una forma escrita. Aquestes regulacions poden introduir canvis qualitius en el procés i en els resultats, pel que fa a la comprensió i a la redacció. En darrer lloc, hi ha l'efecte regulador d'altres materials, com ara el guió d'escriptura, que els fa orientar l'escriptura de les notes a la construcció d'una xarxa conceptual profunda.

- També ens serveix per adonar-nos que, tal i com assenyalàvem en les conclusions parcials del capítol anterior, cal preveure accions que condueixin els aprenents a comprendre millor la tasca de llegir per escriure si no volem que repeteixin comportaments molt lligats a les pràctiques tradicionals reproductives que trobem habitualment a les aules. Això no ho canvia una seqüència didàctica de sis sessions. Tot el contrari, demana impuls i dedicació i s'aconsegueix amb pràctiques repetides i amb la transformació de la praxi.

BLOC II

L'ESCRITURA EN COL·LABORACIÓ A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES

En la tercera sessió de la seqüència didàctica (S3), els equips comencen a redactar la primera versió del text. Hi ha un nombre important de grups que encara no han donat per tancada la fase de lectura inicial i presa de notes, i per tant dediquen encara un temps a fer aquesta feina abans de posar-se a escriure. La investigadora presenta, en totes dues classes, el guió d'escriptura, que serveix per a recordar els objectius de la tasca de producció textual i les característiques del text que s'ha d'elaborar. La feina de redacció de la versió inicial (hi ha grups que escriuen més d'un text inicial) s'estén fins el final de la S4 i, en alguns casos, fins al començament de la S5, ja que cada equip porta el seu ritme. Entre el final de la S4 i el final de la S5 tenen lloc les dinàmiques de revisió entre iguals.⁷² En acabar les dinàmiques de revisió en tàndem, els grups tornen a les seves respectives taules. Entre el final de la S5 i la sessió final (S6), els equips redacten la versió definitiva del text guiats per les observacions que han rebut dels companys (amb la discussió i la graella de revisió) i orientats pels documents dels consells per a l'escriptura de la versió final.

Aquest segon bloc de l'anàlisi es divideix en dos capítols. En el primer, *L'escriptura a partir de la lectura de fonts diverses. Una anàlisi panoràmica*, presentem i analitzem les dades generals del procés respecte dels 18 grups. A partir de l'anàlisi dels escrits dels grups al llarg de les sessions dedicades a la redacció de les versions (de la inicial a la final), identifiquem els patrons predominants i avaluem el procés global de treball. Tot seguit, fem una segona aproximació a les dades globals tenint en compte l'especificitat de la tasca híbrida. Comparem els textos inicials i els finals d'acord amb el nombre de paraules de les produccions i contrastem aquestes dades amb indicadors directament relacionats amb la qualitat textual.

En el segon capítol d'aquest bloc, *Descripció i anàlisi del procés cooperatiu d'escriptura a partir de fonts*, ens submergim en el procés d'escriptura a partir de fonts i analitzem de manera exhaustiva el diàleg dels 8 equips de treball escollits. L'objectiu, en aquest cas, és aprofundir en el coneixement del procés, de la primera sessió de redacció (S3) a l'última (S6). En aquest capítol, l'anàlisi dels escrits es simplifica (només presentem succintament unes dades generals per a situar el lector), ja que l'anàlisi en detall que relaciona els diàlegs i la producció escrita es realitza en el darrer bloc de l'anàlisi, el 3.

⁷² Tal com s'ha justificat, el volum de les dades i l'abast de la recerca ens obliga a prescindir de les dades de la fase esmentada per a l'anàlisi global dels 18 equips. Quant a l'anàlisi de les interaccions, les dades sobre les activitats de revisió entre iguals es tracten en el capítol 9, que dediquem a l'examen minuciós de les regulacions i les autoregulacions.

6. L'ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES. UNA ANÀLISI PANORÀMICA

Un dels elements que ens proposem d'analitzar és el grau de recursivitat del procés de composició textual. La complexitat de la tasca d'escriptura, consistent a elaborar un text propi a partir de fonts diverses al llarg de quatre sessions, ens obliga a tenir en compte les aportacions realitzades al llarg del procés i no únicament quan un producte (una versió inicial o final) es presenta com a acabat. Amb aquest propòsit, ens servim dels escanejos del treball fet pels 18 equips en cada sessió.

6.1. Escriptura i reescriptura. El concepte de versió

La comparació de les transcripcions dels escanejors de la feina feta durant les sessions de composició ens permet de trobar traces de la transformació dels escrits.⁷³ Mitjançant l'anàlisi inductiva, equip per equip, identifiquem dues operacions bàsiques: la **continuació** de la versió que s'ha iniciat en una sessió anterior o la **reescriptura**. Seguidament, identifiquem el tipus de procediment que es porta a terme. Per fer-ho, tenim en compte si d'una sessió a una altra es continua el text, afegint-hi les parts noves de manera additiva (**continuació, addició**), o si hi ha modificacions a posteriori sobre el text escrit un dia abans (**relectura amb canvis**). Si hi identifiquem canvis, en determinem la naturalesa i l'abast.

Si d'una sessió a l'altra els canvis sobre el text antic són importants, decidim considerar que el producte és una versió nova. Per canvis importants entenem els que impliquen una reestructuració del text o una alteració important del contingut (Faigley i Witte, 1981). Quan els canvis són superficials, la versió és la mateixa. En els casos en què hi ha reescriptura, determinem si hi ha **reelaboració** i, per tant, **recursivitat**, i de quin tipus, o si, per contra, es descarta el treball anterior i se'n comença un de nou.

Per **versions inicials** entenem, evidentment, les que es produeixen abans de les dinàmiques de revisió. Les **versions finals** s'elaboren després de la revisió entre iguals, a partir de la segona part de la cinquena sessió de la seqüència didàctica.⁷⁴ Amb l'observació dels canvis de les versions que s'elaboren en més d'una sessió detectem procediments que ens permeten reconèixer els canvis de versió. Val a dir que aquest concepte, el de **versió**, és important per a l'anàlisi, perquè ens facilita la identificació de les diferents versions del producte durant el transcurs de la feina, cosa que fa més operatiu el maneig de les dades. No ho és tant, però, des del punt de vista dels aprenents, ja que aquesta preocupació queda fora del seu abast. Ells, com a escolars, escriuen, modifiquen i reescriuen amb l'únic objectiu de la consecució de la tasca, de respondre-hi de manera adequada, d'ajustar o reajustar el text a uns determinats requeriments.

Les operacions que tenen lloc durant l'escriptura són:⁷⁵

- a) Continuació del text escrit en la sessió anterior mitjançant l'addició

Al començament d'una nova sessió (per exemple, la S4), hi ha grups que reanuden l'elaboració del text pel punt en què es va interrompre l'escriptura, sense introduir-hi cap tipus de modificació sobre allò fet el dia anterior. Això pot passar perquè no es rellegeix

⁷³ En l'annex 2 hi ha els escanejors i les transcripcions dels textos elaborats pels estudiants. En l'annex 3 es recullen les taules de l'evolució dels textos i les fitxes d'anàlisi dels productes.

⁷⁴ Recordem que la primera sessió de redacció és la S3.

⁷⁵ Per a consultar les transcripcions d'aquests textos vegeu l'annex 2.

el treball del dia d'abans o bé perquè es rellegeix i es considera que el treball és vàlid i no requereix canvis.

b) Introducció de canvis menors sobre el text escrit en la sessió anterior

Hi ha grups que rellegeixen el que van escriure el dia anterior i fan canvis superficials que afecten l'ortografia, la gramàtica o el sentit de segments mínims. L'exemple que mostrem seguidament prové del G10A. En la sessió 3 (primera sessió d'escritura), escriuen els quatre primers paràgrafs de la versió inicial. En la sessió següent (S4), llegeixen el treball de la classe precedent i hi afegeixen els sintagmes “de la llengua catalana” i “en 1952”, els quals restringeixen o completen el sentit de les idees dels dos fragments alterats. En aquest cas, a més d'aquests canvis, el grup reanuda la composició del text afegint-hi nous paràgrafs (continuació mitjançant l'addició).

Les conseqüències que la dictadura franquista va fer per a la repressió per a la llengua en el aspecte de repressió física.

Tot va començar amb l'esclat de la guerra civil espanyola en la que el bàndol franquista va dominar a Espanya amb els seus ideals.

El primer cas va ser l'assaltament a la casa de Pompeu de Fabra normalitzador amb la seva biblioteca.

Els assalts van ser continus després de la guerra, amb el governament de Francisco Franco comença amb el segrestament de la revista Aplec



Figura 171. Versió 1 del G10A

Les conseqüències que la dictadura franquista va fer per a la repressió per a la llengua en el aspecte de repressió física.

Tot va començar amb l'esclat de la guerra civil espanyola en la que el bàndol franquista va dominar a Espanya amb els seus ideals.

El primer cas va ser l'assaltament a la casa de Pompeu de Fabra normalitzador amb la seva biblioteca de la llengua catalana,

Els assalts van ser continus després de la guerra, amb el governament de Francisco Franco comença amb el segrestament de la revista Aplec, en 1952.

Van continuar els atemptats i es van intensificar quasi acabant la dictadura i ja acabada perquè

Figura 172. Versió 2 del G10A

c) Introducció de canvis profunds sobre el text de la sessió anterior → nova versió

Hi ha altres grups que rellegeixen el text que van escriure el dia d'abans i hi introdueixen modificacions que afecten l'estructura i, en ocasions, el contingut temàtic. L'exemple que presentem tot seguit, del G5B, prové de la sessió 4. En la tercera sessió, el grup presenta un text d'un únic paràgraf. El dia següent, reprenen el text amb l'objectiu de continuar elaborant-lo, però no és limiten a allargar-lo, sinó que el rellegeixen, reformulen parcialment una oració (canvi superficial) i marquen una divisió en paràgrafs absent fins aleshores (canvi profund).

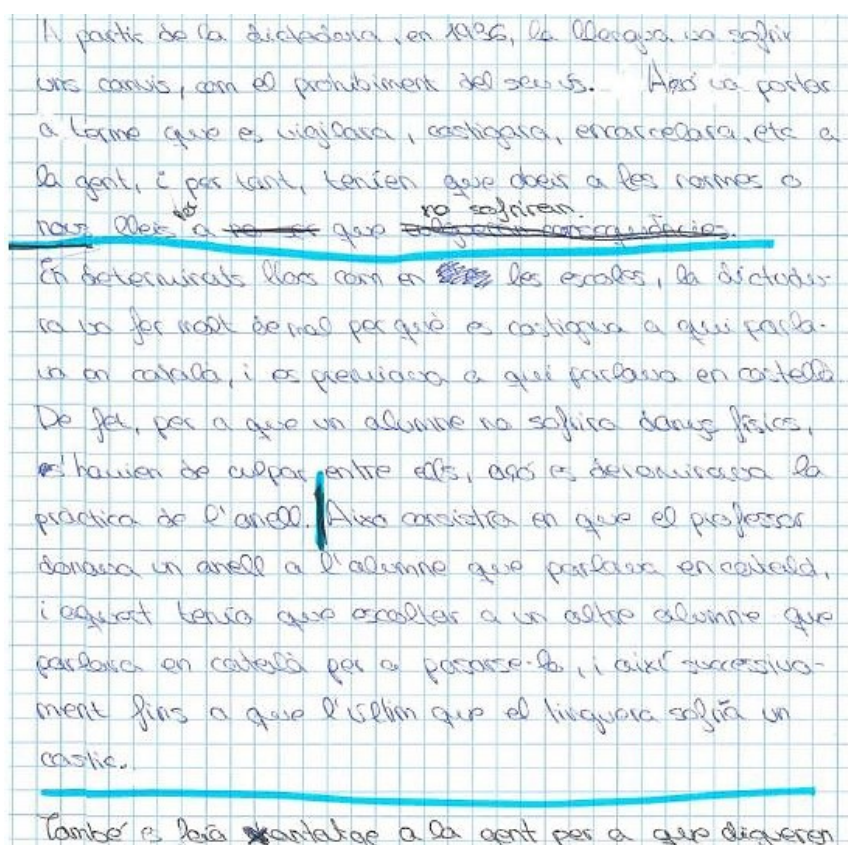


Figura 173. Versió 2 del G5B

En aquest cas, és la divisió en paràgrafs el que fa que considerem el text resultant com una nova versió a efectes de la recerca, encara que per als aprenents és el mateix text. Però tenim altres exemples, com ara el del G6A,⁷⁶ que en la sessió 5 reprén la primera versió, que ha estat elaborada en les classes anteriors seguint un procediment additiu. En comptes de seguir amb aquest procediment, els alumnes rellegeixen el text produït fins a aquell moment i el reestructuren mitjançant el desplaçament de fragments i l'afegiment de fragments nous. Quan acaben, continuen desenvolupant el text pel punt on s'havien quedat. De nou en aquest cas, com que les conseqüències d'aquesta represa del text anterior són de gran abast, considerem el text que resulta com una versió nova.

⁷⁶ El G6A, força al marge de la classe, escriu les primeres versions en castellà.

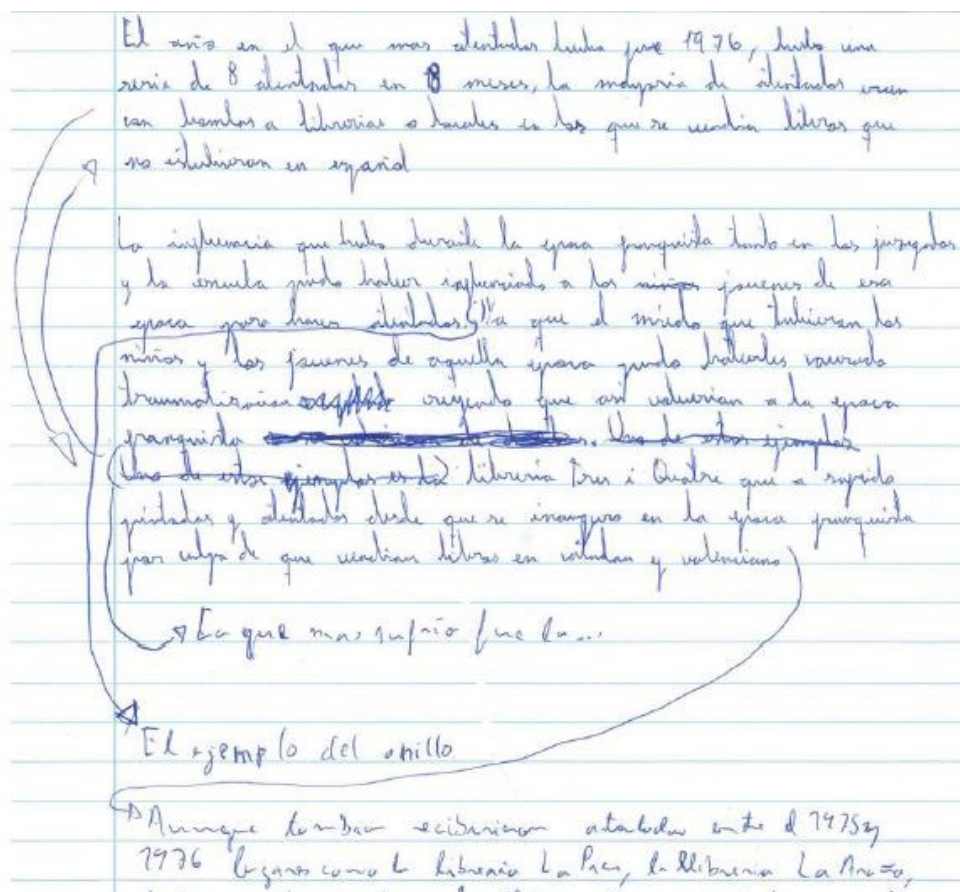


Figura 174. Versió 2 del G6A

- d) Escritura a net de la versió amb la introducció de canvis que afecten l'estructura i el contingut → Nova versió

Trobem equips que, tant en les versions inicials com en les finals, decideixen passar a net un text i, durant el procés, afegeixen canvis estructurals, com ara la segmentació d'un antic paràgraf o l'agrupació d'antics paràgrafs en un de més gran. A més, ens adonem que hi ha equips que, quan recopien fragments antics, en modifiquen la redacció, en suprimeixen parts (paràgrafs o fragments) o hi afegeixen informacions noves (oracions o paràgrafs). En aquests casos, l'exercici de la còpia, amb la lectura com a acció indispensable, requereix tornar al producte anterior. En aquest moviment d'anada i tornada de l'original a la pàgina en blanc o en procés de còpia, els escriptors tornen a passar pel producte inicial i l'examinen. Quan aquest no respon als propòsits de partida, el modifiquen.

Això mateix és el que succeeix amb el G1B que, en el començament de la quarta sessió, decideixen passar a net el text inicial incomplet que havien començat a escriure en la sessió anterior. Hi introdueixen canvis d'estructura (segmentació d'un paràgraf antic en dos) i de contingut (addició d'informacions noves en paràgrafs antics) abans de prosseguir amb el desenvolupament del text en el punt en què l'havien deixat. Aquest nou producte es considera per a la recerca com a una nova versió.

6.2. Una primera aproximació al procés. Dades de conjunt

Per a obtenir dades generals en relació amb la producció textual, identifiquem el nombre de versions, acabades o no, que escriuen els 18 grups de 4t A i 4t B i en fem un primer recompte, que es reflecteix en el gràfic que mostrem seguidament. Tal com es pot observar, tots els grups escriuen més d'una versió al llarg de la seqüència didàctica. En total, prop de la meitat dels equips escriuen dues versions: un text inicial i un de final. Allò restant es divideix a parts iguals entre 5 grups que escriuen tres versions: la inicial, la intermèdia i la final, i altres grups que n'escriuen quatre: la inicial, la final i dues d'intermèdies.

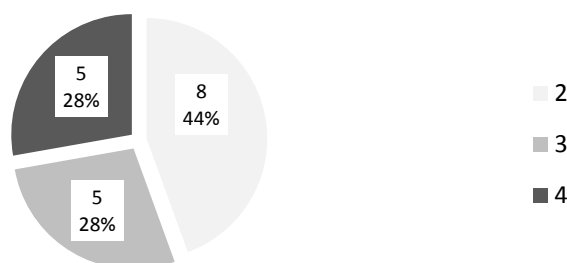


Figura 175. Nombre de versions produïdes en 4t A i 4t B

Per tal de centrar-nos en el procés, sembla que el més adient és quantificar les dades globals relatives a la variació en la producció de les versions d'acord amb la variable temporal. Establim una línia cronològica dividida en quatre segments, que corresponen a les quatre sessions de la seqüència didàctica en les quals es desenvolupa la tasca d'escriptura (sessions 3, 4, 5 i 6). El gràfic següent inclou les variables referides al nombre absolut de grups que presenta, en acabar cada sessió, una versió determinada del text (1, 2, 3 i 4). El que hem anomenat *versió 0* no és pròpiament una versió; aquesta línia serveix per a traçar l'absència d'activitat d'escriptura que precedeix l'inici de la composició de la versió 1, i serveix per a identificar (i quantificar) els grups que comencen a escriure la versió inicial més tard que la majoria. És a dir, la *versió 0* és una manera de recollir els grups que encara no han escrit res.

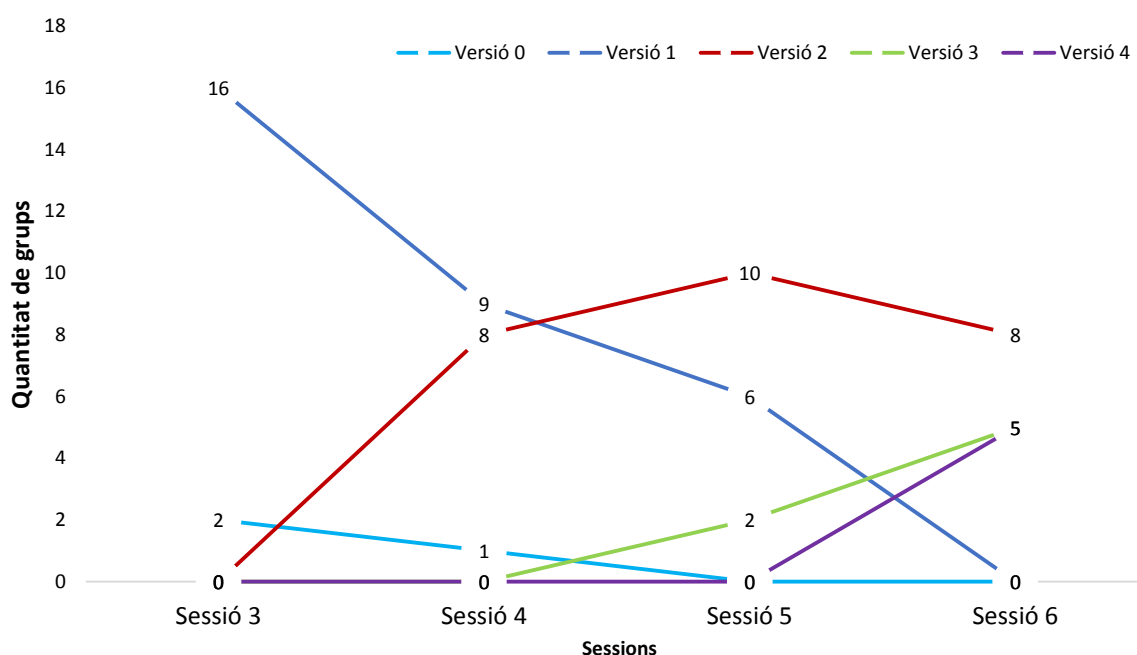


Figura 176. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t A i 4t B

Veïem que en la S3 (la primera sessió d'escriptura), 16 grups d'un total de 18 comencen la versió inicial del text, la 1. D'aquests 16 grups, 8 dediquen la sessió següent en part o sencera a continuar escrivint la primera versió, mentre que altres 8 presenten una segona versió, conclosa o no, a l'acabament de la S4. En aquesta quarta sessió un grup comença a escriure la versió 1 per primer cop, cosa que explica que el valor de la línia de la versió 1 sigui 9. El grup que falta presenta de nou una pàgina en blanc quan s'acaba la classe, per la qual cosa el valor de la línia 0 és 1. En acabar la S5, el nombre de grups que presenten una segona versió, conclosa o en procés de redacció, ascendeix a onze, i dos equips més presenten una tercera versió del text. Al grup més endarrerit li ha arribat el torn de posar-se a escriure i per fi lliura la versió inicial del text. Al final de la seqüència, quan acaba la S6, el text final de cinc grups correspon a la quarta versió dels textos i d'uns altres cinc grups a la tercera versió, en oposició als vuit grups restants, que conclouen el projecte amb la presentació d'una segona versió, la definitiva.

Finalment, es recompta el nombre de grups que comencen una versió nova del text en cada sessió de la seqüència amb l'objectiu de detectar amb un cop d'ull en quins moments de la seqüència es concentren els processos d'escriptura i reescriptura de versions. D'acord amb aquest propòsit, s'identifiquen els canvis de versió de tots els grups durant les sessions dedicades a l'escriptura (de nou, de la tercera a la sisena). No obstant això, convé subratllar que aquest gràfic no recull el nombre de canvis de versió de cada grup en cada sessió (perquè hi ha grups que fan més d'un canvi en una mateixa classe), sinó el nombre absolut d'equips que comencen una versió nova en algun moment de cada sessió.

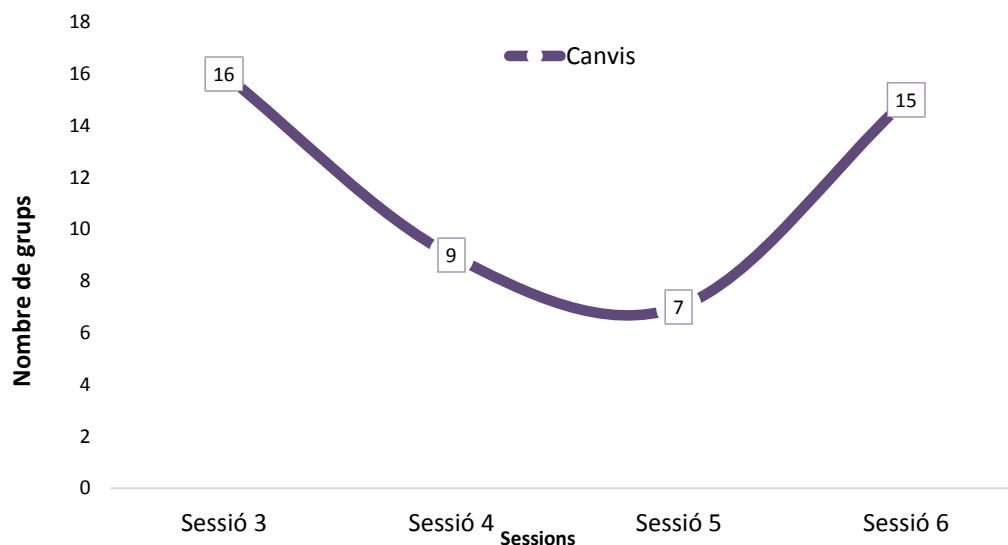


Figura 177. Nombre absolut de grups que canvien de versió respecte de la sessió anterior

Tal com es pot observar, la sessió 3 és, majoritàriament, de documentació i escriptura de la primera versió, ja que 16 dels 18 equips presenten un primer text en acabar la classe, ja sigui en procés d'elaboració, ja sigui acabat. En la sessió següent, la quarta, en canvi, 9 equips de 18 comencen una nova versió. Anteriorment hem indicat que un dels grups s'incorpora a l'escriptura de manera tardana, i per tant, el text que presenten és l'inicial. Els altres 8 equips d'aquest conjunt comencen, i alguns conclouen la segona versió. Això significa que el 44,45% dels participants (8 grups) decideix reelaborar el text inicial en la quarta sessió, o bé hi introdueix canvis profunds que fan que considerem el producte com a un nou text. La baixa xifra de la cinquena sessió l'assenyala com una sessió en què no es reescriu de manera majoritària, potser perquè les activitats de revisió i discussió ocupen la major part del temps, o potser per la intensitat d'aquestes dinàmiques. En la sessió sisena, un nombre molt destacat de grups, 15 de 18, inicia noves versions per efecte de les activitats de revisió i discussió o bé pels materials de suport a l'escriptura que es lliuren en aquesta darrera sessió.

6.2.1. Comparació dels grups-classe segons el nombre de versions

Tots els grups escriuen dues, tres o quatre versions. Si es mira en conjunt, la distribució entre les versions és relativament equilibrada, amb una clara predominança de les dues versions. No obstant això, l'equilibri es trenca si es miren els grups-classe per separat, atès que la dinàmica que segueixen els dos grups és inversa. En conseqüència, la imatge que projecta el gràfic que contrasta les versions escrites en 4t A i en 4t B és especular. En 4t A, els valors dibuixen una línia descendent, amb un nombre més gran de grups que fan dues versions i un nombre mínim per a les quatre versions. Al contrari, en 4t B l'ordre que segueixen els valors és ascendent, de menys abundància d'equips que escriuen dues

versions al valor més elevat en les quatre versions. En altres paraules, 4t A és una classe en què predominen les dues versions, que es situen molt per damunt de la tercera i la quarta, mentre que en 4t B predominen, en aquest ordre, la quarta i la tercera, tot i que la producció està més repartida: entre un valor i l'altre hi ha menys diferència. L'explicació a aquest fet la trobem en les gravacions de les interaccions que analitzem en els capítols posteriors. La professora de 4t B dona el tret de sortida de la S4 amb una consigna molt clara: els grups que hagin acabat el primer text hauran de passar-lo a net introduint-hi millores, per poder-lo lliurar després a l'equip revisor.⁷⁷

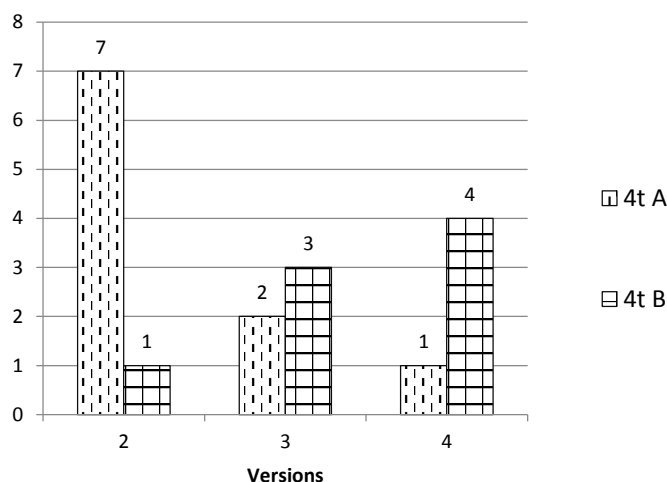


Figura 178. Comparativa del nombre de versions produïdes en 4t A i 4t B

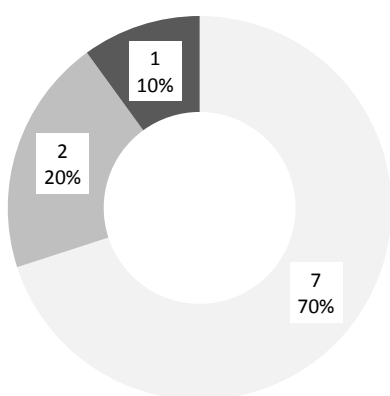


Figura 179. Nombre de versions produïdes en 4t A

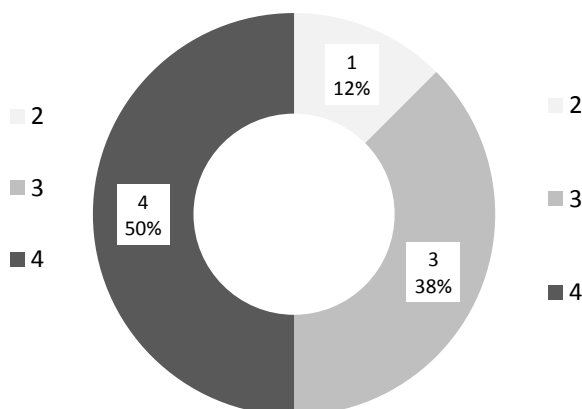


Figura 180. Nombre de versions produïdes en 4t B

⁷⁷ La docent decideix donar aquesta consigna *motu proprio*. El professor de 4t A només els demana que acabin d'escriure el primer text.

6.2.2. El temps dedicat a l'escriptura

En conjunt, la major part dels grups necessiten dues sessions per a completar la versió inicial i una sessió per a elaborar la segona versió del text. Una vegada més, quan entrem en detall s'evidencien les diferències entre els dos grups-classe, fet que suggereix que cada grup s'ha d'entendre en els seus termes. Apareix de nou la dinàmica en aspes, en què un grup classe és la contrapartida de l'altre.

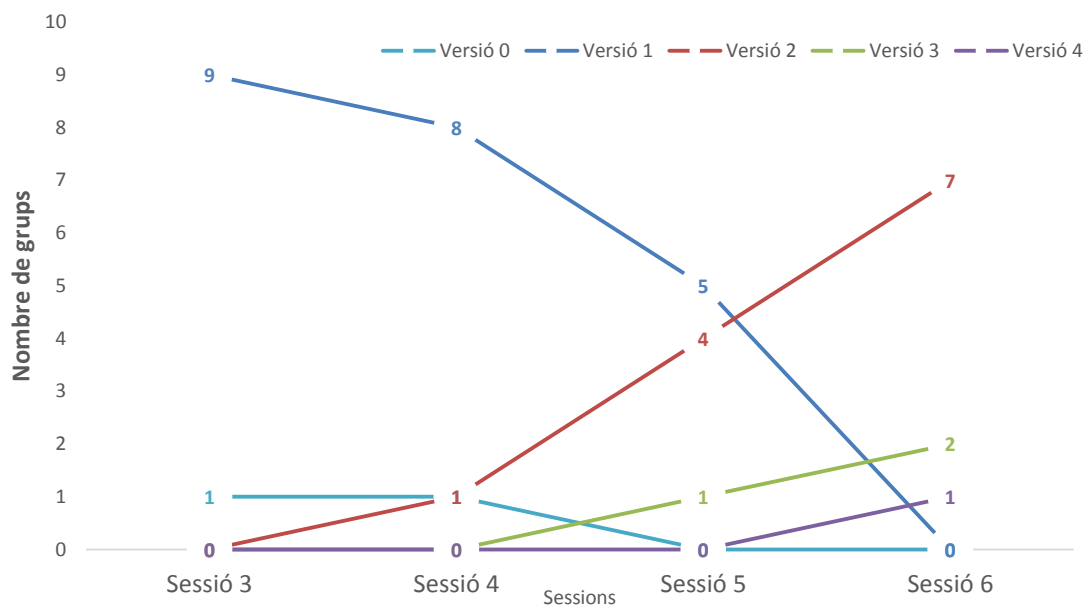


Figura 181. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t A.

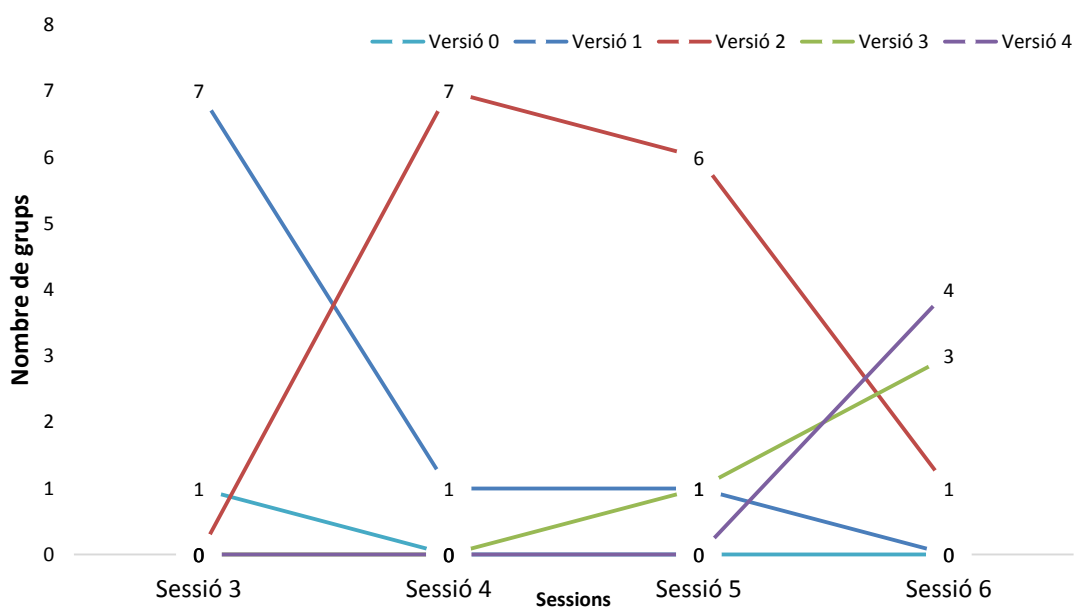


Figura 182. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t B.

En 4t A, els equips necessiten majoritàriament dues sessions per a escriure la primera versió del text. Tan sols dos grups fan ús d'una única sessió, mentre que altres dos prenen tres sessions per concloure la redacció. Per contra, en 4t B el valor minoritari és la majoria en 4t A, i no hi ha cap equip que requereixi dedicar-s'hi durant tres sessions. Així doncs, l'element marginal en 4t A (els grups que hi dediquen tres sessions) dilata la diferència entre la classe A i la B. Es pot afirmar, doncs, que en 4t A el ritme d'escriptura és molt més lent que en 4t B. Per a la segona versió, la diferència és menor entre els dos grups classe, tot i que, de nou, en 4t B, el predomini d'una sessió dedicada a la composició del segon text és absolut. Pel que fa a les versions tercera i quarta del text, les dades són idèntiques en tots dos grups: tant 4t A com 4t B en concentren la producció en una única sessió. A més, en tots els casos dels equips que escriuen quatre versions –amb excepció d'un grup–, tant el tercer text com el quart s'elaboren en una única sessió, la sessió final de la seqüència, un darrere de l'altre.

6.2.3. La reescriptura

Les dades generals mostren que l'última sessió és molt majoritàriament de reescriptura, que la cinquena ho és en alguns casos (tot i que, en general, hi ha poca reescriptura) i que en la quarta la feina està bastant repartida.

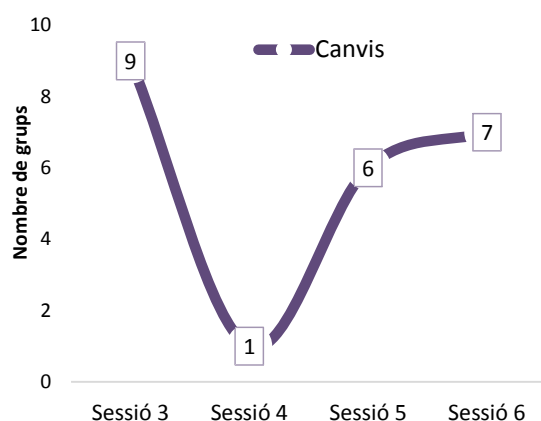


Figura 183. Grups de 4t A que canvien de versió respecte a la versió anterior

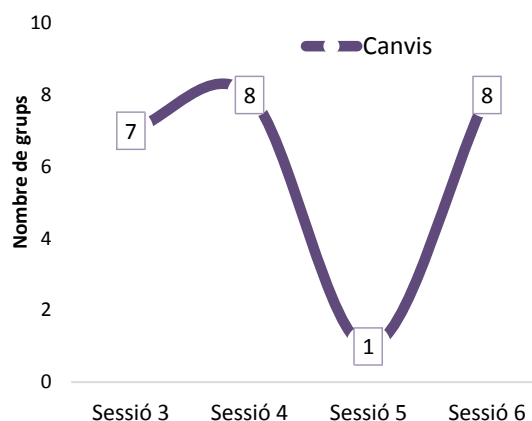


Figura 184. Grups de 4t B que canvien de versió respecte a la versió anterior

En 4t B hi ha un predomini ben notori de la reescriptura, que es concentra en la quarta sessió i, encara amb més intensitat, en la sisena. La tendència imperant en el procés d'elaboració textual dels equips de 4t A, en canvi, és la represa de la versió anterior. La reescriptura en 4t A es concentra en les sessions 5 i 6, que estan dedicades, recordem-ho, a les fases de revisió, discussió i escriptura de la versió final. La reescriptura en la quarta sessió de 4t A és marginal, mentre que és inexistente en la sessió cinquena de 4t B, perquè aquesta classe dedica la sessió exclusivament a les dinàmiques de revisió en petit grup i en tàndem.

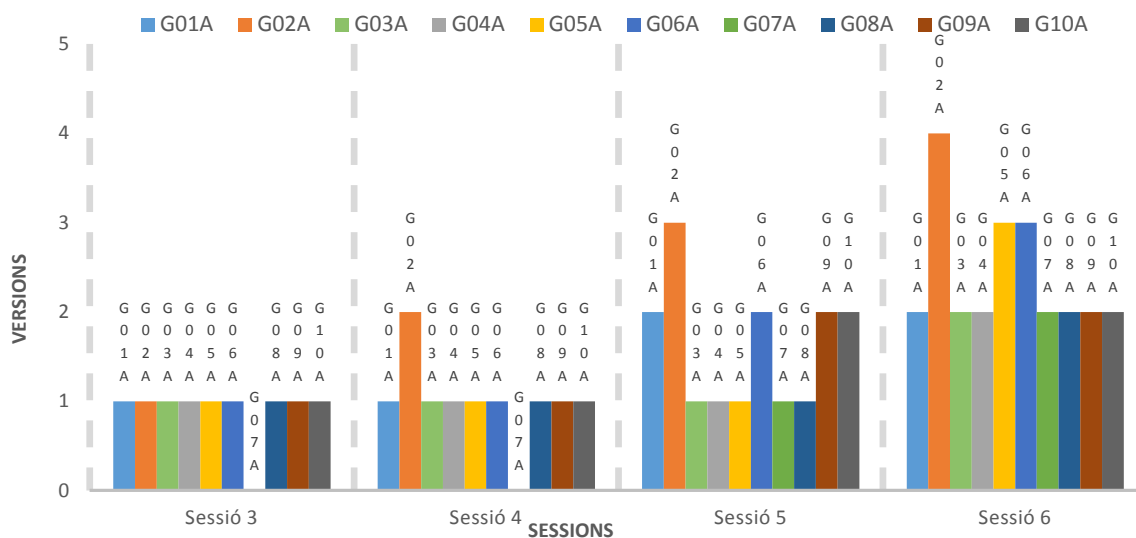


Figura 185. Evolució de les versions per grups 4tA

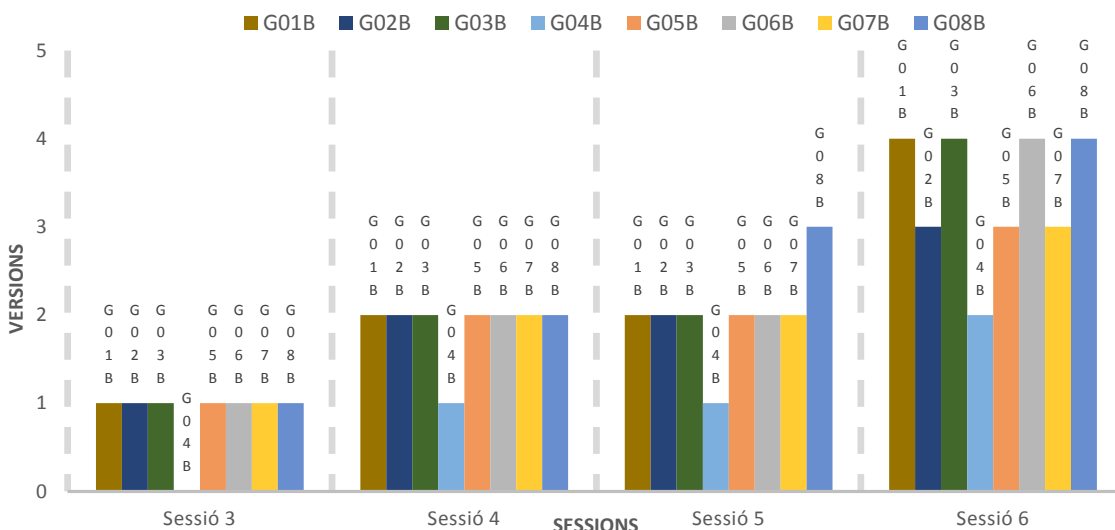


Figura 186. Evolució de les versions per grups 4tB

6.2.4. Els graus de recursivitat

Centrar l'atenció en el procés ens ha permès d'establir les categories que hem explicat i exemplificat. En plantejaments didàctics com el de la seqüència estudiada, en què l'escrit es desenvolupa al llarg d'un projecte que dura dues setmanes, els límits físics que imposa la divisió en sessions no corresponen, en la major part dels casos, a l'elaboració de productes finits. Són productes que es desenvolupen en diverses fases: s'inicien, es reprenen, es rellegeixen, es modifiquen, es refan, es descarten... L'exposició dels exemples anteriors evidencia l'existència d'alguns casos poc prototípics que encaixen amb dificultat en les divisions formals més rígides. Operacions com les recollides en els punts a^{78} i b^{79}

⁷⁸ Continuació del text escrit en la sessió anterior mitjançant l'addició.

⁷⁹ Introducció de canvis menors sobre el text escrit en la sessió anterior.

de la primera secció d'aquest capítol s'adscriuen clarament en les accions que afecten la versió inicial.

En canvi, casos com els dels grups G5B, G6A i G1B (punts c^{80} i d^{81}) ens obliguen a replantejar-nos l'efectivitat d'aplicar unes etiquetes com les de *versió inicial*, *versió intermèdia* o *versió final* (o les equivalents V1, V2, V3, V4, segons el cas) en combinació amb una taxonomia d'accions o operacions com l'esmentada. És a dir: són operacions sobre la V1 o sobre la V2? Són operacions sobre la V1 que transformen un text en un altre de diferent, i per tant, en una V2? Podem assegurar-nos en tots els casos si els canvis són premeditats o improvisats? En altres paraules: amb una casuística tan variada com la d'aquesta investigació (amb 18 equips que desenvolupen versions diferents en sessions diferents, amb ritmes diferents i seguint procediments diferents), es fa molt difícil aparellar de manera unívoca *accions* amb *versions*. Tanmateix, se'ns fa necessari adoptar un criteri que faci operativa l'anàlisi i que permeti fer una mirada de conjunt com la que hem exposat en l'apartat anterior. Aquesta panoràmica, encara que molt general, permet identificar a grans trets diferències i similituds entre els grups-classe i els equips.

Com que aplicar aquestes categories a una única versió va en detriment de l'adopció d'una perspectiva processual, que d'altra banda és inherent a aquest tipus de plantejament didàctic, decidim analitzar el procés de textualització en relació a la producció de la versió o les versions inicials. Conseqüentment, redefinim el focus i ampliem l'abast de l'anàlisi. D'aquesta manera, establim una línia divisòria entre tots aquells intents de text més primerencs i les versions definitives. Els textos inicials són, d'una banda, el primer producte que s'escriu i, de l'altra, si n'hi ha, els textos que apareixen immediatament després com a conseqüència de canvis com els descrits adés. Les versions finals són tant el text definitiu com, si n'hi ha, aquells textos que el precedeixen, si estan orientats ja a l'elaboració d'un text acabat. Aquests darrers s'escriuen motivats pels documents dels consells de reescriptura que es lliuren entre les sessions cinquena i sisena de la seqüència.

Finalment, establim quatre nivells segons el tipus d'operació principal que predomina en l'elaboració de la versió o les versions inicials i de tot el procés. Això ens permet moure'ns còmodament pel procés sense estar condicionats als canvis de versió inicials, intermèdies i finals que es produeixen en cada fase, que donaria lloc a gairebé tantes classificacions com equips de treball. A més, atribuïm l'acció o accions que desencadenen aquestes operacions, que són la represa de la versió iniciada en una sessió anterior, la represa i la relectura del text ja escrit, o la reelaboració d'una nova versió inicial a partir de l'anterior, per a la qual és necessària la relectura del producte precedent. Com que en tots aquests casos, els textos inicials s'elaboren en més d'una sessió, s'indica també la naturalesa del

⁸⁰ Introducció de canvis profunds sobre el text en la sessió anterior → nova versió.

⁸¹ Escripura a net de la versió amb la introducció de canvis que afecten l'estructura i el contingut → nova versió.

procés que els origina, que pot ser lineal (L), lineal amb recursivitat (L / R), recursiu amb linealitat (R / L) o recursiu (R).

Per a l'establiment d'aquesta darrera taxonomia ens hem inspirat en les propostes de Mateos i Solé (2009) i de Solé i altres (2013). Aquestes autores, seguint els treballs de McGinley (1992) i Lenski i Johns (1997), identifiquen els patrons lineal / reproductiu, lineal / elaboratiu i lineal / elaboratiu amb elements de recursivitat. Per a fer-ho, analitzen tot el procés mitjançant el protocol *think aloud*, amb els diferents tipus d'activitat de lectura i escriptura efectuades. En el nostre cas, el volum de la mostra, la quantitat de dades, la naturalesa de la tasca (treball col·laboratiu repartit en cinc sessions) i la diversitat dels productes recollits per efecte de la complexitat de la proposta (diferents dades del procés: notes, versions inicials, intermèdies i finals) ens obliga a parar esment en un aspecte més concret. Per això, en aquesta part de l'estudi tenim en compte únicament el que els productes escrits diuen de la redacció feta en diferents sessions successives, i no les lectures o relectures de les fonts.

Així doncs, nosaltres entenem per lineal aquell procés que es limita, al llarg de successives sessions, a la represa del text inicial amb l'objectiu de continuar-ne la composició per mitjà de la mera addició de noves parts. D'altra banda, és recursiu el procés que, al llarg de les sessions, promou la tornada al text i que deriva en canvis importants sobre el text escrit anteriorment o en la reescriptura d'una nova versió inicial.

6.2.4.1. Els graus de recursivitat en les versions inicials

Nivell	Procés	Acció	Operació principal	Oper. secundàries (opcionals)	Equips
1	L	Represa	Continuació (addició)	-	G1A, G3A, G4A, G5A, G7A, G8A, G9A, G4B
2	L / R	Represa + Relectura	Canvis menors sobre el text inicial	Continuació del text (addició)	G10A, G3B, G7B
3	R / L	Represa + Relectura	Canvis majors sobre el text inicial	Canvis menors Continuació del text	G2A, G6A, G5B
4	R	Relectura + Reescriptura	Reescriptura del text inicial amb canvis majors	Canvis menors Continuació del text	G1B, G2B, G6B, G8B

Figura 187. Patrons d'activitat i graus de recursivitat en les versions inicials

➤ Nivell 1. Procés lineal

En l'elaboració de les versions inicials, el nombre d'equips que desenvolupen un procés de textualització lineal són majoria en tota la mostra. Tanmateix, si atenem a l'origen dels grups de treball, ens adonem que la linealitat impera en 4t A per una àmplia majoria, ja que 7 dels 10 equips de treball escriuen el text inicial (un únic text) en diverses sessions (entre dues i tres), mentre que no hi ha cap grup de 4t B que sigui purament lineal. En el pas d'una sessió a la següent, l'única operació que porten a terme és la de continuar el text mitjançant l'afegiment d'informació en el punt exacte on s'havia interromput l'escriptura el dia anterior.

➤ Nivells 2 i 3. Procés lineal amb recursivitat o procés recursiu amb linealitat

Els altres tres equips de 4t A es reparteixen entre el segon i el tercer nivell. Aquests nivells centrals presenten alhora linealitat i recursivitat, i es diferencien segons el procés que predomina. Trobem casos com el del G10A, l'exemple del qual hem exposat en el punt "b", i els dels grups G6A i G5B, presentats en el punt "c". El G10A, recordem-ho, escriu quatre paràgrafs en la sessió 3; en la sessió 4, a més de continuar desenvolupant linealment el text, rellegeix el que havia escrit el dia anterior i hi afegeix modificacions menors. Per això, etiquetem el seu procés com a lineal amb elements de recursivitat. El G6A i el G5B efectuen canvis de més abast sobre el text que han començat a elaborar en una sessió anterior. El G5B rellegeix la primera versió incompleta, la segmenta en paràgrafs, reformula una de les frases antigues i continua el text per on s'havia quedat. El G6B desplaça diversos blocs sencers, fet que provoca l'alteració de la progressió temàtica del producte.

La dificultat de l'aplicació d'una taxonomia a processos derivats de situacions socials d'una complexitat tan elevada es fa patent fins i tot després de flexibilitzar els criteris d'anàlisi. És el cas del G3B i del G7B, els quals situem en el segon nivell, encara que el procés d'elaboració del text inicial és additiu, repartit en dues sessions. Però és que en la quarta sessió escriuen també un text incomplet, brevíssim i molt primerenc que neix del replantejament de la introducció del primer text però que s'abandona o es deixa en pausa. Tot i que en ambdós casos és frustrat, aquest fet revela la inspecció del producte inicial i l'autoregulació del procés. Quant al G3B, és un text que s'abandona, mentre que el G7B el recuperarà quan hagi d'elaborar el text definitiu.

➤ Nivell 4. Procés recursiu

El quart nivell reuneix equips que presenten un patró d'activitat molt recursiu. Es produeix quan, en un estadi inicial del projecte, després d'escriure una primera versió, es fa un segon intent, més o menys deliberat, amb transformacions de diferent grau de profunditat. Aquest és el patró predominant en 4t B (50% dels grups de la classe). Tres dels equips (G2B, G6B, G8B) componen una versió inicial completa en la tercera sessió amb molta agilitat i en la sessió següent aborden de nou la tasca activant-ne la reescriptura.

El G2B passa a net el text inicial amb canvis superficials (ortogràfics) i d'altres més significatius: reformulació d'alguns fragments (es manté la informació però canvia la manera d'expressar-la), junció de diferents paràgrafs breus i segments paragràfics en altres de més grans i supressió d'altres paràgrafs. En la reescriptura, el G6B elabora una nova introducció que millora l'anterior. A més, redacta un paràgraf sobre Tres i Quatre que passa per la revisió de les idees de la versió inicial, ja que en fan una selecció que té molt més en compte el criteri temàtic que imposa la línia. Els paràgrafs que segueixen són còpies dels antics (o de fragments dels antics) amb canvis de menor entitat. El G1B, tal com hem explicat en el punt "d" anterior, escriu una versió inacabada i, a l'inici de la

quarta sessió, pren la decisió de passar a net el text amb canvis majors i de continuar amb la composició.

Les versions inicials del G2B i del G6B són textos que procedeixen de la presa de notes (G2B) o bé que supleixen una presa de notes absent (G6B), ja que permeten als estudiants aproximar-se al contingut de les fonts i construir una primera idea de conjunt. Això no ocorre amb els altres dos, el G1B i el G8B, que han fet una tasca més aprofundida durant la lectura. El G8B és el que fa més canvis en la V2 respecte de la versió precedent, ja que reformula paràgrafs antics i en manté d'altres amb canvis (reformulació de fragments, inclusió d'idees noves, etc).

6.2.4.2. Els graus de recursivitat en la totalitat del procés

En la composició de les versions definitives trobem, de nou, patrons lineals i recursius. Com que no es pot entendre l'elaboració del producte final sense tenir en compte allò que es fa en les sessions d'escriptura anteriors, per a fixar aquesta segona taxonomia considerem el treball que es fa en les dues darreres sessions de la seqüència i el relacionem amb la feina d'escriptura feta durant la composició de les versions inicials.

Nivell	Procés	Acció	Operació principal	Oper. secundàries (opcionals)	Equips
1	L / (R)	Còpia	Còpia de la versió anterior amb escasses variacions		G4A
		Desconnexió	Elaboració d'un text desconnectat dels propòsits		G3B
2	L / R	Compleció / Reescriptura	Composició de la introducció i / o de la conclusió Aprofitament de gran part del text anterior	Reformulacions menors o supressió de fragments	G1A, G3A, G6A
3	R	Reescriptura	Reestructuració Reformulació	Introducció de nous continguts	G2A, G5A, G7A, G8A, G9A, G10A, G4B, G5B
4	R	Reescriptura en diversos intents	Reestructuració Reformulació	Introducció de nous continguts Aprofitament selectiu de fragments anteriors	G1B, G2B, G6B, G7B, G8B

Figura 188. Patrons d'activitat i graus de recursivitat durant tota la fase de redacció

➤ Nivell 1

El primer nivell correspon a aquells grups que, en l'elaboració de la versió definitiva, desenvolupen un procés lineal que no contribueix a la millora del producte precedent.⁸² El text del G4A és pràcticament idèntic a l'inicial. Copien la versió anterior amb canvis mínims consistents en la supressió d'un breu paràgraf o en l'agrupament d'antics paràgrafs breus en nous paràgrafs més extensos, sense canvis de contingut. Tot i que en

⁸² Hi ha un senyal de recursivitat mínim motivat per la programació de la seqüència, que preveu una sessió final dedicada a la reescriptura.

la primera textualització els canvis d'estructuració paràgrfica s'haurien considerat majors, ara no ho fem si no impliquen una revisió i reelaboració del contingut. Quant al G3B, trobem un producte desconnectat de l'anterior, que no incorpora cap dels continguts de la versió inicial i per al qual no s'han tingut en compte els objectius i els propòsits de la seqüència. És, tal com dèiem, un resum de dos documents en què predomina la còpia i la paràfrasi de les fonts. El grup s'ha desorientat, ha perdut de vista els objectius de la tasca i ha fet prevaldre el criteri escolar reproductiu.

➤ Nivell 2

En el segon nivell trobem grups que redueixen l'escriptura de la versió final a l'elaboració d'una introducció i, de vegades, d'una conclusió. El cos del text és una transcripció amb modificacions menors del cos del text inicial, o bé es forma de la selecció d'alguns paràgrafs del cos inicial. No es revisen les fonts de documentació i, per tant, no s'hi introdueixen variacions de contingut. El G6A és el menys prototípic del grup perquè en la versió final introdueix continguts que, tot i que havia anunciat en les versions anteriors, no els havia desenvolupat. Tanmateix, són continguts poc rellevats per a la línia temàtica i, en gran part, són fruit de divagacions dels autors en forma de desviacions temàtiques que no són conseqüència de la revisió de les fonts de la línia temàtica. El G1A satisfà d'una manera molt escolar i poc vàlida les exigències dels adults: copia la introducció d'exemple que troben en els consells per a l'elaboració de la versió definitiva i escriu un paràgraf d'elaboració pròpia que afegeix informació nova de tipus general sobre el tema de la línia. La resta de paràgrafs són antics i no es retoquen. Dels antics, dos es descarten. El G3A també construeix la versió definitiva sobre l'anterior. Seguint els consells de reescriptura, elabora un paràgraf introductori i un de conclusió d'elaboració pròpia. La resta del text és una còpia del cos de la versió inicial, amb alguns canvis mínims de reformulació i ampliació que no afecten el contingut sinó a unitats lèxiques. Concretament, es concentren a fer modificacions de sinonímia.

➤ Nivell 3

Tots els grups del tercer nivell escriuen dues versions en tota la seqüència didàctica, o més de dues però amb poques diferències de contingut entre la inicial i la intermèdia. El procés que es segueix és recursiu, perquè es torna als textos inicials amb l'objectiu de reescriure'ls i no únicament de completar "buits". Per això, els escriptors no només es preocupen per millorar les parts inicials i conclusives, sinó que revisen també el cos del primer text i es replantegen la selecció i el tractament dels continguts. En aquest nivell hi ha grups que fonamentalment fan un tractament nou de continguts antics (per exemple, el G2A), d'altres que es basen parcialment en idees antigues i que afegeixen nova informació procedent de la relectura de les fonts (com el G9A) i d'altres en què el pes de la informació de nova incorporació és més gran (com ara el G5A). En tots els casos, les versions finals suposen la reestructuració del material i l'establiment de noves connexions, abans implícites o inexistent.

➤ Nivell 4

Finalment, els textos dels grups del quart nivell presenten trets molt similars als del grup anterior, però amb un grau de recursivitat en el procés una mica més elevat, atès que per a arribar al text final efectuen més intents. És interessant el fet que, en aquest cas, com que la reescriptura té lloc des de la quarta sessió, hi ha equips que recuperen paràgrafs de la versió segona que ja aleshores presentaven nivells destacats d'elaboració i integració de les fonts. Quan això passa, reforcen les transicions entre paràgrafs i temes amb la redacció de nous paràgrafs o amb la reformulació del començament de la frase inicial.

Aquesta figura final recull l'evolució dels equips quant al tipus de procés que predomina en l'elaboració de la versió inicial i en la gènesi completa del text, des de les primeres produccions fins al text definitiu. Presenta els continguts que hem exposat en aquesta secció, però considerem que pot ser útil per al lector durant la lectura de l'apartat següent, en el qual s'exposen les dades relatives globals, dels 18 grups, relatives a la qualitat textual i al nombre de paraules.

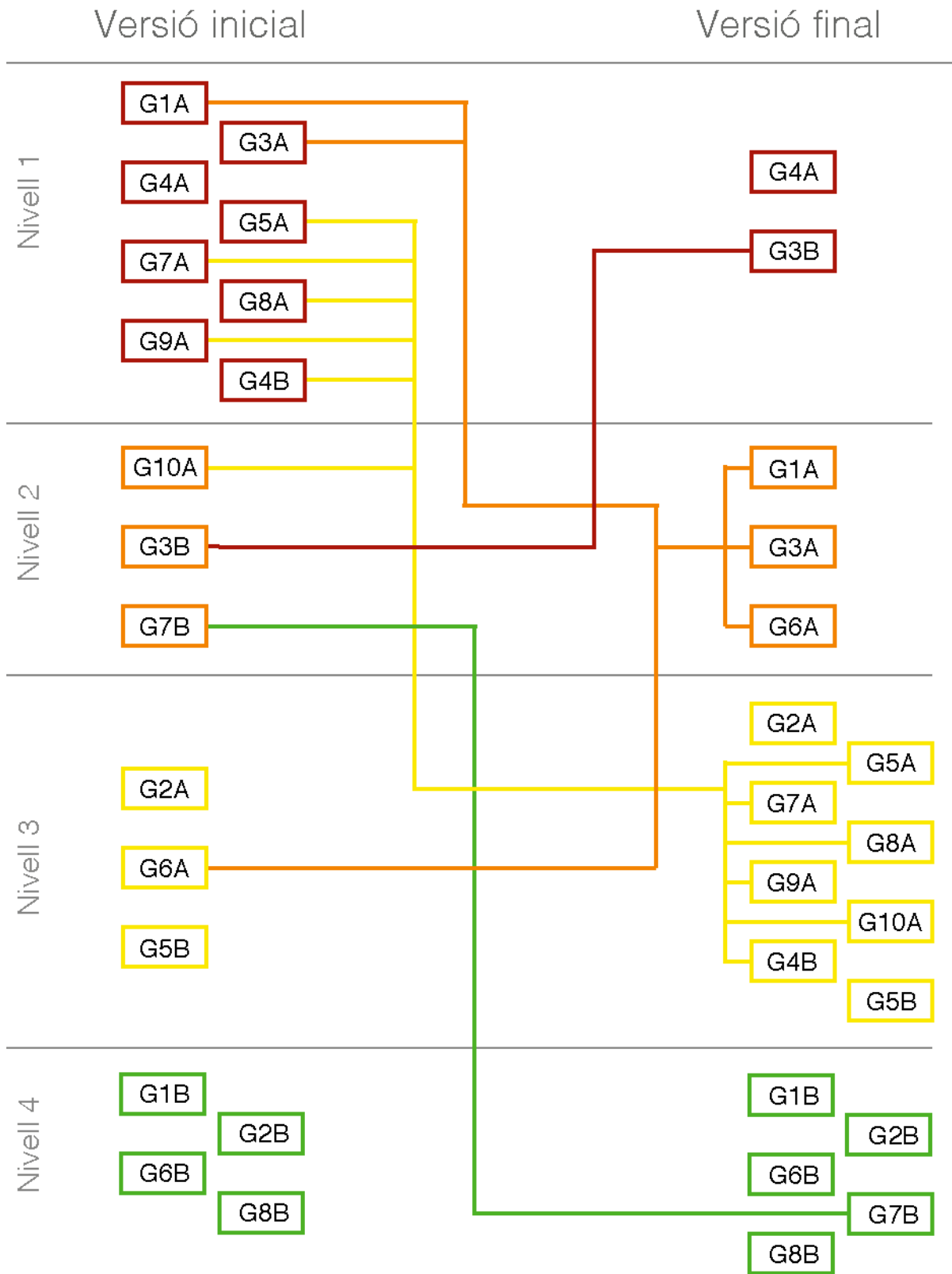


Figura 189. Representació de l'evolució de la recursivitat de la VI i la VF

6.3. El volum i la qualitat de la producció

Proseguim amb la mirada de conjunt atenent a dos aspectes: el volum i la qualitat de la producció.⁸³ Mesurem el **volum de la producció**, comptabilitzat en nombre de paraules, perquè, malgrat ser una **variable molt qüestionada**, ens permet fer una aproximació ràpida al pes dels textos inicials i finals dels participants en la recerca. Atesa la **naturalesa de la tasca** (escriure a partir de múltiples fonts de documentació), podem pensar que en un primer moment els aprenents redacten textos breus, esquemàtics i, per tant, succints, i amb el temps, i probablement amb la reelaboració i amb un contacte més prolongat amb les fonts, podrien escriure més (introduir més idees, més informacions, glosar, explicar i desenvolupar els temes, afegir-hi la perspectiva pròpia, etc.). En conseqüència, considerar l'essència d'una tasca escolar d'aquesta mena ens permet remarcar que la variable del nombre de paraules és un **indicador molt visible** que pot lligar-se, en el marc de les tasques híbrides, a un **pes més gran de les fonts**, així com de **procediments retoricodiscursius** propis del gènere al qual pertany el text que s'ha de produir (introduir, desenvolupar, explicar, raonar, concloure...). Així mateix, ens empeny a tenir en compte variables més difícilment quantificables, com aquestes que acabem d'esmentar, que poden revelar la **qualitat textual**.

Podem afirmar, doncs, que l'augment del còmput de paraules global de la versió final respecte de la inicial de tota la població s'explica per dos fets que analitzem al llarg d'aquest estudi. D'una banda, el **treball progressiu i dilatat** de la tasca d'escriptura que planteja la seqüència didàctica, basada en la composició d'un text original a partir de la lectura de fonts diverses. En general, les aproximacions a les fonts i, per tant, la **comprensió i la construcció del sentit** exigeix **temps i recursivitat**. L'anàlisi dels textos dels 18 grups mostra que, a mesura que el treball avança, es maduren les idees i s'hi produeixen connexions. Com més es coneix un tema, més coses s'hi poden dir. De l'altra, la incidència de certes **dinàmiques i ajuts externs**, com ara la revisió de textos dels companys, la discussió entre iguals, la mediació de l'adult a través de les sessions i de materials de suport a l'escriptura, que podrien contribuir a l'autoregulació del procés. Tots aquests aspectes, dels quals trobem indicis en les anàlisis textuais, els examinem en profunditat en els capítols posteriors, dedicats a l'anàlisi de les interaccions dels grups de treball.

Per fer l'anàlisi del volum de la producció ens fem valdre dels gràfics que presentem seguidament, els quals contenen dues corbes gaussianes formades a partir de les versions inicial i final de cadascun dels equips d'acord amb la variable *nombre de paraules*. La distribució normal ens permet descobrir l'existència de semblances i contrastos entre els dos grups-classe que participen en la recerca pel que fa a aquesta variable. A més, tal com

⁸³ En l'annex 3 es recullen les fitxes d'anàlisi de la qualitat dels textos.

hem anunciat, emprem dades sobre la qualitat de les produccions dels equips. Per a l'anàlisi dels textos inicials i finals hem seguit criteris de recerques prèvies que examinen la qualitat dels productes de tasques híbrides (Horowitz i Olson, 2007; Segev-Miller, 2007; Mateos i Solé, 2009; Solé i altres, 2013).

La corba de la **versió inicial** de **4t A**, de color blau, mostra un cúmul d'equips (el 40% de la classe) que es situa al voltant de la mitjana. La resta de grups estan molt dispersos, tant per damunt (40%) com per davall (20%). Aquests valors contrasten amb els de la **versió inicial** de **4t B**, en què hi ha, d'una banda, un conjunt d'equips que estan per davall o molt per davall de la mitjana (60%), i de l'altra, un segon conjunt que hi està clarament per damunt (40%). A diferència de 4t A, en 4t B no es reparteixen per la corba sinó que es troben visiblement concentrats en els dos extrems: els que escriuen molt s'apinyen a la dreta, mentre que els que escriuen poc o molt poc es disseminen lleugerament en un espai de menys de 100 paraules.

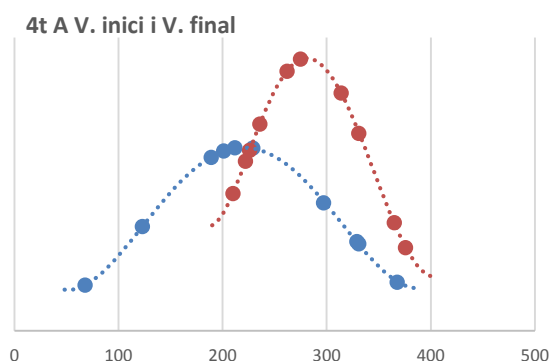


Figura 190. Distribució del nombre de paraules de les versions inicials i finals de 4t A

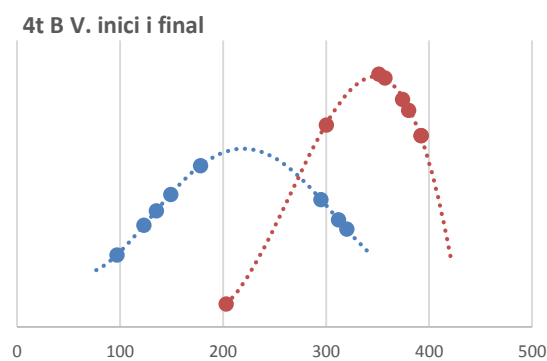


Figura 191. Distribució del nombre de paraules de les versions inicials i finals de 4t B

Respecte de la **versió inicial** de **4t A** cal dir que entre el que escriu la versió més breu (el G2A, representat pel punt blau situat més a l'esquerra) i el que escriu la versió més extensa (el G8A, el punt blau que hi ha a l'extrem dret) hi ha molta distància, en concret de 301 paraules. L'explicació en aquest cas és senzilla: d'acord amb el criteri adoptat per a la distinció de les versions, la primera versió del G2A és una versió inacabada que, com a conseqüència d'un replantejament de l'organització interna, en la sessió següent es converteix en una versió nova, que sí que desenvolupen de manera completa. Per això, si volem donar un valor just més pròxim a la realitat hem de prendre la segona versió més breu de la classe, la del G7A, que sí que és una primera elaboració finita. Entre aquesta i la més llarga, la del G8A, hi ha 246 paraules de diferència, un nombre també força alt. El G7A és el que s'incorpora de manera més tardana a l'escriptura. Després de dues sessions en blanc, comencen a escriure amb molta pressa en la sessió 5.

Les versions inicials més breus de la classe presenten característiques comunes, tant pel que fa a la gènesi del text com per les característiques del producte. Ni el G7A, ni el G6A, ni el G1A llegeixen els quatre textos de la línia temàtica abans de començar a escriure i la

selecció d'informació per a la primera versió d'aquests tres equips és insuficient. Hi ha moltes qüestions que no s'inclouen i, en conseqüència, l'extensió dels textos és més reduïda. Entre els que més escriuen de 4t A per a la versió inicial hi ha el G8A, el G3A, el G9A i el G4A. Malgrat que només el G8A i el G9A llegeixen i prenen notes de lectura dels 4 documents de la línia, tots fan una selecció suficient de la informació de les fonts. Amb tot, la qualitat de producte no és la mateixa en tots els casos. Dos grups abusen de la còpia i de la paràfrasi (el G4A i el G8A), mentre que el G3A i el G9A copien poc, parafrasegen més i també elaboren.

Pel que fa a la **versió inicial de 4t B**, l'equip que presenta el text més breu és el G1B, una versió inacabada, ja que en la sessió següent decideixen passar-la a net amb canvis profunds que afecten l'estructura i el contingut informatiu. Per això, per a la comparació del text més breu amb el més extens prenem el segon grup menys prolix, el G7B, que escriu la primera versió entre la tercera i la quarta sessió. Les membres d'aquest equip escriuen un text a partir d'elaboracions de tres de les quatre fonts de la línia temàtica. En comptes de donar detalls, generalitzen, fet que contribueix a la concisió del text. D'altra banda, el G8B, que escriu sobre el mateix tema que l'altre grup, inclou informació completa de les quatre fonts de la línia temàtica amb molts més detalls, amb elaboracions i paràfrasis dels documents, i també fragments elaborats a partir de les fonts comunes i del coneixement sobre el tema.

Aproximadament un terç de la classe de 4t B es situa manifestament per sobre de la mitjana. Dos d'aquests equips, el G2B i el G6B, presenten resums juxtaposats de totes o quasi totes les fonts de la línia temàtica, fet que explica l'extensió. En ambdós casos són mostres d'una escriptura que serveix d'instrument per a situar les informacions i començar a comprendre-les. El G2B, de fet, compon aquest text de la simple junció dels resums que cada membre de l'equip elabora en solitari. El G6B, d'altra banda, no pren notes de lectura, fet que podria confirmar que aquest primer intent no és més que una primera presa de contacte que els serveix per a regular el procés de comprensió i síntesi. Posteriorment, en altres seccions de l'anàlisi, tornarem sobre aquesta qüestió per tal de corroborar o descartar la hipòtesi. El grup que resta, el G8B, que ja havia pres unes notes abundants abans, presenta un text molt més madur amb un grau d'interpretació considerablement més elevat.

Vora dos terços de la classe de 4t B es situen per davall o molt per davall de la mitjana pel que fa a l'extensió. Dos equips (G1B i G5B) amb una primera versió inacabada i la resta (G7B, G3B i G4B) amb textos tancats de qualitats diverses. El G3B, que no havia pres notes de lectura, fa una juxtaposició de resums o idees de tres fonts de la línia dels atacs en què predominen la paràfrasi i la còpia. En canvi, el G4B, que sí que n'havia pres, elabora un text més elaborat sobre el mateix tema. D'aquest conjunt, només el G7B i el G4B escriuen la primera versió en dues sessions, i d'una a l'altra l'única operació textual que té lloc és l'addició.

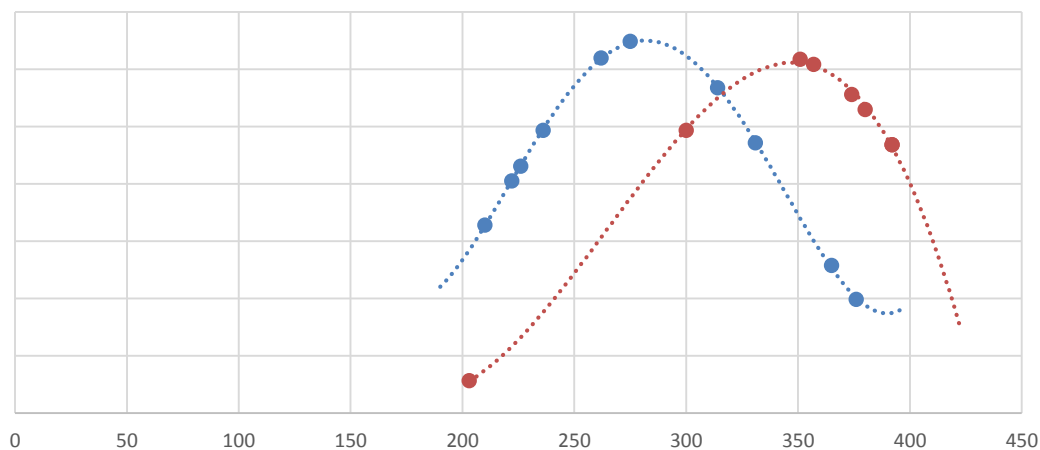


Figura 192. Distribució del nombre de paraules en les versions finals de 4t A i 4t B

Els dos primers gràfics mostren que de la primera a la segona versió hi ha un augment significatiu o molt significatiu d'extensió en les dues classes. En **4t A**, de nou, els valors dels grups respecte de la variable *nombre de paraules* de la **versió final** presenten una dispersió molt més gran al llarg de la corba que els de 4t B, fet que posa de manifest una varietat de casos que impedeix l'establiment d'un comportament de grup classe. En **4t B**, per contra, gairebé tots els grups tenen un volum de producció similar. Tres quartes parts de la classe (6 equips) es situen en la mitjana o per sobre de la mitjana, amb un diferencial molt reduït (41 paraules). Un altre, el G4B, és una mica per davall de la mitjana, i el G6B dràsticament per davall. A causa d'aquest grup excepcional, el diferencial de 4t B entre el grup que més escriu i el que menys ho fa és similar al de 4t A. Tot i això, en 4t B sí que hi ha un comportament predominant de grup.

El G2A i el G1A són els dos de 4t A amb versions definitives més breus. Presenten textos finals amb diferent grau de reelaboració que tenen en comú una lleugera reducció de les idees d'alguns dels textos font perquè o bé s'ometen o bé es converteixen en generalitzacions que abasten tota la línia. La majoria dels grups, en canvi, repassen una o diverses fonts del dossier i amplien les idees en el text final propi.

Ja hem dit que el grup de 4t B que presenta una excepcionalitat més gran és el G6B. Es tracta d'un equip que fa tres intents fins arribar a la versió definitiva. Tal com hem indicat, la versió inicial està feta de juxtaposicions de resums o idees de les fonts. Les dues darreres versions, la tercera i la quarta, suposen per a l'equip una tornada a les fonts, amb variacions en la selecció de les informacions i una clara reestructuració del producte. La reducció s'explica també pel fet que les idees s'introdueixen com a generalitzacions força sintètiques.

El G4B, que és lleugerament per davall de la mitjana, només escriu dues versions. La primera, en dues sessions, i la final, l'últim dia de classe. En seccions posteriors, quan analitzem la gestió informativa que realitza aquest equip, podem observar com la recursivitat del grup és més baixa, i per tant les transformacions a través dels textos són

menors. En la versió definitiva fan un intent de reelaborar les idees de la font a partir de generalitzacions i, malgrat que desenvolupen una introducció i una conclusió noves, el text no arriba a ser tan extens com els de la resta.

Els altres 6 equips presenten textos finals reelaborats que passen per la revisió de plantejaments inicials i la reescriptura de la versió definitiva amb una excepció, el G3B, que lliura un text final del tot insatisfactori. És, juntament amb el del G5B, el més llarg de la classe, però qualitativament no hi té res a veure, ja que es construeix a partir de la juxtaposició de dos resums extensos. Aquest exemple fa evident la necessitat de contrastar diferents tipus de dades.

Quan combinem les dues corbes de dispersió en un mateix gràfic, observem més clarament que només 4 equips de 4t A (40%) realitzen textos d'extensió similar al del 87,5% dels grups de 4t B. Igualment, en la franja que delimiten els dos grups de 4t B que menys escriuen trobem el 60% dels grups de 4t A. Els 2 grups que més escriuen de 4t A estan molt allunyats de la mitjana, en canvi els 2 que més escriuen de 4t B estan molt a prop de la mitjana.

6.4. Conclusions parcials

D'aquesta aproximació inicial es desprèn que:

- La definició del concepte de *versió* mitjançant la identificació de les operacions bàsiques d'escriptura (continuació i reescriptura), facilita el maneig inicial de les dades globals de la recerca i en possibilita fer una primera aproximació que dona una idea general del desenvolupament de la SD.

- Les dades sobre la producció de versions ens permeten afirmar que la SD promou la reescriptura. Identifiquem, a més, les sessions en què hi ha una concentració majoritària de l'escriptura i de la reescriptura d'acord amb les fases de la SD i la dinàmica interna de cada grup classe. Les sessions inicial i final d'escriptura (la S3 i la S6) són molt productives.

- El desequilibri entre els dos grups classe, que segueixen dinàmiques inverses pel que fa al nombre de versions escrites, pot explicar-se per l'acció docent, ja que hi ha consignes que estimulen la producció, la revisió i reescriptura dels textos. Altres dades fàcilment quantificables que reforcen aquesta interpretació sobre la influència de les dinàmiques d'aula en el procés d'escriptura són el temps dedicat a la producció de cada versió i el nombre de grups que en cada sessió continuen o reescriuen el producte. Tot i que en aquest estudi no ens plantegem d'aprofundir en aquestes qüestions, considerem important subratllar-les per tal d'oferir un context idoni que faciliti la interpretació de les dades.

- La proposta classificatòria dels patrons d'activitat dels equips per graus de linealitat i recursivitat ens permet d'identificar unes tendències generals. Encara que a l'inici de la SD la linealitat domina el procés, a mesura que la feina avança i, sobretot, quan s'introdueixen regulacions externes (la indicació de la docent de 4t B en la S4 de passar a net l'escrit millorant-lo, la revisió entre iguals de la S5 i els consells de la S6), comencen a aparèixer operacions de recursivitat.

- Analitzar les produccions escrites dels aprenents durant el desenvolupament de tasques híbrides (llegir per a escriure i escriure a partir de fonts) mitjançant la variable del volum de producció no és un mètode vàlid si no es combina amb indicadors d'un altre tipus, directament relacionats amb la qualitat textual. És evident que l'organització de la SD obliga a un treball progressiu i dilatat en què es tracten fonts diverses per a escriure un text propi, i que a mesura que avancen els dies, la familiarització amb els continguts és més gran, i per tant, es tenen més coses a dir. A més, es programen una sèrie de dinàmiques acompanyades d'ajuts externs que poden promoure la tornada al text, a les fonts de documentació i, per tant, a la recursivitat, i això pot traduir-se en l'escriptura de

textos més extensos. Però limitar-nos a jutjar les produccions per l'extensió seria mostrar un desconeixement molt gran de la realitat de l'aula i de l'aprenentatge de l'escriptura. La tasca que proposem als estudiants és una tasca situada. Cal respondre a uns objectius comunicatius i a unes exigències retòriques concretes, i cal construir un text adequat, que contingui informacions d'uns altres textos i que, al mateix temps, segueixi una lògica pròpia que obeeixi als propòsits. Aquesta primera valoració dels textos seguint criteris de qualitat (les fonts que s'integren, la manera com s'integren, els canvis que s'hi incorporen, les parts del text que es reconeixen, etc.) suposa, pensem, una primera temptativa efectiva que desenvolupem en els dos capítols d'anàlisi finals, sobre la gestió informativa i la revisió i l'avaluació del procés d'escriptura a partir de fonts, en es quals combinem la perspectiva de la interacció amb l'anàlisi de les produccions.

7 • DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS COOPERATIU D'ESCRITURA A PARTIR DE FONTS

En aquest capítol estudiem la fase d'escriptura a través de l'anàlisi de les interaccions dels vuit grups de treball escollits.⁸⁴ Examinem les sessions en què redacten les diferents versions del text, que per a la majoria dels equips són la S3, la S4 i la S6.⁸⁵ Excloem els moments de la S3 previs a l'inici de la redacció del text perquè formen part de la fase que hem estudiat en el capítol 5: la lectura inicial i la presa de notes. Prescindim també del temps que dediquen a la fase de revisió entre iguals, que té lloc entre la segona part de la S4 i la S5, segons el grup.⁸⁶

Per a l'anàlisi de les interaccions seguim la línia metodològica del grup GREAL i apliquem les categories que s'exposen en el capítol de la metodologia.⁸⁷ Tal com comentem, afegim dues operacions més. La primera, distintiva de les tasques híbrides (escriptura a partir de la lectura de diverses fonts), és la lectura (LEC). L'altra, el control (CTRL.), per als enunciats que sorgeixen quan els adults s'apropen als grups per verificar com porten la tasca que se'ls ha demanat.

Cada apartat d'aquest capítol s'obre amb una primera secció en què presentem les dades de producció de cada equip de treball. Seguint el criteri del capítol precedent, indiquem la feina característica de cada sessió de treball (començament d'una versió, represa i continuació, reescriptura, etc.). A més, hi incloem una breu descripció de la producció textual de cada sessió amb dades quantificables (identifiquem la versió que s'escriu, el nombre de paraules noves i el nombre de paràgrafs). Per a il·lustrar-ho, afegim un gràfic

⁸⁴ En el punt 3.2.4 del capítol 3 exposem de manera justificada la tria dels grups.

⁸⁵ Hi ha dues excepcions: el G4B, que elabora el text de la S4 a la S6, i el G8B, que escriu principalment en les sessions 3, 4 i 6, encara que en la 5, després de les dinàmiques de revisió entre iguals, dedica uns minuts a la revisió del text propi i hi introdueix canvis.

⁸⁶ Les dades de les dinàmiques de revisió entre iguals les tenim en compte per a l'anàlisi d'aspectes específics en capítols posteriors, però no en aquest capítol.

⁸⁷ Vegeu el punt 3.3.4.1.

de barres que recull totes aquestes dades i permet visualitzar l'evolució del procés de producció des d'un punt de vista textual.

Per tancar el capítol, exposem la comparació dels vuit grups i presentem les conclusions parcials.

7.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

7.1.1. Les dades de producció

S3 Comencen la V1 → S4 Escriuen la V2 (per efecte de passar a net la V1 introduint-hi canvis estructurals i de contingut i afegint informació nova) → S6 Compenen una nova introducció V3 → S6 Passen a net la introducció modificant-ne l'estructura i acaben la versió final V4

Figura 193. Operacions del G1B durant l'escriptura del text

Aquest grup comença la **versió inicial** en la **tercera sessió**, la primera sessió d'escriptura, una vegada han acabat de llegir i de prendre notes de lectura dels documents de la línia 4 ("Repressió física. Atacs i atemptats"). Els estudiants escriuen una primera versió inacabada de dos paràgrafs i 97 paraules. A l'inici de la **quarta sessió**, posen per escrit el text anterior en un full nou. Aprofiten el que han escrit el dia anterior, però **divideixen en dos el primer paràgraf** i hi afegeixen **informació nova**, i després continuen desenvolupant l'antic paràgraf 3. El text resultant té una extensió de 250 paraules i s'estructura en 6 paràgrafs d'extensió variable.

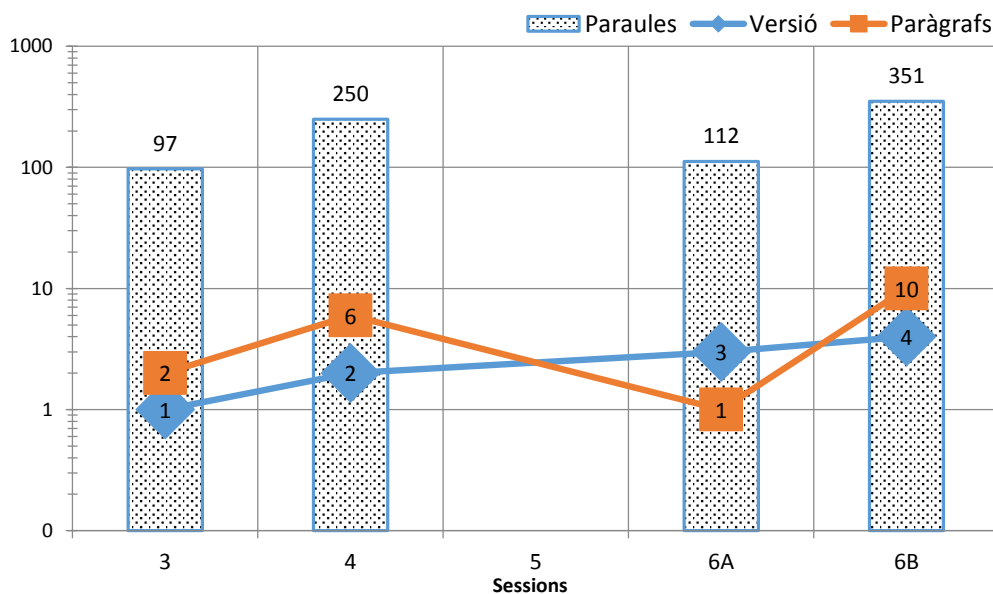


Figura 194. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G1B

Com gairebé tots els equips de 4t B, el grup 1 consagra tota la cinquena sessió a les dinàmiques de revisió i discussió amb els companys i no escriu res. La sessió següent és molt productiva: escriu dues versions més, la 3 i la 4, amb total de 463 paraules escrites. La **tercera versió** neix de l'intent de construir un marc introductor per al text i està formada per un únic paràgraf de 112 paraules. Primer l'enuncien oralment i l'escriuen en

castellà, i després el tradueixen al català. Seguidament, el grup decideix tornar a escriure el text partint d'aquest gran paràgraf introductori tot i segmentant-lo en tres paràgrafs i afegint-hi informacions. A més, hi escriuen un títol i elaboren un paràgraf nou. Després, aprofiten paràgrafs de les versions anteriors i els hi afegeixen, sense seguir l'ordre d'aparició en els textos precedents i, en ocasions, afegint-hi informació nova que completa el sentit. Com a resultat, tenim un **text final** de 351 paraules i 10 paràgrafs.

7.1.2. Anàlisi del procés de composició textual

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	37 - 65	66 - 126	127 - 307	37 - 307
Torns	297 - 423	424 - 696	697 - 1524	297 - 1524
Enunciats	329 - 463	464 - 758	759 - 1653	329 - 1653

Figura 195. Episodis, torns i enunciats del G1B

En les sessions de composició del text del G1B s'originen 1228 torns, 1325 enunciats i 271 episodis. Les dades mostren una distribució proporcional dels enunciats i dels episodis. La tercera sessió és la més curta de les tres perquè prèviament, en la mateixa classe, tal com hem explicat en el capítol 5, aquest equip s'ha dedicat a rellegir les fonts de la línia temàtica, a parlar dels textos i a crear una interpretació del tema dels atacs i atemptats contra les llibreries durant el franquisme. En la S4 dediquen més temps a escriure que en la S3, però aquesta vegada tampoc no consagren la sessió de manera completa a la redacció, ja que quan han acabat d'escriure el text l'intercanvien amb un altre grup per a revisar-lo.⁸⁸ La sisena sessió és la més extensa de totes, atès que la professora en l'últim moment decideix de cedir-los un temps extra de la classe de tutoria.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	12	10%	20	8%	141	16%	173	14%
LEC	0	0%	22	9%	62	7%	84	7%
PLA	65	53%	79	32%	293	33%	437	35%
Ti	14	11%	16	6%	84	10%	114	9%
Te	6	5%	12	5%	60	7%	78	6%
Rti	0	0%	12	5%	36	4%	48	4%
Rte	12	10%	22	9%	117	13%	151	12%
DG	13	11%	66	27%	86	10%	165	13%
Ctrl.	13		46		16		75	

Figura 196. Operacions totals i per sessions del G1B

El G1B manté un ritme constant de treball durant les tres sessions. Col·laboren en tot moment, encara que en ocasions es reparteixen algunes tasques. En la S3 hi ha un predomini clar de la planificació; aquesta operació, de fet, destaca per damunt de la resta en les tres sessions, amb aproximadament un terç del total de les operacions. Globalment

⁸⁸ Tal com hem dit, les interaccions de les dinàmiques de revisió entre iguals no s'analitzen en aquest capítol.

també s'observa que **la lectura apareix en totes les sessions**, encara que en la tercera no aparegui en el recompte, perquè, de fet, l'equip ha estat llegint i rellegint fins començar a redactar el text.⁸⁹ Ara, la lectura **està molt lligada a la planificació**.

En aquest grup crida l'atenció que la textualització té uns valors inferiors respecte de la resta dels grups.⁹⁰ Això s'explica pel fet que aquest equip desenvolupa una estratègia cooperativa que es concentra en la planificació: marquen objectius, organitzen el text i generen idees. El text intentat es discuteix breument perquè un dels membres del grup el posi per escrit d'acord amb el seu criteri mentre la resta continua fent propostes i supervisant l'escriptura.⁹¹ En la sessió final, la revisió del text escrit és molt important, ja que alhora que repassen les versions anteriors, revisen el text en curs.

➤ Sessió 3 (S3)

Ja sabem que en la S3 hi ha un predomini de la planificació, concretament de la generació d'idees. L'equip dedica tots els esforços a construir el sentit del text, part per part. Entre els tres proposen el contingut de la introducció i, quan s'arriba a un acord explícit o tàcit, Javi, que és qui en aquest moment assumeix l'escriptura, decideix el que escriu, sovint sense comentar-ho amb els companys. Els **episodis s'alternen amb molta freqüència** perquè **tothom té la mirada posada en dos fronts alhora**: el de **la planificació, motor del procés**, i el de **la textualització i verificació** del que es posa per escrit. La feina, doncs, és **molt àgil**.

En aquest fragment, Javi pregunta als companys per una paraula que no coneix en català. Com que les tasques es diversifiquen, mentre Rodrigo s'afanya a donar idees, Javi l'atén al mateix temps que elabora el text amb el que han proposat uns segons abans i emmagatzema les noves informacions.⁹²

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
42	335	369	PLA	Idea	RODRIGO	Y... en esa parte dices empezar a hacer ataques a las bases de la lengua. Porque técnicamente la librería es una de las principales bases.
	336	370	PLA	Idea	JAVI	Sí, sí, eso es lo que estaba poniendo.
	337	371	PLA	Idea	RODRIGO	Hmh.
43	338	372	Rte	Lex.	JAVI	¿Leyes?
	339	373	Rte	Lex.	RODRIGO	=yo creo que=
	340	374	Rte	Lex.	JAVI	¿Cómo se dice leyes?
	341	375	Rte	Lex.	SOFÍA	Lleis.

⁸⁹ Les dades de lectura de la fase prèvia (lectura inicial i presa de notes) s'exposen en el capítol 5.

⁹⁰ Amb una excepció, la del G4B, que coopera molt poc.

⁹¹ Tot i això, el treball d'aquest grup fa difícil l'atribució unívoca de categories als enunciats, ja que hi ha una imbricació constant. El text intentat és un exemple clar, ja que mentre discuteixen les idees i hi donen forma, consideren allò que podrien incloure en el text i reflexionen sobre *allò que podrien posar*.

⁹² Aquest fragment és un dels nombrosos exemples en què, encara que estan molt concentrats a decidir les informacions que podrien incloure, tenen la vista posada, també, en el text intentat. Rodrigo dona idees sobre el que el contingut que podrien incloure i hi reflexiona (vegeu l'enunciat 376). Javi, que contribueix a planificar el contingut, pensa en la forma escrita del text i Sofia l'assisteix.

7.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

44	342	376	PLA	Idea	RODRIGO	Yo creo que todo esto lo hacía con el objetivo de... de... de que hiciera entender a las personas que primeramente atacando una librería en catalán, eh..., bueno, en valenciano, por decirlo así, esto como que le daría más miedo a las personas para de que no... para que ellos vieran de que algo grande como una librería era... por decirlo así era eliminado para que las personas tuvieran miedo a no seguir comprando libros o empezar a olvidar esa lengua.
	343	377	PLA	Idea	JAVI	Vale.

Figura 197. Fragment d'interacció del G1B – S3

La **coordinació** entre els membres de l'equip **és molt gran**. Per exemple, en aquest fragment Javi demana a la companya que revisi l'ortografia del text que escriu. Ella detecta una errada i la comunica a l'amic. Mentrestant, Rodrigo aporta noves idees, Javi i Sofía corregeixen la falta, Rodrigo desenvolupa la idea i Sofía fa una proposta de textualització que s'accepta, i que Rodrigo amplia.

48	355	389	Rte	Ort.	SOFÍA	Ah, aquí es començar (corregeix).
	356	390	Rte	Ort.	JAVI	¿Eh?
	357	391	Rte	Ort.	SOFÍA	Aquí es començar.
	358	392	Rte	Ort.	JAVI	Començar. Van... Vale, pues començar.
49	359	393	PLA	Idea	RODRIGO	Esos ataques pasan de ser... No, de... Esos ataques pasan de ser de... de infrecuentes, por decirlo así...
50	360	394	Rte	Ort.	JAVI	Començar es con... con ce trencada, ¿no?
	361	395	Rte	Ort.	SOFÍA	Sí.
51	362	396	PLA	Idea	RODRIGO	Comencen a ser desde muy raros hasta muy frecuentes.
52	363	397	Ti	Proposa	SOFÍA	Bueno, i que també atacaven a les persones que investigaven sobre...
	364	398	Ti	Accepta	JAVI	Sí.
	365	399	Ti	Accepta	RODRIGO	Ahá.
	366	400	Ti	Proposa	SOFÍA	Sobre això.
	367	401	Ti	Proposa	RODRIGO	Porque querían ocultar la verdad. (27 segons de silenci)

Figura 198. Fragment d'interacció del G1B – S3

La intensitat i la recursivitat del procés fan difícil la distinció entre els enunciats de generació d'idees i els de proposta de text intentat. Per fer-ho, hem hagut de contrastar en tot moment les transcripcions dels enregistraments amb el text escrit, i això ens ha permès determinar en cada cas quina és l'operació que s'imposa d'acord amb el que es fa i la feina que immediatament desencadena, que el text recull.

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4 són presents totes les operacions de treball. Quan comença la classe, acorden que Sofía passi a net el text inacabat de la S3 i que, mentrestant, Rodrigo i Javi en planifiquin la continuació. En comptes de transcriure fidelment la primera versió, Sofía decideix introduir canvis que afecten l'estructura externa –la reorganització dels paràgrafs– i el contingut semàntic, ja que afegeix una idea que completa el sentit d'un dels paràgrafs. Aquests canvis, però, no es verbalitzen, perquè mentre ella els efectua, els

seus companys desenvolupen idees sobre el tòpic general, i per tant no és possible conèixer més detalls d'allò que motiva Sofía a fer-los.

La generació d'idees de Rodrigo i Javi, a la qual s'afegeix Sofía quan acaba la feina que porta entre mans, els **porta a replantejar-se informacions de la línia temàtica**. Ells, que **no només han llegit els textos de la L4**, recorden que a més dels atacs que recull la línia n'hi ha d'altres que s'inclouen en la cronologia (document 1, una de les fonts comunes). Aquest fet els fa **tornar a la Fo1**. Llegeixen i comenten selectivament algunes parts del text que els ajuden a **construir una explicació coherent**. Més endavant, en la mateixa S4, hauran de consultar també una de les fonts de la L4 (F20, "Atacs a llibrereries l'any 1976"). Per això, la suboperació de comentari de la lectura és important.

87	567	614	LEC	Lec.	RODRIGO	Es que como no lo... (llegeix) "atemptats a les llibrereries XXXX, Èpsilon, Documenta, Internacional de Barcelona, a l'Organització nacional de llibreria de Barcelona i a les llibres en XXX Dau al Set de València".
		615	LEC	Coment.	RODRIGO	Bueno, porque para mí de... los hechos pasaron desde mil nov-
		616	LEC	Lec.	RODRIGO	(llegeix) "però... (incomprensible)".
		617	LEC	Coment.	RODRIGO	Esto empieza en 1976, no por bombas sino desde que empiezan se empiezan a-
	568	618	LEC	Coment.	JAVI	Sí.
	569	619	LEC	Coment.	RODRIGO	A ser impulsadas las multas.
	570	620	LEC	Coment.	JAVI	¿El qué?
	571	621	LEC	Lec.	RODRIGO	(llegeix) "Mil novecientos sesenta y seis. Entra en vigor la ley de la prensa impulsada por Manuel Fraga, ministro de información y de turismo español, que en..." encara, esa palabra que no sé, (llegeix) "la censura previa mantiene la prohibición de la... de la... lengua catalana y amenaza con multas a los..." no sé qué es esto, (llegeix) "y publicaciones para XXXX".
88	572	622	Ti	Proposa	JAVI	Exacto, que en realidad todo empezó siendo como pequeñas multas y luego fue aumentando hasta destruir locales y edificios.
	573	623	Ti	Proposa	RODRIGO	Y que raramente en los primeros dos años entra... los primeros dos años se mantienen calmados hasta 1968, que Manuel Serrat...
89	574	624	Rti	Cont.	JAVI	No, eso da igual...
	575	625	Rti	Cont.	RODRIGO	Bueno.
90	576	626	O/C	Tasca	SOFÍA	Dejadme un eje cronológico.

Figura 199. Fragment d'interacció del G1B – S4

Els torns que mostrem en aquest apartat posen de manifest dues qüestions principals. La primera, que **en una tasca híbrida** com aquesta **no es pot parcel·lar la lectura de l'escriptura**, perquè encara que la lectura es supedita a la composició escrita, **reapareix recursivament** quan cal tornar a les fonts. La segona, ampliació de la primera, que **l'activitat d'escriure**, i més concretament la planificació i la revisió, dos processos lligats al **control**, **promouen la relectura** dels textos font per raons tan diverses com la consulta de noves idees, la verificació d'informacions, l'establiment de noves connexions, etc. La **relectura**, alhora, **fa reavaluar la planificació**.

7.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

En el fragment que mostrem a continuació es veu com la relectura d'un text del dossier motiva una valoració del tema, del material de què disposen i dels propòsits de la tasca, fet que desencadena l'establiment d'un objectiu: cal relacionar les informacions, que són fonamentalment objectives (actes, fets concrets) i extreure'n conclusions o, el que és el mateix, **connectar, reelaborar i trobar explicacions possibles**.

91	578	628	PLA	Obj.	JAVI	Es que este tema tampoco es que tenga...
	579	629	PLA	Obj.	RODRIGO	Es que no es que tenga mucha ciencia. Solo son los... actos que pasaron de verdad...
	580	630	PLA	Obj.	JAVI	Claro.
	581	631	PLA	Obj.	RODRIGO	No es...
	582	632	PLA	Obj.	JAVI	Es que no tiene... No sé yo que... Qué quiere que relacionemos con los atentados.
	583	633	PLA	Obj.	RODRIGO	Es que solo te dice como... hechos. Hechos que fueron, y que fueron verdad, pero no te dice alguna razón, ni cómo lo hicieron ni cómo terminaron, creo, porque ahí no te dice nada más. Solo tres bombas estallaron allá. ¿Te acuerdas...?
	584	634	PLA	Obj.	JAVI	Pero tú tienes que sacar la conclusión, no...

Figura 200. Fragment d'interacció del G1B – S4

Aquest moment és una **fitxa de la sessió**, ja que des d'aleshores el grup selecciona i interpreta les informacions amb l'**objectiu deliberat donar un sentit global** que vagi més enllà de les dades literals i de **crear un efecte sobre el destinatari**. Aquest posicionament envers la tasca abans només es podia observar en Rodrigo, però ara sembla que tots comparteixen i assumeixen.⁹³

108	638	696	Ti	Proposa	JAVI	Van haver set atemptats en el mis- en el mismo año.
109	639	697	Rti	Cont.	SOFÍA	Ocho, ¿no? Ocho.
110	640	698	Ti	Proposa	JAVI	Tú pon ocho. Uno más, uno menos.
111	641	699	Te	Dicta	RODRIGO	Atemptats...
112	642	700	Ti	Proposa	JAVI	Cuanto más, mejor, más llama la atención. Eh...
	643	701	Ti	Proposa	RODRIGO	Más atentados contra la vida y la... y la lengua catalana porque a... hay un poco los dos.
113	644	702	PLA	Idea	SOFÍA	Claro, es que ahí pone solo los atentados en las librerías pero...
	645	703	PLA	Idea	RODRIGO	Pero también implica la vida, la vida humana que corría el riesgo las personas que podrían estar a dentro en todo caso o si los siguen de noche, quién sabe.
114	646	704	Ti	Proposa	SOFÍA	A ver. No solo la vida humana, también la economía de las familias.
	647	705	Ti	Accepta	RODRIGO	Ah, bueno, ¡pues vamos a comentar eso!
115	648	706	Te	Dicta	JAVI	Eh... aquest fet, bueno, est-, aquests fets...
	649	707	Te	Dicta	RODRIGO	Afectaron de manera negativa...

Figura 201. Fragment d'interacció del G1B – S4

⁹³ La intervenció de Javi en l'enunciat número 700 i la de Sofía en l'enunciat 704 exemplifiquen aquesta idea.

➤ Sessió 6 (S6)

En la S6, la investigadora explica al petit grup els consells personalitzats per a l'escriptura del text definitiu. Els guia pels punts més destacats i, fins i tot, repassa amb ells alguns fragments dels textos font que els consells els suggereixen i els comenten plegats. Això fa que l'equip tingui molt clars els objectius principals. Tot i això, **la planificació és constant i la relectura torna a produir-se** durant el temps que els queda de classe.

La S6 és l'única de les tres sessions en què el recompte conjunt dels enunciats de la textualització i la revisió és superior al de la planificació, encara que la diferència és minúscula, cosa que s'explica pel fet que en aquesta sessió les accions van molt encaminades a la producció del text definitiu, que requereix unes **anades i vingudes constants entre la planificació, la textualització i la revisió**.

Per a la introducció, com sabem, fan una proposta inicial en castellà que sorgeix d'un text intentat plantejat per tots tres, que després Rodrigo escriu en silenci pel seu compte. Mentre ell escriu el que han acordat, Javi i Sofia repassen el que saben sobre l'època, perquè s'adonen que algunes referències els ballen i que hi ha informacions importants que desconeixen o confonen amb altres períodes. Per això, **consulten el dossier** i les dades que des de la investigació se'ls inclouen en els consells de reescriptura, on hi ha una cronologia bàsica que els permet situar els esdeveniments principals. Hi ha alguns moments de la discussió en què Rodrigo, que està escrivint pel seu compte, també hi participa, però és difícil saber si ho fa per a assegurar dades que en aquell instant està posant per escrit o per a aclarir dubtes de la mateixa manera que ho fan els companys.

157	907	984	O/C	Tasca	JAVI	Ah, vale. (R. escriu en silenci)
		985	O/C	Tasca	JAVI	Es que... Es que aún no hemos dado el tema de la guerra civil española, si no... lo explicaría mejor. Así, cortamente.
158	908	986	PLA	Idea	SOFÍA	Y los... los dos bandos que se enfrentan, ¿eso no lo ponemos?
	909	987	PLA	Idea	JAVI	Por eso, habrá que mirarlo (comença a fullejar el dossier).
	910	988	PLA	Idea	SOFÍA	Lo pone aquí.
	911	989	PLA	Idea	JAVI	Es que tengo curiosidad de ver una cosa, a ver si la veo. Es que no sé si era... Creo que era una... una... una república lo que estaba antes. A ver... (15 segons)
	912	990	PLA	Idea	RODRIGO	¿Esto fue un movimiento o fue como unas ideas?
	913	991	PLA	Idea	JAVI	¿El qué?
	914	992	PLA	Idea	RODRIGO	Lo de
	915	993	PLA	Idea	SOFÍA	La ideología
	916	994	PLA	Idea	RODRIGO	¿Fue un movimiento para eliminar otras lenguas?
	917	995	PLA	Idea	SOFÍA	No, era el pensamiento que tenía.
	918	996	PLA	Idea	JAVI	La ideología. (11 segons)
159	919	997	PLA	Idea	RODRIGO	Si me preguntan por qué tan buenos resúmenes, mucho National Geographic. (riu) (1 minut de silenci escrivint)
	920	998	Rte	Cont.	JAVI	El 18 de julio. (8 segons) Pero bueno, creo que está bien lo que pones. Creo que había una república antes.
	921	999	Rte	Cont.	SOFÍA	Sí, por aquí pone bando republicano y bando franquista.

7.1. Grup 1 de 4t B (G1B)

922	1000	Rte	Cont.	JAVI	Sí, pero es que no sé, es que tengo un lío en esa época cojonudo. No sé, porque querían hacer, había entre una democracia, una república, una república socialista...	
160	923	1001	O/C	Tasca	RODRIGO	Ya, lo escribí.

Figura 202. Fragment d'interacció del G1B – S6

La **recursivitat és sempre molt manifesta** en aquest grup fins i tot quan es divideixen les feines, ja que molt sovint estan pendents del que fa l'altre i, si s'escau, hi fan observacions, com ara en l'episodi 159, en què Javi revisa el contingut que Rodrigo ha posat per escrit mentre ell i Sofía comentaven idees.

Quan Rodrigo ha acabat, revisen el que ha escrit i **hi introdueixen modificacions discutint-les prèviament**. Aquest procediment es repeteix també quan escriuen la versió definitiva. Tal com ho mostren les dades, les revisions en aquesta sessió final es concentren principalment en qüestions d'organització, contingut i valoracions del que han escrit.

174	951	1034	Rte	Cont.	RODRIGO	Agrego eso porque no lo entendía la última parte ni yo.
175		1035	Te	Llegeix	RODRIGO	Ah... (llegeix) "un periodo en el cual se dan desde prohibiciones hasta atentados para eliminar las lenguas que no sean propias de España".
176	952	1036	Rte	Cont.	JAVI	Que no sean-
	953	1037	Rte	Cont.	SOFÍA	Hombre, propias...
	954	1038	Rte	Cont.	JAVI	Propias son.
	955	1039	Rte	Cont.	SOFÍA	Claro.
	956	1040	Rte	Cont.	JAVI	Lo que no son es... ¿cómo decirlo?
	957	1041	Rte	Cont.	RODRIGO	Espera, entonces cambiaré eso.
177		1042	Ti	Proposa	RODRIGO	Eliminar las lenguas... (4 segons)
	958	1043	Ti	Altres	JAVI	¿Cómo sería?

Figura 203. Fragment d'interacció del G1B – S6

Un darrer exemple de les revisions de la S6 per al G1B són les reformulacions, lligades a la planificació, atès que en aquest grup s'aprofiten paràgrafs de la V2, que van escriure en la S4. Unes vegades simplement els reubiquen en el nou text, però d'altres els reformulen perquè encaixin millor o hi afegeixen informació nova que en completi el sentit.

Capítol 7. Descripció i anàlisi del procés cooperatiu d'escriptura a partir de fonts

251	1280	1395	PLA	Org.	JAVI	Esto de aquí, ¿no?
	1281	1396	PLA	Obj.	SOFÍA	Esto pero... hay que hacerlo que tenga sentido. Vamos a ver...
252	1282	1397	Te	Autodicta	JAVI	Vale. Aquestes persones muntaren les seues llibreries. Punt. Tot va començar, sí, no? Amb petites multes i després, les bandes franquistes... (4 segons)
253	1283	1398	Rte	Reform.	RODRIGO	Las prohibi- las... la eliminación de esta lengua va comenzar desde pequeñas multas...
	1284	1399	Rte	Reform.	JAVI	=XXXX XXXX=
	1285	1400	Rte	Reform.	RODRIGO	Eh... Ah, ¿sí? La eliminación de esta lengua va començar desde pequeñas multas...
	1286	1401	Rte	Reform.	SOFÍA	Sí, que ponga esto lo mismo, pero aquí ponga contra aquestes llibreries. Y ya está.

Figura 204. Fragment d'interacció del G1B – S6

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	8	27	39
Enunciats	12	20	141	173
Aclariment	0	1	17	18
Treball	4	7	73	84
Tasca	0	12	40	52
Indicació	8	0	11	19
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	3	5	8
Enunciats	0	22	62	84
Comentari	0	16	35	51
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	0	6	14	20
Altres	0	0	13	13
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	10	13	31	54
Enunciats	65	79	293	437
Objectiu	13	10	69	92
Idea	51	52	167	270
Organització	1	17	57	75
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	10	34	48
Enunciats	14	16	84	114
Proposa	6	13	48	67
Accepta	5	2	21	28
Altres	3	1	15	19
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	6	22	29
Enunciats	6	12	60	78
Dicta	2	9	22	33
Autodicta	0	0	5	5
Llegeix	0	0	18	18
Repeteix	0	0	3	3
Altres	4	3	12	19
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	5	14	19
Enunciats	0	12	36	48
Cont.	0	6	31	37
Ortografia	0	6	0	6
Gramàtica	0	0	0	0
Lèxic	0	0	3	3
Formulació	0	0	2	2
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	5	29	38
Enunciats	12	22	117	151
Ortografia	6	0	7	13
Gramàtica	0	0	2	2
Organització	0	1	41	42
Contingut	0	7	37	44
Lèxic	6	13	6	25
Reformulació	0	0	9	9
Valoració	0	0	12	12
Altres	0	1	3	4
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	3	4	9
Enunciats	13	46	16	75
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	3	8	16	27
Enunciats	13	66	86	165

Figura 205. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G1B

7.2. Grup 2 de 4t B (G2B)

7.2.1. Les dades de producció

S3 Composició de la V1 → S4 Escripció de la V2 (per efecte de passar a net la V1 introduint-hi canvis estructurals i de redacció) → S6 Composició de la versió final V3

Figura 206. Operacions del G2B durant l'escriptura del text

La **primera versió** del G2B és un text extens, de 295 paraules i 9 paràgrafs, que s'elabora íntegrament en la tercera sessió de la seqüència didàctica, just després de la presa de notes. De fet, és el **resultat d'agrupar els resums** dels textos que llegeixen, les fonts de la línia temàtica 1 ("Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer"). En sessió següent **passen a net** el text, tot i introduint-hi **modificacions significatives** pel que fa a l'estructura i menys significatives pel que fa al contingut. Hi ha supressió de fragments i de paràgrafs, unificació d'antics paràgrafs, incorporació d'algunes informacions noves, reformulacions i un nou títol. Com que aquests canvis alteren notòriament el producte, identifiquem el text com a **nova versió**, la segona del grup, formada per 4 paràgrafs i 207 paraules. Per últim, en la **sessió final**, escriuen la **versió definitiva**. Aquest text, que sí que introdueix canvis significatius de contingut respecte de l'anterior, té 374 paraules agrupades en 9 paràgrafs.

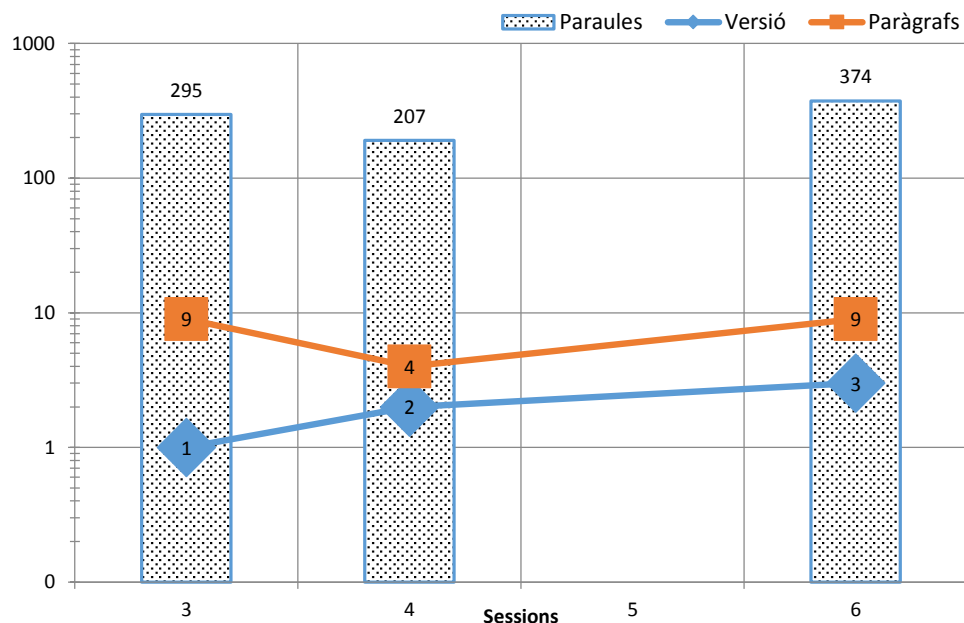


Figura 207. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G2B

7.2.2. Anàlisi del procés de composició textual

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	31 - 49	50 - 268	268 - 487	31 - 487
Torns	196 - 347	348 - 759	760 - 1335	196 - 1335
Enunciats	201 - 353	354 - 783	784 - 1412	201 - 1449

Figura 208. Episodis, torns i enunciats del G2B

Durant les sessions dedicades a la composició textual es produeixen 1140 torns, 1211 enunciats i 458 episodis. La composició de l'equip és heterogènia i no tots es mostren igual de motivats amb la tasca. En la S3, l'operació que s'imposa sobre les altres és l'organització i control de la tasca, a causa de la necessitat de coordinar la junció dels diferents pedaços que han escrit individualment per a obtenir la primera versió del text. En la S4, en canvi, l'anomalia la introdueix la taxa elevada de digressions entre Teo i Rosa. Marina assumeix la reescriptura de la V1 i dicta a la companya el nou text. Rosa, mentre copia, conversa amb Teo. En aquesta sessió, de fet, no es pot parlar de cap manera de treball cooperatiu. En la S6, en canvi, apareixen totes les operacions, ja que tant Rosa com Marina s'impliquen molt, amb un predomini de la textualització i la revisió.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	79	62%	28	7%	78	13%	185	16%
LEC	8	6%	0	0%	5	1%	13	1%
PLA	22	17%	15	4%	142	23%	179	15%
Ti	9	7%	2	0%	81	13%	92	8%
Te	0	0%	126	30%	99	16%	225	19%
Rti	0	0%	0	0%	28	5%	28	2%
Rte	9	7%	42	10%	156	25%	207	18%
DG	0	0%	205	49%	25	4%	230	20%
CTRL.	25		12		15		52	

Figura 209. Operacions totals i per sessions del G2B

➤ Sessió 3 (S3)

En l'última part de la S3 decideixen reunir la síntesi que ha escrit cadascú per a formar el text definitiu. En el capítol d'anàlisi del procés de lectura i presa de notes parlem de l'absència d'un criteri clar pel que fa al treball d'aquest grup, ja que constantment hi ha algú que posa en dubte l'estratègia de repartiment de tasques. Quan s'aproxima el final de la classe, aquests dubtes tornen a aparèixer; **els comentaris de tots tres demostren que cap d'ells pensa que la feina que han fet sigui la que se'ls havia encomanat**. Teo insisteix que calia fer un text entre els tres i no tres textos cadascú, Marina s'adona que no hi ha temps per a *passar* el treball⁹⁴ i Rosa proposa fer un resum. Finalment, decideixen ajuntar les tres parts i afegir-hi un títol i un breu paràgraf introductori.

⁹⁴ En la S4 veurem que per *passar* el text vol dir *reescriure'l*.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
42	292	298	O/C	Tasca	TEO	Pero es que ha dicho un texto entre- eh... un texto de todo.
	293	299	O/C	Tasca	ROSA	Pero lo recortamos y lo pegamos (riu), iyo que sé!
	294	300	O/C	Tasca	MARINA	Esto es el-
	295	301	O/C	Tasca	TEO	El quatre.
	296	302	O/C	Tasca	MARINA	Uno. No, tengo que poner uno... Este es el dos. Lo que ha hecho Rosa el tres.
	297	303	O/C	Tasca	ROSA	El mío es el cuatro. Es el ocho, el texto.
	298	304	O/C	Tasca	MARINA	Digo el tres. Y el cuatro. Partes. Digo.
	299	305	O/C	Tasca	TEO	Pero eso que hay que hacer un texto, no...
	300	306	O/C	Tasca	ROSA	Claro.
	301	307	O/C	Tasca	MARINA	Entonces no me da tiempo a pasarlo.
	302	308	O/C	Tasca	ROSA	Pues no lo pasemos, hagamos como un breve resumen.
	303	309	O/C	Tasca	MARINA	Que no da tiempo. Si ya hemos hecho el... este.
	304	310	O/C	Tasca	ROSA	Madre mía, ¡qué lío!

Figura 210. Fragment d'interacció del G2B – S3

Tot això explica el predomini de la suboperació *tasca*, com a part de l'operació d'organització i control del treball.

➤ Sessió 4 (S4)

En aquesta sessió decideixen passar a net la primera versió. Marina agafa les regnes de la feina i Rosa posa per escrit el que li dicta la seva companya mentre conversa àvidament amb Teo. Tal com sabem, el que anuncien que faran no es correspon amb allò que fan, ja que la suposada còpia o dictat es converteix en un **dictat d'una nova versió elaborada íntegrament per Marina**. Com que Rosa i Teo no s'impliquen en la feina, és impossible accedir a allò que origina el nou text, perquè Maria només verbalitza els enunciats de dictat del text escrit. Per això, en la textualització només són rellevants els enunciats de text escrit (suboperació de dictat), i pel que fa a la revisió, la major part dels enunciats són del text escrit (mentre s'escriu o quan ja s'ha transcrit), i tenen a veure amb qüestions ortogràfiques, ja que és Marina qui centralitza la gestió de la producció.

181	601	618	DG		MARINA	Exercien (riu).
182		619	Te	Dicta	MARINA	La docència. La docencia. Docencia. La docencia.
183	602	620	DG		TEO	¡Es una maraca!
184	603	621	Te	Repeteix	ROSA	La docencia.
	604	622	Te	Dicta	MARINA	La docencia.
185	605	623	DG		TEO	Maraca de cápsulas.
186	606	624	Rte	Ort.	MARINA	La docencia. ¡Has puesto la docencia!
	607	625	Rte	Ort.	ROSA	¿Y qué hay que poner?
	608	626	Rte	Ort.	MARINA	Docencia.
	609	627	Rte	Ort.	ROSA	Docencia.
	610	628	Rte	Ort.	MARINA	La i quítala.
	611	629	Rte	Ort.	ROSA	¡Ah!
187	612	630	Te	Altres	MARINA	Espera. Me lío. (Illegeix el text per a ella). Van ser...

Figura 211. Fragment d'interacció del G2B – S4

➤ Sessió 6 (S6)

En la S6 Marina i Rosa cooperen en la composició de la versió final. Tal com hem dit abans, hi ha una **distribució molt equilibrada de les operacions** d'organització i control, planificació, textualització i revisió, que **es succeeixen de manera recursiva durant tota la sessió**. Pel que fa a la planificació, totes les suboperacions tenen un nombre notori d'enunciats. En relació amb la textualització, com que les dues s'impliquen en l'elaboració del text, el text intentat és tan present com el text escrit, per efecte de l'augment de les intervencions de proposta. La revisió també s'incrementa d'una manera molt destacada. Aquest fet resulta molt més cridaner si atenem a les xifres de les suboperacions, que ens indiquen un canvi en la tipologia de la revisió. Si **abans revisaven poc i només qüestions ortogràfiques, ara revisen molt**, tant el text intentat com el text escrit, i també presten atenció a **aspectes relacionats amb el contingut i el lèxic**, encara que l'ortografia continua sent present.

Quant a la planificació, és molt interessant, per exemple, que al començament de la sessió **fan una llista d'objectius a partir de les revisions dels companys i dels documents de suport a l'escriptura** i decideixen tindre-la amb elles durant tot el procés. El grup passa per les diferents operacions, però abans de començar a escriure cada part del text necessiten deixar molt clars els objectius, acordar l'organització del fragment i decidir quines idees el constituïran. Tenen molt presents en tot moment els **criteris de reescriptura**: tenir en compte els destinataris, situar-los en el moment històric aportant-hi les dades necessàries de manera lògica i ordenada, etc. Consideren, fins i tot, l'ús dels connectors i discuteixen la conveniència d'emprar-ne uns o uns altres en cada moment.⁹⁵

290	827	861	PLA	ROSA	Es que aquí dice que hay que situar a los lectores en el momento histórico. Entonces tienen que saber quién hizo eso, en qué año, eh... por qué lo hizo más o menos...
	828	862	PLA	MARINA	Empezamos diciendo a l'any no sé cuántos... Y luego ya... Hacemos lo que habíamos dicho del texto pero sin poner fechas, diciendo en esta fecha en esta fecha en esta fecha.

Figura 212. Fragment d'interacció del G2B – S6

És important recalcar que en aquest grup, la **planificació** no ateny únicament les **qüestions més immediates**, sinó que també es projecta cap a allò que vindrà més tard i, per tant, a l'**organització global**.

Contràriament al que ocorre els dies precedents, en aquesta sessió les dues companyes s'esforcen perquè el text quedi ben lligat. Com que ambdues cooperen, no s'obliden d'incloure explicacions que en les versions anteriors s'havien passat per alt. En aquest exemple, Marina acaba de dictar el fragment que havien acordat i immediatament

⁹⁵ Totes aquestes qüestions relacionades amb el control de l'activitat d'escriptura les tractem en profunditat en el capítol 9 d'aquesta tesi.

planifica en veu alta l'organització de la continuació. Rosa, que està atenta al que diu la companya, s'adona que hi ha una informació rellevant que no han introduït.

306	888	926	Te	Dicta	MARINA	Una nova era. Punto.
307		927	PLA	Org.	MARINA	Luego en el mismo punto y seguido sería explicando quién es Franco, y luego empezáramos ya el texto.
308	889	928	Rte	Cont.	ROSA	Sí, pero qué era tenemos que decir.
	890	929	Rte	Cont.	MARINA	¿El qué?
	891	930	Rte	Cont.	ROSA	Qué era marcó. Teníamos que decir el franquismo.
309	892	931	Te	Dicta	MARINA	Ah, sí, pon el franquismo.
310	893	932	Rte	Org.	ROSA	Franquismo con efe mayúscula o minúscula?

Figura 213. Fragment d'interacció del G2B – S6

La preocupació de les estudiantants per l'organització del text és evident, i es manifesta en nombroses ocasions. La **complexitat de la tasca** les obliga a fer **aturades constants per a avaluar l'estat de la feina**. Mentre enuncien el text intentat, Rosa confronta el nou text, que encara no s'ha posat per escrit, amb el que acaben d'escriure, i hi creu identificar una incoherència. Alhora, Marina revisa el text escrit i s'adona que han oblidat esmentar un aspecte crucial: l'oposició del franquisme a la llengua catalana. Aleshores, atenen el primer problema i, quan l'han resolt, assisteixen el segon.

334	950	1000	Ti	Proposa	ROSA	Podríamos decir per començar...
	951	1001	Ti	Proposa	MARINA	Per començar...
	952	1002	Ti	Proposa	ROSA	Espera, espera.
	953	1003	Ti	Proposa	MARINA	La repressió franquista.
	954	1004	Ti	Proposa	ROSA	Sí, vale.
335		1005	PLA	Org.	ROSA	Es que lo decía por no mezclarlo con esto que habíamos dicho antes, de que el franquisme va ser una dictadura.
	955	1006	PLA	Org.	MARINA	Sí, pero no ponem- No ponemos que...
	956	1007	PLA	Org.	ROSA	Me refiero que no estamos-
336	957	1008	Rte	Cont.	MARINA	Estaba en contra del català. No hemos posat el català.
	958	1009	Rte	Org.	ROSA	Vale, no estamos liando ningún tema, ¿no? No estamos... a ver.
	959	1010	Rte	Org.	MARINA	No, porque primero estamos hablando del franquismo y luego de la represión franquista.

Figura 214. Fragment d'interacció del G2B – S6

La supervisió de l'escriptura és constant i es produeix alhora que escriuen. No només es preocupen per vigilar que el que s'escriu correspon amb el que s'ha planificat, sinó que també tenen cura de la coherència interna de cada part i, per tant, del contingut informatiu. Això els porta a **revisar el que saben** i a **adonar-se del que no saben**. Enunciats de revisió que a primera vista podrien semblar dubtes lèxics intrascendents són en realitat mostres de reflexió sobre conceptes abstractes específics: *el franquisme va ser una dictadura? Un moviment?* Alhora, aquests dubtes no només

apel·len a la semàntica, sinó també a la sintaxi. *Una dictadura té un govern? Una dictadura pot estar governada per algú?*⁹⁶

351	1006	1058	Te	Dicta	ROSA	(riu) Va marcar una nova era. Y entre comillas el franquisme. ¡Chan, chan, chan! Ahora dejas un renglón y empiezas. El franquisme va ser una dictadura...
352		1059	Rte	Cont.	ROSA	Espérate, esto no tiene sentido, ¿eh? A ver, hemos dicho pero el golpe de estado de Franco va marcar una nueva era. El franquisme. El franquisme va ser una dictadura governada per Franco.
	1007	1060	Rte	Cont.	MARINA	Eh... vale, pues podríamos cambiar y en vez de el franquisme decir eh... Este... ¿movimiento? Aquest moviment va ser?
	1008	1061	Rte	Cont.	ROSA	¿Era un movimiento? ¿No era una dictadura?
	1009	1062	Rte	Cont.	MARINA	Movimiento franquista, ¿no?
353	1010	1063	Ti	Proposa	ROSA	Pero entonces sería aquest moviment va ser una dictadura...
	1011	1064	Ti	Accepta	MARINA	Sí
	1012	1065	Ti	Proposa	ROSA	Governada per Franco, coma.
354		1066	Rti	Cont.	ROSA	Es que no tiene sentido, por eso!

Figura 215. Fragment d'interacció del G2B – S6

Com que el text que han de produir ha de contenir informacions de tots els textos font, la planificació no cessa. A més, el fet d'haver escrit una o diverses versions anteriors mou els grups a **inspeccionar amb ulls crítics els textos antics** i a **valorar si el que van fer s'ajusta a allò que se'ls demana**. En aquest exemple, Rosa remarca que en la V2 van oblidar introduir informació sobre la font 4 ("Sistema de vigilància al carrer"). Aquest descobriment fa que tornin al document per a situar-lo i anunciar les idees principals. Quan ja ho han fet, intenten decidir com aquestes idees podrien incloure's en el text que estan escrivint. Tot i això, aquest equip no destaca per la relectura de les fonts.

427	1184	1253	Rte	Cont.	ROSA	Es que aquí no pusimos lo de las multas, ¿eh?
428	1185	1254	LEC	Altres	MARINA	Ah, bueno, pues entonces... ¿Era esto? ¿O era esto?
	1186	1255	LEC	Altres	ROSA	A ver, era esto. El cuatro.
	1187	1256	LEC	Altres	MARINA	Pero primero.
429	1188	1257	PLA	Idea	ROSA	Vale, a ver, ¿cómo explicamos que los guardias los seguían y los... y si los escuch-?
	1189	1258	PLA	Idea	MARINA	¿Que los qué?
	1190	1259	PLA	Idea	ROSA	A ver, ¿la práctica que utilizaban amb ells era l'espionatge, por decirlo de algún modo?
	1191	1260	PLA	Idea	MARINA	Hmh.
	1192	1261	PLA	Org.	ROSA	Porque... pf... a ver. Y luego hay que explicar cómo hacían.
		1262	PLA	Idea	ROSA	Que un guardia se disfrazaba de persona y... Y si oía hablar en valenciano, catalán, lo seguía, y después si lo volvía a oír hablar mandaba a los guardias a por él.

Figura 216. Fragment d'interacció del G2B – S6

⁹⁶ Aquest exemple el reprenem en el capítol final de l'anàlisi.

Capítol 7. Descripció i anàlisi del procés cooperatiu d'escriptura a partir de fonts

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	8	10	24	42
Enunciats	79	28	78	185
Aclariment	0	3	21	24
Treball	16	21	35	72
Tasca	59	4	22	85
Indicació	4	0	0	4
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	0	3	4
Enunciats	8	0	5	13
Comentari	8	0	1	9
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	0	0	0	0
Altres	0	0	4	4
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	3	8	38	49
Enunciats	22	15	142	179
Objectiu	2	8	44	54
Idea	11	7	32	50
Organització	9	0	66	75
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	1	35	40
Enunciats	9	2	81	92
Proposa	5	2	58	65
Accepta	2	0	11	13
Altres	2	0	12	14
	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	89	49	138
Enunciats	0	126	99	225
Dicta	0	94	52	146
Autodicta	0	1	18	19
Llegeix	0	0	3	3
Repeteix	0	9	6	15
Altres	0	22	20	42
	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	0	13	13
Enunciats	0	0	28	28
Cont.	0	0	16	16
Ortografia	0	0	3	3
Gramàtica	0	0	0	0
Lèxic	0	0	4	4
Formulació	0	0	5	5
	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	18	45	64
Enunciats	9	42	156	207
Ortografia	9	34	71	114
Gramàtica	0	4	0	4
Organització	0	0	9	9
Contingut	0	0	42	42
Lèxic	0	4	23	27
Reformulació	0	0	5	5
Valoració	0	0	5	5
Altres	0	0	1	1
	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	3	3	8
Enunciats	25	12	15	52
	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	90	10	100
Enunciats	0	205	25	230

Figura 217. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G2B

7.3. Grup 4 de 4t B (G4B)

7.3.1. Les dades de producció

S4 Comencen la V1 → S5 Tanquen la V1 abans de les dinàmiques de revisió entre iguals → S6 Elaboren la V2

Figura 218. Operacions del G4B durant l'escriptura del text

Dediquen la tercera sessió a la confecció de dos resums extensos dels dos primers textos de la línia temàtica que trien (“Repressió física. Atacs i atemptats”), però no comencen a elaborar el primer text fins a la sessió 4. La composició de la **versió inicial** del text els ocupa dues sessions, la quarta i la cinquena de la seqüència. En la quarta escriuen un text de 4 paràgrafs i 137 paraules, que acaben de redactar en la cinquena sessió, afegint-hi un títol i escrivint-hi 41 paraules més (dos paràgrafs més).

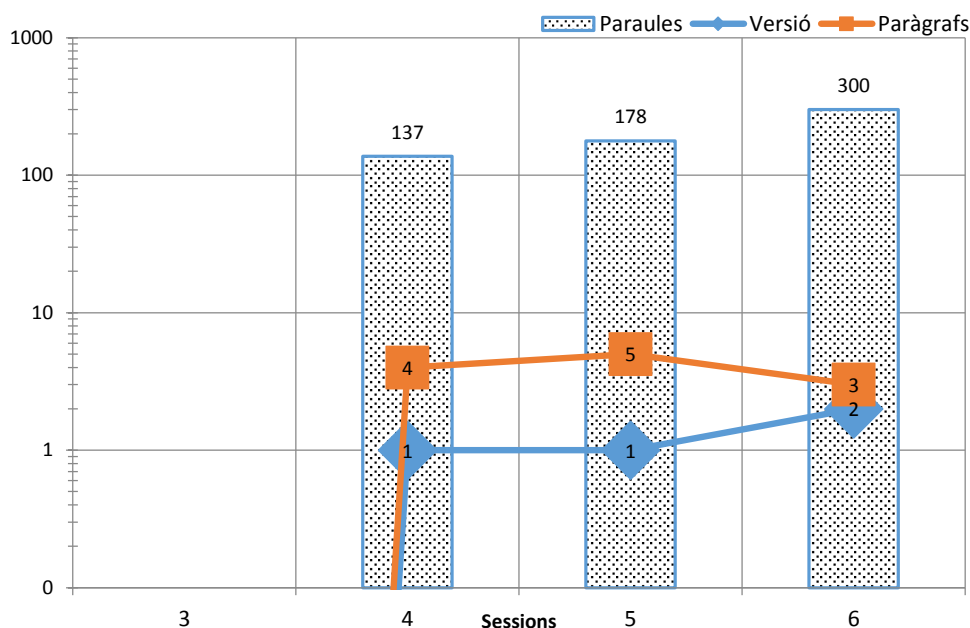


Figura 219. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G4B

El **text final** (la V2) l'escriuen en l'última sessió. És un text de 300 paraules amb dos paràgrafs completament nous i un altre que aprofita amb modificacions un paràgraf de la primera versió. La introducció s'elabora com a resposta als consells de reescriptura que els dona la investigadora i, de fet, s'ajuda d'aquest document, a més de mobilitzar els coneixements propis i de recórrer a informacions que han après de la lectura dels textos comuns.

7.3.2. Anàlisi del procés de composició textual

	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	Totals
Episodis	215 - 269	270 - 281	282 - 387	215 - 387
Torns	919 - 1524	1525 - 1593	1554 - 1984	919 - 1984
Enunciats	951 - 1560	1561 - 1632	1633 - 2050	951 - 2050

Figura 220. Episodis, torns i enunciats del G4B

El G4B no és gens cooperatiu. Sabem que en la S3 Alma i Adèle escriuen conjuntament uns resums molt extensos dels dos primers textos de la L4 amb ajuda esporàdica d'Aarón, i no comencen a redactar la V1 del text, ni tan sols a planificar-la. En la S4 ell escriu tot sol la major part de la V1 i les seves companyes s'hi impliquen molt poc, ja que passen gairebé tota la sessió parlant dels seus assumptes mentre Aarón treballa. En la S5, marquen conjuntament objectius per a acabar el text i poder continuar amb la revisió del text d'un altre grup i Aarón l'acaba sol. En la S6, ell decideix que ja ha contribuït prou i deixa el text en mans d'Alma, que escriu la versió final pràcticament sola.

Atesa la particularitat del grup, aquestes sessions de treball donen lloc a 997 torns, 1101 enunciats i 174 episodis. L'operació que s'imposa per damunt de totes les altres és la de digressió, perquè mentre un estudiant fa feina els altres es distreuen. Com que el treball de composició és majoritàriament solitari, es generen molt pocs torns de textualització i de revisió. La planificació té uns valors més pròxims a la resta dels equips perquè és l'única operació compartida pels tres membres en determinats moments de les tres sessions.

	Sessió 4	%	Sessió 5	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	79	13%	8	13%	60	15%	147	14%
LEC	2	0%	0	0%	8	2%	10	1%
PLA	31	5%	15	24%	102	25%	148	14%
Ti	24	4%	0	0%	20	5%	44	4%
Te	4	1%	11	18%	29	7%	44	4%
Rti	19	3%	0	0%	22	5%	41	4%
Rte	6	1%	12	19%	33	8%	51	5%
DG	439	73%	16	26%	139	34%	594	55%
Ctrl.	7		10		5		22	

Figura 221. Operacions totals i per sessions del G4B

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4, l'operació de treball més freqüent és la d'organització i control de la tasca, atès que necessiten formar-se una idea de la feina que han de fer. Quan comença la S4, la investigadora els crida l'atenció sobre el fet que fins aleshores només han escrit resums de dos textos. Els dona indicacions sobre el que haurien d'estar fent i sembla que a poc a poc **comencen a formar-se una idea més clara de la tasca: les informacions de**

les fonts s’han de tractar conjuntament i no font a font, paràgraf per paràgraf, perquè els destinataris no hauran de llegir els resums dels textos.⁹⁷

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
215	921	953	O/C	Indic.	INVEST.	Això que heu fet vosaltres està molt bé però són resums, no?
	922	954	O/C	Indic.	ALMA	Sí, más o menos.
	923	955	O/C	Indic.	AARÓN	Son...
	924	956	O/C	Indic.	ADÈLE	Bueno...
	925	957	O/C	Indic.	ALMA	A ver, queríamos hacer como explicarlo con nuestras palabras.
	926	958	O/C	Indic.	AARÓN	Eso.
	927	959	O/C	Indic.	INVEST.	Però cada paràgraf o grup de paràgrafs es refereixen a un text.
	928	960	O/C	Indic.	ALMA	No, o sea, este por ejemplo es el documento-
	929	961	O/C	Indic.	AARÓN	Sí.
	930	962	O/C	Indic.	ALMA	El documento 17.

Figura 222. Fragment d’interacció del G4B – S4

Aarón emprén tot sol la composició de la primera versió mentre Adèle i Alma es distreuen. Quan Adèle fa una ullada a la feina d’Aarón, el posa en alerta i es refereix a la tasca: cal llegir els quatre documents abans de posar-se a escriure, perquè si no no es podran tractar conjuntament. De fet, en les sessions anteriors només llegeixen les fonts 17 (“La llibreria Tres i Quatre”) i 20 (“Fragment d’un dietari de Sanchis Guarnier sobre un atac a Tres i Quatre”), així que els falta la perspectiva global. Aarón els demana que llegeixin la font 22 (“Entrevista a Vinader”) i esmenta tímidament el contingut de la font 21 (“Relació d’atacs a llibreries l’any 76”), que sembla que sí que ha consultat mentre escriu en silenci.

226	1088	1120	O/C	Tasca	ADÈLE	¿Qué estás haciendo, Aarón? No sé qué estás haciendo, si hay que mezclarlo todo con los 4 textos. Hay que leerse primero los 4 textos.
	1089	1121	O/C	Tasca	ALMA	A ver, recapitulemos.
227	1090	1122	LEC	Coment.	AARÓN	¡Que los demás son atentados!
228		1123	O/C	Tasca	AARÓN	Bueno, el 22 os lo podríais leer, porque yo del 22 no tengo ni idea.
229		1124	LEC	Coment.	AARÓN	El 21 son atentados.

Figura 223. Fragment d’interacció del G4B – S4

Una segona operació conjunta, també mínima, és la de lectura compartida del text escrit i **valoració de la feina feta**. Quan Aarón acaba d’escriure el primer paràgraf del text el llegeix a les companyes i en rep l’aprovació. Quan els enuncia el text intentat de la continuació, que és alhora una planificació en veu alta de l’organització i el contingut, Adèle ho reprova i marca els objectius de treball: “No lo has entendido, Aarón. Tienes que leer todos los textos y hacer de todos un texto” (enunciat 1191).⁹⁸ Aquest enunciat podria prendre’s també com d’organització i control, perquè connecta directament amb la representació de la tasca. No obstant això, tal com veurem en el capítol d’anàlisi de la

⁹⁷ En el capítol d’anàlisi de la gestió informativa examinem el pas d’aquest equip de les notes-rèplica a la tria selectiva.

⁹⁸ La transcripció completa es pot consultar en l’annex 4.

gestió informativa, les intervencions que desencadena apunten directament a **l'establiment d'objectius d'escriptura**.⁹⁹

Com que la textualització es fa individualment, les intervencions de text intentat, text escrit i revisió de l'un i de l'altre no aporten llum a l'estudi de la redacció d'un text com aquest.

➤ Sessió 5 (S5)

El temps de la S5 dedicat a la composició del text és brevíssim i té lloc al començament de la classe. La professora els urgeix perquè acabin el text i puguin començar a revisar el treball d'un altre equip. De nou, Aarón escriu sol. Tal com fan en la S4, Alma i Adèle s'impliquen únicament quan cal marcar uns objectius de treball i, esporàdicament, per a ajudar el company amb dubtes de paraules concretes. Com que s'han desentès de l'escriptura, necessiten saber el que ha fet Aarón. Per això, de la planificació d'objectius salten a la revisió del text escrit, i comproven que l'organització i els continguts corresponen amb la idea inicial.

273	1543	1581	PLA	Obj.	ADÈLE	Eso... o sea, eso que estás escribiendo es... eh... como si fuese una sola noticia, ¿verdad?
	1544	1582	PLA	Obj.	AARÓN	Sí, más o menos. O sea, sobre esto que más o menos es lo mismo, de atentados y todo eso... pues eso, explicarlo.

Figura 224. Fragment d'interacció del G4B – S5

Adèle es mostra molt insistent amb el fet de **donar una visió global** i vol assegurar-se que Aarón ho està fent així. Ell li ho explica i sembla que ella es queda satisfeta, perquè no torna a treure el tema.

275	1556	1594	PLA	Obj.	AARÓN	Sí, ahora estoy escribiendo el del 22.
	1557	1595	PLA	Obj.	ADÈLE	Pero lo escribes como... ¿cómo lo escribes? ¿De...?
	1558	1596	PLA	Obj.	AARÓN	En general.
		1597	PLA	Idea	AARÓN	O sea, el del texto 4 aquí pone... sobre todo lo de... de lo de Franco... de lo de la policía de Franco y todo eso que no eran... que estaban controlados, o sea, que sabían que hacer y todo eso. Estoy poniendo todo eso.

Figura 225. Fragment d'interacció del G4B – S5

Quan Aarón acaba d'escriure la informació de la font 22, llegeix tot el text en veu alta i elles hi donen el vist-i-plau.

➤ Sessió 6 (S6)

Tot i que hi ha menys digressions que en les altres sessions, el nombre total d'aquesta operació continua sent molt alta. És, de fet, l'operació més freqüent. L'operació de treball

⁹⁹ Vegeu el punt 8.2.3.3 del capítol 8 d'anàlisi de la gestió informativa.

que destaca per sobre de la resta és la planificació, i més concretament l'establiment d'objectius i la generació d'idees. Com que la composició textual és majoritàriament individual, els enunciats de textualització i revisió són presents amb valors baixos.

Per començar, intenten **aclarir els objectius** per a la composició de la nova versió a partir del **document dels consells de reescriptura**. Els dos tenen dificultats per a comprendre que el seu text ha d'anar més enllà dels exemples concrets i conceben la **generalització** com allunyar-se del tema. L'única que sembla tindre-ho més clar és Adèle, que insisteix en la **importància de la visió de conjunt**.

299	1678	1720	PLA	Obj.	ALMA	Hale, pues aquí pone que tenemos que transmitir una idea global, que solamente nos hemos centrado en los ataques a las librerías.
	1679	1721	PLA	Obj.	AARÓN	Pues ya está, esa es la idea global, ¿qué quieren que hagamos?
300	1680	1722	Rte	Valoració	ALMA	¡Es que es lo que dicen los textos!
	1681	1723	Rte	Valoració	AARÓN	Los textos es de atentados contra las librerías.
301	1682	1724	O/C	Acl.	ALMA	A ver si viene la chica esta. ¡Aina!
302	1683	1725	PLA	Obj.	ADÈLE	Pero ella se refiere a que hay que hablar más de la represión, no de los ejemplos.
	1684	1726	PLA	Obj.	AARÓN	Pero ese no es el tema que me ha tocado a mí.
303		1727	Rte	Valoració	AARÓN	Lo de la represión está explicado.
304	1685	1728	PLA	Obj.	ALMA	Es que lo de la librería solamente habla de las librerías.

Figura 226. Fragment d'interacció del G4B – S6

Quan sembla que tots comparteixen la representació de la tasca, decideixen que per a la reescriptura faran una introducció i una conclusió i aprofitaran el cos de la versió antiga. Per a la **introducció** generen idees amb dificultat, ja que en el cas d'aquest grup hi ha moltes informacions contextuais que desconeixen i, a diferència d'altres grups de la classe, **no entenen la importància d'aquesta part del text per a situar al lector en el moment històric** en què s'emmarquen els fets. Finalment, interroguen la professora i la investigadora i aconseguen fer-se amb la informació que necessiten i Alma la posa per escrit sola.

En aquesta sessió hi ha més exemples de revisió, perquè necessiten fer **valoracions de la versió antiga** i, alhora, **supervisar la versió final**. Amb tot, com que l'escriptura és molt poc cooperativa, les mostres no són riques i no és possible generalitzar.

Capítol 7. Descripció i anàlisi del procés cooperatiu d'escriptura a partir de fonts

321	1760	1810	Te	Llegeix	ALMA	A ver, he puesto. (llegeix) "A partir de la mort de Franco a l'any 1976 van seguir fent atacs, per exemple el 15 de març de 1976, a la llibreria La Pau, de València va esclatar una bomba plàstica."
322		1811	Ti	Proposa	ALMA	¿Cómo sigo? Una bomba plàstica. Eh... por ejemplo podemos poner això va ocórrer perquè després de la mort de Franco... Es que, ¿qué pongo? ¿Qué pasó después?
	1761	1812	Ti	Proposa	ADÈLE	Eh... la gent seguia creient... eh...
	1762	1813	Ti	Proposa	ALMA	En la dictadura.
323	1763	1814	Rti	Cont.	ADÈLE	No, que la llengua no servia per a res. Que el dialecte no servia per a res.
324	1764	1815	Te	Autodicta	ALMA	Això va ocórrer...
325	1765	1816	Ti	Proposa	ADÈLE	Porque en ese momento era un dialecto aún, ¿sabes?
	1766	1817	Ti	Altres	ALMA	La gent... ¿La gent qué?
	1767	1818	Ti	Proposa	ADÈLE	A ver, perquè la gent seguia pensant... que... aquesta llengua... no servia per a res. Y le seguía teniendo odio. I li seguia eh... tenint odi...
326	1768	1819	Rti	Lex.	ALMA	¿Y seguía cómo se dice?
	1769	1820	Rti	Lex.	ADÈLE	Seguía creo que es igual.

Figura 227. Fragment d'interacció del G4B – S6

7.3. Grup 4 de 4t B (G4B)

O/C	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	15	3	21	39
Enunciats	79	8	60	147
Aclariment	13	0	15	28
Treball	17	1	29	47
Tasca	9	7	14	30
Indicació	40	0	2	42
LECTURA	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	0	1	3
Enunciats	2	0	8	10
Comentari	2	0	4	6
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	0	0	2	2
Altres	0	0	2	2
PLANIFICACIÓ	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	7	3	17	27
Enunciats	31	15	102	148
Objectiu	8	10	50	68
Idea	17	5	51	73
Organització	6	0	1	7
Ti	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	7	0	12	19
Enunciats	24	0	20	44
Proposa	13	0	18	31
Accepta	4	0	0	4
Altres	7	0	2	9
Te	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	1	16	19
Enunciats	4	11	29	44
Dicta	2	0	12	14
Autodicta	0	0	4	4
Llegeix	1	5	3	9
Repeteix	1	0	3	4
Altres	0	6	7	13
Rti	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	0	9	13
Enunciats	19	0	22	41
Cont.	3	0	10	13
Ortografia	0	0	2	2
Gramàtica	8	0	0	8
Lèxic	8	0	7	15
Formulació	0	0	3	3
Rte	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	2	13	16
Enunciats	6	12	33	51
Ortografia	0	0	13	13
Gramàtica	0	0	0	0
Organització	0	10	1	11
Contingut	0	0	7	7
Lèxic	0	0	0	0
Reformulació	0	0	0	0
Valoració	6	2	12	20
Altres	0	0	0	0
CONTROL	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	3	2	3	8
Enunciats	7	10	5	22
DIGRESSIONS	Sessió 4		Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	13	1	16	30
Enunciats	439	16	139	594

Figura 228. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G4B

7.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

7.4.1. Les dades de producció

S3 Comencen la V1 → S4 Continuen la V1 (a les dinàmiques de revisió entre iguals porten un text inacabat) → S6 Componen una nova introducció V2 → S6 Componen la versió final a partir d'una part de la introducció anterior, que segmenten V3

Figura 229. Operacions del G5A durant l'escriptura del text

Després de prendre notes, inicien l'escriptura de la **versió inicial** del text, amb dos paràgrafs de 85 paraules en total. Durant la quarta sessió, prossegueixen amb l'escriptura, ampliant-lo 2 paràgrafs més, 144 paraules.

En la S6 escriuen un primer text d'un únic paràgraf que, des del punt de vista temàtic, correspon a una introducció: les dues primeres frases són de nova creació, mentre que la tercera coincideix amb la frase que inaugura la V1. Finalment, en la mateixa sessió sis, el grup fa l'últim intent i escriu la **versió final**. Aquest text definitiu està constituït per 331 paraules, nou paràgrafs. El títol i vuit dels paràgrafs són completament nous. El paràgraf introductor, en canvi, prové de la divisió en dues seccions del primer paràgraf de la versió 2. De l'última frase de la V2, en prescindeixen.

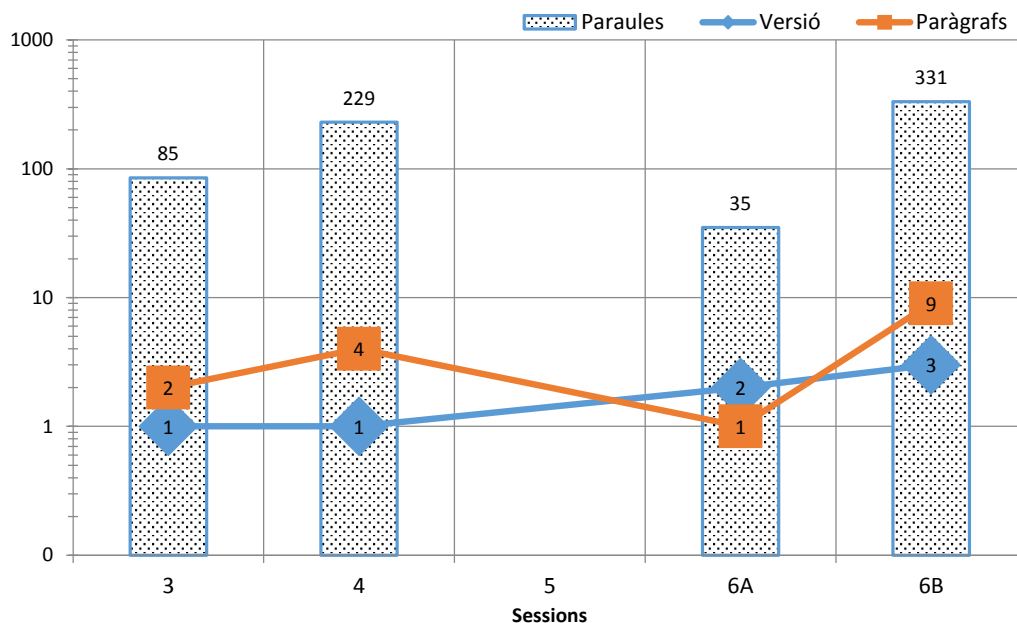


Figura 230. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G5A

7.4.2. Anàlisi del procés de composició textual

La redacció del G5A dona lloc a 1347 torns, 1417 enunciats i 310 episodis. El més cridaner en aquest grup són, de nou, les digressions. En les S3 i S4 són aproximadament la meitat dels enunciats i en la S6 es redueixen al 31%. Tot i la disminució relativa, continua sent l'operació de més pes. Evidentment, aquestes digressions afecten la qualitat i la quantitat del treball. Quantitativament, la producció del G5A en la S3 està molt per davall de la mitjana de la resta de grups, tant de 4t A com de 4t B. La S6 és la sessió més productiva amb diferència, ja que han de presentar un treball definitiu i el professor els ha alertat que es tindrà en compte per a la nota final de l'assignatura.

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	58 - 151	152 - 226	227 - 367	58 - 367
Torns	587 - 1004	1005 - 1430	1431 - 1933	587 - 1933
Enunciats	597 - 1034	1034 - 1476	1477 - 2013	597 - 2013

Figura 231. Episodis, torns i enunciats del G5A

Excepte l'operació d'organització i control de la tasca, la resta de les operacions presenten resultats baixos o molt baixos en les sessions 3 i 4. En la S6, en canvi, són molt representatives la planificació i la textualització. Allò que explica que els enunciats d'O/C no es redueixin a mesura que avancen les sessions és que aquest grup **no es situa en la feina ni arriba a fer-se una mínima representació de la tasca fins a la sessió final**, com a conseqüència de la gran desconexió que viuen al llarg de la seqüència didàctica. Encara que no mostren molt d'interès en la tasca, quan treballen solen fer-ho cooperativament. Gràcies a això podem accedir al que fan i pensen mentre fan la feina.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	63	15%	63	16%	85	16%	211	16%
LEC	6	1%	21	5%	5	1%	32	2%
PLA	24	6%	38	10%	86	16%	148	11%
Ti	41	10%	13	3%	30	6%	84	6%
Te	53	13%	22	6%	123	23%	198	15%
Rti	11	3%	6	2%	9	2%	26	2%
Rte	26	6%	7	2%	27	5%	60	4%
DG	199	47%	225	57%	167	31%	591	44%
Ctrl.	15		47		5		67	

Figura 232. Operacions totals i per sessions del G5A

➤ Sessió 3 (S3)

En la S3 hi ha grans blocs localitzats de digressió alternats amb moments de treball caracteritzats per molts episodis molt breus (alguns fins i tot d'un únic enunciat) en què s'encadenen operacions molt diverses. La més freqüent és la d'organització i treball i, concretament, la suboperació d'indicació. La investigadora, quan s'adona que no estan treballant, els proposa que comencin a pensar en el text que han d'escriure. Els dona

indicacions sobre la tasca i els insisteix que cal integrar les informacions. Els parla de l'estructura i els recorda que cal que escriguin una introducció. Però el G5A té grans dificultats per comprendre el que s'ha de fer, ja que no han atès a les explicacions en gran grup ni ha seguit amb interès la lectura guiada de les fonts comunes. En la S3, a més, es posen a redactar el text sense haver llegit la línia temàtica, de manera que tampoc han tingut ocasió de formar-se una idea del tòpic de la L4. En els pocs torns dedicats a la feina hi ha **mostres de la desorientació i de la manca de criteri** que caracteritza el treball d'aquest grup:

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
64	702	713	Te	Dicta	VÍCTOR	La repressió franquista va suposar per a la llengua una repressió física plena d'atacs i d'atemptats. Pon eso.
	703	714	Te	Altres	JUAN LUIS	A ver, va. (31 segons de silenci)
65	715	Rte	Cont.	JUAN LUIS	Pero si es lo mismo, ¡hijo de puta!	
	704	716	Rte	Cont.	VÍCTOR	¡Es que el título queda bien utilizarlo como texto!
66	705	717	Te	Repeteix	JUAN LUIS	Una repressió física de atacs i atemptats.
	706	718	Te	Dicta	VÍCTOR	Plena. Plena d'atacs i atemptats. (10 segons)
	707	719	Te	Llegeix	JUAN LUIS	Ya está. (llegeix) "La repressió franquista va suposar per a la llengua una repressió física plena d'atacs i d'atemptats". Ya está.

Figura 233. Fragment d'interacció del G5A – S3

L'equip desenvolupa una **feina molt escolar**, seguint **pautes reproductives** que podrien aplicar-se a qualsevol tasca descontextualitzada. L'estratègia que segueixen consisteix a **deixar per escrit informació relativa al context de l'activitat**, és a dir, **a la situació d'escriptura a l'aula**: el tema tractat a classe, els documents a què es refereixen... (Enunciat 732: "Suele quedar bien, en plan, de "en clase hemos trabajado el tema de tal, tal, tal y hemos... nosotros nos vamos a dedicar a hablar del tema tal fijándonos en los documentos tal"). La parella **ignora el propòsit d'escriptura i les particularitats de la situació de comunicació** en què es situa la tasca i **ancora l'escrit en el context de producció**.¹⁰⁰

El text s'escriu entre llargs episodis de digressió. Quan connecten amb la feina, reprenen la lectura de les fonts i, a mesura que ho fan, decideixen les informacions que posen per escrit. Com que no han establert una macroestructura semàntica del tema de la línia ni una macroestructura semàntica de cada text font, **la selecció de les informacions no segueix cap principi lògic. El procediment és molt primari**: llegeixen, descobreixen alguna informació que els crida l'atenció, rellevant o no, i la posen per escrit sense haver fet cap tipus de planificació.

103	850	872	LEC	Lec.	JUAN LUIS	(llegeix el document 17) "quan la Rosa i el seu marit venien llibres a domicili en parades ambulants al mig del carrer".
104	851	873	PLA	Idea	VÍCTOR	No, nano, muy, muy largo. Muy largo. Podemos poner que... eh... el...

¹⁰⁰ En dos darrers capítols de l'anàlisi desenvolupem aquesta qüestió.

7.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

105	852	874	Ti	Proposa	JUAN LUIS	Mira, podemos decir: “un dels punts que vàrem tractar va ser el 12 de març que es va inaugurar la llibreria.”
-----	-----	-----	----	---------	-----------	---

Figura 234. Fragment d'interacció del G5A – S3

La classificació i el recompte dels torns evidencia que **el grup parla molt poc dels textos que llegeixen**. Es centren molt més a formular el text intentat i en posar-lo per escrit, mitjançant el dictat de o bé el que s'ha acordat o bé el que enuncia en veu alta un dels membres del grup.

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4, acaben d'escriure la V1. Hi ha un augment mínim de la lectura i de la planificació, concretament de la generació d'idees. Aquestes dades corroboren el que mostren les gravacions, ja que en la S4 els urgeix acabar el text, cosa que els obliga a **consultar i integrar fonts** que encara no havien tingut en compte. Fet i fet, quan comença la classe encara estan posant per escrit informació de la F17 (“La llibreria Tres i Quatre”). Saben que han d'afanyar-se a tancar el text perquè si no no el podran revisar i això els genera un cert estrès. Tot i això, les digressions es produeixen constantment. **L'autocrítica és inexistent: ells consideren que se'ls ha donat massa poc de temps per a una feina tan exigent com aquesta i que no podran acabar el treball a temps:**

169	1080	1115	CTRL.	JUAN LUIS	És que jo crec que en la meua opinió esteu ficant massa pressa perquè si és un text en el que has de pensar tot en realitat nosaltres en les classes que portem ara no podem en ara en quinze minuts en menys de quinze minuts fer dos o tres pàgines més.
-----	------	------	-------	-----------	--

Figura 235. Fragment d'interacció del G5A – S4

El mètode de treball és el mateix que en la S3. Llegir text a text, valorar les informacions que es poden incloure, formular el text intentat i posar per escrit el fragment. A poc a poc, **intenten que el que s'afegeix guardi coherència** amb el que ja s'ha escrit, però la **manca d'una representació global de la tasca i d'una visió panoràmica del tema afegeix llast al procés**. En aquesta sessió, comenten més les lectures que en l'anterior.

172	1102	1138	O/C	Tasca	JUAN LUIS	Eso. Venga, a ver. ¿Ves? Es que aún nos falta el 20, el 21 y el 22.
	1103	1139	O/C	Tasca	VÍCTOR	Sí. Al menos estos son cortos. Es que el primero era to puto largo.
173		1140	PLA	Idea	VÍCTOR	Este me lo leí el otro día, esto... esto es que a la llibreria Tres i Quatre eh... lo de los atentados y que... les reventaron... toda esta mierda.
	1104	1141	PLA	Idea	JUAN LUIS	Pero eso de los atentados ya lo he puesto aquí.
	1105	1142	PLA	Idea	VÍCTOR	Ya, pero esto es un incidente que hubo.
174	1106	1143	Ti	Proposa	JUAN LUIS	¿Pero pongo document 20?
	1107	1144	Ti	Proposa	VÍCTOR	¡No!
	1108	1145	Ti	Proposa	JUAN LUIS	No. En la llibreria Tres- vale.

Figura 236. Fragment d'interacció del G5A – S4

Superats per la feina, demanen ajuda a la investigadora. S'adonen que la font 21 ("Atacs contra llibreries l'any 76") té molts exemples i no saben com introduir-los. Ella els repeteix una vegada més que convé treure idees generals del que diuen els textos i Víctor respon marcant un objectiu: **en comptes de copiar**, que és el que han estat fent fins ara, **donaran explicacions dels fets**. En aquest exemple es succeeixen intervencions d'operacions diferents. Primer generen idees i, com que tenen poc de temps, passen directament a dictar el text escrit. Durant el dictat, identifiquen un desajust que els fa replantejar-se la formulació i, després d'això, necessiten proposar ràpidament un fragment de text intentat abans de continuar.

205	1243	1286	PLA	Obj.	VÍCTOR	Más que copiar lo que podemos hacer es como una breve explicación de lo que pasaba.
	1244	1287	PLA	Obj.	INVEST.	Exactament.
	1245	1288	PLA	Idea	JUAN LUIS	¿Y qué explicación le das?
	1246	1289	PLA	Idea	VÍCTOR	Pues podemos poner que... que en el año 76 hub- hubieron muchísimos ataques a librerías de toda España.
206	1247	1290	Te	Altres	JUAN LUIS	A ver, díctame.
	1248	1291	Te	Altres	VÍCTOR	Al- eh... vale, en plan-
	1249	1292	Te	Autodicta	JUAN LUIS	A l'any 76...
	1250	1293	Te	Repeteix	VÍCTOR	A l'any 76...
	1251	1294	Te	Autodicta	JUAN LUIS	Mil nou-cents setanta-sis...
	1252	1295	Te	Dicta	VÍCTOR	Hi va...
	1253	1296	Te	Repeteix	JUAN LUIS	Hi...
207	1254	1297	Rte	Reform.	VÍCTOR	No espérate. Van ocórrer... No.
208	1255	1298	Ti	Proposa	JUAN LUIS	Hi va haver.
	1256	1299	Ti	Proposa	VÍCTOR	Hi va haver molts atemptats... es que en realidad no son terroristas.
209		1300	Te	Dicta	VÍCTOR	Molts atemptats, ponlo así tal cual.

Figura 237. Fragment d'interacció del G5A – S4

Aquesta sessió és molt similar a l'anterior, ja que estan molt distrets i quan es posen a treballar no aconsegueixen orientar-se per tal de fer una feina que demana concentració i constància.

➤ Sessió 6 (S6)

En la S6 també els costa posar-se a treballar. El nombre de digressions continua sent molt elevat, però en aquesta sessió aquests episodis es concentren en la primera meitat de la classe. De fet, Víctor i Juan Luis confien que el professor els donarà algun dia extra. Quan s'adonen que tothom porta el text molt avançat, comencen a estressar-se. Les gravacions revelen que el grup no ha portat el material a classe i que necessiten demanar el dossier als companys per a poder repassar les lectures i extreure idees. Com que la feina ha estat molt poc seriosa durant les sessions anteriors, les dificultats inicials continuen. Juan Luis

7.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

arriba a lamentar-se de no haver fet una foto del text de les companyes que van revisar en la S5 per haver-lo fet servir de guia o d'inspiració.

243	1599	1646	PLA	Obj.	JUAN LUIS	Bueno, ¿qué título? Madre mía. [una companya els deixa un dossier]
	1600	1647	PLA	Obj.	VÍCTOR	Que no lo sé.
244	1601	1648	O/C	Tasca	JUAN LUIS	Míralo, ese primero. El de la primera hoja. (25 segons) [es refereix a la cronologia, doc 1]
		1649	O/C	Treb.	JUAN LUIS	¿Sabes lo que tendríamos que haber hecho?
	1602	1650	O/C	Treb.	VÍCTOR	No.
	1603	1651	O/C	Treb.	JUAN LUIS	Cuando nos dieron el de ellas haberle hecho una foto y haber hecho algo a partir de ahí. (8 segons)

Figura 238. Fragment d'interacció del G5A – S6

Els consells de reescriptura els recomanen de fer una introducció al moment històric, la qual cosa els obliga a organitzar una explicació coherent a partir d'una informació que no acaben de tenir clara. **Busquen de manera precipitada en les fonts del dossier i en els textos que consulten no troben el que pensen que necessiten. L'augment de les intervencions de planificació és molt significativa, ja que han de marcar objectius, generar idees i organitzar-les. Els enunciats de lectura, però, no augmenten, ja que, tal com passa en les sessions anteriors, llegeixen individualment i gairebé no parlen del que llegeixen** sinó que van directament a buscar idees. Podem afirmar que en aquesta sessió hi ha **mostres de la recursivitat del procés**, ja que quan creuen tenir clara una idea, proposen una textualització i miren si s'ajusta al que tenien en ment. Si això no passa, han de replanificar.

Com que no són capaços de pensar en una introducció adequada, demanen ajuda a l'adult. La investigadora els fa preguntes perquè puguin construir un marc històric bàsic, i amb aquestes dades elaboren l'inici del text.

259	1648	1700	O/C	Acl.	JUAN LUIS	Es que no... Dices que he de hablar de la Guerra Civil i dels bàndols que la van protagonitzar pero, ¿qué digo de la esa?
260	1649	1701	PLA	Idea	INVEST.	Molt ràpidament, quines coses podríeu dir?
	1650	1702	PLA	Idea	JUAN LUIS	No sé, eh...
	1651	1703	PLA	Idea	INVEST.	Què passa del 36 al 39?
	1652	1704	PLA	Idea	JUAN LUIS	Pues que eh... Eh... que... Franco va prohibir...
	1653	1705	PLA	Idea	INVEST.	Del 36 al 39...
	1654	1706	PLA	Idea	VÍCTOR	Eh... la guerra...
	1655	1707	PLA	Idea	INVEST.	Ho hem vist a classe i ho hem parlat molt!
	1656	1708	PLA	Idea	VÍCTOR	La Guerra Civil, no?
	1657	1709	PLA	Idea	INVEST.	Exacte. Podem explicar que hi ha la Guerra Civil espanyola. Quins bàndols s'enfronten?
	1658	1710	PLA	Idea	JUAN LUIS	El republicà i el feixista.
	1659	1711	PLA	Idea	INVEST.	D'acord. Qui guanya?

Figura 239. Fragment d'interacció del G5A – S6

Amb la resta de fonts i amb el que van escriure en la V1 intenten elaborar el seu text. Els consells i la reescriptura podrien explicar l'aparició d'intervencions que mostren **un cert posicionament crític envers aspectes textuais** que afecten l'escrit que s'ha de produir.¹⁰¹ Tanmateix, la recursivitat d'aquest grup no és comparable a la de molts altres que analitzem en aquest capítol, ja que, encara que planifiquen i es replantegen objectius d'escriptura, la revisió té molt poca presència, tant pel que fa al text intentat com al text escrit. Com que tenen poc de temps, **es qüestionen poc o molt allò que escriuen i es conformen amb propostes improvisades que no poden arribar a madurar.** Quan la textualització cooperativa els porta a un carreró sense sortida, un d'ells agafa les regnes i dicta un text sense gaire reflexió ni debat previ.

¹⁰¹ Per a una anàlisi en profunditat, vegeu els dos darrers capítols de l'anàlisi.

7.4. Grup 5 de 4t A (G5A)

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	12	18	23	53
Enunciats	63	63	85	211
Aclariment	5	18	16	39
Treball	7	17	54	78
Tasca	16	22	15	53
Indicació	35	6	0	41
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	14	4	22
Enunciats	6	21	5	32
Comentari	2	16	4	22
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	2	3	0	5
Altres	2	2	1	5
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	8	12	27	47
Enunciats	24	38	86	148
Objectiu	11	4	20	35
Idea	7	34	51	92
Organització	6	0	15	21
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	17	6	18	41
Enunciats	41	13	30	84
Proposa	28	11	24	63
Accepta	4	0	4	8
Altres	9	2	2	13
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	23	5	32	60
Enunciats	53	22	123	198
Dicta	17	9	65	91
Autodicta	6	4	5	15
Llegeix	5	0	1	6
Repeteix	9	4	30	43
Altres	16	5	22	43
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	5	3	8	16
Enunciats	11	6	9	26
Cont.	7	1	3	11
Ortografia	0	0	0	0
Gramàtica	0	0	0	0
Lèxic	0	0	2	2
Formulació	4	5	4	13
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	12	5	13	30
Enunciats	26	7	27	60
Ortografia	6	0	1	7
Gramàtica	2	0	0	2
Organització	0	0	6	6
Contingut	5	6	3	14
Lèxic	4	0	1	5
Reformulació	5	1	1	7
Valoració	3	0	15	18
Altres	1	0	0	1
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	5	1	8
Enunciats	15	47	5	67
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	10	10	13	33
Enunciats	199	225	167	591

Figura 240. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G5A

7.5. Grup 5 de 4t B (G5B)

7.5.1. Les dades de producció

S3 Comencen la V1 → S4 Escriuen la V2 (relectura de la V1 amb canvis estructurals i afegint-hi informació nova) → S6 Composició de la V3

Figura 241. Operacions del G5B durant l'escriptura del text

Comencen a escriure la **versió inicial** en la tercera sessió, un cop acaben la presa de notes dels quatre textos que componen la línia temàtica escollida (“Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer”). Escriuen els dos primers paràgrafs del text (un total de 149 paraules), el qual continuen desenvolupant en la sessió 4.

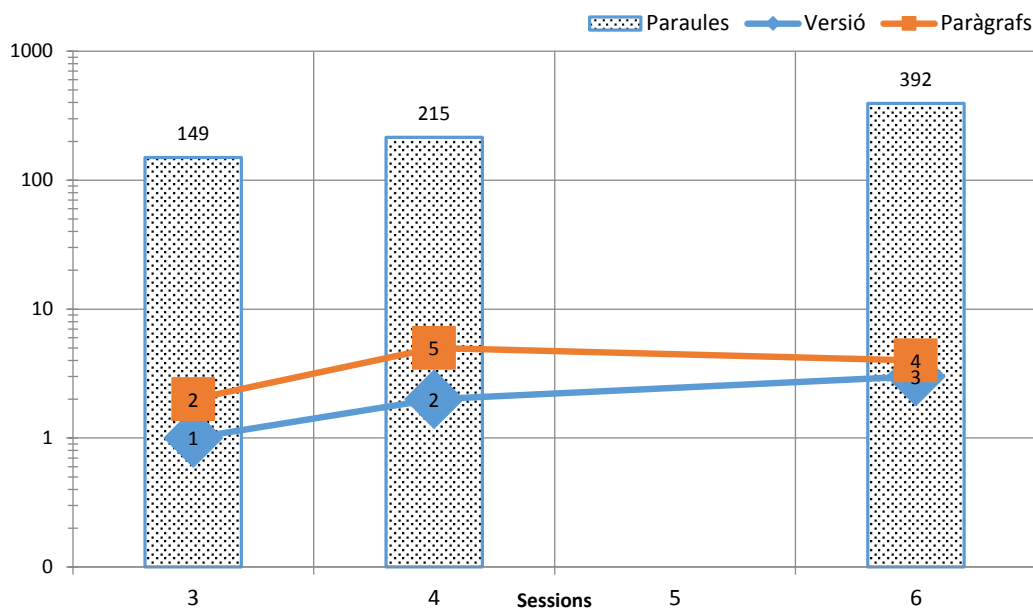


Figura 242. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G5B

En la **quarta sessió** reprenen la primera versió per a desenvolupar-la. Redacten dos nous paràgrafs i decideixen dividir en dos el segon paràgraf del text. A més, suprimeixen el fragment final del primer paràgraf. Com que hi ha canvis que afecten l'estructura de l'escrit, decidim considerar el treball que presenten en la quarta sessió com a **segona versió**. Aquest dia escriuen molt, molt poc i la qualitat del que escriuen és molt baixa. En comptes de continuar desenvolupant el tema de la repressió pública, **abandonen** les fonts i escriuen dos paràgrafs breus (66 paraules en total) fets de **divagacions** de tipus general que diuen molt poc del contingut de les lectures en comú i res de la línia temàtica 1.

En la classe de clausura, després d'una cinquena sessió dedicada a les dinàmiques de revisió en petit grup i en tàndem, elaboren íntegrament una **nova versió** per a la qual tenen en compte els **suggeriments externs**. El text final es compon de 392 paraules dividides en 4 paràgrafs.

7.5.2. Anàlisi del procés de composició textual

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	109 - 229	230 - 306	307 - 563	109 - 563
Torns	623 - 918	919 - 1146	1147 - 2150	623 - 2150
Enunciats	657 - 975	976 - 1219	1220 - 2292	657 - 2292

Figura 243. Episodis, torns i enunciats del G5B

El treball del G5B origina 1528 torns, 1636 enunciats i 455 episodis. Totes les operacions estan representades en totes les sessions, ja que la feina és cooperativa. Val a dir, però, que només treballen dos membres de l'equip, Gabi i Nadia; el tercer, Ilya, treballa poc i sovint distreu. Encara que el nombre de digressions en termes globals és molt elevat, hem de relativitzar les dades de quantificació, perquè les gravacions ofereixen interaccions pròpies de processos d'un treball d'escriptura ric. Quant a les operacions i suboperacions de treball, hi ha un repartiment equilibrat. La planificació i la textualització presenten valors similars en les sessions inicial i final (S3 i S6), mentre que en la S4 el treball es centra en la textualització i en la revisió i la presència de la planificació es dilueix. La revisió és important en totes les sessions; quan ho fan, revisen contingut i lèxic, majoritàriament.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	55	17%	43	18%	83	8%	181	11%
LEC	9	3%	0	0%	39	4%	48	3%
PLA	72	23%	19	8%	157	15%	248	15%
Ti	34	11%	5	2%	56	5%	95	6%
Te	47	15%	34	14%	73	7%	154	10%
Rti	8	3%	22	9%	28	3%	58	4%
Rte	44	14%	24	10%	70	7%	138	9%
DG	49	15%	97	40%	550	52%	696	43%
Ctrl.	0		0		17		17	

Figura 244. Operacions totals i per sessions del G5B

➤ Sessió 3 (S3)

En el temps de la S3 que dediquen a l'elaboració de la primera versió hi ha tot tipus d'operacions de treball. El grup planifica, textualitza i revisa el que escriu i **la feina és molt recursiva**. No marquen uns objectius ni decideixen prèviament una estructura organitzativa, sinó que **planifiquen i textualitzen a poc a poc, guiant-se pel coneixement que amb anterioritat han construït sobre la línia temàtica en llegir i anotar les fonts informatives**.

A diferència d'altres equips que dediquen molt de temps a decidir quines idees introduiran i sota quina forma, ells són **menys disciplinats** i tenen un **estil més improvisat**. En el moment que algú proposa una idea que els sembla adequada, la desenvolupen ràpidament en intervencions barrejades de text intentat i text escrit, fins que algú detecta un desajust o proposa una idea nova que s'hi pot afegir.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
122	656	692	Rti	Form.	GABI	Pues yo es que- no pondría eso, porque te lías un poco. Pondría coma, ¿sabes? Els seus canvis, coma.
123	657	693	Ti	Proposa	NADIA	Va sofrir uns canvis, com...
	658	694	Ti	Proposa	GABI	Com el prohibiment del seu ús...
124	659	695	PLA	Idea	NADIA	Pero es que aquí también hay que explicar que también no era un cambio solo por la lengua.
	660	696	PLA	Idea	GABI	Claro, pero decimos como el prohibiment del seu ús... que això... ¿cómo es?

Figura 245. Fragment d'interacció del G5B – S3

El suggeriment d'una idea que els sembla adequada es tradueix immediatament en textualització. Com que Nadia, que és molt decidida, és qui escriu, no deixa temps perquè Gabi faci propostes completes de text intentat. Pel seu compte, textualitza en veu alta i d'acord amb el seu criteri el que el company proposa en forma d'idea o de text intentat. És ella qui decideix la forma definitiva del text. Gabi, que mentre proposa revisa el que Nadia escriu, reacciona davant les formulacions que no veu clares.

178	777	823	PLA	Idea	GABI	Podemos poner el ejemplo de l'anell.
179	778	824	Te	Autodicta	NADIA	En castellà.
180		825	PLA	Idea	NADIA	¿El qué? Ya, eso sí que lo voy a decir.
181		826	Ti	Proposa	NADIA	Voy a decir de fet...
	779	827	Ti	Proposa	GABI	Hi havia. No
	780	828	Ti	Proposa	NADIA	De fet... de fet... eh...
	781	829	Ti	Proposa	GABI	I hi havia un...
	782	830	Te	Autodicta	NADIA	De fet... perquè... perquè un alumne... no sofrira...
183	783	831	Rte	Reform.	GABI	Te lías...
184	784	832	Te	Autodicta	NADIA	Danys físics...
185	785	833	Rte	Reform.	GABI	Te lías de una forma.
	786	834	Rte	Reform.	NADIA	No.

Figura 246. Fragment d'interacció del G5B – S3

Les revisions de Gabi sobre el text de la companya són constants. Potser és perquè ella està massa capficada en la textualització (mentre que ell s'ho mira amb més distància), mentre que Gabi té molt clar des del principi quan l'organització de la informació no és lògica i, també, quan el que s'escriu no és fidel a les fonts. Amb tot, Nadia no està disposada a cedir.

7.5. Grup 5 de 4t B (G5B)

188	798	847	Rte	Cont.	GABI	Pero es que tendrías que haber puesto de fet hi havia un sistema que s'anomenava el sistema de l'anell per el qual el xiquet-
	799	848	Rte	Cont.	NADIA	¡Espérate, espérate!
	800	849	Rte	Cont.	GABI	¡No, pero es que me refiero a esto, porque te has liado!
	801	850	Rte	Cont.	NADIA	¡Ya lo sé! Ya lo sé, es que aún no he acabado.
189		851	Te	Autodicta	NADIA	S'havien de culpar entre... entre ells. Coma.
190		852	Ti	Proposa	NADIA	¡Aquest es denominava el sistema de l'anell o algo así?
191	802	853	Rte	Cont.	GABI	No, es que no lo has explicado casi.
	803	854	Rte	Cont.	NADIA	No ni poco.

Figura 247. Fragment d'interacció del G5B – S3

Uns episodis més endavant dels d'aquest exemple que mostrem es veu com l'actitud de Nadia provocarà que Gabi acudeixi al dossier per mostrar-li a la companya que s'equivoca. Ell llegirà el fragment que ho demostra i ella justificarà la seva decisió, la qual suposa un distanciament respecte de les fonts.

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4 segueixen la mateixa estratègia de treball que el dia anterior, amb la diferència que aquesta vegada o bé estan menys motivats o bé han perdut de vista l'objectiu de basar-se en les idees de les fonts, perquè la informació que decideixen incorporar té poc o gens a veure amb el que diuen els textos. De nou, Gabi i Nadia proposen idees i les textualitzen com ho havien fet anteriorment.

Quan comença la sessió, Nadia llegeix en veu alta el text que van escriure en la S3 i decideix reformular una frase breu. A més, la professora els crida l'atenció sobre el fet que el text no té paràgrafs i llavors ells discuteixen sobre la divisió més apropiada.¹⁰² La major part de les revisions del text intentat i del text escrit tenen a veure amb el lèxic (quan algú no coneix una paraula en català i la pregunta als companys del grup, d'un altre equip o als adults), i una mica menys amb el contingut i l'organització.

277	1081	1145	Te	Autodicta	NADIA	O altres llengües que no sigueren el castellà. Que no sigueren el castellà.
278		1146	Rti	Lex.	NADIA	¿Aunque cómo se dice? Abans que.
	1082	1147	Rti	Lex.	GABI	Eso es antes de.
	1083	1148	Rti	Lex.	NADIA	Balma, ¿cómo se dice aunque?
	1084	1149	Rti	Lex.	PROF.	Encara que.
	1085	1150	Rti	Lex.	NADIA	Mira que nos lo dijo ella el otro día.
279		1151	Te	Autodicta	NADIA	A unes altres llengües que no sigueren el castellà encara que no-
	1086	1152	Te	Repeteix	GABI	Encara que no.
	1087	1153	Te	Autodicta	NADIA	No pensaren això.
	1088	1154	Te	Llegeix	GABI	A ver (llegeix) "també es feia xantatge a la gent perquè digueren el que el dictador volia. El que ell volguera".

Figura 248. Fragment d'interacció del G5B – S4

¹⁰² Aquesta qüestió es tracta en el capítol 8.

Les idees que introdueixen aquest cop són simples, perquè més que informacions són opinions o divagacions dels aprenents, i això redueix la complexitat de la tasca i agilitza la textualització. Per tot això i tal com hem dit unes pàgines més arrere, en aquesta sessió la planificació perd rellevància.

➤ Sessió 6 (S6)

En la sessió final, Nadia i Gabi componen la versió definitiva. El treball és cooperatiu en gairebé tota la sessió, excepte en moments localitzats, especialment quan el text es troba en un estat avançat. Són moments en què Gabi desconnecta i es distreu amb Ilya. Ilya només col·labora quan, durant la redacció del cos del text, Nadia i Gabi s'adonen que cal tornar als text font per completar informacions de la línia temàtica. Llavors, ell llegeix i subratlla alguns documents mentre els companys se'n miren uns altres i elaboren el text.

L'equip segueix el procediment que ha mostrat en les sessions anteriors. **Passen per totes les operacions i ho fan recursivament.** El recompte dels enunciats revela una **distribució equilibrada de les operacions.** La que més destaca és la planificació, amb un predomini de la suboperació de la **generació d'idees**, perquè **el text anterior presentava molts buits informatius.** També hi ha uns valors elevats de la suboperació d'**establiment d'objectius**, perquè els acorden verbalment guiant-se pels consells d'escriptura, i de la d'organització, perquè han d'estructurar el text d'acord amb el nou contingut de les diferents fonts.

312	1157	1234	PLA	Obj.	NADIA	Vamos a ir paso por paso. Tenemos que hacer una introducción mejor y cambiar lo del comienzo.
	1158	1235	PLA	Obj.	GABI	Y poner más... porque...
	1159	1236	PLA	Obj.	NADIA	Más información importante.
	1160	1237	PLA	Obj.	GABI	No, pone que... cos del text. (llegeix) "Segons el vostre text sembla que l'única mesura contra el català siga la pràctica de l'anell. Quines altres pràctiques repressives-?"
	1161	1238	PLA	Obj.	NADIA	Era el uno, ¿no? Sí.
	1162	1239	PLA	Obj.	GABI	Era... sí. Era la esa. El cos del text estaba el cuatro, el cinco y el seis. Contestamos a la pregunta que pone aquí y ya está.
	1163	1240	PLA	Obj.	NADIA	Pero por ejemplo esto empieza en el texto... Eh, lo que dice es que tenemos que poner bien la cronología porque hemos puesto en el 1936...
	1164	1241	PLA	Obj.	GABI	Ya, te lo pone aquí.
313	1165	1242	Rte	Cont.	NADIA	Y la cronología realmente la nuestra no empieza por ahí.

Figura 249. Fragment d'interacció del G5B – S6

Com que es planifica l'escriptura d'una nova versió, o el que és el mateix, la reescriptura del text, **la planificació motiva anades i vingudes a la revisió del text precedent, amb la idea de repassar el que van fer i comprovar en què corresponia i en què no a allò que es demana.** Per aquest motiu, enunciats com els de Gabi i Nadia són duals (1234, 1238, 1239 i 1241), ja que alhora que es plantegen els nous objectius per al nou text analitzen el text anterior.

Unes altres operacions lligades d'una manera molt estreta són la generació d'idees, la lectura i la textualització. Com que són molt conscients que per al text final han d'**aportar més dades que permetin als lectors informar-se sobre els fets que s'exposen**, els aprenents fan un **esforç important per recollir informacions rellevants i posar-les en ordre**. Per fer-ho, aprofiten el que saben i el que han après durant la seqüència, però també **repassen textos del dossier** de documentació i, fins i tot, **consulten dubtes** a la professora i a la investigadora o els presenten les idees que han reunit per a assegurar-se que van per bon camí.

En aquest exemple, Nadia i Gabi intenten posar en ordre la cronologia i relacionar els fets clau (la guerra i l'inici de la dictadura) amb altres informacions rellevants que formen part del tòpic general, com ara les prohibicions lingüístiques. Contrasten les dates bàsiques amb d'altres que troben en la cronologia que no havien tingut en compte fins ara (document 1, forma part de les fonts comunes), i proven de comprendre-les i ordenar-les de manera lògica i entenedora per al lector. Quan consideren tenir-ho clar, comencen a fer propostes de text intentat.

314	1166	1243	PLA	Idea	GABI	No, la... la... dictadura empieza en 1939 y acaba en el 75 lo que pasa es que-
	1167	1244	PLA	Idea	NADIA	Pero es que-
	1168	1245	PLA	Idea	GABI	En 1936 empieza la guerra...
	1169	1246	PLA	Idea	NADIA	Y- pero es que...
	1170	1247	PLA	Idea	GABI	Y acaba en el 39 con la victoria de Franco.
	1171	1248	PLA	Idea	NADIA	En el 38 empiezan a prohibir el catalán.
315		1249	LEC	Lec.	NADIA	Pone (Ilegeix la cronologia) "prohibició del català al registre civil i al registre de les persones jurídiques".
316		1250	PLA	Idea	NADIA	Entonces podemos poner eso.
317	1172	1251	Ti	Proposa	GABI	Pon empieza a partir de 1938 quan van empezar...
318	1173	1252	Te	Autodicta	NADIA	A ver, a partir de la... de la... a partir de 1938...
319	1174	1253	Ti	Proposa	GABI	O puedes poner como introducción eh...
	1175	1254	Ti	Proposa	NADIA	Eso es lo que te estoy diciendo, a partir de 1938 es va posar una norm- eh... es va prohibir el... el... el... parlar en català. I després en... a partir de la dictadura va sofrir molts més canvis. La dictadura empieza en 1939 o sea es un año más.

Figura 250. Fragment d'interacció del G5B – S6

El **procediment** d'elaborar la versió definitiva és **encara més complex** que el que havien fet els dies anteriors, perquè requereix **respondre a unes exigències externes**, la qual cosa hauria de conduir a la redacció d'una versió amb millores notables. Les intervencions d'aquest equip mostren unes **dinàmiques molt intenses en què s'encadenen episodis diversos**: generen idees que van formulant i posant per escrit, mentre paren atenció de no fer cap error i, alhora, s'afanyen a proposar o recuperar idees per a completar l'explicació.

331	1214	1296	Te	Dicta	GABI	Quan va començar- quan Franco va guanyar la guerra a l'any 1939... i va començar...
-----	------	------	----	-------	------	---

331	1215	1297	Te	Repeteix	NADIA	¡Espera! A mil nou-cents trenta-nou...
332		1298	Rte	Cont.	NADIA	Eh, me he equivocado, vale. [corregeix l'any]
333		1299	Te	Autodicta	NADIA	I va començar la...
	1216	1300	Te	Dicta	GABI	A fer...
	1217	1301	Te	Autodicta	NADIA	la dictadura
334	1218	1302	Rte	Reform.	GABI	La seua dictadura...
335	1219	1303	Te	Llegeix	NADIA	Espérate. (llegeix) "Quan Franco va començar la guerra a 1938 i va començar la dictadura..."
336	1220	1304	PLA	Idea	GABI	La otra frase que habías dicho tú. Y que habías dicho a Balma.
337	1221	1305	Ti	Proposa	NADIA	Es van fer... molts més... XXXX respecte a la llengua del català, ¿no? (8 segons) Vale, es va prohibir eh...
338	1222	1306	PLA	Obj.	GABI	Ya sería copiar todo igual.
	1223	1307	PLA	Obj.	NADIA	No. Tenemos que hacerlo en plan más explicarlo.
		1308	PLA	Org.	NADIA	O sea, la introducción es esta.
339		1309	Te	Llegeix	NADIA	A ver, lo siguiente que pusimos era (llegeix) "açò va portar a terme que es vigilara, castigara, encarcerara, etc. la gent, i per tant tenien que obeir a les normes no- nous..."

Figura 251. Fragment d'interacció del G5B – S6

En la Figura 251 es pot veure com l'establiment d'objectius d'escriptura retorna a mesura que van completant etapes. També es pot comprovar com sovint cal repetir en veu alta criteris bàsics com ara exposar dades i desenvolupar-les de manera aprofundida (Nadia ho diu amb les seves paraules en els enunciats 1307 i 1308). El recompte de les categories també posa de manifest que aquest equip llegeix molt el text escrit, tant de la versió final com de la versió antiga. Ho fan, tal com dèiem, per a **inspeccionar la feina que van fer i decidir què és vàlid i què no**. Això els ajuda a **autoregular el procés de reescriptura**, ja que els permet mirar-se el treball propi amb una certa **perspectiva** i decidir quin **rumb** prendran. En aquest mateix fragment, Gabi proposa a Nadia que en la versió nova copiï una part important de la versió antiga (enunciat 1306), però Nadia s'hi oposa. Ella insisteix que els objectius són uns altres; llavors, torna al text antic per veure quines informacions hi van incloure i fer-ne una valoració.

En darrer lloc, esmentem la **relectura i comentari dels textos font**, atès que aquest grup ha de tornar-hi per enriquir les explicacions de cada àmbit social en què es perseguia el català. L'escriptura en col·laboració es basa en el consens entre els autors. Quan s'escriu sobre el que diuen uns altres textos, cal ser fidel a les fonts, però també és important que tothom hagi comprès les informacions que es troben en els documents. De vegades, ja sigui perquè no s'han entès bé o ja sigui perquè les interpretacions que en fa cada individu divergeixen, cal tornar a les lectures i assegurar-se que allò que es diu és correcte. En l'exemple que exposem a continuació, la **construcció cooperativa** del text intentat fa emergir la discrepància entre Gabi i Nadia. Per posar-se d'acord, han de tornar a llegir i comentar el que han entès per decidir quina és la forma més adequada.

7.5. Grup 5 de 4t B (G5B)

454	1519	1646	Ti	Proposa	GABI	En que... un guàrdia...
	1520	1647	Ti	Proposa	NADIA	Guàrdia...
	1521	1648	Ti	Proposa	GABI	Passava per davant...
455	1522	1649	Rte	Cont.	NADIA	Espérate. Es disfressava de paisà.
	1523	1650	Rte	Cont.	GABI	No, no. Un guàrdia. Primero es un guàrdia normal.
	1524	1651	Rte	Cont.	NADIA	¡No! Mira, lo dice aquí.
	1525	1652	Rte	Cont.	GABI	¡No! Es un guardia normal.
	1526	1653	Rte	Cont.	NADIA	Vale, espérate.
456	1527	1654	Ti	Proposa	GABI	Que...
	1528	1655	Ti	Proposa	NADIA	Vale, un guardia identificat amb una xapa baix la solapa.
457	1529	1656	Rti	Form.	GABI	Un guàrdia.
458	1530	1657	LEC	Coment.	NADIA	Es que se hacían pasar por paisanos.
	1531	1658	LEC	Coment.	GABI	No...
	1532	1659	LEC	Coment.	NADIA	Cuando dice que s'identificava amb una xapa baix la solapa quiere decir que él estaba ahí tramándola que flipas. El segundo es cuando sí que es el guardia.
	1533	1660	LEC	Coment.	GABI	Pues eso.
	1534	1661	LEC	Coment.	NADIA	Entones-
	1535	1662	LEC	Coment.	ILYA	No.
	1536	1663	LEC	Coment.	NADIA	¡Sí!
	1537	1664	LEC	Coment.	ILYA	El primero- el primero es el guardia. Luego va uno que está vestido de... de civil.
	1538	1665	LEC	Coment.	NADIA	Eh... ¿eres tonto? A ver, ¿cívico quiere decir que es de la calle?
	1539	1666	LEC	Coment.	GABI	No.
	1540	1667	LEC	Coment.	ILYA	Que está infiltrado.
1541	1668	LEC	Lec.	NADIA	Pues es que en el primero dice (llegeix) "Cita Solé i Sabaté textualment que no han d'anar reunits sinó escalonats, convenientment-".	

Figura 252. Fragment d'interacció del G5B – S6

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	12	17	30	59
Enunciats	55	43	83	181
Aclariment	30	4	8	42
Treball	23	25	29	77
Tasca	2	14	39	55
Indicació	0	0	7	7
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	0	7	9
Enunciats	9	0	39	48
Comentari	7	0	32	39
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	1	0	5	6
Altres	1	0	2	3
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	17	10	41	68
Enunciats	72	19	157	248
Objectiu	24	4	41	69
Idea	46	10	89	145
Organització	2	5	27	34
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	22	4	33	59
Enunciats	34	5	56	95
Proposa	31	5	46	82
Accepta	1	0	4	5
Altres	2	0	6	8
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	34	19	62	115
Enunciats	47	34	73	154
Dicta	8	9	4	21
Autodicta	27	10	51	88
Llegeix	3	7	14	24
Repeteix	5	5	1	11
Altres	4	3	3	10
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	7	6	14	27
Enunciats	8	22	28	58
Cont.	0	0	4	4
Ortografia	0	0	0	0
Gramàtica	0	0	1	1
Organització	2	0	1	3
Lèxic	3	22	6	31
Formulació	2	0	12	14
Valoració	1	0	4	5
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	14	7	26	47
Enunciats	44	24	70	138
Ortografia	9	1	0	10
Gramàtica	0	1	5	6
Organització	7	13	7	27
Contingut	20	6	27	53
Lèxic	0	1	22	23
Reformulació	6	1	7	14
Valoració	2	1	2	5
Altres	0	0	0	0
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	0	4	4
Enunciats	0	0	17	17
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	13	14	40	67
Enunciats	49	97	550	696

Figura 253. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G5B

7.6. Grup 6 de 4t B (G6B)

7.6.1. Les dades de producció

S3 Comencen la V1 → S4 Escriuen la V2 (reescriptura de la V1) → S6 Componen la V3 → S6 Passen a net la V3 amb canvis de diferent envergadura: V4

Figura 254. Operacions del G6B durant l'escriptura del text

Sense haver pres prèviament cap nota de lectura, comencen a escriure directament en la tercera sessió. Componen un **primer text** de 312 paraules repartides en 4 paràgrafs sobre la línia temàtica 4 (“Repressió física. Atacs i atemptats”). En la quarta sessió d’escriptura reescriuen la primera versió en una **segona versió**. És un text més breu que l’anterior, de 234 paraules i tres paràgrafs, en què s’hi distingeixen alguns fragments provinents del text anterior. Després de la cinquena sessió, de revisió i discussió en parella i en tàndem, arriba la sisena sessió, que és molt productiva. Primerament escriuen una **tercera versió totalment nova**, de cinc paràgrafs i 219 paraules. Respecte de les versions anteriors, la tercera versió és un text que té una extensió més reduïda i, en canvi, concentra un nombre més elevat de paràgrafs: 5. Per acabar, elaboren la **versió final**, un text més breu, 203 paraules i 4 paràgrafs, que és el resultat d’alguns canvis operats a diferents nivells de profunditat sobre la versió tercera: hi ha paràgrafs que es combinen o que es divideixen en parts, supressions de fragments o de paràgrafs i alguns fragments afegits que no afecten el sentit.

El G6B passa d’escriure el segon text inicial més extens de la classe a lliurar-ne la versió final més breu de la classe. Això passa perquè, encara que en les noves versions inclouen informacions noves, també n’eliminen d’antigues que deixen de considerar rellevants. Una altra característica d’aquest grup és que la informació que sorgeix directament de la línia temàtica 4 la solen mantenir, encara que operant-hi **canvis importants** de formulació i elaboració d’una versió a l’altra, perquè hi ha una **comprensió més profunda de les idees**.

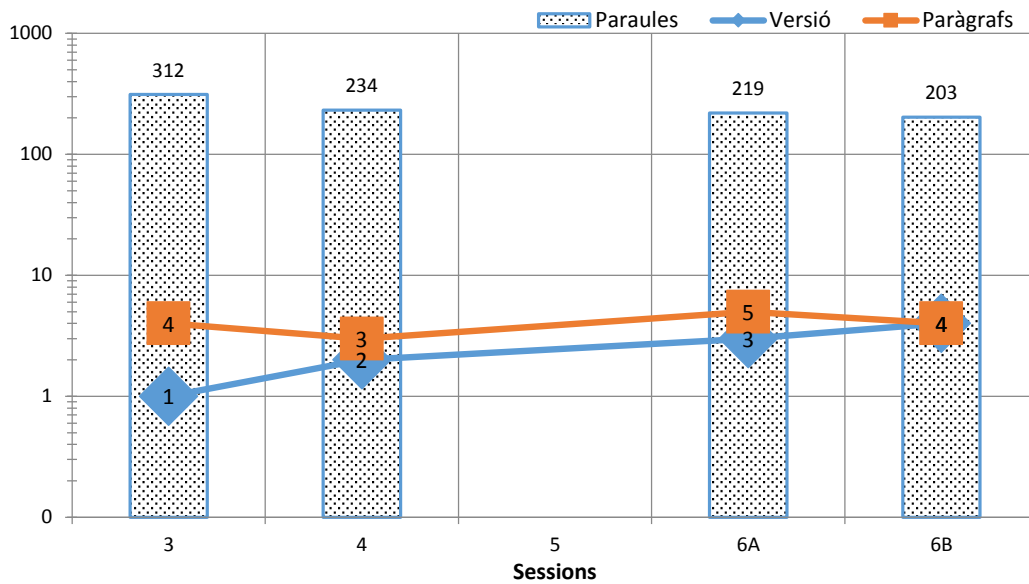


Figura 255. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G6B

7.6.2. Anàlisi del procés de composició textual

Durant les sessions de composició textual, les interaccions del G6B donen lloc a 1391 torns, 1667 enunciats i 697 episodis. En termes globals, d'aquest equip cal destacar el nombre elevat d'intervencions de la S3 en comparació amb la resta dels equips. Aquest fet s'explica perquè és l'únic grup dels que hem escollit per a l'estudi de casos que no pren notes de lectura, de manera que dediquen tota la S3 a la producció de la primera versió, mentre que la resta reparteix el temps entre la lectura i la presa de notes i l'escriptura del text inicial. Els dos membres de l'equip cooperen en la tasca però hi ha moments en què Esteban desconnecta i deixa caure el pes de la feina sobre Sara, sobretot en la S6. En aquestes estones ell parla amb alguns companys de classe des del seu lloc, fet que fa augmentar el nombre de digressions. Sara rarament participa en les digressions.

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	16 - 329	330 - 480	481 - 712	16 - 712
Torns	171 - 676	677 - 937	938 - 1561	171 - 1561
Enunciats	182 - 785	786 - 1115	1116 - 1848	182 - 1848

Figura 256. Episodis, torns i enunciats del G6B

La distribució dels enunciats és bastant equilibrada, ja que no hi ha cap operació que destaquí molt per damunt de la resta. La quantificació de les dades mostra uns percentatges similars de les operacions en les tres sessions de treball. Les úniques operacions que experimenten variacions importants són la lectura i les digressions. La lectura i comentari del contingut de les fonts pràcticament desapareixen en la S4, mentre que en les altres dues sessions no és una operació marginal. Encara que el G6B ha llegit tots els documents de la L4 en la S2, en la S3 necessita repassar-los tots de nou, rellegint-los en veu alta o comentant-los, per poder planificar i textualitzar millor el propi text. En

la S6, en canvi, no hi ha una relectura total sinó selectiva, dirigida a completar buits d'informació i a enriquir temàticament la versió final.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	70	12%	35	11%	104	14%	209	13%
LEC	74	12%	6	2%	48	7%	128	8%
PLA	139	23%	87	26%	137	19%	363	22%
Ti	71	12%	33	10%	42	6%	146	9%
Te	111	19%	51	15%	69	10%	231	14%
Rti	24	4%	18	5%	26	4%	68	4%
Rte	64	11%	40	12%	71	10%	175	11%
DG	45	8%	60	18%	225	31%	330	20%
Ctrl.	6		0		11		17	

Figura 257. Operacions totals i per sessions del G6B

➤ Sessió 3 (S3)

En la S3 han de decidir un mètode de treball i han de posar-se d'acord sobre la gestió de la feina. Els membres del grup hi discrepen. Sara considera important seguir la recomanació de l'adult d'extreure idees abans de posar-se a escriure, mentre que Esteban s'estima més subratllar "lo más importante" de cada text i després "lo copiamos tal cual", però Sara no hi està gens d'acord.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
41	236	262	O/C	Tasca	SARA	Ya, pero- pero tenemos... XXXX. No hemos- hemos sacado las ideas pero no hemos XXX.
	237	263	O/C	Tasca	ESTEBAN	Tío, subrayamos lo- Mira, podemos hacer una cosa. Subrayamos lo más importante cada uno, lo copiamos tal cual-
	238	264	O/C	Tasca	SARA	¡No!
	239	265	O/C	Tasca	ESTEBAN	Y se lo damos.
	240	266	O/C	Treb.	SARA	Sabes que de esto creo que pone nota, ¿no? Creo que lo dijo en la otra sesión.

Figura 258. Fragment d'interacció del G6B – S3

Finalment, encara que no es verbalitza, es troba una opció de consens que consisteix a identificar les idees de les fonts i bastir la macroestructura semàntica del propi text. Amb tot, quan comencen a donar idees s'adonen que necessiten tornar a les fonts, perquè hi ha detalls que ja no recorden. En aquest grup, la relectura de les fonts –que havien llegit per primera vegada en la sessió anterior, la S2– es fa alhora que planifiquen: revisen el contingut dels textos, seleccionen idees i organitzen el propi text en paral·lel al text font.

28	205	222	PLA	Idea	ESTEBAN	Que lo... que el párrafo te habla de esto, que es que aparecieron librerías, que bibliotecas no, y lo más importante fue la Tres y Cuatro, que sufrió atentados.
		223	PLA	Org.	ESTEBAN	Y eso sería otro.

Figura 259. Fragment d'interacció del G6B – S3

Aquesta estratègia fa que el producte inicial sigui molt dependent dels documents font. De fet, més que un informe sobre la repressió física durant el franquisme, sembla una **compilació de resums o idees llistades dels quatre textos de la línia**. L'estratègia que segueixen provoca una alternança elevada d'episodis, de l'organització de la tasca a la generació d'idees, a la lectura (relectura) i comentari, a la planificació de nou, amb la generació de noves idees o l'organització del text d'acord amb l'estructuració de la font, etc. El recompte dels enunciats fa palesa la importància de la lectura (tant la lectura en veu alta com el comentari dels textos) i la planificació (amb la generació d'idees per sobre de l'establiment d'objectius i de l'organització, que també són molt presents).

30	212	230	LEC	Coment.	SARA	Tres i Quatre. Va nèixer Tres i Quatre. Y luego por aquí ponía... ves
		231	LEC	Lec.	SARA	(llegeix) "Tres i Quatre és la llibreria europea que ha patit més atemptats des de la Segona Guerra Mundial". ¿Lo ves? Lo pone ahí.
31		232	PLA	Obj.	SARA	Vale, cópialo, que lo pone ahí.
31	213	233	PLA	Org.	ESTEBAN	¿Eso sería el primer párrafo?
31	214	234	PLA	Org.	SARA	Sí, esto sería el primer párrafo. Esto sería otro, porque es más o menos lo mismo. Y este sería otro.
31	215	235	PLA	Org.	ESTEBAN	Claro.
32		236	O/C	Tasca	ESTEBAN	Vale, pues ya está. Tenemos el primero. Eso ponlo ya ahí.

Figura 260. Fragment d'interacció del G6B – S3

El text propi es construeix a poc a poc, a mesura que repassen cada font. Quan el text és llarg o complex, ho fan paràgraf a paràgraf, **sense formar-se una idea general**. En aquesta sessió inicial d'escriptura, Esteban es mostra molt col·laborador, així que entre textualitzen entre els dos. La cooperació fa que puguin contrastar parers i revisar el text intentat i el text escrit, abans, durant i després de l'escriptura. Les revisions són variades.

102	325	377	Te	Autodicta	SARA	La victoria franquista de 1939...
103	326	378	Ti	Proposa	ESTEBAN	Va reprimir la lengua cat- eh... va reprimir.
104	327	379	Rti	Form.	SARA	Es que no tiene sentido lo que estamos diciendo, ¿eh? ¿La dictadura franquista de 1939 reprimió?
	328	380	Rti	Form.	ESTEBAN	Reprimió la lengua castellana. Catalana.
	329	381	Rti	Form.	SARA	¿Va reprimir la llengua catalana? Va...
	330	382	Rti	Form.	ESTEBAN	¿No está bien eso?
	331	383	Rti	Form.	SARA	Sí.
105		384	Te	Autodicta	SARA	Va... reprimir... la llengua... catalana...
		385	Ti	Proposa	SARA	A tota Espanya, ¿no?
	332	386	Ti	Accepta	ESTEBAN	Sí.
106		387	Rti	Cont.	ESTEBAN	No. Eh... als territoris catalanoparlants.

Figura 261. Fragment d'interacció del G6B – S3

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4 decideixen reescriure la versió inicial. En aquest procés són presents totes les operacions amb uns percentatges similars, amb excepció de la lectura, els valors de la qual decauen, i de les digressions, que augmenten lleument. El G6B escriu la primera versió completa en la S3. Per això, al començament de la S4 consideren que el text ja està acabat. **La professora els fa qüestionar-se la completesa del text** i els suggereix que mentre el passen a net incorporin millores:

330	680	789	O/C	Treb.	SARA	Pero hay que pasar a limpio, ¿no? ¡Balma!
	681	790	O/C	Acl.	ESTEBAN	Ya hemos acabado. ¿Esto hay que pasarlo a limpio o qué?
	682	791	O/C	Acl.	PROF.	Eixe ja l'heu acabat? Pues aixina no, no?
	683	792	O/C	Acl.	ESTEBAN	Ya.
	684	793	O/C	Acl.	SARA	Ho passem a net?
	685	794	O/C	Acl.	PROF.	Clar, passeu-ho a net. Canvieu les coses... o siga, vosaltres ja el doneu per acabat?
	686	795	O/C	Acl.	ESTEBAN	Nosotros ya tenemos el esquema hecho.
	687	796	O/C	Acl.	PROF.	Està ja fet i acabat?

Figura 262. Fragment d'interacció del G6B – S4

La investigadora els orienta encara més, indicant-los que **cal explicar el conjunt i no fer resums juxtaposats** de cadascun dels temes –dels textos– de la línia temàtica. La manca d'autocrítica d'Esteban prova que la seva **representació mental de la tasca** s'allunya encara de la idea real d'allò que han de fer.

344	721	832	O/C	Indic.	INVEST.	Intenteu extreure idees per explicar tot el conjunt. És a dir-
	722	833	O/C	Indic.	ESTEBAN	Sí, si lo hemos explicado todo.
	723	834	O/C	Indic.	INVEST.	Idees generals.
	724	835	O/C	Indic.	ESTEBAN	Lo hemos explicado todo, no hemos explicado cada una. Hemos explicado directamente todo.

Figura 263. Fragment d'interacció del G6B – S4

Fent al·lusió a l'organització del text que han produït, la investigadora intenta fer-los entendre que han tractat aïlladament les fonts i que han passat per alt de construir una **explicació global** del tema de la línia temàtica:

345	731	842	Rte	Org.	INVEST.	Això és el que us dic. En aquest cas, el que heu fet és escriure una part sobre el document 22, una altra sobre el document 17 i una altra sobre els documents 20 i 22, no?
	732	843	Rte	Org.	SARA	Sí.
346	733	844	PLA	Obj.	INVEST.	Aleshores, la idea és que agafeu tota aquesta informació i intenteu crear la vostra. No heu de resumir ací un text, ací un altre i ací un altre i fer un collage, sinó traure informació comuna.
346		845	PLA	Idea	INVEST.	Quines idees comunes podríeu traure de tot això?

Figura 264. Fragment d'interacció del G6B – S4

El recompte quantitatiu dels enunciats d'aquesta sessió mostra que els valors de la planificació i la textualització són pràcticament idèntics. El mètode de treball aquest dia consisteix a repassar la versió inicial fragment a fragment i decidir quines parts transcriuen sense canvis i quines modifiquen d'acord amb els objectius marcats per l'adult. **Les indicacions de la professora i la investigadora són efectives per a orientar la reescriptura de la introducció del text.** Amb la seva ajuda, organitzen el contingut temàtic comú per a crear el marc general de la línia temàtica. **El producte de la S3 els serveix d'ancoratge:** el sotmeten a revisió alhora que planifiquen i textualitzen tenint en compte el que van escriure i els nous objectius.¹⁰³ Tanmateix, la parella **no aplica la visió de conjunt al contingut** dels paràgrafs que sintentitzen o reuneixen diferents informacions d'una mateixa font, sinó que simplement avaluen què mantenir i què eliminar d'acord amb un **criteri de rellevància que té en compte el destinatari.** En aquesta sessió, les revisions més freqüents es fan sobre el contingut.

453	886	1056	Ti	Proposa	ESTEBAN	Podrías poner per a confirmar els atemptats es va fer una entrevista al tío este...
454	887	1057	Te	Llegeix	SARA	(llegeix la versió anterior) "Que destacava per la...". (llegeix el que ha escrit) "Aquest home escrivia sobre accions que feien contra les llibreries que venien llibres en català".
455	888	1058	Rte	Cont.	ESTEBAN	Claro, esto lo podríamos quitar.
	889	1059	Rte	Cont.	SARA	Hombre, esto es importante. Porque si no, ¿quién es ese? Ellos no saben quién es ese.
	890	1060	Rte	Cont.	ESTEBAN	O sea, es va fer una entrevista a este tío.
	891	1061	Rte	Cont.	SARA	Pero a ver, es para los franceses, que no saben quién es este.
	892	1062	Rte	Cont.	ESTEBAN	Pues ese.
	893	1063	Rte	Cont.	SARA	Yo no lo sé que soy de aquí, ¿lo van a saber ellos?

Figura 265. Fragment d'interacció del G6B – S4

➤ Sessió 6 (S6)

L'operació de planificació i les suboperacions d'establiment d'objectius, organització i generació d'idees són molt similars a les de la primera sessió d'escriptura (S3), amb la generació d'idees com a suboperació principal. Aquesta tasca és complicada, perquè han de respondre correctament al que se'ls demana, així que quan ho necessiten demanen ajuda a la professora o a la investigadora, que els ajuden amb la planificació. De la mateixa manera com ho fan altres equips, Sara i Esteban **autoregulen la reescriptura lligant els nous objectius amb la revisió del text anterior.** Així, són més conscients de les deficiències del producte i dirigeixen la feina cap a unes metes concretes:

485	960	1143	O/C	Treb.	ESTEBAN	¿Pero qué hay que hacer, todo el texto otra vez?
486	961	1144	PLA	Obj.	SARA	No, es que tenemos que cambiar todo el texto.
487		1145	Rte	Valoració	SARA	Esto practicamente no vale.
487		1146	Rte	Cont.	SARA	Todo esto no vale porque solo hemos hablado de ejemplos.

¹⁰³ Per a una anàlisi més detallada, vegeu l'apartat 8.1.2.3 del capítol 8.

7.6. Grup 6 de 4t B (G6B)

488		1147	PLA	Obj.	SARA	Pero bueno, da igual, tengo una idea. Lo que pasa es que lo que no tenía la idea era lo de la introducción.
489		1148	O/C	Treb.	SARA	Lo voy a hacer a lápiz porque como me lo hagan cambiarlo no voy a estar todo el rato escribiéndolo. A ver.

Figura 266. Fragment d'interacció del G6B – S6

L'operació de lectura no és tan important com en la S3, però sí que ho és més que en la S4. Per a escriure el nou text **necessiten tornar a fonts** com ara la cronologia (FO1), per a **bastir idees per a la contextualització introductòria**, i els documents 20 i 22, per a **construir explicacions de tipus general** sobre els atacs contra les llibreries. La relectura de les fonts, totalment o parcial, es produeix per la proposta de l'adult o *motu proprio*, i està lligada a la planificació (generació d'idees o organització de les informacions) i al text intentat. Quant al text escrit cal subratllar que l'autodictat continua sent l'opció més important, atès que Sara posa sola per escrit la major part del text. Esteban, per contra, col·labora amb la planificació i, sovint, amb el text intentat.

626	1212	1464	LEC	Coment.	PROF.	Vale. Ahí està dient. Està parlant per exemple que uns desconeguts destrossen l'aparador, vale?
	1213	1465	LEC	Coment.	ESTEBAN	A ver, el dels activistes.
	1214	1466	LEC	Coment.	PROF.	Activistes feixistes, vale? Eren grups però en principi no eren militars organitzats, no eren l'exèrcit que anava-
627	1215	1467	Ti	Proposa	SARA	Pues posem activistes feixistes.
	1216	1468	Ti	Accepta	PROF.	Sí.
	1217	1469	Ti	Proposa	SARA	De Franco?
628	1218	1470	Rti	Lex.	PROF.	Exactament. Feixistes ja significa que són de Franco.
	1219	1471	Rti	Lex.	SARA	Ah, vale.
	1220	1472	Rti	Lex.	ESTEBAN	Es lo que te decía, Sara, es que no puede ser.

Figura 267. Fragment d'interacció del G6B – S6

Gràcies a la **relectura** de les fonts poden **replantejar-se les informacions que seleccionen i la manera com les integren en el text**, tant pel que fa a l'**organització** com a la **formulació** de les frases. La **revisió del text escrit**, que implica la **versió anterior** i la **versió en curs de producció**, afecta esferes tan diferents com per exemple l'organització, el contingut, el lèxic i la valoració i molt menys la gramàtica i l'ortografia. L'augment de pràcticament tots els valors d'aquestes categories fa patent la riquesa de les revisions en aquesta sessió final.

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	30	11	34	75
Enunciats	70	35	104	209
Aclariment	1	9	30	40
Treball	26	5	27	58
Tasca	43	13	41	97
Indicació	0	8	6	14
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	44	6	9	59
Enunciats	74	6	48	128
Comentari	35	1	30	66
Lèxic	0	0	0	0
Lectura en veu alta	32	4	13	49
Altres	7	1	5	13
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	54	27	38	119
Enunciats	139	87	137	363
Objectiu	30	38	34	102
Idea	85	31	81	197
Organització	24	18	22	64
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	44	20	23	87
Enunciats	71	33	42	146
Proposa	57	28	31	116
Accepta	7	2	5	14
Altres	7	3	6	16
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	70	42	55	167
Enunciats	111	51	69	231
Dicta	27	3	1	31
Autodicta	58	23	30	111
Llegeix	4	20	36	60
Repeteix	17	3	1	21
Altres	5	2	1	8
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	12	7	10	29
Enunciats	24	18	26	68
Cont.	9	1	6	16
Ortografia	0	0	0	0
Gramàtica	1	0	3	4
Organització	0	1	0	1
Lèxic	3	11	14	28
Formulació	8	5	1	14
Valoració	3	0	2	5
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	24	23	21	68
Enunciats	64	40	71	175
Ortografia	7	0	7	14
Gramàtica	14	3	6	23
Organització	0	8	16	24
Contingut	11	19	12	42
Lèxic	9	2	14	25
Reformulació	15	5	1	21
Valoració	8	3	15	26
Metaretòric	0	0	0	0
Altres	0	0	0	0
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	0	2	3
Enunciats	6	0	11	17
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	35	19	36	90
Enunciats	45	60	225	330

Figura 268. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G6B

7.7. Grup 7 de 4t B (G7B)

7.7.1. Les dades de producció

S3 Comencen la V1 → S4 Acaben la V1 i comencen la V2 (una introducció nova) abans de les dinàmiques de revisió → S6 Elaboren la V3, que integra la V2.

Figura 269. Operacions del G7B durant l'escriptura del text

Durant la tercera sessió de la seqüència llegeixen els textos de la línia temàtica 1 (“Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer”) i prenen notes de totes quatre fonts. En acabar, escriuen la versió inicial del text, de 73 paraules agrupades en tres paràgrafs, que acaben de completar en la sessió següent.

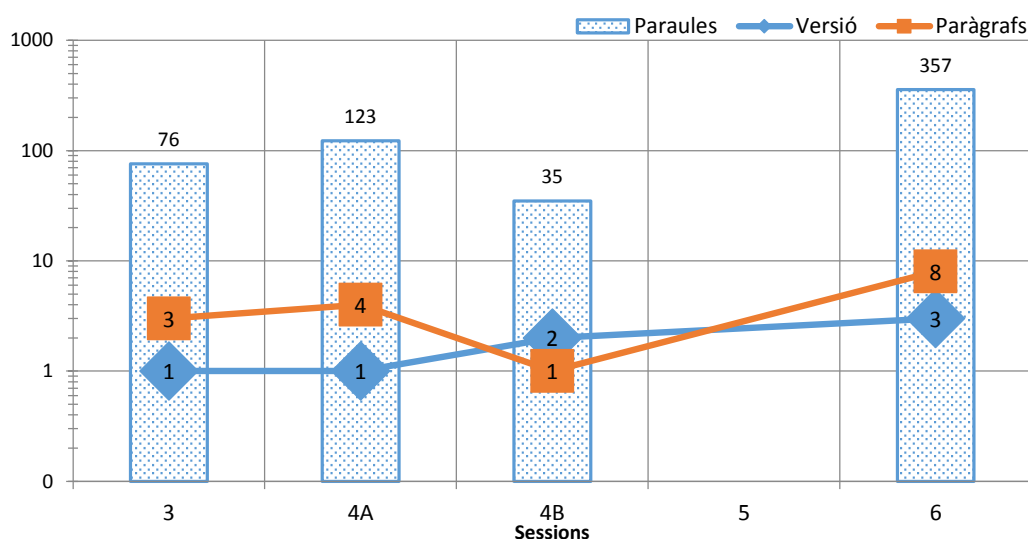


Figura 270. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G7B

En la **quarta sessió** escriuen un paràgraf més de 47 paraules, més llarg que els altres, i **donen per tancada la versió**. No obstant això, abans de començar les dinàmiques de revisió entre iguals, inicien l'escriptura d'un **nou text** al qual titulen “segon esborrany”. És una **versió inacabada** que consisteix en una introducció millorada per a la qual s'ha aprofitat l'oració que obre la versió anterior i s'hi ha afegit un segon fragment que conté noves informacions de caràcter general. Aquest segon text té un paràgraf de 35 paraules.

Amb tot, el segon text s'aprofita per a la **versió final**, escrita en la **darrera sessió**, en què elaboren un escrit extens, de 357 paraules i 8 paràgrafs, per al qual s'hi escriu una nova introducció més general que l'anterior que precedeix el fragment de la versió fallida, i una conclusió.

7.7.2. Anàlisi del procés de composició textual

Les dades d'interacció de les sessions estudiades mostren un equip que coopera i s'implica en la tasca d'escriptura. En el capítol de l'anàlisi de la lectura inicial i la presa de notes hem anunciat que una particularitat d'aquest grup és que, malgrat que és un trio, Regina és absent en la major part de les sessions. De fet, de les tres sessions que estudiem en aquest capítol, tan sols trobem l'equip complet en la S4. En la S3 i en la S6 Marisa i Gisele treballen a duo.

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	Totals
Episodis	71 - 104	105 - 222	224 - 411	71 - 411
Torns	372 - 515	516 - 921	922 - 1609	372 - 1609
Enunciats	377 - 529	530 - 950	951 - 1691	377 - 1691

Figura 271. Episodis, torns i enunciats del G7B

El treball durant aquestes sessions dona lloc a 1238 torns, 1315 enunciats i 341 episodis. Una dada cridanera és que en la S4, en què són presents les tres membres de grup, les digressions arriben al 35% del total. En canvi, quan Regina no hi és, les digressions són nul·les o insignificants. Aquest fet també explica que en la S4 els episodis llargs són de digressió i els de feina són curts o molt curts i alternats, perquè hi ha interrupcions constants. També podem dir que pràcticament totes les operacions són presents en les tres sessions, encara que el pes es distribueix diferentment segons la sessió.

L'etiquetatge dels torns revela que aquest grup dedica molt de temps a escriure i a revisar, encara que les altres operacions de treball també són importants. De fet, és un dels equips amb una distribució parcial i global més compensada. A més a més, s'observa una evolució de les operacions al llarg de les sessions. Per exemple, l'organització i control de la tasca perd rellevància a mesura que avança la feina. **La lectura i la relectura**, en canvi, experimenten una progressió inversa i **esdevenen més importants amb el pas del temps. La planificació és present en totes les sessions**, encara que en menor mesura en la 4. La textualització té valors similars en les tres sessions, mentre que la revisió es manté constant en les sessions 4 i 6, ja que en la 3 presenta xifres inferiors i a més distància de la resta d'operacions.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	26	17%	53	14%	41	6%	120	9%
LEC	0	0%	6	2%	34	5%	40	3%
PLA	40	27%	30	8%	201	28%	271	21%
Ti	31	21%	26	7%	115	16%	172	14%
Te	39	26%	64	16%	164	23%	267	21%
Rti	0	0%	13	3%	30	4%	43	3%
Rte	14	9%	54	14%	102	14%	170	13%
DG	0	0%	146	37%	40	6%	186	15%
Ctrl.	3		29		14		46	

Figura 272. Operacions totals i per sessions del G7B

➤ Sessió 3 (S3)

En els torns de la S3 dedicats a la redacció de la versió inicial l'equip passa per totes les operacions, amb excepció de la lectura. Recordem, però, que la lectura inicial és present en la S2 i en la part de la S3 dedicada a la presa de notes, que ha estat analitzada en el capítol corresponent. L'operació que s'imposa és la textualització, seguida de la planificació amb un percentatge menor. D'altra banda, aquesta és la sessió en què l'organització i control de la tasca té una presència més gran si es compara amb la S4 i la S6, ja que necessiten rebre i donar indicacions per a situar-se.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
90	466	475	O/C	Tasca	GISELE	A ver, ¿tenemos que hacer un texto solo de este?
	467	476	O/C	Tasca	MARISA	¡No, de todos! (riu)
	468	477	O/C	Tasca	GISELE	¿Junto?
	469	478	O/C	Tasca	MARISA	Sí.
	470	479	O/C	Tasca	GISELE	¡Ah! (riu)
	471	480	O/C	Tasca	MARISA	(riu)
	472	481	O/C	Tasca	GISELE	A ver.
	473	482	O/C	Tasca	MARISA	Lo que pasa es que yo... no sé. Yo estoy mirando así... Y sobre lo que hemos escrito antes también. [es refereix a les notes]
	474	483	O/C	Tasca	GISELE	De esto, ¿no? [es refereix al dossier i a les notes de lectura]
	475	484	O/C	Tasca	MARISA	Claro.

Figura 273. Fragment d'interacció del G7B – S3

Marisa i Gisele busquen l'adult quan troben el primer obstacle: escriure la introducció. Tenen clares dues idees que volen esmentar –la repressió i la disminució del nombre de parlants–, però no saben com expressar-ho ni com organitzar la informació d'aquesta part inicial. Marisa parla de la *pèrdua* i de la *despoblació* (enunciat 398), però té clar que no són els mots adequats. Amb la investigadora s'hi refereix en català com a “pèrdua de la gent que parlava el català” (enunciat 407) i “minorització de gent que la parlava” (enunciat 415).¹⁰⁴ La investigadora els proposa que introdueixin el context històric i que expliquin què va causar la repressió de què volen parlar.

74	408	413	PLA	Org.	MARISA	I después d'això què posem?
	409	414	PLA	Org.	INVEST.	Va suposar per a la llengua què heu dit? Repressió?
	410	415	PLA	Org.	MARISA	Moltes repressions i... I una minorització de gent que la parlava?
	411	416	PLA	Org.	INVEST.	Una disminució del nombre de parlants?
	412	417	PLA	Org.	GISELE	Una disminució?
	413	418	PLA	Org.	MARISA	Del nombre de parlants.
	414	419	PLA	Org.	INVEST.	Molt bé. També podríem explicar per què es produeix la repressió franquista. En quin context.
	415	420	PLA	Org.	MARISA	O sea, per la dictadura franquista.
	416	421	PLA	Org.	INVEST.	Molt bé. Per tant, podem introduir el context històric.

Figura 274. Fragment d'interacció del G7B – S3

¹⁰⁴ Vegeu l'annex 4.

Quan han enllestit la introducció, comencen el cos del text. Aquest equip sol seguir molt clarament el pas per les diferents operacions d'organització, generació d'idees, text intentat i text escrit. Quan acorden el text intentat, Marisa dicta a Gisele el text escrit.

91	478	487	PLA	Org.	INVEST.	Com ho aneu a fer? Què direu abans i què després?	
	479	488	PLA	Org.	GISELE	Pues...	
	480	489	PLA	Org.	MARISA	Jo pense que primerament l'escola, perquè és on primer interioritzaven que el català no estava ben vist, i després al carrer pues ja... no el parlaves per tu mateix.	
	481	490	PLA	Org.	INVEST.	Vinga, molt bé.	
	482	491	PLA	Idea	MARISA	¿Qué ponemos?	
	483	492	PLA	Idea	GISELE	¿Lo de l'escola?	
	484	493	PLA	Idea	MARISA	¿Que la repressió pública començava a l'escola?	
	485	494	PLA	Idea	GISELE	Sí. Desde pequeños, aquí. ¿Des de xicotets?	
	92	486	495	Ti	Proposa	MARISA	O sea... la repressió pública començava a l'escola perquè des de xicotets... Eh...
		487	496	Ti	Proposa	GISELE	Ja...
488		497	Ti	Proposa	MARISA	Sí, ja...	
489		498	Ti	Proposa	GISELE	¿Els tenien prohibit?	
490		499	Ti	Proposa	MARISA	Sí =parlar en català=	
491		500	Ti	Proposa	GISELE	=parlar en català=	
501		501	Ti	Accepta	GISELE	¡Olé, a la vez! Es que... (riu) A ver...	

Figura 275. Fragment d'interacció del G7B – S3

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4, la planificació i el text intentat experimenten una forta davallada en el nombre d'enunciats. **Com que la redacció està ja encaminada, planifiquen menys que en les altres sessions.** L'organització i control augmenta en enunciats però el percentatge és menor que en la S3. L'explicació és ben sezilla: com que Regina s'incorpora a la feina, necessita que les companyes la posen al dia, així que dediquen alguns episodis a explicar-li els objectius del treball i el que han fet fins aleshores, i també es fa necessari que s'expliciti el que van fent, fins i tot per a atreure-la a la feina quan hi ha digressions.

110	546	560	O/C	Tasca	REGINA	¿Por dónde íbamos?
111	547	561	Te	Llegeix	MARISA	La repressió franquista va suposar per a la llengua moltes repressions i una- La repressió franquista suposà moltes repressions. (riu)
112	548	562	O/C	Tasca	REGINA	Tinc una pregunta. De què text estem fent-lo? (riu)
	549	563	O/C	Tasca	MARISA	A vore, vam elegir eh... la repressió pública. L'ús de la llengua a l'escola i al carrer. Que són els documents quatre...
	550	564	O/C	Tasca	REGINA	Cinc, sis i set.
	551	565	O/C	Tasca	MARISA	Sí.
	552	566	O/C	Tasca	GISELE	I huit.
	553	567	O/C	Tasca	MARISA	Els vàrem llegir i vàrem fer un... uns resums.
	554	568	O/C	Tasca	GISELE	Uns resums de cada un.

7.7. Grup 7 de 4t B (G7B)

555	569	O/C	Tasca	MARISA	I després teníem que fer o vàrem entendre nosaltres resumir-los i explicar-los perquè els alumnes de França que els llisquen els entenguen.
-----	-----	-----	-------	--------	---

Figura 276. Fragment d'interacció del G7B – S4

És l'única sessió d'aquest equip en què els enunciats del text escrit superen amb escreix els de la formulació de text intentat. Això es deu al fet que en la S4 hi ha un **augment considerable de la lectura del treball fet en la S3**. D'una banda, perquè necessiten recordar el que van fer per a pensar en la continuació. D'una altra, perquè volen que Regina conegui l'escrit perquè pugui participar en l'elaboració de la part que queda.

En la S4, escriuen les parts del cos del text corresponents a les fonts 6 (“La repressió a mestres i altres funcionaris”) i 8 (“La corrupció del català”). Per a refrescar la memòria i extreure les idees **necessiten tornar als textos**. En comptes de rellegir-los, consulten les notes de lectura que van fer el dia anterior, agafen la informació que els interessa i la desenvolupen.

159	697	718	Ti	Proposa	MARISA	Podem ficar que eh... fins i tot... eh... Fins i tot l'alta burgesia...
	698	719	Ti	Proposa	GISELE	Parlava en català?
	699	720	Ti	Proposa	MARISA	Canviava la llengua amb els seus fills... Perquè creien que...
	700	721	Ti	Proposa	GISELE	El català...
	701	722	Ti	Proposa	MARISA	Que el català...
	702	723	Ti	Proposa	GISELE	Era una llengua de la baixa...
	703	724	Ti	Proposa	MARISA	Societat.
	704	725	Ti	Accepta	GISELE	Olé!

Figura 277. Fragment d'interacció del G7B – S4

La lectura del text escrit reapareix més endavant. Quan consideren que han acabat la primera versió, la rellegeixen i s'adonen que no acaben d'estar contentes amb el text. Aquesta **relectura desencadena una revisió i un establiment de nous objectius per a poder compondre'n una versió millorada**.

19 0	834	859	PLA	Obj.	MARISA	Jo crec que els dos primers tenim, o sea, que el de... i el dels xiquets explicar-ho millor i els dos primers canviar-ho-
19 1	835	860	Rte	Valoració	REGINA	Esto está bien.
	836	861	Rte	Valoració	MARISA	Perquè no s'entén una merda.
	837	862	Rte	Valoració	REGINA	Esto està bé. Açò està bé.
	838	863	Rte	Valoració	GISELE	Los dos últimos están bien.
19 2	839	864	PLA	Obj.	MARISA	Pero yo creo que desarrollarlo mejor, ¿sabes?
	840	865	PLA	Obj.	GISELE	Ya.
	841	866	PLA	Obj.	REGINA	Sí.
	842	867	PLA	Obj.	MARISA	Explicando mejor el ejemplo y tal.

Figura 278. Fragment d'interacció del G7B – S4

➤ Sessió 6 (S6)

En la S6 torna a imposar-se la textualització, amb el 35% dels enunciat, seguida de la planificació (21%) i de la revisió (16%). La **planificació** és molt important ja que han d'**elaborar un nou text que s'ajusti millor als propòsits d'escriptura i a la situació comunicativa**. A més de consultar la graella de revisió i els canvis que els van introduir els companys en el text (S5), es guien pel document dels consells que els dona la investigadora. Des del primer moment i per iniciativa pròpia, **tornen a les versions anteriors per a projectar la nova versió**. En aquests fragments s'encadenen la **relectura del text antic amb l'establiment d'uns objectius i la formulació d'idees**.

224	931	960	Te	Altres	MARISA	A ver, i què fica? En aquest què ficava?
	932	961	Te	Altres	GISELE	Este?
	933	962	Te	Altres	MARISA	Sí.
	934	963	Te	Llegeix	GISELE	A ver, (llegeix) "la dictadura franquista va suposar per a la llengua catalana moltes repressions i una disminució del nombre de parlants. Durant aquests anys la llengua estigué molt perseguida. Volien que l'única llengua parlada fora el castellà".
	935	964	Te	Altres	MARISA	Ja està?
	936	965	Te	Altres	GISELE	Sí. (20 segons)
225	937	966	PLA	Obj.	MARISA	Bé, eh... (10 segons) Fiquem dates? De dir... eh... (9 segons).
		967	PLA	Idea	MARISA	La Guerra Civil comença al mil nou-cents trenta-sis i la dictadura franquista comença al mil nou-cents trenta-nou...
	938	968	PLA	Idea	GISELE	Hmh. ¿Pongo eso?
	939	969	PLA	Idea	MARISA	Espera. Porque- I tenim que ficar que... a partir d'ahí és quan comença el règim de Franco... i... (7 segons). No sé.
	940	970	PLA	Idea	GISELE	A ver.
	941	971	PLA	Obj.	MARISA	Perquè ací fica (llegeix) "Revisu aquesta cronologia i tracteu d'introduir millor les dates i els fets".

Figura 279. Fragment d'interacció del G7B – S6

Amb la **relectura crítica del text** i gràcies al **guiatge de les revisions i dels consells**, les alumnes s'adonen que necessiten **ampliar la informació** de què disposen. Aquest fet genera, al seu torn, la **lectura de documents** del dossier. Aquesta vegada, la **lectura de fonts està completament motivada per la necessitat d'obtenir dades que els permetin construir un text millor**.

226	942	972	LEC	Lec.	GISELE	A ver si pone algo aquí de esas cosas. [Agafa el dossier] Mira (llegeix) "Mil nou-cents trenta-nou..."
	943	973	LEC	Coment.	MARISA	Però el text no...
	944	974	LEC	Coment.	GISELE	Ah, no, vale, espérate. (14 segons) Aquí, espera, pone el dels professors que va ser en 1939.
	945	975	LEC	Coment.	MARISA	Vale, pues ahí... espera. (llegeix per a ella els consells) (9 segons) Això ja és quan comença el règim de Franco.
227		976	PLA	Idea	MARISA	Eh, comencem a dir que... el primer document que ens toca, el 4...

228	977	LEC	Coment.	MARISA	No té fecha?
946	978	LEC	Coment.	GISELE	No. (7 segons) Espera (33 segons de silenci)
947	979	LEC	Coment.	MARISA	Suposem que és de... quan Franco guanya la guerra i comença el seu règim?
948	980	LEC	Coment.	GISELE	Sí, en el 36, no?
949	981	LEC	Coment.	MARISA	No, el 36 es la Guerra Civil. Cuando Franco ya es dictador es en el 39.

Figura 280. Fragment d'interacció del G7B – S6

El G7B fa també una **relectura selectiva** de les fonts 4 (“Sistema de vigilància”) i 6 (“Repressió a mestres i a altres funcionaris”). La relectura no ocorre necessàriament **prèviament a l'escriptura** d'una part del text, sinó que pot donar-se **mentre textualitzen**, quan volen assegurar-se d'alguna informació que no recorden bé. Quan la recuperen, formulen el text intentat i, un cop validat, comença l'enunciació del text escrit.

333	1314	1374	Te	Dicta	MARISA	Eh... Si estaves amb els teus amics i parlaves amb aquesta llengua passava un guàrdia i te donava un avís. (6 segons)
	1315	1375	Te	Altres	GISELE	Sí.
	1316	1376	Te	Dicta	MARISA	I... si no feies cas... eh... passava un altre guàrdia i...
334		1377	LEC	Coment.	MARISA	¿Qué pone? ¿Que te...? ¿Ahí sí que te encarcelan, no? ¿O te ponían una multa o algo?
	1317	1378	LEC	Coment.	GISELE	A ver... sí.
	1318	1379	LEC	Coment.	MARISA	¿Qué pone?
	1319	1380	LEC	Lec.	GISELE	Sí. Pone (llegeix) “en aquest cas havien de prendre nota dels documents d'identitat per a notificar-ho a l'autoritat o inclús detenir-los.”
	1320	1381	LEC	Coment.	MARISA	¿O qué? ¿O inclús qué?
	1321	1382	LEC	Coment.	GISELE	Detenir-los.
335	1322	1383	Ti	Proposa	MARISA	Ah, vale, pues podemos poner que si estaves amb els teus amics parlant en aquesta llengua- ¡Espera, espera, espera! ¡Vamos a repetirlo todo! (riu)

Figura 281. Fragment d'interacció del G7B – S6

Els episodis de **planificació** tenen lloc al llarg de tota la sessió, prèviament a la redacció de les parts del text, i **reapareixen quan la relectura del text escrit motiva una revisió de la feina feta o troba un desajust entre els objectius inicials i allò que s'ha escrit**. Com que la supervisió de la feina és constant, són elles mateixes qui detecten desajustos i prenen decisions per a resoldre'ls. Un exemple d'això, que reprendrem en el capítol següent, té a veure amb la composició del text en blocs que més tard ordenen, ja que durant l'escriptura s'adonen que hi ha parts de la introducció i del cos que han omès. Quan identifiquen el buit, escriuen un paràgraf que conté allò que falta. Al final, indiquen amb un nombre l'ordre en què ha de llegir-se el text, paràgraf per paràgraf.

307	1215	1270	Rte	Org.	MARISA	Nos hemos saltado una cosa.
	1216	1271	Rte	Org.	GISELE	¿El qué?
	1217	1272	Rte	Org.	MARISA	Al principio del todo.
	1218	1273	Rte	Org.	GISELE	¿Esto?
	1219	1274	Rte	Cont.	MARISA	No... no hemos dicho que... o sea, hemos dicho converses privadas, de les converses privadas no hemos hablado nada.
	1220	1275	Rte	Cont.	GISELE	¡Ah!
	1221	1276	Rte	Cont.	MARISA	Y es de cuando pasaban los guardias y eso.
	1222	1277	Rte	Cont.	GISELE	Sí.
308	1223	1278	PLA	Obj.	MARISA	Bueno, podemos abrir otro paréntesis luego al principio y ya está.
	1224	1279	PLA	Obj.	GISELE	Claro.

Figura 282. Fragment d'interacció del G7B – S6

La majoria de les revisions del text intentat i del text escrit tenen a veure amb el contingut, l'organització, les formulacions i les reformulacions. També atenen problemes lèxics (quan no saben com es diu una paraula en català, quan busquen una manera millor d'expressar una idea o, fins i tot, quan una paraula es repeteix massa), ortogràfics i gramaticals.

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	2	13	13	28
Enunciats	26	53	41	120
Aclariment	0	0	0	0
Treball	4	27	5	36
Tasca	11	23	24	58
Indicació	11	3	12	26
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	4	9	13
Enunciats	0	6	34	40
Comentari	0	4	21	25
Lèxic	0	0	1	1
Lectura en veu alta	0	1	12	13
Altres	0	1	0	1
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	13	32	49
Enunciats	40	30	201	271
Objectiu	0	20	50	70
Idea	20	3	107	130
Organització	20	7	44	71
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	7	6	37	50
Enunciats	31	26	115	172
Proposa	15	17	89	121
Accepta	5	4	16	25
Altres	11	5	10	26
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	13	31	49	93
Enunciats	39	64	164	267
Dicta	18	24	67	109
Autodicta	8	4	48	60
Llegeix	0	12	7	19
Repeteix	8	8	21	37
Altres	5	16	21	42
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	3	12	15
Enunciats	0	13	30	43
Cont.	0	0	8	8
Ortografia	0	8	0	8
Gramàtica	0	0	2	2
Lèxic	0	5	5	10
Formulació	0	0	15	15
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	6	18	26	50
Enunciats	14	54	102	170
Ortografia	5	16	4	25
Gramàtica	3	0	15	18
Organització	0	3	37	40
Contingut	5	10	12	27
Lèxic	0	9	24	33
Reformulació	0	10	1	11
Valoració	0	6	9	15
Altres	1	0	0	1
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	1	5	3	9
Enunciats	3	29	14	46
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	26	8	34
Enunciats	0	146	40	186

Figura 283. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G7B

7.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

7.8.1. Les dades de producció

S3 Escriuen la V1 → S4 Revisen la V1 i hi introdueixen canvis menors → S4 Escriuen la V2 (és una reescriptura de la V1 amb canvis importants) → S5 Després de l'intercanvi de revisions entre parells, tornen al text i el modifiquen (canvis lèxics i supressió d'un paràgraf) V3 → S6 Declaren escriure una nova versió, però les gravacions fan pensar que són anotacions / còpies de pàgines web que han fet a casa amb la idea de recollir idees per a la versió final → S6 Elaboren la versió final V4

Figura 284. Operacions del G8B durant l'escriptura del text

Comencen a prendre notes en la **segona sessió**, elaborant-hi resums detallats dels quatre documents de la línia temàtica. En acabar, en la S3, escriuen una **primera versió extensa**, de 319 paraules i 9 paràgrafs.

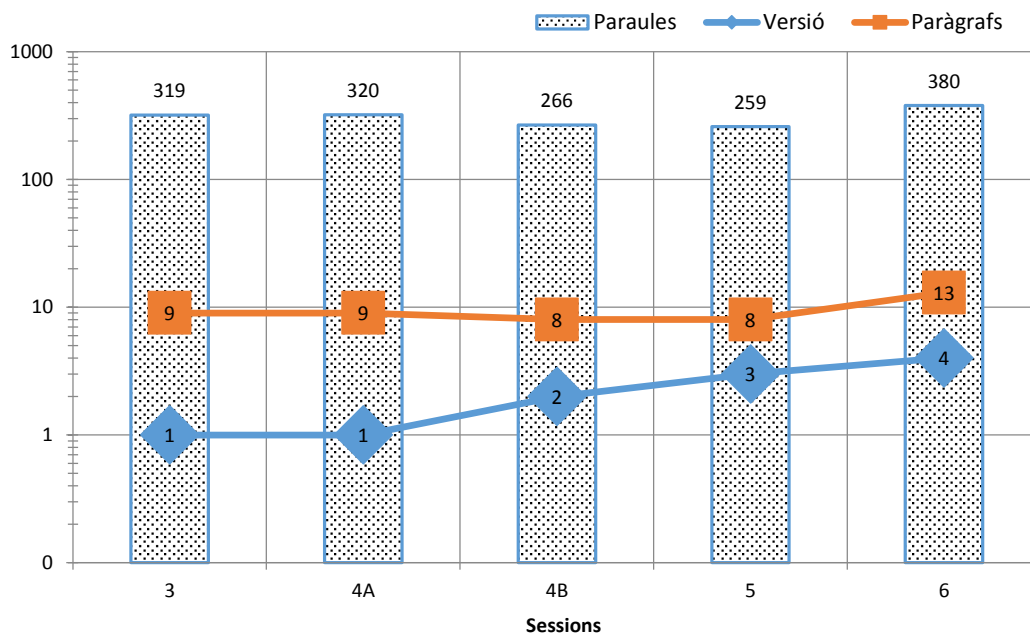


Figura 285. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G8B

A l'inici de la sessió següent **rellegeixen** el text elaborat el dia anterior i en modifiquen algunes paraules, substituint-les per unes altres. Atès que són **canvis menors** que no afecten el contingut i l'estructura del text, mantenim el producte sota l'etiqueta de versió inicial. En acabar, agafen un nou full i escriuen una nova versió a partir del text anterior. Mantenen parcialment alguns paràgrafs, reformulant-hi oracions a l'interior, i n'afegeixen de nous, de manera que el text que resulta és diferent de l'anterior. Aquesta segona versió té 266 paraules i 8 paràgrafs.

Al final de la **cinquena sessió**, després de les dinàmiques de revisió, fan canvis en el text. Suprimeixen la conclusió i comencen a escriure'n una de nova, inconclusa. Si seguim el criteri establert per a marcar el canvi de versió, aquest text seria un nou text, perquè hi ha un canvi que en modifica l'estructura.

En acabar la **sessió final**, presenten dos textos més. El primer és un text de 3 paràgrafs i 130 paraules, que presenten com a propi, encara que és el resultat de la còpia de fragments de textos de dues pàgines web. Les gravacions fan pensar que aquesta feina no s'ha fet a classe, sinó que l'han portat de casa. A més, en un full nou escriuen el text definitiu, que combina **parts noves** amb d'altres preses o adaptades de la versió 2 i de les notes o còpies d'idees de webs especialitzades. El text final és el més extens de totes les versions del grup 8, amb 13 paràgrafs i 380 paraules.

7.8.2. Anàlisi del procés de composició textual

Tal com hem pogut observar en l'anàlisi de les sessions de lectura i presa de notes, Carmen i Raquel són dues estudiants implicades en la tasca. Encara que totes dues col·laboren, Carmen és qui porta el control de la feina. Té iniciativa i demostra una gran motivació. Entre les interaccions trobem uns quants exemples en què **relaciona el que sap amb la tasca de la seqüència didàctica**. Més concretament, l'alumna **transfereix continguts de l'assignatura** de Valencià que ha après durant el curs i els vincula a les idees dels textos que llegeix. També fa ús d'aquests coneixements previs per a enriquir l'expressió.¹⁰⁵ Raquel, per contra, encara que sol cooperar amb la companya, de vegades passa per estones de desconexió en què delega la responsabilitat en Carmen.

	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6
Episodis	56 - 219	220 - 332	333 - 337	338 - 583
Torns	372 - 665	666 - 917	918 - 1010	1011 - 1565
Enunciats	380 - 750	751 - 1048	1049 - 1144	1145 - 1882

Figura 286. Episodis, torns i enunciats del G8B

Les interaccions del G8B durant les sessions estudiades consisteixen en 1194 torns de paraula i 1503 enunciats, amb 528 episodis. El fet diferencial d'aquest equip és que treballen en quatre sessions, és a dir, en una més que la resta dels companys. Això passa perquè en la S5, un cop han acabat les dinàmiques de revisió entre iguals, tenen temps de tornar sobre el propi text per a planificar i revisar. No obstant això, han treballat molt i estan ja cansades, per aquest motiu les digressions s'hi imposen. Les operacions són variades en les sessions 3, 4 i 6, i hi ha un predomini constant de la textualització. La planificació experimenta un augment significatiu en la S6 i la revisió és present des del començament del treball.

¹⁰⁵ Carmen té una gran predisposició a incorporar nocions que ha après en l'assignatura en el text que escriuen. En el punt 8.2.1.1 del capítol 8 n'aportarem algun exemple més.

	Sessió 3	%	Sessió 4	%	Sessió 5	%	Sessió 6	%	TOTAL	%
O/C	54	15%	46	18%	3	3%	61	8%	161	11%
LEC	8	2%	0	0%	0	0%	18	2%	26	2%
PLA	40	11%	13	5%	4	4%	213	26%	266	19%
Ti	65	18%	4	2%	0	0%	61	8%	130	9%
Te	109	29%	112	44%	0	0%	188	23%	409	29%
Rti	39	11%	8	3%	0	0%	63	8%	110	8%
Rte	56	15%	41	16%	20	21%	94	12%	191	13%
DG	0	0%	33	13%	69	72%	108	13%	141	10%
Ctrl.	0		41		0		28		69	

Figura 287. Operacions totals i per sessions del G8B

➤ Sessió 3 (S3)

En la S3 escriuen la primera versió. Carmen s'encarrega de construir la major part del text mentre Raquel dona idees, aporta matisos i copia el que li diu la companya. Sembla que **el treball de lectura inicial i notes ha estat molt fructífer**, perquè tenen molt clar el que volen dir. Per això, els enunciats de textualització superen els de generació d'idees. Realment, **estan tan centrades en l'escriptura que és durant la textualització quan es plantegen si alguna informació que han proposat o que han escrit és incorrecta**. A més de revisar, a mesura que escriuen pensen si una determinada idea és correcta o si l'organització que hi estan donant és adequada. En l'exemple que mostrem a continuació es pot observar que **l'escriptura dona lloc a la revisió del contingut i de l'organització**. Els límits entre aquestes operacions i les suboperacions de planificació són difusos, però és evident que en episodis com aquests les aprenents estan molt capficades en la posada per escrit del text.

Ep	Torn	En	Op	Subop	Nom	Transcripció
89	440	468	Ti	Proposa	CARMEN	Per a control. Espérate. A partir de mil huit-cents trenta-ses. A partir de mil huit-cents trenta-ses.
90	441	469	Rti	Cont.	RAQUEL	¿Treinta y tres, no?
	442	470	Rti	Cont.	CARMEN	Treinta y seis.
	443	471	Rti	Cont.	RAQUEL	¡Ah!
91	444	472	Te	Dicta	CARMEN	(riu) trenta-sis, eh... (dicta) Va haver una persecució... contra les llen- les ll...
	92	473	Rte	Cont.	CARMEN	els dialectes? Contra...
93	445	474	Ti	Proposa	RAQUEL	De les llengües prohibides? O... els dialectes?
	446	475	Ti	Proposa	CARMEN	Els dialectes.
	447	476	Ti	Accepta	RAQUEL	Sí, da igual.
94	448	477	Te	Dicta	CARMEN	Els dialectes eh... que hi havia a Espanya.
	478	Te	Altres	CARMEN	O ponlo como quieras.	
	479	Te	Repeteix	CARMEN	Dels dialectes. Eh... dialectes.	
	480	Te	Dicta	CARMEN	Per a controlar a la gent... van crear ah, uns...	
95	449	481	Rte	Org.	RAQUEL	Eh, tendríamos que haberlo separado por los párrafos.
	450	482	Rte	Org.	CARMEN	¡Ay, es verdad!

Figura 288. Fragment d'interacció del G8B – S3

➤ Sessió 4 (S4)

En la S4 hi ha dues operacions principals. Primerament, Carmen llegeix el text que van escriure en la classe anterior. Té molt clar que van deixar pendent de fer la conclusió, però prefereix començar repassant la primera versió. A poc a poc, hi va afegint canvis poc significatius amb la idea que serveixin per a fer una versió millorada del producte. Perquè Raquel no es quedi de braços creuats, li proposa que vagi copiant de nou el text amb els canvis que ella ha marcat. Raquel hi accedeix de grat perquè, segons diu ella mateixa de Carmen, “se te da bien pensar”.

231	693	779	DG		CARMEN	Más o menos.
232		780	Te	Llegeix	CARMEN	(continua llegint).
233		781	O/C	Tasca	CARMEN	Vale, ya tengo el primer párrafo. Deja espacio para el título, así lo pensamos. ¿Te dicto?
234		782	Te	Dicta	CARMEN	En... en... en l'any... 1936...
235	694	783	DG		RAQUEL	(riu)
236	695	784	Te	Altres	CARMEN	Eh...
237	696	785	O/C	Tasca	RAQUEL	Es mejor que lo corrijas todo y luego ya... ¿vale?
	697	786	O/C	Tasca	CARMEN	Vale.
	698	787	O/C	Tasca	RAQUEL	Es que así vamos...
	699	788	O/C	Tasca	CARMEN	Vale, vale.
	700	789	O/C	Tasca	RAQUEL	Porque a ti se te da bien pensar...
	701	790	O/C	Tasca	CARMEN	Es que aquí he cambiado esta frase. Tú copia hasta España, coma. Hasta aquí.
238		791	Rti	Valoració	CARMEN	No tienes muchas faltas.
239		792	Te	Dicta	CARMEN	Eh... van donar un colp d'estat. Francis Franco va donar un colp d'estat junt a altres militars. Punto.
240		793	DG		CARMEN	¡Qué chulo el boli!
241		794	Te	Dicta	CARMEN	A altres militars, punto.
		795	Te	Llegeix	CARMEN	(llegeix la V1 en veu alta per a ella). ¿Qué pone?

Figura 289. Fragment d'interacció del G8B – S4

Tanmateix, Carmen s'adona que necessita de la companya, perquè té dificultats per a comprendre la lletra manuscrita de la V1, i que la companya la necessita per a transcriure correctament el text amb els nous canvis, així que de seguida tornen al treball cooperatiu. Aquest dia, però, Raquel s'implica molt menys, i deixa la feina de creació en mans de Carmen. Per aquest motiu, la sessió és molt menys rica en mostres d'operacions diverses, ja que gairebé tot el temps hi ha dictat, repetició del dictat i revisions de tipus ortogràfic (*com s'escriu aquesta paraula?*) o lèxic (*com es diu aquesta paraula en català?*).

Hi ha un **episodi de control** en què s'explicita la presa de consciència sobre la tasca i el treball fet. Les estudiants expliquen a la investigadora els objectius de reescriptura que les guien. Pel que diuen, s'han proposat de modificar l'estructura i de reformular les informacions. No sembla que considerin que la reformulació del contingut impliqui modificar-lo, però sí que pensen que el que van escriure en la sessió precedent no és adequat perquè estimen que imita o copia la manera com ho expressa la font.

277	766	874	CTRL.	INVEST.	Què esteu fent, esteu passant...?
	767	875	CTRL.	CARMEN	Sí. Es que lo estamos cambiando.
	768	876	CTRL.	INVEST.	Sí?
	769	877	CTRL.	RAQUEL	Nosaltres estem fent como si fuera ya el text per a...
	770	878	CTRL.	INVEST.	D'acord. Esteu canviant coses.
	771	879	CTRL.	CARMEN	Sí.
	772	880	CTRL.	INVEST.	Quin tipus d'informació esteu canviant?
	773	881	CTRL.	CARMEN	Es que estamos cambiando la forma de expresar lo que habíamos puesto, ¿sabes? Porque igual era como muy copiado de los artículos.
	774	882	CTRL.	INVEST.	Però esteu canviant la manera d'expressar-ho o esteu canviat la informació?
	775	883	CTRL.	CARMEN	No-
	776	884	CTRL.	RAQUEL	No, la informació és la mateixa però la... el... el contingut, o sea-
	777	885	CTRL.	CARMEN	És el mateix però la forma d'explicar-ho-
	778	886	CTRL.	RAQUEL	O sea, l'estructura no és la... eh... canvia.
	779	887	CTRL.	INVEST.	Molt bé.
	780	888	CTRL.	CARMEN	I la forma d'explicar-ho.

Figura 290. Fragment d'interacció del G8B – S4

➤ Sessió 5 (S5)

Quan acaben les revisions entre iguals amb el G6B, tornen a la taula i revisen el propi text. Criden a la professora i Carmen **comparteix** amb ella **reflexions sobre el text** en relació amb la repetició lèxica, el sentit (o manca de sentit) de la conclusió i la pertinència d'afegir marques enunciatives que apel·len el receptor. Introdueixen canvis sobre el text, molts superficials. Tanmateix, Carmen demana a Raquel que ratlli la conclusió, perquè no hi està gens satisfeta, i comença a pensar en una de nova que s'avança cronològicament en el temps: “després de la mort de Franco”, potser amb la idea de presentar l'abast de les conseqüències. Queda poc de temps i es distreuen a última hora, així que la conclusió no s'acaba.

334	920	1052	Rte	Lex.	CARMEN	Además, repito muchas palabras, tengo que buscar sinónimos de repressió.
		1053	Rte	Cont.	CARMEN	He dicho en aquell moment... Buah, esa mierda. Raquel, tacha todo esto, es que no sé ni qué queríamos decir ahí, macho.
		1054	Rte	Metaret.	CARMEN	Balma, una pregunta. En el text nosaltres hemos puesto preguntas retóricas. Estaría mal, ¿no? Porque hemos puesto “us imagineu aquesta situació”? Ya está. En realidad no estoy expresando mi opinión. Us imagineu aquesta situació? ¿Estoy expresando mi opinión? No. Dependiendo del tono que ellos piensen que lo digo.
	921	1055	Rte	Metaret.	PROF.	Les preguntes retòriques són modalitzacions, són subjectivitat...
	922	1056	Rte	Metaret.	CARMEN	Porque yo pienso de esta forma, es como que los incluyo para que ellos piensen que...
	923	1057	Rte	Metaret.	PROF.	Sí, estàs... És com que estàs buscant l'empatia, no?
	924	1058	Rte	Metaret.	CARMEN	Sí.

Figura 291. Fragment d'interacció del G8B – S5

➤ Sessió 6 (S6)

La parella fa diverses tasques paral·lelament: es proposen els objectius de reescriptura seguint els consells de la investigació i els comparen amb la versió més recent del text propi per a analitzar el que tenen escrit de les sessions anteriors i valorar el que caldria fer per a millorar-lo. Al començament de la sessió també repassen les revisions que els van fer els companys del G6B en la S5 per a estimar-ne la pertinència.

Tal com ocorre amb la resta dels grups, el primer obstacle que han de superar és la composició d'una nova introducció més completa. Llegeixen els consells i, després de fer una pluja d'idees amb les informacions que elles coneixen, decideixen demanar ajuda a la professora per a verificar que el que saben és correcte i per a obtenir informació que desconeixen. Carmen emet una autocrítica (*ens han dit que la introducció no està ben feta, però és que no sabem molt del tema*). Tot seguit, llegeix per a la professora el fragment introductori de la versió més recent i li demana que validi l'objectiu d'*allargar* la introducció, és a dir, de completar-ne les dades. La docent els dona idees i els fa suggeriments que els permeten començar a textualitzar.

370	1079	1231	PLA	Idea	RAQUEL	Balma! Abans de que... haguera la dictadura, Espanya què era? Una república democràtica, no?
	1080	1232	PLA	Idea	CARMEN	Es que...
	1081	1233	PLA	Idea	RAQUEL	I... Franco abans de ser dictador què era?
	1082	1234	PLA	Idea	PROF.	Ell era militar.
	1083	1235	PLA	Idea	RAQUEL	Militar.
371	1084	1236	Rte	Cont.	CARMEN	Es que nos ha puesto que hemos hecho la introducción que no está bien hecha. Pero es que como no sabemos mucho del tema...
372		1237	Te	Llegeix	CARMEN	(llegeix) "En l'any 1936 Francis Franco va donar un colp d'estat junt a altres militars. Això va..."
373		1238	PLA	Obj.	CARMEN	En plan, ¿que alarguemos un poco eso...?
	1085	1239	PLA	Idea	PROF.	Un colp d'estat contra la república, un règim democràtic, podeu afegir...
	1086	1240	PLA	Idea	CARMEN	I va instaurar un... No.
	1087	1241	PLA	Idea	PROF.	El colp d'estat va ser contra la República

Figura 292. Fragment d'interacció del G8B – S6

Aquest és un altre dels grups que ofereix **mostres molt riques de recursivitat**. Encara que la implicació i la qualitat de les aportacions de les dues alumnes és desigual, els diàlegs que mantenen mentre treballen il·lustren la *complexitat* del procés. Tal com hem comentat en l'anàlisi de les sessions anteriors, Carmen sol portar el control de la textualització –de vegades fins i tot la monopolitza–, però Raquel no baixa la guàrdia. El fragment que presentem tot seguit és un exemple de la manera com la revisió del text intentat i del text escrit apareixen mentre escriuen: Carmen es pregunta per la manera de conjugar correctament un verb, Raquel corregeix (de manera incorrecta) un ús preposicional d'un sintagma ja escrit, Carmen, ahora que dicta, supervisa el que escriu la companya, li demana que faci una correcció ortogràfica i valora el que han escrit. Però no

només **s'imbriquen operacions** de textualització i revisió. Un cop han redactat el que es proposen, Carmen marca un nou objectiu. **Llegeix la part equivalent de la versió anterior, n'emet una valoració i torna als consells de reescriptura per a recordar les orientacions de la investigadora sobre aquest fragment. Això li permet definir el rumb a seguir.** Tot en un únic torn.

402	1144	1331	Te	Repeteix	RAQUEL	A més a més...
	1145	1332	Te	Dicta	CARMEN	A les escoles...
403		1333	Rti	Gram.	CARMEN	¿En pasado cómo sería, Balma? A les escoles. A més a més, en les escoles dugueren a terme...
404	1146	1334	Rte	Gram.	RAQUEL	A les escoles, no?
	1147	1335	Rte	Gram.	CARMEN	Sí.
405		1336	Te	Dicta	CARMEN	A més a més, en les escoles. Eh... Dugueren a terme... Tècniques. Tècniques de.
406		1337	Ti	Proposa	CARMEN	D'au- D'autocensuració?
407		1338	Rte	Ort.	CARMEN	Dièresi. La rayita esa [es refereix a l'apòstrof].
408		1339	Te	Dicta	CARMEN	D'autocensuració.
		1340	Te	Repeteix	CARMEN	D'autocensuració.
		1341	Te	Dicta	CARMEN	Entre els xiquets.
		1342	Te	Repeteix	CARMEN	Entre els xiquets.
		1343	Te	Dicta	CARMEN	Punto.
		1344	Te	Llegeix	CARMEN	A més a més, en les escoles dugueren a terme tècniques d'autocensuració entre els xiquets.
409		1345	Rte	Valoració	CARMEN	Bien. (Llegeix per a ella la versió anterior).
410		1346	PLA	Obj.	CARMEN	A ver, Raquel, cómo crees que podríamos redactar esto?
411		1347	Te	Llegeix	CARMEN	(Llegeix) "I per què feien això? Perquè si no serien castigats i com que eren xiquets això els asustava".
412		1348	Rte	Valoració	CARMEN	Esto no está bien.
413		1349	PLA	Obj.	CARMEN	Aquí la chica nos pone (Llegeix els consells) "Amb quin objectiu s'aplicaven aquestes tècniques a l'escola? Per què s'imposaven aquests càstics?".
		1350	PLA	Idea	CARMEN	Tenemos que decir...

Figura 293. Fragment d'interacció del G8B – S6

Raquel respon ràpidament amb una proposta de text intentat. Carmen, per la seva banda, hi replica tornant-hi al text: aquesta informació ja l'han afegida. De nou, en pocs torns es succeeixen diferents enunciats amb operacions diverses. **Cal establir objectius, donar idees, tornar al text i revisar si el contingut ja s'ha introduït per tal d'evitar ser redundat, proposar noves idees...**

414	1148	1351	Ti	Proposa	RAQUEL	Podemos decir porque... aquesta tècnica es posava perquè els xiquets controlaven...
415	1149	1352	Rte	Cont.	CARMEN	Ya lo hemos puesto, s'autocensuraven i tal.
	1150	1353	Rte	Cont.	RAQUEL	Pero lo del premio y eso?
416	1151	1354	PLA	Obj.	CARMEN	Tenemos que decir por qué los niños lo hacían.
		1355	PLA	Idea	CARMEN	En plan, los niños estaban obligados a hacerlo porque si no les castigaban... ¡Yo qué sé, es que no lo pone! ¿Les pegan una

7.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

						bofetada o algo? Es que no pone exactamente qué les hacían, solo pone que...
	1152	1356	PLA	Idea	RAQUEL	Les castigaban y ya está. Podemos poner eso.
417	1153	1357	Rte	Cont.	CARMEN	Es lo que hemos puesto. Para que no les castigaran.
418		1358	PLA	Idea	CARMEN	En plan, ¿qué niño quiere que le castiguen, tío?
	1154	1359	PLA	Idea	RAQUEL	A mí-
	1155	1360	PLA	Idea	CARMEN	O... En plan porque... Y a los que no hablaban en valenciano =les daban un premio=.
	1156	1361	PLA	Idea	RAQUEL	=les daban un premio=.
419	1157	1362	Te	Llegeix	CARMEN	A ver. A més a més en les escoles dugueren a terme tècniques d'autocensuració entre els xiquets. Ah.
420		1363	PLA	Idea	CARMEN	Eh... ¿cómo se llama cuándo un niño dice "¡mira, ese está hablando en catalán!"?

Figura 294. Fragment d'interacció del G8B – S6

El G8B també ha de **tornar als textos font per a redactar la versió definitiva**. En el cas dels dos primers documents de la línia temàtica, el 4 (“Sistema de vigilància”) i el 5 (“La pràctica de l’anell”), sembla que no els tornen a llegir, encara que sí que en comenten les idees. Els dos documents restants, en canvi, sí que els obliguen a haver-hi de tornar. Per al primer, el 6 (“Repressàlies a mestres i a altres funcionaris”), demanen ajuda a la professora per a aclarir l’efecte d’aquestes repressàlies en la salut del català (Carmen li pregunta: “Que trasladasen a los profesores valencians, catalans i balears va suposar la degradació de la llengua, no?”). Així, comenten el que diu el text sobre aquesta qüestió i després generen idees entre les tres. En el cas del document 8, a més de comentar-lo necessiten rellegir-lo. Efectivament, el text sobre la degradació del català és el més difícil i per a aprofundir-hi cal rellegir-lo i reflexionar-hi.

L’última particularitat del G8B té a veure amb l’abundància dels enunciats de text escrit (dictat i repetició, especialment), que supera amb escreix els enunciats de text intentat. Aquesta qüestió s’explica pel fet que, tal com hem dit adés, Carmen centralitza la gestió de la textualització. Quan es sent molt segura amb les idees que vol transmetre, no necessita col·lectivitzar-les, sinó que mentalment construeix el text i l’arrodoneix a mesura que el dicta. Quan dicta, repeteix a Raquel cada paraula o breu sintagma perquè la companya no perdi detall, però també per a assegurar la creació del text a cada pas.

391	1127	1298	Te	Dicta	CARMEN	Otro párrafo. (dicta) Durant... Durant els anys de la dictadura.
392		1299	Rte	Gram.	CARMEN	Durant els anys (subratllat) “de” dictadura.
393		1300	Te	Repeteix	CARMEN	Durant els anys de dictadura.
		1301	Te	Dicta	CARMEN	Va haver. Una persecució. De les llengües a Espanya.
394		1302	Rte	Ort.	CARMEN	Llengües con dièresi.
395		1303	Te	Repeteix	CARMEN	Llengües a Espanya.
		1304	Te	Dicta	CARMEN	Otro párrafo. Per a controlar a la gent, coma.
		1305	Te	Repeteix	CARMEN	Per a controlar a la gent, coma.
		1306	Te	Dicta	CARMEN	Els franquistes van crear una autoritat.
		1307	Te	Repeteix	CARMEN	Els franquistes. Franquistes. Van crear una autoritat.

	1308	Te	Dicta	CARMEN	Entre comillas. Guàrdies cívics.
--	------	----	-------	--------	----------------------------------

Figura 295. Fragment d'interacció del G8B – S6

La planificació i la textualització recolzen sobre les versions antigues (també les notes de lectura), atès que Carmen les rellegeix i inspecciona al temps que crea el nou text.

488	1311	1559	Rti	Lex.	CARMEN	Salvaguardar es igual en valencià? [Pregunta a l'adult]
489		1560	Te	Dicta	CARMEN	Salvaguardar. No es van preocupar en salvaguardar la llengua.
490		1561	Ti	Proposa	CARMEN	¿La llengua ponemos catalana?
491		1562	Te	Dicta	CARMEN	Sí. Catalana. Punt.
492		1563	Rte	Org.	CARMEN	(llegeix per a ella). A ver, este es el uno, este es el dos. Què voleu? No. No, ese es el dos, ese es el tres. No. Este es el. Este es el tres, el cuatro, el cinco, el seis
493		1564	Te	Llegeix	CARMEN	(llegeix la V2) també es va prohibir l'ús d'altres llengües en institucions públiques i també...

Figura 296. Fragment d'interacció del G8B – S6

7.8. Grup 8 de 4t B (G8B)

O/C	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	16	22	1	28	67
Enunciats	54	46	3	58	161
Aclariment	2	0	3	6	11
Treball	22	17	0	27	66
Tasca	17	29	0	20	66
Indicació	13	0	0	5	18
LECTURA	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	4	0	0	5	9
Enunciats	8	0	0	18	26
Comentari	8	0	0	16	24
Lèxic	0	0	0	0	0
Lectura en veu alta	0	0	0	2	2
Altres	0	0	0	0	0
PLANIFICACIÓ	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	20	4	1	36	61
Enunciats	40	13	4	209	266
Objectiu	2	1	4	17	24
Idea	38	10	0	179	227
Organització	0	2	0	13	15
Ti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	33	4	0	31	68
Enunciats	65	4	0	61	130
Proposa	49	4	0	50	103
Accepta	8	0	0	8	16
Altres	8	0	0	3	11
Te	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	51	48	0	75	174
Enunciats	109	112	0	188	409
Dicta	56	38	0	88	182
Autodicta	10	3	0	4	17
Llegeix	4	31	0	20	55
Repeteix	30	22	0	56	108
Altres	9	18	0	20	47
Rti	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	13	3	0	20	36
Enunciats	39	8	0	63	110
Cont.	6	0	0	2	8
Ortografia	0	0	0	6	6
Gramàtica	1	0	0	5	6
Organització	0	0	0	2	2
Lèxic	23	6	0	24	53
Formulació	6	1	0	23	30
Valoració	3	1	0	1	5
Rte	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	28	10	1	34	73
Enunciats	56	41	20	74	191
Ortografia	7	14	0	30	51
Gramàtica	4	6	0	7	17
Organització	14	3	0	16	33
Contingut	10	9	1	8	28
Lèxic	15	6	1	5	27
Reformulació	5	0	0	6	11
Valoració	0	3	0	2	5
Metare tòric	0	0	18	0	18
Altres	1	0	0	0	1
CONTROL	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	4	0	5	9
Enunciats	0	41	0	28	69
DIGRESSIONS	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	ESCRITURA
Episodis	0	18	2	11	31
Enunciats	0	33	69	39	141

Figura 297. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G8B

7.9. Comparativa dels grups

Els resultats de la categorització dels enunciats de les sessions d'escriptura dels vuit equips estudiats es recullen en el gràfic que mostrem tot seguit.¹⁰⁶

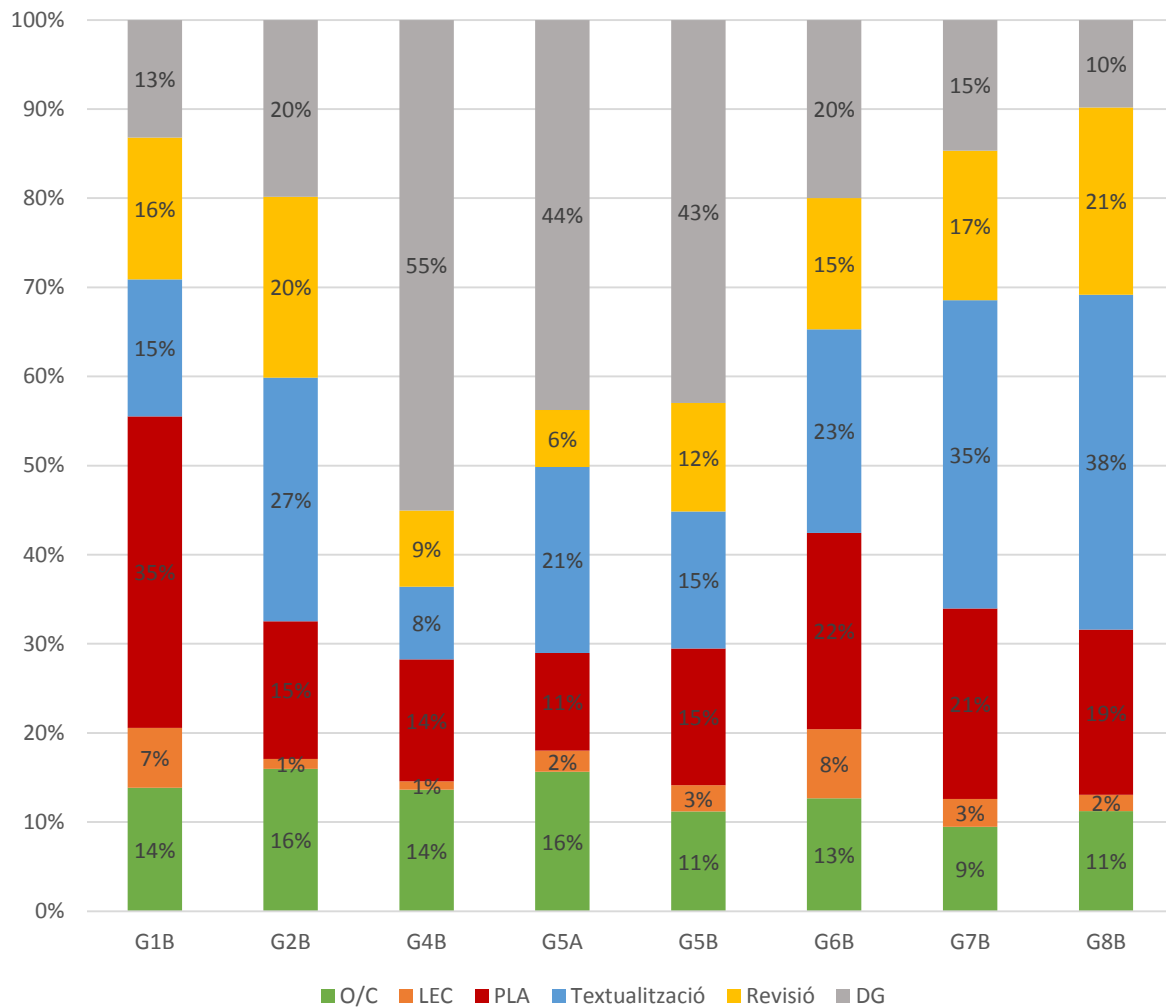


Figura 298. Distribució de les operacions per grups (procés d'escriptura).

De l'observació del gràfic i el contrast d'aquestes dades amb les anàlisis prèvies del procés es desprèn que:

- Tots els equips fan totes les operacions. Hi ha similituds i diferències en la distribució dels torns entre els equips, i això fa que alguns grups siguin més similars entre ells que altres.

¹⁰⁶ Tal com advertim en l'anàlisi del procés de lectura inicial i presa de notes (capítol 4), per a aquesta comparativa no tenim en compte els torns de control de l'adult (CTRL.).

- Els equips amb una distribució d'enunciats més semblant són el G2B, el G7B i el G8B.¹⁰⁷ L'operació predominant en tots tres casos és la textualització, acompanyada de la revisió amb uns valors també alts. El temps que dediquen a la lectura, però, és poc o molt poc, i les digressions no són destacables. La planificació i la revisió tenen una importància similar, quantitativament parlant. Malgrat les semblances, els tres grups tenen estils de treball diferents i, de vegades, heterogenis o canviants, com és el cas del G2B, que coopera poc en les primeres sessions i molt en la final.

- El G1B és el més particular, ja que l'operació predominant és la planificació. El temps de planificació supera amb escreix el valor total de la textualització i la revisió juntes. Aquest tret és exclusiu d'aquest equip. Tal com hem pogut observar, els membres del G1B comenten molt les idees abans d'escriure-les. Mitjançant el diàleg, teixeixen el contingut temàtic dels atacs i els atemptats a les llibreries. En ocasions, encara que no sempre, l'estudiant que assumeix el rol d'escriptor textualitza sol a partir de les idees i reflexions que generen entre els tres, és a dir, que és qui decideix la forma escrita del text.

- Els grups que presenten uns valors més elevats de lectura –i clarament diferenciats de la resta– són el G1B i el G6B. Aquesta dada és molt cridanera en tots dos casos. La parella del G6B parla molt dels textos, especialment en la S3 (primera sessió d'escriptura), perquè no pren notes. Tal com analitzem en el capítol següent, per a aquest equip, l'elaboració de la V1 té molts punts en comú amb una presa de notes. En sessions posteriors, fonamentalment en la final, torna als textos i en parla de nou. En canvi, el G1B durant les sessions inicials de lectura llegeix molt, parla molt sobre els textos i en pren nota. No obstant això, durant l'escriptura de les diferents versions torna a les fonts per a millorar-ne la comprensió i la construcció de l'explicació dels fets.

- El G6B presenta similituds amb el G1B, però també amb el G2B, el G7B i el G8B. La planificació i la textualització tenen pràcticament el mateix pes i la revisió les segueix. El G5B s'assembla al G6B en això, ja que el temps dedicat a la planificació i a la textualització és el mateix, i la revisió s'hi aproxima.

- L'operació que presenta menys diferències entre els vuit equips és l'organització i control de la tasca, sigui quin sigui el temps dedicat a la resta d'operacions i independentment de la implicació en la tasca.

- Les diferències màximes entre els grups es donen en l'operació de textualització. Això passa perquè en el G4B la major part del temps la textualització no és cooperativa. En el G1B i en el G5B, tot i que el treball és cooperatiu, de vegades la textualització recau sobre una sola persona. Els equips que més cooperen en la textualització passen per les diferents fases (text intentat i text escrit) conjuntament, entre els dos o tres membres de l'equip, i no solen delegar la feina.

¹⁰⁷ Aquests tres equips escriuen sobre la línia temàtica 1: "Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer".

- Els valors de la planificació són més similars, amb excepció del G1B.
- La revisió és molt important en tots els grups excepte en un. Els grups que segueixen un procediment més lineal, amb la continuació (o addició) del mateix text d'una sessió a la següent,¹⁰⁸ presenten una dedicació menor a la revisió. Són també, evidentment, els que elaboren menys versions. Només en el cas del G5A la revisió està molt per davall de la textualització, i és aquest l'equip que experimenta més dificultats durant la composició, el que menys implicació demostra i el que segueix unes estratègies més poc madures. Si comparem les dades d'aquest gràfic amb les de producció que obren l'anàlisi de cada equip en aquest capítol i amb les exposades en el capítol anterior, podem afirmar que com més recursivitat hi ha, més revisió.

¹⁰⁸ En el capítol precedent presentem una anàlisi de les dinàmiques d'escriptura dels 18 equips de la recerca d'acord amb dues característiques: la linealitat i la recursivitat.

7.10. Conclusions parcials

De l'anàlisi desenvolupada en aquest capítol es desprèn que:

- De nou, no és possible aplicar un model de funcionament per als 8 equips. La quantificació ens permet detectar analogies entre alguns grups, però fins i tot entre els que més s'assemblen hi ha diferències, no només quantitatives sinó qualitatives, és a dir, relacionades amb les dinàmiques, el procediment, les estratègies seguides, etc. Per això, les dues perspectives, quantitativa i interpretativa, es revelen complementàries i necessàries per a comprendre el procés de composició textual.
- Igualment, l'anàlisi seguida en aquest capítol, basada en les interaccions, ens ofereix dades molt valuoses sobre els patrons de treball, el procés i les operacions desenvolupades durant la composició a partir de la lectura de les fonts. Aquestes dades permeten construir un coneixement molt més aprofundit sobre el treball d'aula. Si ens haguéssim limitat a les dades observables únicament a través dels productes escrits, la visió que hauríem extret hagués estat molt més simplificadora.
- A través de l'anàlisi descriptiva de les dinàmiques grupals, doncs, hem pogut conèixer millor la manera com organitzen la feina, les estratègies de treball i les respostes als entrebancs dels equips. Amb tot, considerem important continuar aquest treball en els dos capítols posteriors, dirigir i delimitar l'anàlisi a aspectes concrets importants en el procés d'escriptura a partir de fonts, combinant la perspectiva del text amb la de la interacció, i aplicant-hi categories de manera sistemàtica.
- Quant a l'anàlisi, sovint trobem límits difusos entre les operacions de composició textual. Un mateix enunciat pot implicar diferents dimensions de l'escriptura i no sempre és fàcil adjudicar-hi una etiqueta. En tots els casos, convé estudiar la intervenció en el context en què es dona i en relació amb les accions que desencadena, que poden materialitzar-se en l'escrit.
- A diferència del que succeeix en el procés de lectura i presa de notes, durant la composició textual tots els equips porten a terme totes les operacions previstes. El treball exposat en aquest capítol ens ha permès remarcar que, fins i tot en els grups que desenvolupen un treball més lineal, hi ha recursivitat entre les diferents fases.
- Hi ha dos factors que reforcen el vincle entre les operacions de treball: la complexitat de la tasca de llegir per escriure i d'escriure el contingut d'unes fonts de documentació, i la modalitat de treball cooperatiu. Ambdues motiven els aprenents a situar-se en una zona de desenvolupament proper.

- Les estratègies de treball canvien en el si dels equips en funció de variables internes i externes com ara la representació de la tasca, la implicació dels membres en moments determinats, l'acció docent, les intervencions externes (revisions dels companys, guies i consells d'escriptura...), etc. La representació mental de la tasca és dinàmica, com també ho és la construcció del tòpic en l'àmbit del contingut. Tal com hem assenyalat en el capítol anterior, el caràcter dilatat de la seqüència permet que els aprenents madurin les idees sobre la feina i el contingut a mesura que s'enfronten als entrebancs de la lectura i l'escriptura. La col·laboració de l'equip i les intervencions externes semblen fonamentals per a la regulació dels processos i de l'aprenentatge. En els capítols que segueixen aprofundirem en aquestes qüestions.

- Generalment, els grups amb un procés més recursiu i que dediquen més temps a totes les operacions de treball obtenen millors resultats. Hi ha dues excepcions: el G4B, que fa un bon text però que desenvolupa un treball poc cooperatiu, i el G6B, amb una implicació molt desigual dels dos membres del grup i un text de qualitat menor.

- La lectura reapareix en diferents moments del procés, amb objectius diversos i amb diferent intensitat. En el capítol següent analitzem en profunditat quina lectura es fa i com afecta a la tasca.

BLOC III

LA COMPLEXITAT COGNITIVA EN L'ACTIVITAT D'ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES

En aquest bloc es presenten les dues darreres anàlisis d'aquesta tesi doctoral. En el capítol 8, *La gestió informativa*, indaguem la manera com els aprenents dels 8 grups escollits interactuen amb la informació dels textos font al llarg de la SD. En el capítol 9, *Recursivitat, regulacions i transformacions textuais*, exposem primerament una anàlisi concisa sobre la recursivitat pel que fa a la lectura i la relectura dels 8 equips i a l'ús dels materials de suport per a l'escriptura. Tot seguit, desenvolupem la part més extensa del capítol, en què analitzem molt minuciosament el control i l'avaluació de l'escriptura i la incidència de les regulacions en dos dels grups.

La tasca d'escriure a partir de fonts no és gens senzilla, i menys encara si tenim en compte que no se'ls demana d'escriure una síntesi asèptica, sinó un text original, propi, que informi uns destinataris que volen aprendre sobre un tema concret que desconeixen. Cal llegir fonts diverses i fer-ne una comprensió conjunta que permeti construir un esquema conceptual global, però també cal formar-se una idea adequada de la tasca i del text. Els aprenents han de tenir en compte, alhora, les exigències de diferents contextos: l'escolar, el del lector-escriptor, el de la producció, el del destinatari... (Milian, 1999). Aquests requeriments diversos donen lloc a tensions que complexifiquen la tasca i que fan que el treball sigui dinàmic.

8. LA GESTIÓ INFORMATIVA

Els textos font són un dels elements omnipresents en aquest estudi. El fet que formen part de la definició de la tasca objecte d'estudi fa preceptiu de tenir-los en consideració en l'anàlisi. La tasca escolar en què es basa la recerca és de naturalesa híbrida. Els aprenents han de llegir per a informar-se i han de llegir per a escriure, o el que és el mateix, han d'escriure un text propi a partir d'informacions que es troben en fonts diverses. Aquesta tasca és d'una gran complexitat cognitiva, ja que exigeix als aprenents la gestió d'informacions diverses de procedències diverses que cal transformar en un producte propi que respongui als propòsits i els objectius de la tasca d'escriptura situada.

En les primeres sessions d'escriptura, els aprenents fan encara grans esforços per a decidir quines informacions incloure en el text. Són informacions d'unes fonts que encara intenten comprendre tant de manera aïllada –el significat de cada text per si mateix– com connectada –unes fonts amb les altres– i en relació amb la línia temàtica. En aquest procés és fonamental que hi hagi una planificació apropiada, per a la qual cal representar-se adequadament la tasca d'escriptura, el gènere discursiu i la situació sociodiscursiva en què s'arrela. A més, cal donar resposta al problema retòric: els escriptors han de construir una explicació de fets i fenòmens històrics a partir de les informacions de les fonts i informar, a través d'un text propi, a uns destinataris reals. Han de prendre decisions, per tant, sobre el contingut, la superestructura textual, la macroestructura semàntica, el text i el context i els mecanismes lingüístics associats.

En aquest capítol ens ocupem d'estudiar la complexitat cognitiva des de l'anàlisi de la presència dels textos font en els escrits dels aprenents, el tractament de les fonts i les estratègies de transformació conceptual, l'establiment de la macroestructura semàntica i la composició dels paràgrafs i els procediments de segmentació paragràfica. Finalment, s'exposen les conclusions parcials.

8.1. La presència dels textos font

En aquesta part de l'anàlisi, avaluem la presència, en els textos dels aprenents, de cadascuna de les fonts de la línia temàtica. En primer lloc, per a la primera aproximació, adoptem la frase com a **unitat de mesura**. A cada unitat hi assignem un **document font** de la línia temàtica¹⁰⁹ sobre la qual escriu cada grup. Recordem que les fonts són les següents:¹¹⁰

	Doc.	Codi	Títol	Tipus de font	Paraules
Línia temàtica 1	4	F04	Sistema de vigilància al carrer	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / baixa	201
	5	F05	La pràctica de l'anell	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / baixa	249
	6	F06	Repressió als mestres i a altres funcionaris	Fragment d'un reportatge periodístic Dificultat mitjana / alta	321
	8	F08	Cartes sobre la corrupció de la llengua parlada	Fragment d'una carta de Joan Oliver a Xavier Benguerel en tornar de l'exili Dificultat alta	88
	Doc.	Codi	Títol	Tipus de font	Paraules
Línia temàtica 4	17	F17	Història de la llibreria Tres i Quatre	Entrada de blog adaptada per la investigadora Dificultat mitjana	409
	20	F20	Un atac a Tres i Quatre	Entrada del dietari de Sanchis Guarner Dificultat mitjana o mitjana/alta	133
	21	F21	Atacs contra llibreries l'any 1976	Fragment d'una enumeració Text molt senzill	103
	22	F22	Entrevista a Xavier Vinader	Fragment d'una entrevista periodística Dificultat alta	174

Figura 299. Textos font: síntesi de dades sobre les fonts de la L1 i de la L4

Tal com desenvolupem en les pàgines que segueixen, quan una unitat està feta de reconstruccions d'informacions de diverses fonts de la línia temàtica, no hi atribuïm una font en concret sinó l'**etiqueta "L1" o "L4"**, ja que es tracta d'**elaboracions sofisticades** que van més enllà de la còpia, la paràfrasi o l'elaboració simple d'una informació concreta, tangible, que es troba en un únic text. Impliquen processos d'abstracció molt més complexos en què els tòpics de diferents textos es relacionen per a formar una macroestructura superior (Spivey, 1991; Álvarez Angulo, 1999; Milian, 2003; Horowitz i Olson, 2007; Segev-Miller, 2007).

Generalment, el segment de la frase o enunciat correspon a una **unitat informativa**; sol formar-se per un subjecte i un predicat i va de la majúscula al punt. Amb tot, hi ha casos

¹⁰⁹ Títol de la línia temàtica 1: "Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer". Títol de la línia temàtica 4: "Repressió física. Atacs i atemptats".

¹¹⁰ Les dades completes sobre aquestes fonts es poden consultar en l'apartat 3.2.3 (Figura 10).

d'estructures sintàctiques més complexes en què trobem diferents clàusules en un mateix segment. Fins i tot, com que són aprenents, de vegades trobem fragments mal puntuats. Per tal de simplificar el procediment, decidim considerar-los una única unitat-frase excepte en els casos en què entre la majúscula i el punt cohabitin segments que s'associïn clarament, de manera respectiva, fonts diverses. L'excepció també s'amplia als pocs casos en què els estudiants han compost el paràgraf a base d'un gran nombre d'oracions independents unides per comes.

D'acord amb aquest criteri, en alguns dels casos d'aquest estudi seria coherent adoptar la perspectiva de Van Dijk (1980), el qual proposa les proposicions i les macroproposicions com a unitats sintacticosemàntiques amb entitat temàtica. Tanmateix, no cal perdre de vista que els nostres escriptors són uns aprenents que han de portar a terme una tasca híbrida difícil amb la qual estan poc o molt poc familiaritzats. Els resultats, fins i tot al si d'un mateix equip de treball i d'una mateixa versió, són irregulars, i la macroestructura no sempre arriba a construir-se, sinó que hi ha diferents macroestructures paral·leles, una per cada text font. La complexitat de la font, la comprensió que en fan, la manera com integren les informacions i, fins i tot, la representació de la tasca, determinen la forma de les unitats d'escriptura. Al seu torn, doncs, la macroestructura depèn de la comprensió que fan de la línia temàtica. A més, per acabar-ho d'adobar, cal tenir en compte que el text es construeix al llarg de diverses sessions, amb les successives repeses i versions, cosa que afecta la construcció del sentit a diferents nivells: de cada text font, de la línia temàtica i de la macroestructura del text que els aprenents produeixen. Això, tal com veurem, està íntimament lligat amb la representació de la tasca dels estudiants, que no sol ser immutable, sinó que canvia i es perfecciona a mesura que avança la feina.

Tot seguit mostrem alguns exemples¹¹¹ del que hem considerat *frases*:

- “Aquestes llibreries i editorials van sofrir atemptats per difondre el català.” (G4B, V1)
- “Per exemple, al carrer hi havia guàrdies camuflats vigilant que la gent no parlara en català.” (G7B, V3)
- “Per a controlar la gent van crear una autoritat anomenada guàrdia cívica, que l'objectiu que portaven era vigilar gent pel carrer i posar una multa a les persones que s'atrevien a parlar en un dialecte.” (G8B, V1)
- “En algunes escoles com les de poble, alguns alumnes tenien accent català quan parlaven castellà i això era motiu de befa i escarni per part dels professors.” (G2B, V1)

¹¹¹ Per tal de facilitar-ne la lectura, en les transcripcions d'aquests exemples concrets hem inclòs correccions ortogràfiques. En els casos en què pot afavorir-ne la comprensió, hi hem efectuat també correccions gramaticals bàsiques, sempre que això no anés en detriment de la transmissió del sentit.

- “De fet, perquè un alumne no sofrira danys físics, s’havien de culpar entre ells, açò es denominava la pràctica de l’anell.” (G5B, V2)
- “Un dels atemptats més importants va ser el de la llibreria Tres i Quatre els activistes van entrar durant la nit i van llançar botelles amb líquid inflamable i feren una destrossa de devers cent milt pessetes.” (G4B, V2) Malgrat la puntuació deficient, ho considerem una única unitat.

Excepcions:

- “El 12 de març de 1968 es va inaugurar la llibreria Tres i Quatre, // a partir d’aquesta inauguració, van començar els atacs a les llibreries, com per exemple el 28 de març del 70 a la llibreria Tres i Quatre pels activistes feixistes.” (G4A, V2)

En aquest cas, segmentem el fragment en dues parts perquè la primera remet unívocament a la font 17, ja que n’és una còpia, i la segona és una paràfrasi d’informacions compartides entre la font 17 i la 20.

- “Un exemple d’això va ser la llibreria anomenada Tres i Quatre que es va inaugurar l’any 1968, // amb les vendes de llibres en català les forces feixistes de Franco van atemptar contra aquesta llibreria, llançaren botelles de líquid inflamable i embrutaren de tinta molts llibres, fent una destrossa de més de cent mil pessetes.” (G6B, V2)

Aquest exemple és molt similar a l’anterior. Els estudiants agrupen en un mateix paràgraf informacions similars a les de l’exemple precedent. Per tal de ser coherents, dividim el fragment en dues unitats. La primera és una paràfrasi molt fidel a l’original de la font 17. El segon segment conté, com en l’exemple anterior, informacions de les fonts 17 i 20 sobre un mateix tòpic, que en aquest cas han estat copiades i enganxades unes darrere de les altres.

- “Un dels punts que vàrem tractar ens porta als orígens, quan la Rosa i l’Eliseu Climent venien llibres al mig del carrer, // al principi venien llibres en català i la gent preguntava si per dins eren en valencià, finalment varen fundar una llibreria editorial anomenada Tres i Quatre.” (G5A, V1)

La puntuació d’aquest exemple és clarament deficient. L’equip fa servir la coma amb l’ús més primari, l’additiu, per a unir o empaquetar informacions diferents (Schneuwly, 1988). En aquest cas, a més, els estudiants han copiat diferents idees del text font i les han unides per comes. Per al recompte, decidim dividir el fragment en dues unitats,¹¹² ja que considerem que l’una i l’altra poden tenir una certa autonomia. La segona, de fet, formada per dues clàusules, és una seqüència temporal reforçada per dos connectors.

¹¹² La doble barra (//) marca la separació.

- “Aquests atemptats van ser des de pintades fins a bombes que van fer a aquests negocis perdre milers i, fins i tot, milions de pessetes, van ocórrer sobretot durant la dècada de 1970, // els responsables d’això eren activistes feixistes que eren els que obeïen a la dictadura de Franco i no volien altres idiomes a Espanya.” (G4B, V2)

Aquest exemple també té problemes de puntuació. Dividim el fragment en dues unitats perquè considerem que l’un i l’altre guarden una certa coherència interna. El primer parla de la naturalesa dels atacs, del que van ocasionar i de l’època en què van tenir lloc. El segon, en canvi, n’assenyala els autors.

Hem comentat adès que **paral·lelament a la identificació dels fragments hi ha l’assignació dels textos font**. Ben sovint, aquestes dues **operacions són complementàries**. Tal com apuntàvem, si la informació presenta un grau d’elaboració elevat, és a dir, si no es copia, parafraseja o reformula la idea d’una font concreta sinó que es reconstrueixen i elaboren idees dels textos, s’assigna l’**etiqueta “L1” o “L4”**, en funció de la línia temàtica sobre la qual versa el text.¹¹³ A continuació n’exposem alguns exemples.

- “La pràctica dels guàrdies paisans consistia en què els guàrdies havien d’anar escalonats, o siga que passava un disfressat de paisà i a qui escoltara parlar en català l’advertia; després passava un pel mateix lloc ja de guàrdia cívica, i si l’escoltaven una altra vegada parlant en català els detenen.” (G5B, V3)

No hi ha dubte que aquest fragment remet a la font 4 (“Sistema de vigilància al carrer”).

- “Per començar, la repressió franquista va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català a les escoles, al carrer ni en qualsevol lloc d’Espanya. Totes les persones que parlaven en català eren castigades en funció de la seua edat.” (G2B, V3)

La segona i la tercera oració d’aquest paràgraf són elaboracions basades en la reconstrucció d’idees de les fonts de la línia temàtica. Així doncs, assignem a cadascuna d’aquestes unitats l’etiqueta “L1”.

El segon criteri que per a avaluar la presència de les fonts és el **recompte de paraules**. Encara que és un criteri únicament quantitatiu que no ens permet entrar en valoracions qualitatives, és molt útil per a mesurar el pes específic de cada document informatiu (i de les elaboracions sofisticades) en els textos dels aprenents.

Un cop aclarits els criteris, podem exposar els resultats de l’anàlisi que ens ocupa. Ho fem mitjançant dos gràfics que es poden contrastar. El primer recull les dades dels textos inicials que es revisen, és a dir, del text inicial que cada equip porta a les dinàmiques de

¹¹³ Per a l’anàlisi en profunditat del tractament dels textos font, vegeu el punt 8.2.

revisió entre iguals.¹¹⁴ El segon, les dades dels textos que presenten com a definitius. Cada barra representa el valor de la presència d'una determinada font en la versió inicial o final, mesurats d'acord amb la pauta descrita. A més a més, hi afegim un segon parell de gràfics que representa la presència quantitativa de les fonts mesurada en nombre de paraules.

8.1.1. Els textos sobre la línia temàtica 1

Quant a la **presència de les fonts en els textos inicials** que els alumnes escriuen sobre la línia temàtica 1 (“Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer”), destaca en primer lloc la **distribució desigual de les informacions**.

8.1.1.1. La font que més s'anota

El recompte fa palesa l'omnipresència de la **font 5 (“La pràctica de l'anell”)**, que no només apareix en tots els textos inicials, sinó que en gairebé tots els casos és la font predominant de la línia temàtica. Tal com dèiem en el bloc d'anàlisi del procés inicial de lectura i presa de notes, és el document que més es coneix, ja que la professora el presenta i el llegeix a tota la classe. A més, és un text que els resulta pròxim, atès que tracta sobre l'escola, un context que coneixen bastant bé. En darrer lloc, no es pot obviar que és un text extens, i per tant té més informacions, fet que pot provocar que hi dediquen més atenció. En l'anàlisi de les notes de lectura esmentàvem el fet que és el document que s'anota amb més prolixitat. Sabem que els quatre equips el llegeixen, que els quatre l'anoten i que és el que produeix unes notes més llargues. És evident que això també explica la predominança de la font 5, atesa la proximitat entre la fase de lectura i notes i la de composició de les versions inicials.

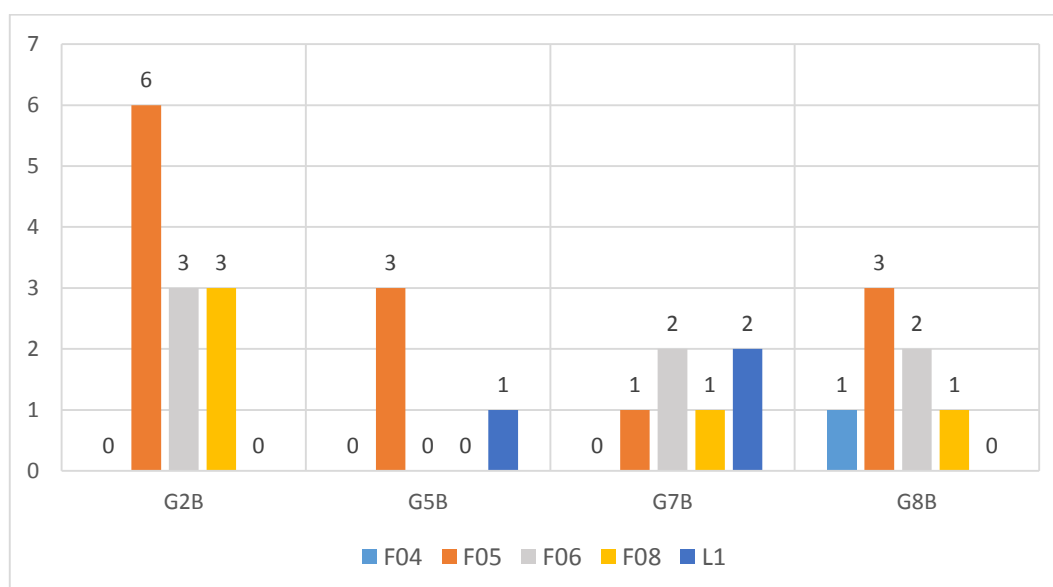


Figura 300. Presència de les fonts en els textos inicials de la L1

¹¹⁴ Recordem que hi ha grups que escriuen més d'una versió inicial, però només se'n revisa una.

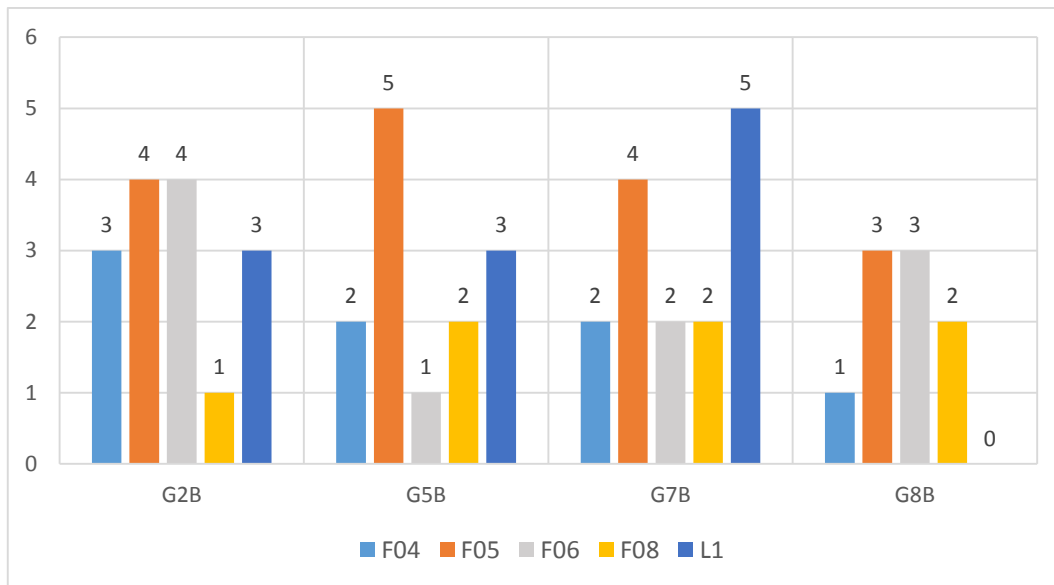


Figura 301. Presència de les fonts en els textos finals de la L1

8.1.1.2. Les fonts que s'obvien

En les versions inicials hi ha grups que obliden o decideixen no incloure informacions d'altres fonts. Les interaccions mostren que el G2B i el G7B se'n descuiden. En canvi, en el cas del G5B entren en joc diferents factors. En la S3, la primera sessió de composició textual, elaboren una introducció que conté idees generalitzadores de la línia temàtica. Hi inclouen l'esment de la vigilància i els càstigs sobre la població. Per aquest motiu, quan acaben d'escriure la introducció i Gabi proposa que tot seguit, en el cos del text, parlin sobre els sistemes de vigilància, Nadia s'hi oposa. La negativa de Nadia està influenciada per la **representació de la tasca**. Ella considera que no cal explicar totes les idees de la línia temàtica, sinó que cal donar una visió de conjunt.

Ep	Torn	En	Op	Nom	Transcripció
163	746	789	PLA	NADIA	¿Otro canvi vas a decir? ¿Qué canvi?
	747	790	PLA	GABI	¡No sé! Punto, bueno, pasa. Siguiete idea. Explica uno de los sistemas de vigilancia son tal, tal, tal...
	748	791	PLA	NADIA	Eso lo acabas de decir-
	749	792	PLA	GABI	¡No!
	750	793	PLA	NADIA	En los cambios.
	751	794	PLA	GABI	No, pero ahora lo explicas.
	752	795	PLA	NADIA	¿Pero qué quieres explicar todas las ideas? Es un conjunto, todo-
	753	796	PLA	GABI	Ya, ya lo sé.
	754	797	PLA	NADIA	No tenemos que explicar todo lo que hemos puesto.
755	798	PLA	GABI	Pero habrá que explicar un poquito el sistema de vigilancia así...	

Figura 302. Fragment d'interacció del G5B – S3

La insistència de Gabi a explicar “un poquito el sistema de vigilància” és de nou rebutjada per Nadia, que opina que caldria parlar dels premis a les persones que parlaven en castellà. La divergència de criteris entre els dos estudiants no només s'explica per la

representació de la tasca. Un segon factor que no es pot passar per alt és la **construcció del tòpic macro**, és a dir, el que connecta els diferents textos de la línia temàtica. Per a Gabi, l'essencial és parlar dels diferents àmbits socials sobre els quals s'exercia la repressió lingüística. Un cop esmentats de manera general en la introducció, l'alumne considera pertinent desenvolupar cadascun d'aquests àmbits o *sistemes de repressió* en diferents parts del text. En canvi, Nadia ha entès que la repressió s'exercia mitjançant premis i càstigs, encara que només un text parla dels premis, tal com alerta Gabi a la companya. Finalment, Nadia aconsegueix sortir-se'n amb la seva i imposa el seu criteri, de manera que abandonen la font 4.

163	756	799	PLA	NADIA	Eh... hmh... per a... O sea, lo de los premis sí que hay que decirlo porque de momento no hemos dicho nada de bueno. O sea, tenem- tenemos que decir que se te premiaba por hablar- por hablar en castellano.
	757	800	PLA	GABI	Pero eso era en las escuelas. Pon...
164	758	801	Ti	NADIA	En todos los lados.
165	759	802	Rti	GABI	=No, en las escuelas=
166	760	803	Ti	NADIA	Bueno, en las escuelas...

Figura 303. Fragment d'interacció del G5B – S3

Però aquestes no són les úniques raons que expliquen l'exclusió d'una font. El G5B mateix, després d'haver dedicat la S3 a escriure la primera part del text (una introducció general i idees sobre la font 5), decideix ja en la S4 que en comptes d'afegir informacions de les fonts pendents, escriuran idees pròpies en forma de divagacions. Gràcies a les interaccions podem saber que allò que els mou en aquest cas és la **pèrdua de la motivació** (primer Gabi suggereix que es *botin* el text, i després Nadia proposa incloure una idea que no està relacionada, que ja havien escrit en les notes de lectura).

282	1103	1170	PLA	NADIA	Eh... ¿sabes que falta el documento 8? Hola...
283	1104	1171	O/C	GABI	Pues ese nos lo saltamos.
284		1172	Ti	GABI	Tenim dret a parlar la nostra llengua o la que vulguem.
285	1105	1173	PLA	NADIA	¿Pues ahí podíamos poner lo de los derechos?
	1106	1174	PLA	GABI	De las lenguas.
286	1107	1175	Ti	NADIA	Vale, pues podemos decir que eh... que al mateix que ara eh... tots tindriem que tenir els mateixos drets de poder parlar en català, en anglès i en la llengua que te salga dels putos cojons. Collons.

Figura 304. Fragment d'interacció del G5B – S4

8.1.1.3. Influència de les notes de lectura en els escrits

Les **notes de lectura** poden tenir una certa influència en el que alguns grups han escrit, i per tant també en allò que s'ha eludit, voluntàriament o involuntària. En el capítol de l'anàlisi de les notes de lectura, explicàvem que el G2B divideix la presa de notes entre els tres membres del grup i que l'entén com a l'elaboració de resums de cada text. En el producte final no hi ha ni rastre de la font 4, ni tampoc en els textos inicials (versions 1 i 2), ja que se n'obliden. El G5B escriu com a nota de lectura de la font 8 una idea de tipus axiològic. Durant la composició de la versió inicial, en lloc de tornar a llegir el text font,

llegeixen l'anotació de les notes i l'empren per al text propi ("Pues ahí podíamos poner lo de los derechos?").

També en la primera part de l'anàlisi de les dades d'aquesta tesi explicàvem que el G7B és un dels grups que pren **notes molt selectives** que assenyalen una bona comprensió i el guiatge de l'activitat de la lectura per part dels **propòsits d'escriptura**. Aquest equip s'ajuda de les notes per a elaborar el text, encara que no es limita a les informacions que hi havien anotat. En l'exemple que reproduïm a continuació, Marisa proposa una idea sobre la font 6 ("Represàlies als mestres i a altres funcionaris"), que coincideix exactament amb allò que havien escrit en les notes. Tot seguit, es succeix un seguit d'intervencions destinades a donar forma a la idea que posaran per escrit.¹¹⁵ Podem afirmar, per això, que les notes serveixen de suport però que en cap cas inhibeixen el desenvolupament de noves idees.

136	603	621	PLA	MARISA	Els professors com altres funcionaris els van prohibir parlar en català, perquè els acomiadaven. Per tant molts es varen exiliar. Eh...
	604	622	PLA	REGINA	Estic d'acord.
137	605	623	Ti	MARISA	Podem ficar que un gran- un gran nombre de treballadors... de... l'escola i altres funcionaris...
	606	624	Ti	GISELE	Van deixar de treballar perquè-
	607	625	Ti	MARISA	Van deixar de treballar i varen exiliar-se.
138		626	Rti	MARISA	Es diu així, no?
	608	627	Rti	GISELE	Sí.
	609	628	Rti	REGINA	Sí.
139	610	629	Ti	MARISA	Exiliar-se per la repressió del català.

Figura 305. Fragment d'interacció del G7B – S4

8.1.1.4. Les versions finals

Quant a la **presència de les fonts en les versions finals**, observem que en la sessió sisena la situació es capgira.¹¹⁶ En efecte, totes les versions finals sobre la repressió pública inclouen idees dels quatre textos font. A més, el recompte demostra que la distribució de les fonts i, per tant, la presència dels quatre documents, és molt més equilibrada que en el text anterior. A més, s'observa un augment de la categoria "L1", que comporta l'elaboració i reconstrucció d'idees generals que connecten els tòpics de diferents textos de la línia temàtica.

En el capítol 6 d'aquest treball indiquem que els textos definitius són més llargs que els inicials i hipotitzem que podria haver-hi una correlació entre l'extensió i la qualitat del producte, atès que la tasca híbrida requereix la gestió d'informacions de diverses fonts sobre les quals cal escriure un text propi. Un producte de millor qualitat és, entre altres

¹¹⁵ La idea que finalment escriuen en la primera versió del text és: "Un gran nombre de professors i funcionaris varen deixar de treballar i tingueren que exiliar-se per la repressió del català. Tampoc ells podien parlar aquesta llengua."

¹¹⁶ Vegeu la Figura 311 del punt 8.1.1.1.

coses, aquell que no obvia informacions rellevants dels textos en què es basa. En aquest cas, aquesta hipòtesi es confirma, ja que la reescriptura porta aparellada la revisió de les informacions i la inclusió de noves dades en els textos propis.

No a tots els grups que escriuen sobre la línia temàtica 1 se'ls demana específicament que incloguin un text que han oblidat. Sí que se'ls diu, però, que evitin que cada paràgraf del text propi sigui un resum de cada font. A més, a alguns equips se'ls demana que ampliïn les dades que inclouen o que aportin més dades o exemples del que esmenten en la versió anterior. La reescriptura implica la revisió d'allò que s'ha dit, que prové d'uns textos font. Aquesta operació promou, en alguns casos, una **tornada al dossier de documentació** i un **repàs dels textos que formen la línia**. Els grups contrasten la informació que contenen les versions precedents amb els textos font i així és com s'adonen de les informacions i de les fonts que havien obviat.

427	1184	1253	Rte	ROSA	Es que aquí no pusimos lo de las multas, ¿eh?
428	1185	1254	LEC	MARINA	Ah, bueno, pues entonces... ¿Era esto? ¿O era esto?
	1186	1255	LEC	ROSA	A ver, era esto. El cuatro.

Figura 306. Fragment d'interacció del G2B – S6

307	1215	1270	Rte	MARISA	Nos hemos saltado una cosa.
	1216	1271	Rte	GISELE	¿El qué?
	1217	1272	Rte	MARISA	Al principio del todo.
	1218	1273	Rte	GISELE	¿Esto?
	1219	1274	Rte	MARISA	No... no hemos dicho que... o sea, hemos dicho converses privadas, de les converses privadas no hemos hablado nada.
	1220	1275	Rte	GISELE	¡Ah!
	1221	1276	Rte	MARISA	Y es de cuando pasaban los guardias y eso.

Figura 307. Fragment d'interacció del G7B – S6

El contrast del que hem exposat fins ara amb les dades de quantificació de paraules escrites sobre cada document ens permet confirmar l'augment de la producció, que va acompanyat d'un **increment significatiu de les informacions** que s'escriuen sobre les quatre fonts de la línia. Un dels resultats més suggeridors és la **presència tan destacada de l'elaboració de la L1** en els textos definitius. I és que tots els grups inclouen, d'una manera o d'una altra, una visió de conjunt.¹¹⁷

¹¹⁷ Aquesta qüestió s'analitza en profunditat en l'apartat 8.2 d'aquest capítol.

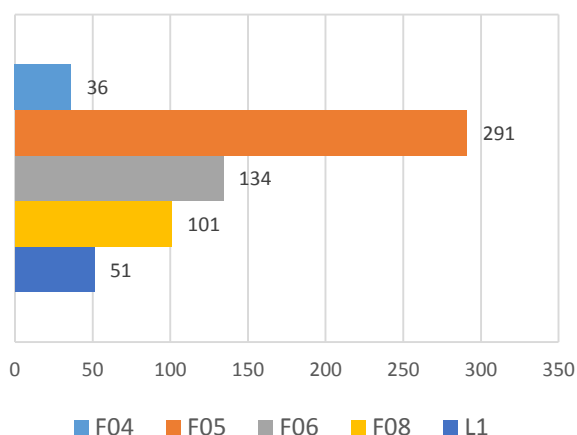


Figura 308. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L1) en la versió inicial dels 4 grups analitzats

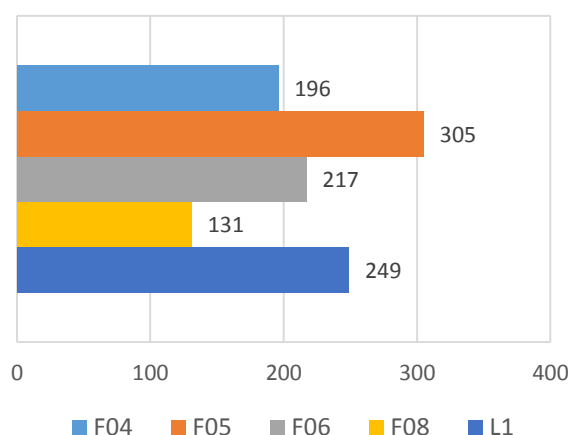


Figura 309. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L1) en la versió final dels 4 grups analitzats

8.1.2. Els textos sobre la línia temàtica 4

Els resultats són molt diferents en els textos de la línia de la repressió física. Quant als grups que hem escollit per a l'anàlisi de casos, n'hi ha dos, el G1B i el G4B, que des de la versió inicial presenten textos en què predominen les elaboracions sobre el tòpic de la línia temàtica, encara que introdueixen informacions específiques de fonts concretes. En el pas a les versions finals, el G1B conserva l'estil inicial, mentre que el G4B sembla que redueix la informació particular de les fonts. El text del G6B té contingut directe de les quatre fonts, tot i que hi afegeix també una elaboració general. Quan escriu la versió final, elimina referències directes a algunes fonts però no augmenten les elaboracions de la línia. L'equip que més evoluciona és el G5A, ja que el predomini de les dades de les fonts 17 i 20 corrobora que els aprenents dediquen el text inicial a la llibreria Tres i Quatre, i acaben amb un text amb elaboracions de la línia en què predomina la font 22 ("Entrevista a Xavier Vinader").

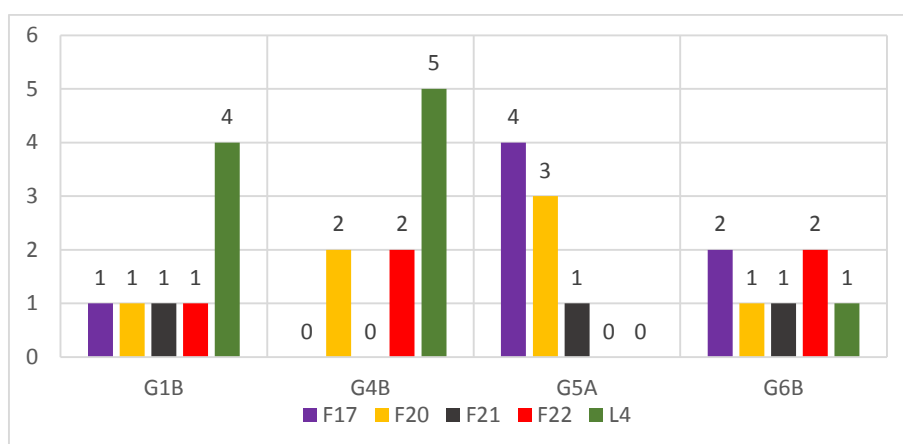


Figura 310. Presència de les fonts en els textos inicials sobre la L4

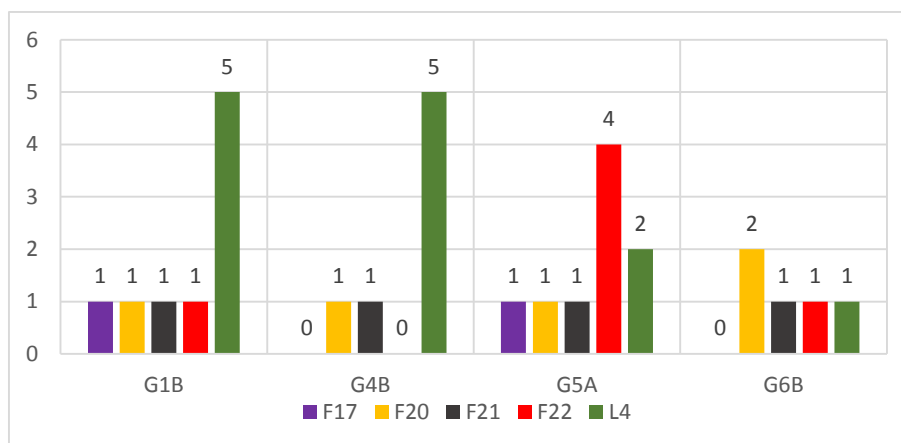


Figura 311. Presència de les fonts en els textos finals sobre la L4

8.1.2.1. De les notes-rèplica a la tria selectiva

En l'escriptura a partir de la lectura de múltiples fonts, **la natura dels textos que es llegeixen i la seva relació amb el tòpic general** determina la selecció que se'n fa i, per tant, la presència dels documents en el text que es produeix. A diferència de la línia temàtica 1, els textos font de la línia dels atacs i els atemptats (L4) aporten informacions complementàries, imprescindibles per a crear una explicació de conjunt sobre un únic fet. Per aquest motiu, l'absència o presència tímida de determinades fonts en el recompte que recullen aquests gràfics no implica necessàriament que no s'hagin tingut en compte a l'hora d'escriure els textos. Els grups que presenten idees elaborades del conjunt de la L4 han hagut de basar-se en les dades de la línia temàtica. Com que tenen una visió global, de vegades prefereixen aportar dades generals i dedicar poca atenció als exemples concrets.

Encara que en les notes de lectura la font més anotada és la 17, que és la primera que llegeixen i la sobradament més extensa, no tots els equips que estudiem consideren que mereix un tracte prioritari. No hi ha dubte que l'explicació la podem trobar en el **criteri que guia el treball dels grups**.

Comencem observant el cas del G4B, que no es posa a escriure el primer text fins a la S4 (la segona sessió d'escriptura). De fet, l'anàlisi del procés de lectura inicial ens permet adonar-nos que és un equip que primerament llegeix tan sols les fonts 17 i 20, les dues primeres de la línia temàtica, que anota mentre llegeix. Tal com comentàvem, aquesta estratègia els impedeix **crear-se la macroestructura de la línia temàtica**, perquè només coneixen els dos textos que parlen d'un exemple molt concret relatiu als atacs i als atemptats, el de la llibreria Tres i Quatre. Conseqüentment, les notes que prenen les situem en el grup de resums molt detallats, molt dependents de les fonts, que no discriminen idees ni en fan un triatge adequat perquè no tenen la vista posada en l'escriptura. Què pot haver passat perquè l'equip **abandoni aquesta idea reproductiva de la feina** i escrigui un primer text amb elaboracions de la línia temàtica i exemples concrets de només dues fonts?

La resposta apareix en les primeres interaccions amb l'adult, en la S4. En el capítol 7,¹¹⁸ expliquem que la investigadora els diu que les notes de lectura no són el text, sinó que en el cas del G4B són resums de dues fonts i que les idees de cada document les tracten separatament. Alma verbalitza la seva idea encara primària de la tasca: *escriure la informació amb les pròpies paraules*. La investigadora, llavors, els explica de nou l'objectiu del text i els diu el que haurien de fer:

215	933	965	O/C	INVEST. Ara, la idea és que ells no hauran de llegir un resum, sinó que vosaltres a partir de tot el que heu après heu d'escriure un text que continga tota aquesta informació. És a dir, que heu d'extreure les idees que-
	934	966	O/C	ADÈLE ¿Todo junto?
	935	967	O/C	INVEST. Claro.
	936	968	O/C	ALMA Ah, vale, ¿en vez de por párrafos?
	937	969	O/C	ADÈLE ¡Ah, vale!
	938	970	O/C	INVEST. Clar, imagineu per exemple que esteu aprenent alguna cosa sobre la Guerra Civil i el profe us diu que heu de vore un documental, llegir un còmic i llegir un poema, i a partir d'aquestes tres informacions heu d'escriure vosaltres el vostre text, la vostra explicació. Això és el que nosaltres us estem demanant.
	939	971	O/C	ALMA Vale, pero por ejemplo si nosotros hemos elegido eh...
	940	972	O/C	INVEST. La línea 4, no?
	941	973	O/C	ALMA La línea 4 tenemos que hacerlo de todos estos textos, ¿no?
	942	974	O/C	INVEST. Clar, exactament.
	943	975	O/C	ALMA I con todos estos sacar... o sea, no hacer documento 17 y documento 20 sino juntarlos todos.
	944	976	O/C	INVEST. Exactament.
	945	977	O/C	AARÓN ¿Todos?
	946	978	O/C	ALMA ¡Vale, vale, vale, vale!

Figura 312. Fragment d'interacció del G4B - S4

Les intervencions dels alumnes fan pensar que **la instrucció de l'adult** és clau perquè comencin a fer-se una idea més clara de la tasca. Alma té la idea de limitar les idees que s'extrauen, ja que s'adona que en les notes s'hi han estès massa, i Aarón insisteix amb la idea que "hay que... como resumirlo". Per saber a què es refereix per *resumir-ho* hem d'acudir al text inicial, que elabora ell en solitari. Del text no es pot dir que s'hagin resumit les fonts, sinó que més bé s'ha fet un **esforç important per a crear un marc global** en què s'integren les informacions de les quatre fonts de la línia temàtica.

218	1009	1041	PLA	ALMA Escúchame. Por qué no hacemos esto y luego solamente sacamos un párrafo o dos de cada... esto en vez de todos los párrafos dos. Así. Los que veamos más importantes.
	1010	1042	PLA	AARÓN Hay que... como resumirlo.

Figura 313. Fragment d'interacció del G4B - S4

Sabem que l'equip, o com a mínim Aarón, llegeix les quatre fonts, ja que sense conèixer el contingut dels quatre textos no hauria pogut haver establert connexions semàntiques

¹¹⁸ Vegeu el punt 7.3.2

entre les fonts. El fet que Aarón escrigui sol provoca que es generin poques interaccions en el si de l'equip i que, per tant, una part important de la feina hagi quedat oculta. Amb tot, de tant en tant les companyes pausen les digressions per a supervisar que ell s'està ajustant als objectius previstos. Són intervencions que ens donen pistes sobre la representació mental de la tasca dels tres estudiants i sobre l'objectiu que els guia.¹¹⁹

8.1.2.2. La còpia indiscriminada

En l'extrem oposat hi ha el G5A, sense dubte l'equip més dispers dels vuit que analitzem en profunditat. En l'anàlisi del procés de lectura indiquem que llegeixen molt poc i sense rumb. Durant sessions en gran grup **no atenen a les explicacions**, i quan comença el treball en petit grup, treballen molt poc, **sense interès ni motivació**. Les notes de lectura són la còpia de dos fragments poc significatius i el primer text que escriuen està fet de còpies i una sola paràfrasi de les tres primeres fonts de la línia temàtica. A diferència del G4B, ells no saben situar-se en la feina i comencen a escriure sense haver fet una lectura prèvia de les fonts, cosa que **impedeix**, lògicament, que puguin construir una **interpretació global de la línia temàtica**. Tal com expliquem en el capítol precedent, llegeixen cada font i escriuen la part corresponent del text propi. Per aquest motiu, el text resultant és en realitat una **juxtaposició de paràgrafs amb còpia d'idees de les tres fonts** (Mateos i Solé, 2009).

Aquest grup no té molts moments de reflexió sobre la tasca, sinó que directament actua reproduint comportaments molt escolars. Tanmateix, trobem un moment, en la S4, en què la frustració porta els alumnes a **verbalitzar pensaments sobre la feina**. El professor els fa saber que han de tancar la versió inicial perquè en aquesta sessió han de començar amb les dinàmiques de revisió entre iguals. Llavors, la parella abandona les digressions, observa els equips del voltant i s'adona que la majoria de la classe té la feina molt avançada. Ells, que han passat les classes parlant dels seus assumptes, en comptes de fer autocrítica, jutgen la *pressa* dels adults.

160	1055	1085	O/C	VÍCTOR Es que macho, tío, si es una cosa en la que hay que pensar macho pues habrá que saber bien lo que poner, ¿no? Pues macho, pues que no me metan prisa, porque no lo haré.
161	1056	1086	LEC	JUAN LUIS (riu) ¿Lo has leído?
	1057	1087	LEC	VÍCTOR ¡Estoy en ello! (8 segons) ¡Es que macho, tío... no tienen puto sentido! ¿Porque macho qué tiene que ver esta mierda, este puto documento, qué tiene que ver este puto documento de aquí con la represión física? ¡Es que no tiene nada que ver, tío!
	1058	1088	LEC	JUAN LUIS Sí que tiene que ver.
	1059	1089	LEC	VÍCTOR ¡No!
	1060	1090	LEC	JUAN LUIS Sí, porque había represión y ellos la quitaron. O sea, no la quitaron pero...

¹¹⁹ Dues anàlisis ampliades d'aquesta qüestió, relativa al G4B, es troben en els punts 8.2.3.3 (*Entre la construcció de l'esquelet conceptual a partir d'una de les fonts i l'establiment d'un esquema general, passant per la juxtaposició d'idees*) i 8.2.3.6 (*L'ordre temporal com a guia per a l'organització de la informació*).

	1061	1091	LEC	VÍCTOR ¡A partir de aquí sí tiene que ver! ¡Solo a partir de aquí!
162		1092	PLA	VÍCTOR Macho es que nos lo vamos a saltar, ¿eh?
	1062	1093	PLA	JUAN LUIS ¡No, no eso lo voy a apuntar!
	1063	1094	PLA	VÍCTOR ¡Todo esta mierda nos la vamos a saltar! ¿A mí qué me importa lo que hizo el Martí y Pol y el gilipollas ese? ¡Tío, que me da igual!
163		1095	O/C	VÍCTOR ¡Tío, que lo quiero es acabar rápido!
164		1096	PLA	VÍCTOR Ves, y es que encima queda bien. Esto se va inaugurar aquí. A medida que...

Figura 314. Fragment d'interacció del G5A - S4

La conversa entre tots dos il·lustra perfectament la **presa de consciència** del grup sobre el repte que suposa la tasca híbrida: *per saber què cal escriure cal pensar, i això requereix temps*. A més, Víctor mostra una gran **desorientació quant a la gestió de les fonts**, ja que no és capaç de relacionar el contingut del text 17 (“Tres i Quatre”) amb el tema dels atacs i dels atemptats. En efecte, el text és llarg i parla únicament d'un tema concret. Només en la part final hi ha informacions que estan directament relacionades amb la línia temàtica, mentre que tota la part prèvia, que constitueix la major part del document, tracta dels orígens de la llibreria i editorial en un temps de censura i prohibicions. El grup, que fins aleshores havia **copiat fragments sense atendre al criteri de la rellevància**, comença a adonar-se que hi ha informacions pertinents i moltes altres que no ho són (“¿qué tiene que ver este puto documento de aquí con la represión física? [...] ¡A partir de aquí sí que tiene que ver! ¡Solo a partir de aquí! [...] ¡A mí qué me importa lo que hizo...!”). A partir d'aquest moment, posa en marxa una **tria selectiva acord amb la línia temàtica**. Tanmateix, aquest gest no és suficient per a produir un text acceptable, ja que aquests aprenents no creen una macroestructura semàntica de la línia i, per tant, no integren les informacions. El text absent, el 22 (“Entrevista a Vinader”), no l'inclouen per falta de temps. Per a la versió final, orientats pels consells de reescriptura, ja inclouen idees de les quatre fonts i aconseguen redactar una idea general.¹²⁰

8.1.2.3. El text inicial com a presa de notes

D'altra banda, el G6B, que sí que llegeix tota la línia temàtica abans d'escriure, no pren notes de lectura, sinó que decideix llençar-se directament a fer el text. La primera versió¹²¹ de l'equip, que elaboren en la S3, està feta de còpies i paràfrasis de les quatre fonts. Per a aquest primer text, tot els sembla important. En conseqüència, el resultat és una **juxtaposició de resums i idees** de les quatre fonts d'una qualitat molt baixa. Cada

¹²⁰ Aquest cas el desenvolupem en el capítol 9.

¹²¹ Aquesta primera versió no és la que porten com a producte inicial acabat a les dinàmiques de revisió entre iguals de les S4 i S5. En la S4 el G6B escriu un segon text o segona versió basat en el primer, que és revisat per un altre equip. Per aquest motiu, les dades que introduïm en les taules i gràfics d'aquest capítol provenen de les dades escrites del segon text del grup, ja que el primer és un producte previ. Amb tot, per a l'anàlisi en profunditat ens servim d'unes i altres dades perquè ens permeten submergir-nos en el procés i conèixer millor com treballa el grup.

fragment del text correspon a una font i l'extensió és equiparable a l'extensió del text en què es basa.

49	252	280	LEC	SARA	(llegeix) "Es va inaugurar la llibreria amb la presentació del primer volum..."
50		281	PLA	SARA	Bueno, esto es importante.
51		282	LEC	SARA	(llegeix) "l'acte va ser... una edició... una colla d'amics com l'artista..."
52		283	PLA	SARA	Va, eso da igual.
53		284	LEC	SARA	"L'editorial va ser concebuda i planificada al mateix temps que la llibreria. Entre els llibres més venuts... una fase d'expansió cap als anys noranta. Amb XXX d'escriptors com..."
54		285	PLA	SARA	Eh, ¿también? ¡Joder, si es que he subrayado casi todo el texto!

Figura 315. Fragment d'interacció del G6B – S3

En la S4, la professora els demana que passen a net el text perquè uns altres companys el puguin revisar després, però els demana que canviïn el que creguin abans de donar-lo per acabat. Llavors, Sara i Esteban revisen el treball del dia anterior i **es replantegen la rellevància d'algunes informacions** que en aquell moment van incloure perquè les consideraven importants, tal com hem vist en el fragment d'interacció anterior.

382	798	932	Rte	ESTEBAN	Claro.
383	799	933	PLA	SARA	Lo que nos interesa es que el 12 de marzo- En el mil novecientos...
384	800	934	Ti	ESTEBAN	Podrías poner un ejemplo de los atentados va ser con la primera llibreria la del tal, tal, tal, va ser Tres i Quatre.
385	801	935	Rte	SARA	Sí, porque esto da igual. Presentación de l'obra de Joan Fuster... esto es igual.
386		936	Te	SARA	(llegeix la versió anterior) "entre els llibres més venuts trobem obres de Vicent Andrés Estellés".
387		937	Rte	SARA	Esto da igual también.

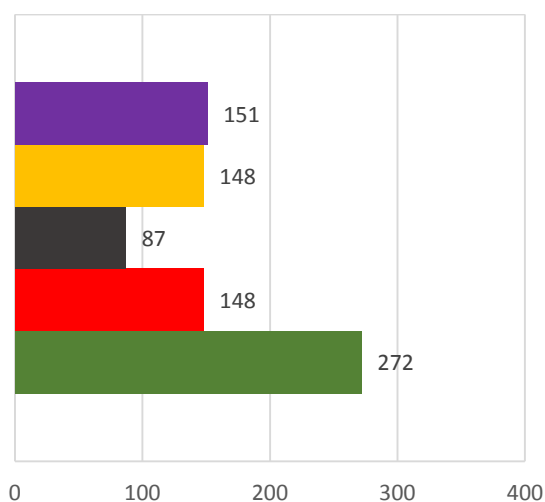
Figura 316. Fragment d'interacció del G6B - S4

Per tot això, considerem que la primera versió del G6B és **un text que fa la funció de la presa de notes**. Una presa de notes que no està guiada pels objectius d'escriptura sinó que serveix, més bé, per a entrar en contacte amb uns textos que s'han llegit sense aprofundir.¹²² Tal com podem deduir de la taula de la figura 311, la presència de les fonts de la L4 és molt més equilibrada en la segona versió del G6B, perquè comencen a aplicar el criteri de la rellevància en relació amb el tema del text (de la repressió física, els atacs i els atemptats). Per fer-ho, cal abandonar la visió fragmentària de la tasca, que tracta i resumeix cada font aïlladament, fent del producte **un arxipèlag de macroestructures semàntiques desconnectades les unes de les altres**. Tanmateix, els resultats estan

¹²² Per això, no es pot menystenir el valor d'aquest tipus de textos inicials que, de la mateixa manera que les notes de lectura desconnectades dels propòsits de la tasca híbrida, no condueixen a elaborar una feina adequada, però potser són un pas previ per a la comprensió dels textos en el cas de grups amb més dificultat. Caldria explorar, des de la docència i des de la investigació, altres vies per fer que aprenents com aquests puguin respondre millor a tasques d'aquesta mena.

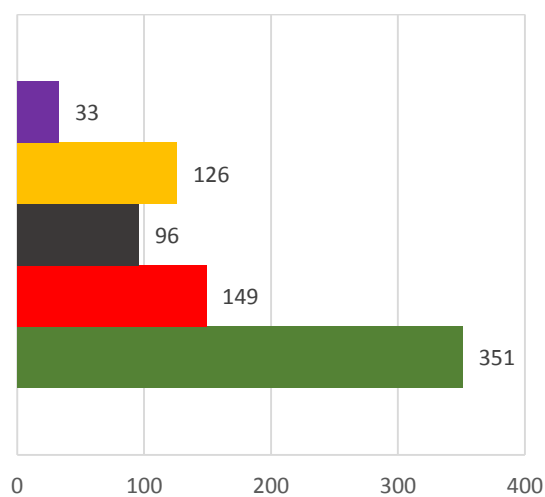
encara lluny de ser satisfactoris, per uns motius que explorem en l'apartat següent de l'anàlisi.

Aquest darrer parell de gràfics permet arrodonir la interpretació de les dades dels textos sobre la línia temàtica 4. Les informacions elaborades del conjunt de la L4 són ja predominants quant al nombre de paraules en els textos inicials, i augmenten en les versions finals. A més, es produeix una disminució considerable de les paraules que s'escriuen sobre la font 17 ("Tres i Quatre"), ja que els grups G5A i G6B s'adonen que en la versió inicial han inclòs informació massa en detall sobre un cas particular. Una última dada cridanera prové de la font 22 ("Entrevista a Xavier Vinader"), la darrera de la línia temàtica. En els capítols que obren l'anàlisi d'aquesta tesi hem indicat que es tracta d'un text difícil que molts grups no entenen bé i no saben com integrar-lo en l'explicació global. Dels quatre equips que escollim per a l'anàlisi de casos, dos, de nou el G5A i el G6B, tenen dificultats per a superar aquest obstacle. Només el G6B arriba a integrar el contingut de la font en la versió final, després de dos intents previs fracassats. El G5A, que no llegeix la F22 fins a l'última sessió de la seqüència, afegeix idees del document però no les integra.



■ F17 ■ F20 ■ F21 ■ F22 ■ L4

Figura 317. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L4) en la versió inicial dels 4 grups analitzats



■ F17 ■ F20 ■ F21 ■ F22 ■ L4

Figura 318. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L4) en la versió final dels 4 grups analitzats

8.2. El tractament de les fonts

8.2.1. Els textos sobre la línia temàtica 1

Les versions inicials dels quatre grups que escriuen sobre la L1 són diverses. Les finals, en canvi, són més homogènies. Tal com hem assenyalat en l'apartat sobre la presència de les fonts, juntament amb la inclusió d'informacions de les quatre fonts de la línia temàtica, en els textos finals destaca l'augment d'elaboracions d'idees relatives a la macroestructura del bloc temàtic. Amb excepció del G8B, que basteix la macroestructura amb un altre tipus d'estratègies, la resta d'equips redacten idees generals que donen una visió global del tòpic de la repressió pública.

	F04			F05			F06			F08			L1
	C	P	E	C	P	E	C	P	E	C	P	E	E
G2B				2	2	2	3				1	2	
G5B					1	2							1
G7B						1			2			1	2
G8B			1			3		2			1		

C = Còpia
P = Paràfrasi
E = Elaboració

Figura 319. Tractament de les fonts versió inicial L1

	F04			F05			F06			F08			L1
	C	P	E	C	P	E	C	P	E	C	P	E	E
G2B		2	1		3	1	2	1	1			1	3
G5B		1	1	1	2	2			1	1	1		3
G7B		1	1		2	2			2			2	5
G8B			1			3			3		2		

C = Còpia
P = Paràfrasi
E = Elaboració

Figura 320. Tractament de les fonts versió final L1

Un altre aspecte que crida l'atenció és que l'escriptura de les versions finals no implica necessàriament que desapareguin **mecanismes de referència a les fonts** com la **còpia** o la **paràfrasi**. Des d'aquesta perspectiva, l'estudi de les produccions dels aprenents ens fa remarcar que hi ha diferents factors que condicionen l'aparició o desaparició d'aquests mecanismes. Tal com hem vist en l'exemple del G2B, aquests factors són de naturalesa diversa i pertanyen a nivells que aparentment poden semblar molt diferents entre ells, com ara la representació mental de la tasca, la planificació, la lectura (la complexitat de la font i la comprensió que se'n deriva; la comprensió de la font en relació amb el tòpic), i fins i tot la col·laboració entre iguals. No obstant això, l'estudi del procés, a través dels esborranys i de les interaccions entre els companys, fa palesa la interrelació entre els diferents factors i nivells.

8.2.1.1. El procediment d'elaboració interpretativa: de les notes de lectura al text

El G8B, format per Raquel i Carmen, s'implica molt en la presa de notes. Sabem que són uns resums extensos, escrits cooperativament, que contenen les idees principals de les fonts amb paràfrasis i elaboracions. En l'anàlisi corresponent¹²³ hem indicat que són síntesis independents que ja tenen una certa coherència interna i que presenten marques cohesives i enunciatives que demostren que les autores tenen la vista posada en la situació d'escriptura. Observem el següent fragment de les notes de lectura de la font 5 ("La pràctica de l'anell"), que té una voluntat explicativa i comunicativa que es materialitza en al·lusions directes al destinatari, el desenvolupament d'idees que va més enllà de la simple llista de punts i l'exposició raonada de les idees de la font.

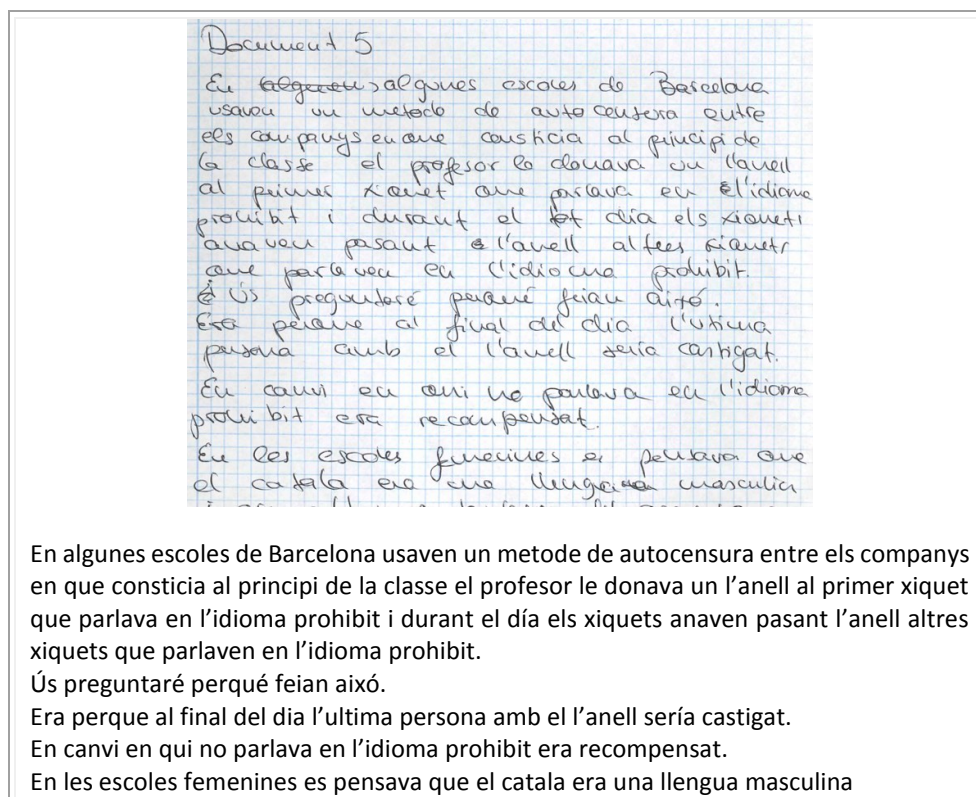


Figura 321. Fragment de les notes de lectura del G8B

Per a redactar la primera versió del text consulten les notes de lectura que han escrit entre les sessions 2 i 3, però no es contenten a copiar les notes ni a reproduir les idees, sinó que les reelaboren i les adapten textualment i retòrica.

¹²³ Capítol 5, punt 5.8.

8.2. El tractament de les fonts

Ep	Torn	En	Op	Nom	Transcripció
128	513	561	Ti	CARMEN	A les escoles la situació no era diferent.
129	514	562	Te	CARMEN	A les escoles la situació no era tan diferent, o como quieras ponerlo.
		563	Te	RAQUEL	Espera. Diferent.
130	515	564	Te	CARMEN	Usaven tècniques per a que els xiquets... tècniques per a que els xiquets...
		565	Rte	CARMEN	¿Cómo se dice? ¿Cómo ha dicho Balma que se dice? Se auto...
131	516	566	Rte	RAQUEL	Censuraban.
		567	Te	CARMEN	Para que els xiquets-
		568	Te	RAQUEL	Para que se... para que se...
132	519	569	Te	CARMEN	(dicta) S'autocensuraren entre ells.
		570	Rte	CARMEN	¿Qué... qué has puesto?
133	571	Te	CARMEN	Entre ells. Punto. Entre ells, perquè ningú volia ser castigat.	
134	572	Ti	CARMEN	Perquè ningú quería ser castigat i sabien que si no parlaven valencià serien compensats.	
135	573	Te	CARMEN	Perquè ningú volia ser castigat...	

Figura 322. Fragment d'interacció del G8B - S3

Fins i tot, hi afegeixen interpretacions a partir dels coneixements previs. És molt interessant com Carmen fa extrapolacions basant-se en el bagatge propi de nocions que ha après recentment en l'assignatura de valencià, fora d'aquest projecte d'escriptura. La incorporació del concepte de l'autocensura en el context de l'ús de la llengua fa que l'alumna recordi una sèrie de nocions treballades a classe amb la professora en els últims mesos:

136	521	575	O/C	CARMEN	Espérate, le quiero preguntar una cosa a Balma, espera un momento. ¿Teo, te acuerdas de algo del examen anterior de valenciano?
137	522	576	PLA	CARMEN	¿Cómo se dice cuando tú dices que una lengua es fea... todas esas cosas es...?
		577	PLA	RAQUEL	Prejuicio... lingüístico.

Figura 323. Fragment d'interacció del G8B - S3

Una vegada recuperat el concepte prejudici lingüístic, van un pas més en l'exegesi i intenten determinar si el menyspreu i l'escarni públic contra el català a l'escola es pot etiquetar amb una altra noció estudiada en classe de sociolingüística:

140	525	583	Te	CARMEN	Prejudici. No sé cómo se dice... Lingüístico que deia que el valencià era una llengua masculina. Que era una llengua masculina. Ehm... I també...
			Te	RAQUEL	Coma.
			Te	CARMEN	Eh...
141	528	586	Ti	RAQUEL	Que es burlaven de l'accent dels parlants.
142	529	587	PLA	CARMEN	Sí, pero... eh... ¿en lo del examen había algo que decían de burlarse? No, verdad?
143	531	589	Rte	RAQUEL	No, pero es lo que hemos puesto aquí antes.
			Rte	CARMEN	Sí, sí. I també, eh...

Figura 324. Fragment d'interacció G8B - S3

A mesura que escriuen arriben a una altra idea clau en la interpretació, que també va més enllà del que diu el text font: la censura i els càstigs a l'escola contra els alumnes que parlaven català provocava que els escolars sentissin vergonya de la seva llengua. Però elles volen referir-s'hi amb propietat, i demanen a la professora que els recordi quin era el terme que van aprendre en classe de sociolingüística:¹²⁴

144	539	598	Te	CARMEN	Punto. Això va... va... fer que... hi haguera xiquets que tingueren vergonya.
145		599	Rte	CARMEN	No, no, no, ¿cómo se dice cuándo tienes vergonya de tu lengua?
	540	600	Rte	RAQUEL	Eh...
	541	601	Rte	CARMEN	¡Ah, espera, espera!
146	542	602	Rti	RAQUEL	¡Balma! Com es diu eh... Com es pot dir que les persones tenen vergonya de parlar...?
	543	603	Rti	CARMEN	De lo de l'examen.
	544	604	Rti	PROF.	Que tenen vergonya? S'avergoneixen?
	545	605	Rti	CARMEN	No, pero en el examen era... Había prejuici lingüístic, que era cuando dices que una lengua es fea, no sé qué. Y había otro que era cuando te da vergüenza tu lengua.
	546	606	Rti	PROF.	Autoodi.
	547	607	Rti	CARMEN	Eso. L'autoodi.
	147	548	608	Ti	RAQUEL
148	549	609	Te	CARMEN	Que hi haguera autoodi.
	550	610	Te	RAQUEL	Que hi haguera auto-
	551	611	Te	CARMEN	Que hi haguera autoodi del català.

Figura 325. Fragment d'interacció G8B - S3

Les dues versions inicials del G8B són les millors d'aquesta línia temàtica i contenen nombrosos exemples que combinen, tal com hem vist, la reconstrucció i elaboració de les idees de la font i el comentari i el distanciament respecte d'allò que es diu (Horowitz i Olson, 2007). Com que hi afegixen la veu pròpia (la perspectiva pròpia), les paràfrasis són mínimes.

¹²⁴ Aquests torns, de revisió del text intentat i del text escrit, formen part també de la generació d'idees i del tractament del contingut del text.

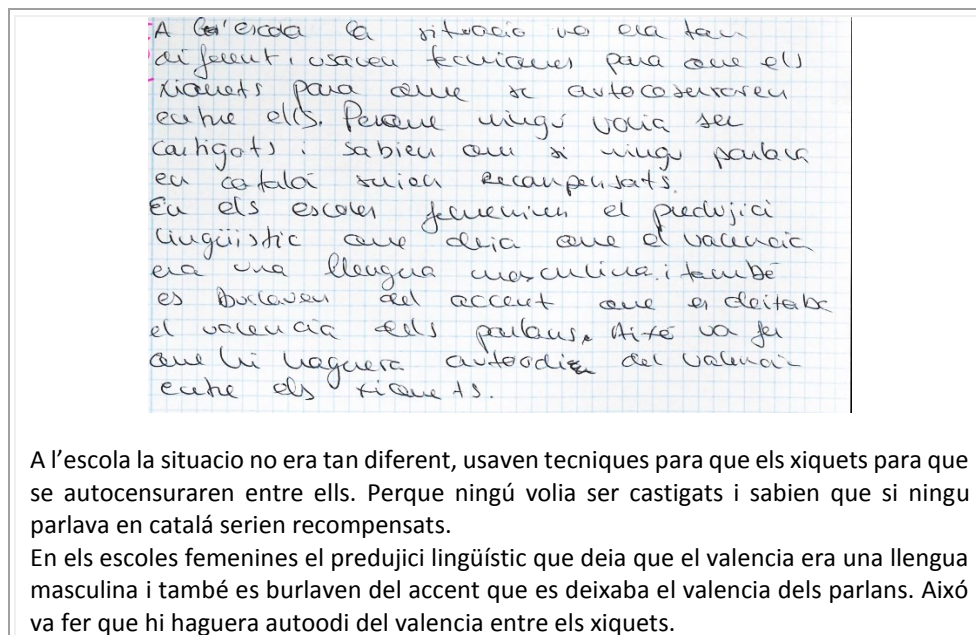
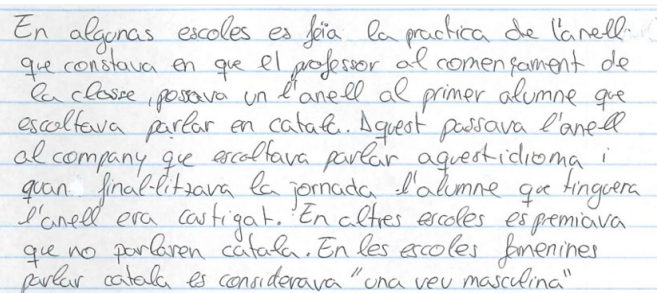


Figura 326. Fragment de la V1 del G8B

8.2.1.2. La còpia i la paràfrasi en les versions inicials

Les versions inicials del G2B estan repletes de còpies i paràfrasis dels textos font. Prenem el mateix exemple que hem analitzat en el punt anterior respecte del G8B i efectuem la mateixa anàlisi amb el tractament que en fa el G2B. Ja sabem que la V1 d'aquest grup neix de la unió de les notes de lectura de tres dels documents de la línia temàtica, que hem categoritzat en capítols precedents com a resums o llistes d'idees poc reeixides. Si observem el contingut dels paràgrafs en què es recullen informacions de la font 5 ("La pràctica de l'anell"), ens adonem que es tracta fonamentalment de còpies o paràfrasis molt dependents de l'original que reproduïxen una a una les idees de la font. Com que les notes es prenen individualment i la versió 1 s'elabora ajuntant físicament els tres resums, no es produeixen interaccions que ens permetin accedir als raonaments dels aprenents. La segona versió, que és la que lliuren al G1B per a les dinàmiques de revisió entre iguals, presenta canvis de diferent envergadura respecte de les informacions de la font 5, ja que les idees finals que incloïen en la versió anterior s'obvien. Les idees que es mantenen respecten fidelment la progressió de la V1 i, per tant, de la F05, però alguns enunciats experimenten reformulacions. Amb tot, no hi ha canvis importants respecte del tractament del contingut temàtic de la font, que es redueix a la còpia i a la paràfrasi molt pròxima a la rèplica.¹²⁵

¹²⁵ En la segona versió, escrita en la S4 (la segona sessió d'escriptura de la seqüència), una de les alumnes, Marina, dirigeix la reescriptura. Tal com hem descrit en el capítol d'anàlisi precedent, ella dicta a la seva companya Rosa, que fa únicament de copista i gairebé no s'implica en la producció. Com que tampoc no hi ha interaccions que ens donin accés a la veu dels aprenents, decidim no aportar aquest segon exemple. L'escaneig i la transcripció de la V2 es pot llegir en els annexos.



En algunes escoles es feia la practica de l'anell que constava en que el professor al començament de la classe, passava un l'anell al primer alumne que escoltava parlar en catala. Aquest passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i quan finalitzava la jornada l'alumne que tinguera l'anell era castigat. En altres escoles es premiava que no parlaren catala. En les escoles femenines parlar catala es considerava "una veu masculina".

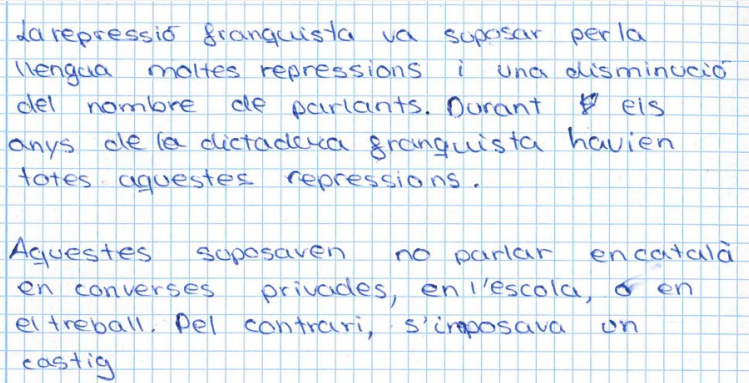
En algunas escoles es feia la practica de l'anell que constava en que el professor al començament de la classe, passava un l'anell al primer alumne que escoltava parlar en catala. Aquest passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i quan finalitzava la jornada l'alumne que tinguera l'anell era castigat. En altres escoles es premiava que no parlaren catala. En les escoles femenines parlar catala es considerava "una veu masculina".

Figura 327. Fragment de la V2 del G2B

8.2.1.3. L'elaboració del tòpic macroestructural de la línia temàtica

En els textos sobre la L1, les elaboracions del tòpic específic, és a dir, del tòpic de la línia temàtica, es situen clarament en la introducció i, de vegades també, en la conclusió. Grups com el G5B i el G7B inclouen ja en les versions inicials introduccions al tòpic. Els dos equips **han llegit tota la línia temàtica i han pres notes de qualitat**. En el cas del G5B, són notes que identifiquen amb un hiperònim l'àmbit de cada text, d'una manera més o menys reeixida segons la font. Potser aquest exercici d'abstracció és el que els permet de situar amb eficàcia en la introducció de la versió inicial els diferents tòpics de la línia temàtica. D'altra banda, per a les notes el G7B confecciona resums selectius en què és present el propòsit d'escriptura. Amb aquest treball, Marisa i Gisele perfilen de manera exitosa la representació del tòpic de cada font i són capaces de connectar-les per a formar una interpretació general en què s'hi encabeixen.

Els dos equips aprofiten els coneixements construïts fruit de la lectura de les fonts comunes per a intentar **articular un esquema general** que connecti les idees globals, que obren la macroestructura, amb el tractament de les conseqüències. Aquestes conseqüències corresponen als àmbits de les fonts de la línia 1, que tots dos grups anuncien, amb més o menys destresa, a l'inici del text, en un o en dos paràgrafs. Observem l'exemple del G7B:



La repressió franquista va suposar per la llengua moltes repressions i una disminució del nombre de parlants. Durant els anys de la dictadura franquista havien totes aquestes repressions.

Aquestes suposaven no parlar en català en converses privades, en l'escola, o en el treball. Pel contrari, s'imposava un castig

La repressió franquista va suposar per a la llengua moltes repressions i una disminució del nombre de parlants. Durant els anys de la dictadura franquista havien totes aquestes repressions.

Aquestes suposaven no parlar en català en converses privades, en l'escola o en el treball. Pel contrari, s'imposava un castig

Figura 328. Paràgrafs introductoris de la V1 del G7B

78	431	437	Te	MARISA	Durant els anys d'aquest- de la dictadura. Durant els anys de la dictadura franquista eh... (4 segons) Havien totes aquestes repressions.
79	432	438	Rte	GISELE	¿Cuál? (riu)
	433	439	Rte	MARISA	¡Pues las que hemos dicho aquí! (riu)
	434	440	Rte	GISELE	(riu)
80	435	441	Te	MARISA	Havien totes aquestes repressions. Eh...
	436	442	Te	GISELE	Repressions.
81	437	443	PLA	MARISA	Y ahora podemos poner en una línea abajo eh...
82		444	Ti	MARISA	Aquestes suposava... o sea, aquestes suposaven eh... no parlar en cas- el català, en con- eh... en converses privades, ni a l'escola ni al treball.

Figura 329. Fragment d'interacció G7B - S3

La interacció que dona lloc a la textualització d'aquesta introducció posa al descobert la manera com conceben semànticament cada àmbit i, per tant, cada text, i com els situen en l'esquema conceptual de la macroestructura de la línia temàtica. A més, n'arrodoneixen el sentit afegint-hi un concepte fonamental en la línia de la repressió pública: la punició.

83	439	446	Te	MARISA	Aquestes suposaven.
	440	447	Te	GISELE	No parlar...
	441	448	Te	MARISA	En català.
	442	449	Te	GISELE	Ni en les escoles?
	443	450	Te	MARISA	Però en converses privades... Coma. En l'escola.
	444	451	Te	GISELE	O en el treball.
	445	452	Te	MARISA	O en el treball.
84	446	453	Rte	GISELE	Ni pel carrer?
	447	454	Rte	MARISA	En converses privades és com el carrer.
	448	455	Rte	GISELE	Ya.
85	449	456	Te	MARISA	Eh... podemos poner punto.

86	457	Ti	MARISA	Y podemos poner eh... pel contrari... s'imposava un càstig. O sea, que se ponía un castigo.
----	-----	----	--------	---

Figura 330. Fragment d'interacció G7B - S3

Malgrat els defectes, la introducció té molt de mèrit, ja que la lectura de les fonts ha tingut lloc entre la S2 i la S3, de manera que la composició és bastant prematura, en la primera sessió d'escriptura, la mateixa S3, mentre altres equips de 4t A i 4t B encara no són capaços de traçar un fil comú.

8.2.1.4. Intents d'elaboració: convertir en macroproposició la idea d'una font

La introducció de les versions 1 i 2 del G2B no té la profunditat de les introduccions dels dos grups anteriors (G5B i G7B). Tal com es pot observar, planteja un problema de progressió, ja que passa abruptament d'una primera oració superficial i buida de sentit a altres dues que remetent a la prohibició de parlar català a l'escola. L'equip converteix en macroproposició una idea que apareix únicament en una font, la 5 ("La pràctica de l'anell"). Aquest procediment, referit per Segev-Miller (2007) com a *estratègia de supervivència*,¹²⁶ substitueix altres de més apropiades quan es tracta de construir macroproposicions que connectin fonts diverses.

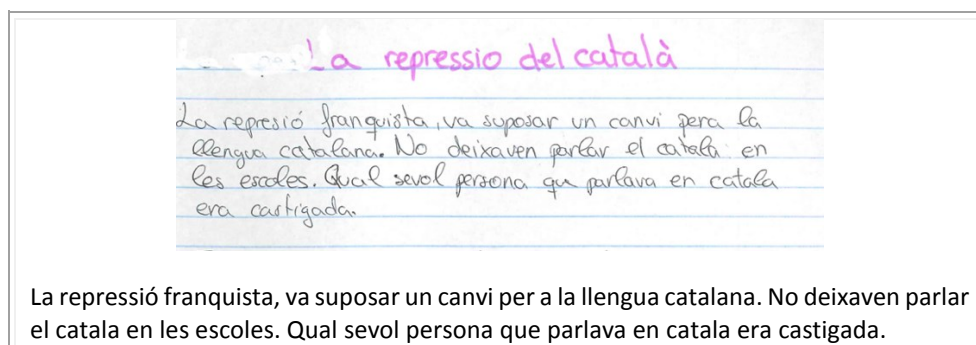


Figura 331. Fragment de la V2 del G2B

8.2.1.5. De les elaboracions poc reeixides a les reeixides: el processament intertextual

En la sessió d'escriptura de la versió final, tothom té present que cal construir o reforçar el marc semanticoconceptual. Els membres del G2B, que no havien inclòs cap elaboració de la línia temàtica en les dues versions inicials, no dubten a crear-ne una de tipus general per a la versió final. Encara que la conceptualitzen com a *resum dels textos*, el contingut de les interaccions i el resultat de la textualització evidencien **un punt d'inflexió en l'autoregulació cognitiva**:

¹²⁶ Vegeu el punt 1.1.4 del marc teòric.

8.2. El tractament de les fonts

284	808	839	PLA	ROSA	Pero me refiero, ¿por qué no hacemos como un resumen de los textos? Es decir, una introducción.
		840	PLA	ROSA	En plan explicando un poco qué había pasado. Que Franco había llegado al poder, y entonces eh...

Figura 332. Fragment d'interacció del G2B - S6

Marina i Rosa, que es mostren molt cooperatives en aquesta darrera sessió (S6), s'ajuden de la segona versió per a planificar la composició del text final.¹²⁷ Quan Marina proposa d'aprofitar la introducció de la versió precedent, que acabem de mostrar, Rosa respon que caldria afegir-hi també uns altres àmbits. Aquesta intervenció revela tres tipus de procediments. Un, relatiu a la **representació del tòpic específic de la línia temàtica**, mitjançant el qual ha reconstruït mentalment el sentit global a partir de la integració del contingut de diferents fonts. Un altre, propi de la **revisió**, mitjançant el qual Rosa pot detectar el **desajust entre l'antiga introducció** i els objectius previstos per a la planificació del nou text. La relectura de la versió antiga activa la **reexaminació dels propòsits d'escriptura** i desencadena un tercer procediment, aquesta vegada de reescriptura (o el que és el mateix, de revisió i d'una nova textualització), amb el qual dona forma a la macroproposició que fa possible integrar els diferents sentits que emanen de la línia temàtica 1.

338	966	1017	PLA	MARINA	Bueno, esto también lo vamos a poner.
	967	1018	PLA	ROSA	¿Todo?
	968	1019	PLA	MARINA	Esto sí. Sí, porque es el principio.
339	969	1020	Ti	ROSA	Vale, aquí podríamos añadir en les escoles, coma, en el carrer... En... en... resum en la vida quotidiana, ¿no? Qualsevol persona que parlava en català era castigada.

Figura 333. Fragment d'interacció del G2B - S6

Gràcies al **processament intertextual**, Rosa és capaç d'adonar-se que l'etiqueta *càstigs* presenta una relació directa amb la font 5, la de la repressió als escolars, i que incloure-la tal com ho havien fet en la introducció inicial podria donar lloc a incoherències. Per això, proposa a la seva companya d'ampliar el sentit del càstig mitjançant l'apreciació de l'edat: castigaven "totes les persones que parlaven català", tinguessin l'edat que tinguessin.

373	1066	1123	Ti	ROSA	Sí, pero me refiero para... esto... para lo de las personas.
	1067	1124	Ti	MARINA	Totes les persones.
374	1068	1125	Te	ROSA	Totes les persones que parlaven en català...
375		1126	PLA	ROSA	Eren castigades pero dependiendo de la seua edat. Porque a los niños era un castigo de pues no sales y a los adultos era pues te vas a la cárcel, ¡je!

Figura 334. Fragment d'interacció del G2B - S6

¹²⁷ El fragment introductor i l'hem reproduït unes línies més amunt (Figura 331).

D'aquesta manera, descomponen el sentit anterior, restringit a la infantesa, i el recomponen integrant-hi els àmbits dels adults, propis de les altres línies temàtiques:

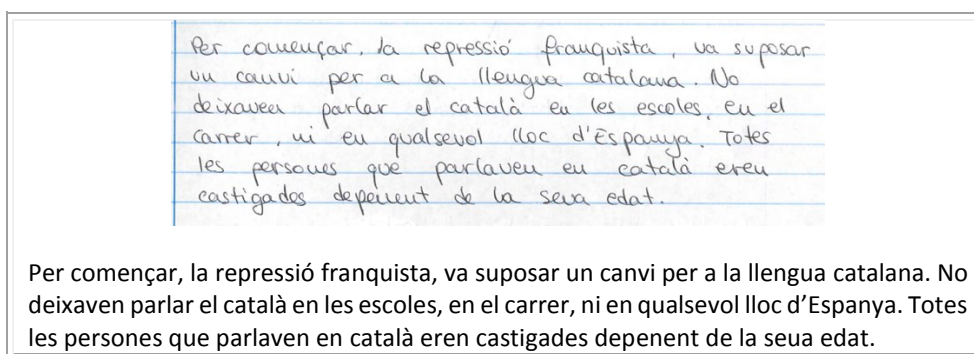


Figura 335. Fragment de la introducció del text de la V3 del G2B

8.2.1.6. Quan les paràfrasis (i les còpies) no desapareixen en les versions finals

Un altre aspecte que crida l'atenció és que l'escriptura de les versions finals no implica necessàriament que desapareguin **mecanismes de referència a les fonts** com la **còpia** o la **paràfrasi**. La còpia i la paràfrasi són categories que pertanyen a un nivell baix o molt baix d'elaboració. Hauríem de considerar, doncs, que els textos que les presenten són defectuosos? L'anàlisi dels casos ens permet afirmar que generalitzacions d'aquest tipus no ajuden a comprendre el procés en tota complexitat. Des d'aquesta perspectiva, l'estudi de les produccions dels aprenents ens fa remarcar que hi ha diferents factors que condicionen l'aparició o desaparició d'aquests mecanismes. Tal com acabem de veure amb l'exemple del G2B, aquests factors són de naturalesa diversa i pertanyen a nivells que aparentment poden semblar molt diferents entre ells, com ara la representació mental de la tasca, la planificació, la lectura (la complexitat de la font i la comprensió que se'n deriva; la comprensió de la font en relació amb el tòpic), i fins i tot la col·laboració entre iguals. L'estudi del procés, a través dels esborranys i de les interaccions entre els companys, fa palesa la interrelació entre els diferents factors i nivells.

Observem l'exemple del G7B. El text inicial està fet d'**elaboracions** i té una part introductòria amb un cert mèrit, tal com hem exposat en un dels punts anteriors.¹²⁸ En cap cas hi ha la còpia o paràfrasi d'una part del text, ans al contrari. Encara que les notes, el text i les interaccions de les estudiants donen proves que les aprenents han comprès els documents, el producte és fallit perquè es conformen amb l'**exposició sintètica de les fonts**. El grup no raona per escrit, ni explica, ni amplia, de manera que no aconsegueix anar més enllà de l'essencial. El cos del text, el relatiu a les fonts, és d'exposició telegràfica: les idees no estan lligades, els paràgrafs són breus i simples. Més que un text, sembla un

¹²⁸ Concretament, en *L'elaboració del tòpic macroestructural de la línia temàtica* (punt 8.2.1.3).

esquema de contingut o unes notes, en què cada punt correspon a una font i expressa una o, com a màxim, dues idees de la font. Així doncs, el resultat és insatisfactori.

En la versió inicial, escrita en la primera sessió d'escriptura (S3), l'equip escriu una idea general de la font 5 ("La pràctica de l'anell"). És molt sintètica, però és valuosa, perquè està feta d'interpretacions d'implícits:

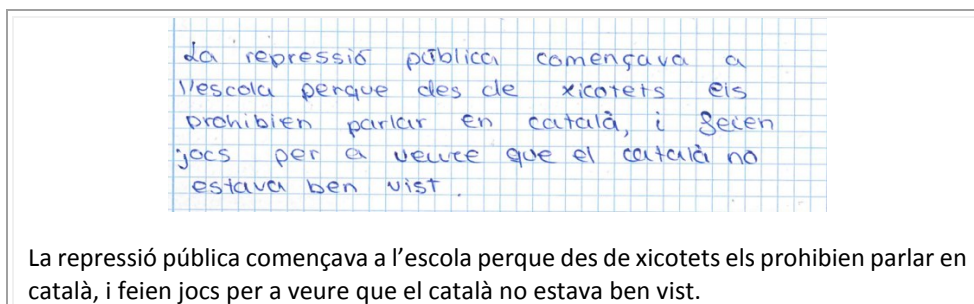


Figura 336. Fragment de la V1 del G7B

En la sessió 6, Marisa i Gisele (G7B) saben que han d'ampliar les informacions sobre les fonts, és a dir, explicar amb més detall. Això implica, lògicament, haver d'introduir informacions més concretes dels documents. Primerament, les alumnes comencen a planificar què poden escriure i com. Es refereixen al contingut de la font 5 com un dels exemples de què constarà el text i parlen d'**explicar l'exemple** i de **donar detalls** del procediment de la pràctica de l'anell. Aquest enfocament els porta a escriure **paràfrasis** de la font.

270	1092	1135	PLA	MARISA Vale, ¿y qué ponemos? ¿Cómo lo explicamos?
	1093	1136	PLA	GISELE Eh...
	1094	1137	PLA	MARISA Un exemple de l'escola...
	1095	1138	PLA	GISELE Que... el professor posava un anell al primer alumne-
	1096	1139	PLA	MARISA A ver, entonces ponemos. Un ejemplo en l'escola era aquest. Dos puntos. Y ya explicamos.
	1097	1140	PLA	GISELE Hmh.
	1098	1141	PLA	MARISA Explicamos lo que tú has dicho. Explicamos el profesor...
	1099	1142	PLA	GISELE El profesor... Li posava un anell? Pongo eso? En el cinc?
	1100	1143	PLA	MARISA Eh... sí, sí.

Figura 337. Fragment d'interacció del G7B - S6

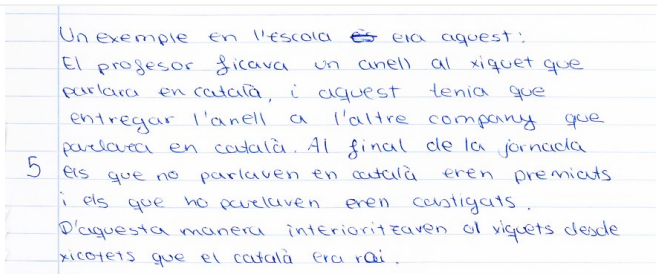
Mentre planifiquen l'organització i fan una pluja d'idees, Marisa **torna a les notes de lectura i les avalua** ("Aquí lo resumimos pero tampoco se entiende nada"). Aquesta apreciació demostra que ara ja sí que **tenen en compte el destinatari**: s'han adonat que si són tan sintètiques algú que no coneix les fonts tindrà dificultats per comprendre el seu text, i, per tant, l'objectiu d'informar-los sobre un determinat tema resultarà en va. Així doncs, comencen a valorar la necessitat de desenvolupar millor les fonts i d'afegir-hi les informacions que calguin. Amb tot, Marisa identifica ràpidament en les notes una interpretació pròpia que considera molt vàlida per al nou text, i no dubta a planificar-ne la inclusió ("Esto lo podemos poner al final para la conclusión del párrafo").

Cooperativament, desenvolupen la idea i llavors Marisa sentència que un cop detallin els càstigs als infants, la inclouran en forma de conclusió d'allò que s'ha dit.

271	1101	1144	Rte	MARISA	Aquí lo resumimos pero tampoco se entiende nada. (riu)
		1145	Rte	GISELE	(riu)
272	1102	1146	Rte	MARISA	Bueno, esto sí.
		1147	PLA	MARISA	Esto lo podemos poner al final para la conclusión del párrafo. Els xiquets tenien interioritzat delatar als seus amics. Com que ja des de xicotets- Lo que vàrem ficar, que ja des de xicotets...
		1148	PLA	GISELE	Sí.
		1149	PLA	MARISA	Se'ls ensenyava perquè veien el català com...
		1150	PLA	GISELE	D'altra forma.
		1151	PLA	MARISA	Com una llengua que- que estava mal.
		1152	PLA	GISELE	Hmh.
		1153	PLA	MARISA	Parlar-la.
		1154	PLA	GISELE	Sí. Mal vist.
		1155	PLA	MARISA	Bueno, empezamos explicándolo y después hacemos conclusión.

Figura 338. Fragment d'interacció del G7B - S6

En definitiva, el text final del G7B conté millores importants en relació amb el tractament dels textos font i el resultat global és més satisfactori. La informació sobre cada text o àmbit temàtic s'introdueix en forma d'exemple i paràfrasi i d'elaboració d'un comentari amb distanciament (Horowitz i Olson, 2007). Això posa de manifest el fet que l'augment de les paràfrasis no es tradueix necessàriament en la minva de la qualitat textual. De fet, el text s'enriqueix, perquè **s'hi inclouen més informacions, que es situen en un marc conceptual superior**, la macroestructura semàntica de la línia. Les explicacions completen el sentit i contribueixen a assegurar que el text pugui acomplir el seu **propòsit**: informar un destinatari sobre el tema triat.



Un exemple en l'escola ~~es~~ era aquest:
 El professor ficava un anell al xiquet que parlava en català, i aquest tenia que entregar l'anell a l'altre company que parlava en català. Al final de la jornada els que no parlaven en català eren premiats i els que ho parlaven eren castigats.
 D'aquesta manera interioritzaven al xiquets desde xicotets que el català era rei.

5

Un exemple en l'escola era aquest:
 El professor ficava un anell al xiquet que parlava en català, i aquest tenia que entregar l'anell a l'altre company que parlava en català. Al final de la jornada els que no parlaven en català eren premiats i els que ho parlaven eren castigats.
 D'aquesta manera interioritzaven al xiquets desde xicotets que el català era rei.

Figura 339. Fragment de la V3 del G7B

8.2.1.7. El tractament de les fonts més complexes

El darrer exemple amb què il·lustrem les referències als textos font prové del G5B i amplia l'anàlisi del punt que acabem d'exposar. En els capítols d'anàlisi del procés de lectura inicial i presa de notes comentem que les dues **fonts més complexes** de la línia temàtica 1 són la 6 (“Repressió a mestres i a altres funcionaris”) i la 8 (“La corrupció del català”). Les notes de lectura que originen són les més irregulars de la línia, ja que al costat d'interpretacions molt encertades hi ha còpies molt fidels i divagacions que es desvien molt del tema. En aquests casos, és ben segur que **les anotacions no són útils** i que els equips necessitaran **tornar a les fonts**.

Com que en les versions inicials el G5B només desenvolupa el contingut de la font 5 (“La pràctica de l'anell”), en la sessió final ha de fer un gran esforç a incloure la resta dels textos. Això els obliga a rellegir les fonts totalment o parcial, a decidir quines idees hi inclouen en el text i de quina manera. La nota del document 8 no els serveix gens perquè és una opinió que té poc a veure amb el contingut del text, així que Nadia, que en aquest moment dirigeix el treball pràcticament en solitari, torna al text font i experimenta algunes complicacions. Aquesta vegada, **la lectura està guiada per la planificació**, ja que necessita incloure el contingut en el seu treball. Immediatament, l'alumna intenta aclarir un dels significats del text per poder extreure'n una idea vàlida. Balma, la professora, hi afegeix una explicació molt útil per a l'estudiant.

538	1744	2186	LEC	NADIA	¿Qué quiere decir esto, Balma?
	1745	2187	LEC	PROF.	El què?
	1746	2188	LEC	NADIA	(llegeix) “El català es parla pitjor que mai i el país està secretinitzat en-”
	1747	2189	LEC	PROF.	Cretí... una persona cretina és una persona XXXX, saps?
	1748	2190	LEC	NADIA	¿Y esto no sé por qué...?
	1749	2191	LEC	GABI	Ya.
	1750	2192	LEC	NADIA	Pero que el català es parlava pitjor que mai quiere decir que no se hablaba prácticamente nada, ¿no?
	1751	2193	LEC	PROF.	Home, clar, la gent deixa de parlar-lo i deixa d'estudiar-lo perquè està prohibit.
	1752	2194	LEC	NADIA	Ah, ya.
	1753	2195	LEC	PROF.	Es parla pitjor, clar, més castellanitzat...

Figura 340. Fragment d'interacció del G5B - S6

En aquest moment, Gabi i Ilya no col·laboren, així que Nadia ha de fer tota sola una tasca força difícil. Encara que en altres moments, quan Gabi i ella cooperaven, havien estat capaços de construir idees més elaborades, aquesta vegada ella no n'és capaç o no fa l'esforç. Es conforma amb idees superficials i, com que no aprofundeix en la comprensió, no pot ser exigent en la **transformació conceptual i retòrica** de la informació que selecciona. Gabi hi afegeix pressió perquè el temps s'acaba, però no li ofereix ajuda.

540	1755	2197	PLA	GABI Nadia, va, mete la conclusió ya, ¿eh?
	1756	2198	PLA	NADIA Esto es prácticamente la conclusión.
541		2199	Te	NADIA La gent va deixar absolutament...

Figura 341. Fragment d'interacció del G5B - S6

Els pocs tornos en què Nadia escriu la part final del text fan pensar que llegeix la font i escriu alhora, sense arribar a fer una planificació apropiada. Són tornos aïllats en què l'alumna parla per a ella mateixa que apareixen enmig de llargues digressions entre els seus companys d'equip. És un text difícil i cal nedar a contracorrent: **el temps, la complexitat de la font, les distraccions** dels companys que destorben la concentració... tot són impediments que fan que el repte sigui difícilment assolible. Finalment, el resultat de la feina és una **paràfrasi** i una **còpia** de l'original:

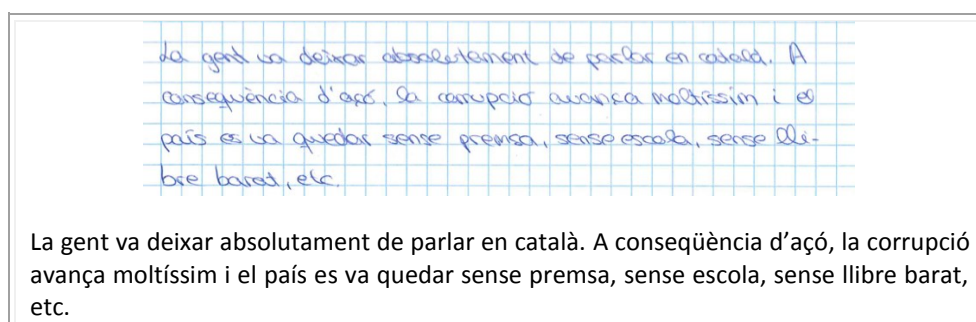


Figura 342. Fragment de la V3 del G5B

8.2.2. Els textos sobre la línia temàtica 4

Per a analitzar el tractament de les fonts dels textos de la línia temàtica 4 prenem les dades de les figures 310 i 311 (apartat 8.1.2) però, abans d'introduir-les en les noves taules, fem una segona operació amb aquestes dades, raó per la qual hi ha un desajust entre les xifres de les taules esmentades i les de les que presentem tot seguit. L'operació consisteix a revisar les idees dels textos dels estudiants amb l'objectiu d'identificar-hi possibles traces de la font o de les fonts d'origen, especialment les unitats que havíem categoritzat com a "L4".¹²⁹ Quan les hem identificat, les ressituem en les noves caselles de còpia, paràfrasi o elaboració d'una font concreta. Per exemple:

- "En aquesta època es van crear llibreries i editorials no oficials, perquè publicaven obres en català o valencià segons la regió." (G4B, V1)

És la frase que obre la versió inicial del G4B. En l'apartat sobre la procedència de les fonts l'hem etiquetat com a "L4", ja que és una idea que s'emmarca en el pla temàtic general. No obstant això, si resseguim les traces d'aquest fragment en les fonts, ens adonem que l'equip s'ha basat en una idea que apareix només en la F17 ("La llibreria Tres i Quatre"),

¹²⁹ Amb les dades dels textos sobre la línia temàtica 1, en l'apartat anterior, no ha calgut fer aquesta operació perquè el contingut de les fonts de la L1 no permet fer integracions d'un abast tan gran com les dels textos de la línia 4.

referida a la llibreria sobre la qual parla el text. Així doncs, els alumnes han efectuat una transformació conceptual pròpia del processament intertextual, ja que amb la informació d'una única font han construït una macroproposició. En paraules de Segev-Miller (2007), s'ha *imposat* sobre el tot (les llibreries) una informació que només apareix com a pròpia d'un dels establiments, Tres i Quatre. Encara que el grup no valida la veracitat d'aquesta informació, la pren com a apropiada i la manté fins a la darrera versió. En definitiva, aquesta unitat que l'anàlisi de la presència de les fonts havíem categoritzat com a "L4", ara es mou a la casella E (elaboració) de la F17, ja que es tracta d'una informació d'una única font que ha rebut un tractament específic: l'elaboració, i més concretament la reconstrucció mitjançant la imposició d'una idea específica en un esquema semàntic superior que s'aplica a altres textos (Álvarez Angulo, 1999; Milian, 2003; Horowitz i Olson, 2007; Segev-Miller, 2007).

Hem d'advertir al lector que aquest criteri s'incorpora en l'anàlisi de l'apartat present i no dels anteriors perquè implica una complexificació del procés que convé fer una vegada efectuada la visió inicial de conjunt, la de l'epígraf 8.1. Val a dir, a més, que només és aplicable als textos de la L4 per la composició temàtica de les fonts. Fet i fet, tal com hem pogut observar en l'exemple anterior, el contingut d'aquests documents presenta una elasticitat que permet fer operacions semàntiques més profundes, ja que tots els textos parlen d'un únic tòpic: els atacs a les llibreries.

	F17			F20			F21			F22			L4
	C	P	E	C	P	E	C	P	E	C	P	E	E
G1B			1		1	1		1	1			1	3
G4B			2	1		2			2		1	3	1
G5A	4			3				1					
G6B		2		1			1			1	1		1

C = Còpia
P = Paràfrasi
E = Elaboració

Figura 343. Tractament de les fonts versió inicial L4

	F17			F20			F21			F22			L4
	C	P	E	C	P	E	C	P	E	C	P	E	E
G1B			3			1			1			1	3
G4B			2	1		2		1	2			1	1
G5A	1				1			1	1	2	2		1
G6B					2				1			1	1

C = Còpia
P = Paràfrasi
E = Elaboració

Figura 344. Tractament de les fonts versió final L4

El més suggeridor d'aquestes dades és el desplaçament de les xifres d'esquerra a dreta de la taula, és a dir, que la producció de les versions finals comporta l'escriptura d'unes idees més elaborades, tant les que provenen d'una font determinada, com de les que són pròpies de la línia 4.

8.2.2.1. Un text final poc satisfactori

Per a la versió final, els grups reben la **indicació** de prioritzar la formació d'una idea o explicació global i d'il·lustrar-la, si ho consideren, amb exemples de casos particulars, i tots els grups intenten seguir-la. El G5A, per exemple, fa **un pas més en la representació mental de la tasca** a l'inici de la S6, gràcies a l'experiència de la revisió del text d'unes companyes. Així doncs, l'afirmació de Víctor prova que la **presa de perspectiva a través de la revisió entre iguals** del treball d'uns altres pot promoure un distanciament que porta a una **presa de consciència del propi treball**.

228	1481	1528	Rte	VÍCTOR	Elas han dado como muchas ideas globales y les faltan ejemplos concretos. Y nosotros hemos dado como muchos ejemplos concretos y nos falta dar una idea global.
-----	------	------	-----	--------	---

Figura 345. Fragment d'interacció del G5A - S6

Tanmateix, el **resultat del treball del G5A no és molt satisfactori**, ja que no poden evitar escriure un text amb informacions que, malgrat estar millor connectades, són encara **molt dependents de la macroestructura semàntica de cada font**. Això passa perquè no han llegit amb prou atenció els textos, ni hi han reflexionat. Tampoc no han arribat a formar-se una representació mental de la tasca adequada, sense la qual no és possible guiar la lectura i la selecció de les idees pels propòsits de l'escriptura, ni molt menys elaborar idees pròpies d'acord amb un objectiu (informar uns altres sobre el tema triat). Per això, podem afirmar que haver llegit la línia temàtica completa abans de posar-se a escriure no és un factor que garanteix *per se* escriure un text com el que s'espera.

8.2.2.2. La reproducció encadenada d'idees de les fonts

Sara i Esteban, del G6B, treballen amb molta més agilitat i més implicació que Víctor i Juan Luis i llegeixen els quatre textos font de la L4 abans de començar la composició textual. Però els textos inicials que produeixen no són reeixits. El que falla en aquest cas és l'**estratègia de treball** que adopten, que deriva d'una visió de la tasca pròxima a la del G5B. Així és, encara que gràcies a la lectura l'equip pot haver construït una aproximació al tòpic general, **la idea que guia l'acció és eminentment reproductiva**. Afegeixen les informacions de cada text, una darrere de l'altra, sense haver establert un marc conceptual que pugui encabir els diferents sentits. Tampoc no tenen en compte el **propòsit d'informar dels fets mitjançant un text coherent i propi que contingui una explicació lògica i fonamentada en les fonts**:

46	247	274	O/C	ESTEBAN	Mira, lo que podemos hacer es lo subrayamos todo lo que pensamos que es lo más importante y con nuestras palabras decimos eso.
	248	275	O/C	SARA	Sí.
	249	276	O/C	ESTEBAN	Y lo vamos copiando y ya está.

Figura 346. Fragment d'interacció del G6B – S3

I, encara que sembla que conceben que la còpia és una estratègia de tractament de les fonts poc acceptable, la visió de la tasca com un resum i una **reproducció encadenada d'idees** de fonts els impedeix fer-ne una elaboració més madura.

122	360	420	LEC	ESTEBAN	A ver, venien llibres a domicili i en parades ambulants enmig del carrer.
122		421	LEC	ESTEBAN	O sea que vendían libros y luego en el carrer.
123	361	422	PLA	SARA	Sí, pero a ver, es por no copiarlo todo tal cual está ahí.
123	362	423	PLA	ESTEBAN	También es verdad.

Figura 347. Fragment d'interacció del G6B – S3

Durant l'escriptura de les versions inicials, el grup no es mostra gens partidari d'incloure interpretacions, més enllà de la introducció inicial que escriuen per a la segona versió. Quan algú proposa una deducció mínimament arriscada, ells mateixos es frenen i opten per una fórmula literal. La interpretació que proposa Esteban implica l'adopció d'una perspectiva crítica sobre el que es llegeix i el que es diu, que és clau per a apropiar-se i elaborar les idees, però és una temptativa que no va més enllà:

147	391	459	LEC	SARA	Sí. Pero que en este párrafo pone que con la prohibición de publicar y presentar libros dejaban muy pocas salidas para presentar una cultura que hoy comienza a ser... a ser normal.
148	392	460	Ti	ESTEBAN	Pero podríamos poner que la prohibición del catalán a esta gente les costó vender libros en catalán. O algo así.
149	393	461	Rti	SARA	(riu) ¿Dónde pone eso?
149	394	462	Rti	ESTEBAN	¡No lo pone, te lo inventas!

Figura 348. Fragment d'interacció del G6B – S3

8.2.2.3. La gestió d'idees redundants

El document més senzill de la línia 4 que han d'integrar és el 21 ("Atacs de 1976"). És **una enumeració** d'atacs contra diferents llibreries produïts en un mateix any. En la font s'hi especifica la data, la llibreria afectada, el tipus d'atac i, en alguns casos, també la ciutat on es troba l'establiment i les pèrdues ocasionades. Molts grups consideren que és un **text repetitiu** quant a les informacions que conté, però també en relació amb els documents que el precedeixen, el 17 i el 20, ja que també es refereix a successos concrets.

215	516	604	PLA	ESTEBAN	Si quieres nos pasamos esto, porque esto es lo mismo, ¿no?
	517	605	PLA	SARA	Bueno, esto son más...
216	518	606	Ti	ESTEBAN	Podríamos poner, podríamos poner van ocurrir más atemptats en diferents llibreries com a tal, tal, tal...
217	519	607	PLA	SARA	Pero elige las más importantes.
	520	608	PLA	ESTEBAN	Val.

Figura 349. Fragment d'interacció del G6B – S3

El G6B **identifica una connexió temàtica** evident entre les informacions dels textos que acaben de posar per escrit i la F21, text que en aquest moment tenen a les mans. Tanmateix, **no saben extrapolar les dades** i convertir-les en un material nou, sinó

que en parafrasegen el contingut i copien petits fragments de la font, atès que en comptes d'extreure una idea general, seleccionen informacions anecdòtiques i les posen per escrit.

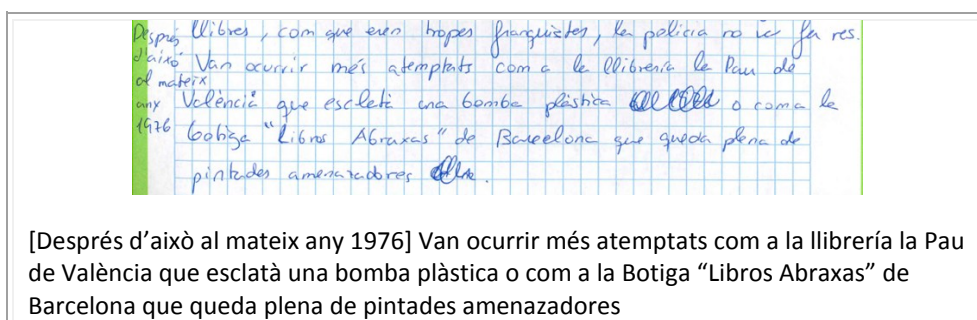


Figura 350. Fragment de la V1 del G6B

217	521	609	PLA	SARA	Por ejemplo, la primera es importante.
218	522	610	LEC	ESTEBAN	Un atentado...
	523	611	LEC	SARA (Ilegeix)	"Esclata una bomba plàstica".
219		612	PLA	SARA	La segunda también porque son bombas de relojería.
220		613	LEC	SARA (Ilegeix)	"Una bomba..."
221		614	PLA	SARA	Bueno, esa no, ¿no?
222		615	LEC	SARA (Ilegeix)	"Una bomba amb pèrdues d'un milió de pesetes."
223		616	PLA	SARA	¿Esa? Bueno...
	524	617	PLA	ESTEBAN	A ver, esto no.
224	525	618	LEC	SARA (Ilegeix)	"L'aparador de l'establiment de Llibres Mallorca de Palma de Mallorca".
225		619	PLA	SARA	Y esta.
	526	620	PLA	ESTEBAN	¿Cuál?
226	527	621	LEC	SARA	Eh... (Ilegeix) "Queda plena de pintades amenaçadores a la botiga..."
227	528	622	PLA	ESTEBAN	A ver, quitamos esta si quieres... No, esta. Ponemos esta.

Figura 351. Fragment d'interacció del G6B – S3

Quan han acabat d'escriure el fragment, s'adonen que tot té lloc en un mateix any i afegeixen el sintagma preposicional que obre el paràgraf que acota temporalment els fets que refereixen.

El G5A, que segueix una estratègia similar al G6B, obté uns resultats molt pareguts, però com que tenen menys visió de conjunt la coherència entre els paràgrafs és molt més deficient. La reacció de la parella s'assembla a la de Sara i Esteban, tant pel que fa al descobriment de la continuïtat (o repetició) temàtica, com quant a la manera com resolen la integració de les idees de la font.

201	1230	1273	LEC	VÍCTOR	Esto son solo ejemplos de ataques.
202	1231	1274	O/C	JUAN LUIS	Subraya lo más importante.

Figura 352. Fragment d'interacció del G5A – S4

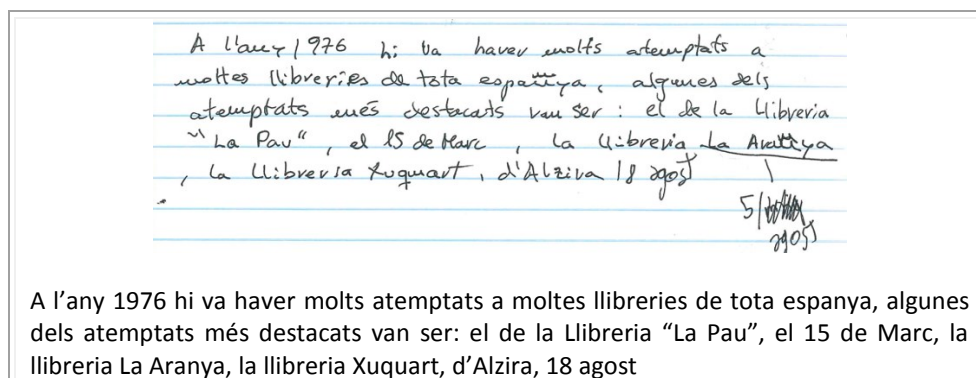


Figura 353. Fragment de la V1 del G6B

204	1241	1284	O/C	JUAN LUIS	¡Es que solo hay ataques!
	1242	1285	O/C	INVEST.	Clar.
205	1243	1286	PLA	VÍCTOR	Más que copiar lo que podemos hacer es como una breve explicación de lo que pasaba.
	1244	1287	PLA	INVEST.	Exactament.
	1245	1288	PLA	JUAN LUIS	¿Y qué explicación le das?
	1246	1289	PLA	VÍCTOR	Pues podemos poner que... que en el año 76 hub- hubieron muchísimos ataques a librerías de toda España.

Figura 354. Fragment d'interacció del G5A – S4

8.2.2.4. El salt qualitatiu: l'experiència de l'escriptura inicial, l'adopció de la perspectiva i la consideració del destinatari

D'altra banda, el G6B és capaç de redactar un text final amb informacions de les fonts millor integrades i més elaborades que en les versions anteriors. Ens hem de preguntar què passa en la S6 perquè siguin capaços de fer un **salt qualitatiu**. En primer lloc, hi ha l'experiència de les escriptures inicials, ja que han hagut de llegir els textos i familiaritzar-s'hi, fer uns intents inicials de tractament de les fonts i, fins i tot, unes **transformacions** per passar de la V1 a la V2. La reescriptura requereix de **replantejaments** a nivell de la planificació, de l'avaluació del propòsit i dels objectius d'escriptura, de l'anàlisi de les informacions, etc. Durant aquest procés també han **llegit i revisat el text de les companyes** del G8B i n'han parlat sobre el text d'uns i de les altres. En darrer lloc, ja en la S6, han rebut un document amb consells per a l'escriptura de la versió final i la professora i la investigadora els repeteixen allò que cal tenir en compte per a millorar. Les dues els insisteixen molt en la importància d'organitzar el contingut i explicar els fets pensant en el **destinatari** (els estudiants francesos), que han d'entendre perfectament **el tema** que els volen explicar. Aquesta repetició a tres bandes (els consells, la professora i la investigadora), sembla despertar en Sara i Esteban una consciència més gran sobre les informacions que es seleccionen i la manera d'expressar-les, perquè es qüestionen més les coses que abans.

525	1019	1227	PLA	SARA	Eh... Balma, si posem qui és Pompeu Fabra importa per a ells? Per al tema que hem triat?
-----	------	------	-----	------	--

Figura 355. Fragment d'interacció del G6B - S6

En aquesta altra intervenció, Esteban proposa una planificació de l'organització del text i posa èmfasi en la idea de la comprensió, de la qual és intrínsec el concepte de destinatari:

579	1131	1369	PLA	ESTEBAN	Yo primero haría lo de las librerías. Y cuando las librerías se entiendan por qué atacaban a todo...
-----	------	------	-----	---------	--

Figura 356. Fragment d'interacció del G6B - S6

8.2.2.5. L'elaboració d'un esquema organitzat de continguts

Un segon fet crucial en la reorientació del text del G6B és **l'elaboració d'un esquema organitzat de continguts** (Milian, 2003), que en aquest cas es produeix amb ajuda del document dels consells de reescriptura que se'ls lliura des de la investigació.¹³⁰ Ara, els aprenents saben que han de construir una explicació general a partir de totes les dades i evitar aportar exemples mitjançant la còpia o la paràfrasi un darrere de l'altre. D'aquesta manera, Sara reorganitza les informacions de fonts diferents i construeix una macroestructura que emergeix dels documents.

587	1140	1379	Ti	SARA	Les llibreries que venien llibres en català rebien atemptats. Eren cremades o arrassades. Les tropes feixistes de Franco...
587	1141	1380	Ti	ESTEBAN	Les asaltaven i posaven bombes.
588	1142	1381	Te	SARA	les assaltaven...
589	1143	1382	PLA	ESTEBAN	Y luego ya ponemos ejemplos, ¿no?
589	1144	1383	PLA	SARA	No lo sé.
590		1384	Rte	SARA	Porque total, ya lo he explicado.
591		1385	Ti	SARA	Les assaltaven, embrutaven els llibres...
592		1386	Te	SARA	(llegeix) "Les llibreries que venien llibres en català eren cremades o arrassades. Les XXXX assaltaven i embrutaven els llibres."
592		1387	Te	SARA	Trencaven... feien... destrossos.. de... molts... diners... diners... l'any... mil nou-cents setanta-sis... Franco... va morir... però... els atemptats... no acaben.
593		1388	Ti	SARA	No acaben, sinó que hi ha més.

Figura 357. Fragment d'interacció del G6B - S6

Abans, l'equip havia incorporat cadascuna d'aquestes informacions en paràgrafs o segments paragràfics separats, un per cada font, tal com hem vist en l'exemple de l'enumeració de les llibreries atacades l'any 76 (F21). Ara, per a l'exposició global ressituen les idees dels casos particulars en un esquema d'orde superior que ajuda a comprendre el fenomen de la violència contra les llibreries en un moment històric determinat. Això passa per la generalització i la construcció d'idees elaborades (Horowitz i Olson, 2007) que requereix una flexibilitat cognitiva que centra l'atenció en les

¹³⁰ Aquest aspecte, que afecta l'estructura del text, s'analitza amb detall en l'apartat 8.2.3 (*Establiment de l'estructura semàntica del text propi*).

connexions conceptuals entre les fonts (Segev-Miller, 2007). En el paràgraf que reproduïm ara es combinen i es confonen idees de diferents fonts, una de les quals és la F21:

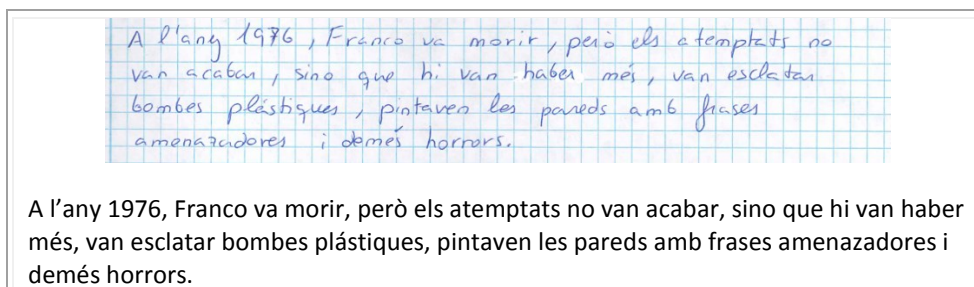


Figura 358. Fragment de la V4 del G6B

8.2.2.6. La complexitat dels textos font: transferència dels trets discursius

Un altre punt que cal considerar en aquesta anàlisi és **com afecta la complexitat d'un text font al tractament i la integració que se'n fa** en el text propi. En aquesta secció hem observat que la simplicitat de la F21 no assegura una referència i una incorporació adequada, perquè l'èxit depèn d'altres factors que ja coneixem. En l'epígraf anterior, referit als textos sobre la línia temàtica 1, hem observat que alguns textos més difícils, com el 6 i el 8, provoquen més obstacles durant la composició. En el cas de la línia temàtica 4, podem prendre com a exemple el document 22 ("Entrevista a Xavier Vinader"), que és un fragment en què, entre altres coses, s'assenyalen els autors materials dels atacs, però també altres responsables i còmplices, i, a més, es donen detalls autobiogràfics i s'aprofundeix en els mecanismes repressius de tipus violent.

Juan Luis i Víctor, del G5A, llegeixen i afegixen a corre-cuita la darrera font de la línia temàtica en la sessió final, quan ja estan fora de temps. Fins aleshores no l'havien llegida ni tampoc, per tant, l'havien tinguda en compte, de manera que les explicacions que inclou el document no s'exposen ni en les versions anteriors ni a l'inici ni en la part central del text definitiu. La manera d'incorporar el text és molt característica d'un mètode de treball que no té en compte l'organització i l'adequació de la informació d'acord amb els propòsits discursius establerts. Alguns trets compartits amb els textos d'altres grups d'aquesta investigació són la rèpica com a còpia literal de les idees del material de consulta i, encara més, en el cas del document 22, la reproducció de les característiques textuais i discursives de la font.

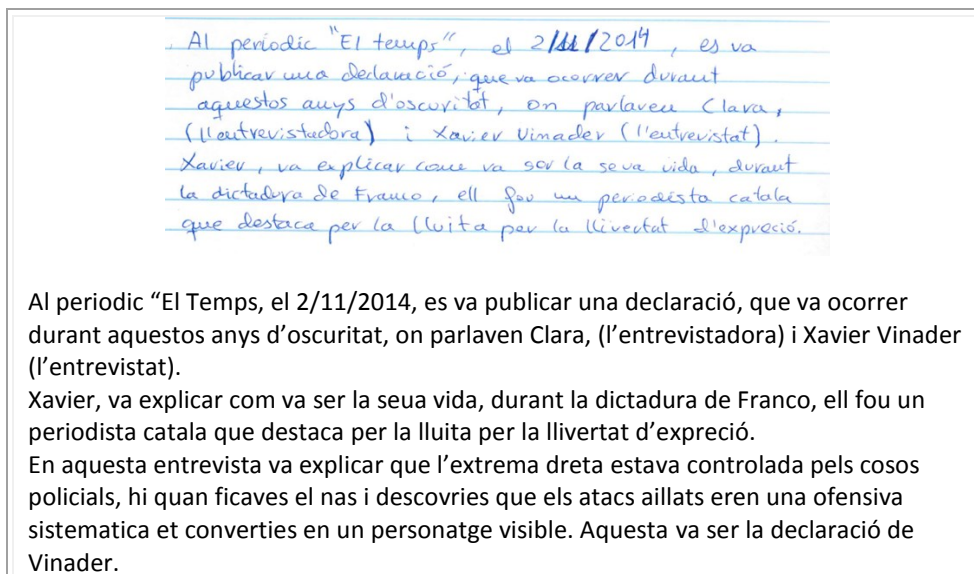


Figura 359. Fragment de la V2 del G5A

Així doncs, observem que el grup no es pot estar d'indicar la procedència de les informacions i la data de publicació, la referència a l'entrevistadora i a l'entrevistat. És a dir, que **no poden desprendre's del marc sociodiscursiu** en què s'ancora el document i, per tant, no poden dissociar el que es diu de l'escenari en què aquestes informacions es generen. Una altra prova d'això és la traducció a discurs indirecte d'alguns passatges de l'original que, alhora, es combinen amb calcs del discurs directe de la font.

Previsiblement, el G6B incorpora la F22 d'una manera molt similar a la del G5A en els seus dos textos inicials. No obstant això, hi afegeix una explicació final per a la qual ha calgut fer una petita operació de distanciament. En la versió final, en canvi, les dades de la F22 queden perfectament integrades en una explicació de conjunt.

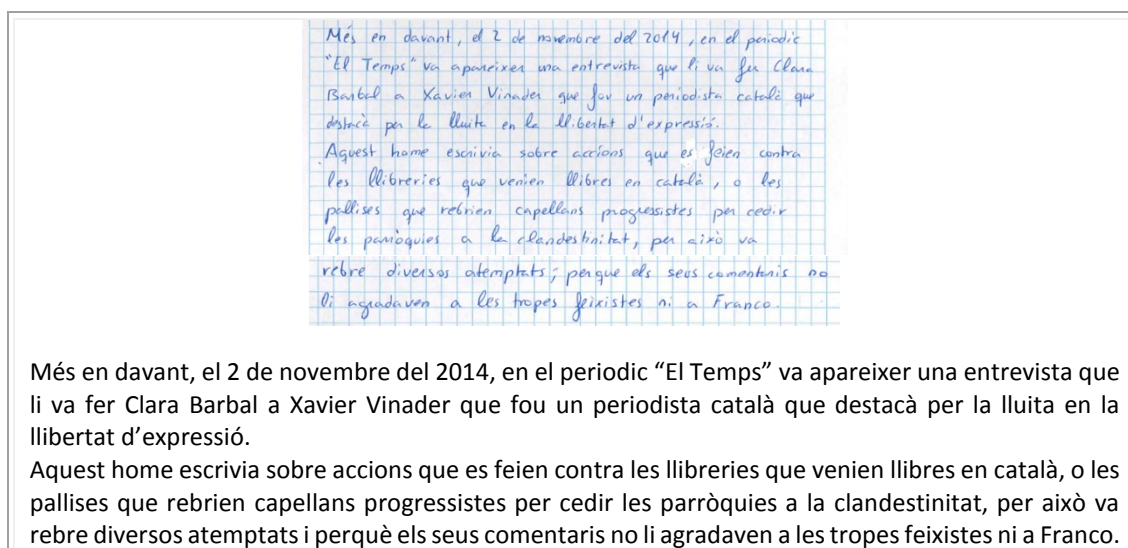


Figura 360. Fragment de la V2 del G6B

8.2.2.7. La clau de l'èxit: la representació de la tasca i la interpretació conceptual

Indubtablement, l'equip amb els **resultats més reeixits** des de l'inici fins al final de la seqüència és el G1B. La clau de l'èxit rau en dos factors que en aquest capítol s'han mostrat com a determinants: **la representació de la tasca i la interpretació conceptual**. En primer lloc, analitzem-ne la **gestió de les informacions de les fonts**. En els capítols d'anàlisi de la lectura i les notes i dels productes escrits hem comentat que el G1B destaca des de les primeres sessions pels comentaris en profunditat de les idees de les fonts que han llegit. La lectura no es limita a les fonts de la línia temàtica, sinó que miren també altres documents (fonts comunes i textos d'altres línies temàtiques) i **incorporen els sabers de totes les fonts en una xarxa conceptual superior**. Tal com hem pogut observar, quan llegeixen un text **no en parcel·len la comprensió**, sinó que **la relacionen amb la resta de les fonts que llegeixen i amb el bagatge personal** per tal de **construir una explicació global**.

40	319	353	PLA	JAVI	Eh... podemos comenzar con...
	320	354	PLA	RODRIGO	Con...
	321	355	PLA	JAVI	Després de la... de la lluita... eh... De la lluita civil, Franc va guanyar la guerra i... i va perseguir les llengües... Así para comenzar así rápido. Amb atemptats a llibreries eh... No sé.
	322	356	PLA	RODRIGO	¿Eso está?
	323	357	PLA	SOFÍA	Va perseguir cualquier dialecto o lengua que no siguera el castellà.
	324	358	PLA	RODRIGO	Eh... también podemos poner de que después eh... Como lo que dije, empezar a perseguir a todas... todo aquello que tenga una lengua nueva. Sí, lengua nueva, y ya no va ser de una manera ya de... solo de atención o como pasaba antes de que... de la guardia civil que te venía como... no sé, de otra manera de hacer, sino que empieza con ataques físicos a las- a cada librería donde empezaban a venderse los libros de una nueva lengua, el catalán.
	325	359	PLA	JAVI	Vale.
	326	360	PLA	RODRIGO	Ah, que, en pocas palabras, pasa de ser de una represión de... de leyes a conflictos reales.
	327	361	PLA	JAVI	Sí, conflictos físicos, vale.

Figura 361. Fragment d'interacció del G1B – S3

En aquests moments, el grup planifica cooperativament la introducció de la primera versió. Encara que en el diàleg apareixen verbs com *començar amb* i *posar* i barregen el català i el castellà, que són trets propis de la textualització, el grup encara està en un estadi inicial de planificació, perquè intenten organitzar les informacions coherentment mentre **efectuen una activitat conceptualitzadora sobre la trama de relacions històrica, política, lingüística i social** (Perelman, 2008) que exposen els textos.

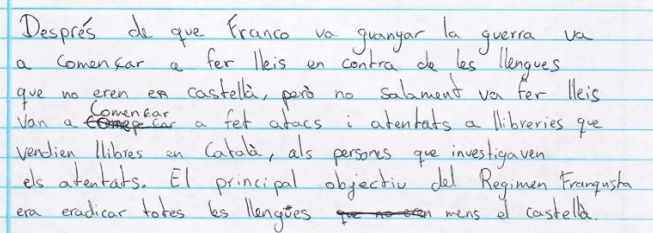
44	342	376	PLA	RODRIGO	Yo creo que todo esto lo hacía con el objetivo de... de... de que hiciera entender a las personas que primeramente atacando una librería en catalán, eh..., bueno, en valenciano, por decirlo así, esto como que le daría más miedo a las personas para de que no... para que ellos vieran de que algo grande como una librería era... por decirlo así era eliminado para que las personas tuvieran miedo a no seguir comprando libros o empezar a olvidar esa lengua.
----	-----	-----	-----	---------	--

Figura 362. Fragment d'interacció del G1B – S3

Si parem atenció a les intervencions dels aprenents, ens adonem que les idees que aporten no sempre remetent a una única font, sinó que sovint són reconstruccions d'informacions i comentaris que formen part de l'estratègia de **transformar el coneixement** (Bereiter i Scardamalia, 1987), ja que en lloc de reproduir dades **intenten trobar explicacions lògiques dels fets a partir del que han llegit**. Quan escriuen el text, per tant, no *diuen el coneixement* font per font, sinó que escriuen idees en gairebé tots els casos elaborades.

49	359	393	PLA	RODRIGO	Esos ataques pasan de ser... No, de... Esos ataques pasan de ser de... de infrecuentes, por decirlo así.
50	360	394	Rte	JAVI	Començar es con... con ce trencada, no?
	361	395	Rte	SOFÍA	Sí.
51	362	396	PLA	RODRIGO	Comencen a ser desde muy raros hasta muy frecuentes.
52	363	397	Ti	SOFÍA	Bueno, i que també atacaven a les persones que investigaven sobre...
	364	398	Ti	JAVI	Sí.
	365	399	Ti	RODRIGO	Ahá.
	366	400	Ti	SOFÍA	Sobre això.
	367	401	Ti	RODRIGO	Porque querían ocultar la verdad. (27 segons de silenci)

Figura 363. Fragment d'interacció del G1B – S3



Després de que Franco va guanyar la guerra va a començar a fer lleis en contra de les llengües que no eren en castellà, però no solament va fer lleis van a començar a fet atacs i atentats a llibreries que vendien llibres en català, als persones que investigaven els atentats. El principal objectiu del Regimen Franquista era eradicar totes les llengües ~~que no eren~~ mens el castellà.

Figura 364. Fragment de la V1 del G1B

En capítols anteriors hem comentat també que en el cas del G1B sovint és difícil discernir entre els diàlegs orientats a construir la comprensió lectora, els diàlegs per a planificar idees i els diàlegs per a textualitzar, ja que el grup **té molt present el propòsit i els objectius d'escriptura quan llegeix, planifica i textualitza**. La manera com els

aprenents es **representen la tasca** afavoreix unes accions encaminades a la consecució del treball i, per tant, **redunda tant en el procés com en el resultat**. Per això, en el G1B les provés d'aquesta idea les podem trobar en les actuacions dels membres del grup, en les operacions de composició textual que porten a terme, en els resultats al llarg del procés i, també, en el que diuen sobre allò que fan, tant ells com uns altres. Tot seguit mostrem un exemple de la idea que el G1B té sobre la feina d'escriptura, que verbalitzen mentre revisen el text del G2B:¹³¹

167	RODRIGO	No creo que hayan hecho directamente al receptor porque es que han hecho como un resumen. [no creu que hagin pensat en el destinatari del text]
168	JAVI	Ya.
169	SOFÍA	Es que tendrían que haber puesto ideas tuyas pero-
170	JAVI	Claro.
171	RODRIGO	Ah, ideas tuyas como para intentar-
172	JAVI	Explicarlo a su propia manera.
173	RODRIGO	Y aquí han hecho como más un resumen muy...
177	RODRIGO	Que no pusieron ideas propias. ¿Falta de ideas propias, ponemos? (10 segons)
178	SOFÍA	Eh... Han copiado del...
179	RODRIGO	Buen resumen- es un buen resumen pero...
180	SOFÍA	Es un buen resumen de...
181	RODRIGO	Es, es un resumen.
182	SOFÍA	De su par- de su unidad.
183	RODRIGO	Es un resumen de los, de lo que les ha tocado. (10 segons)
206	JAVI	No ho han explicat amb els seus- amb les seues paraules...
207	SOFÍA	No s'han expressat amb... les seues...
208	RODRIGO	No han...
209	JAVI	Paraules.
210	RODRIGO	No han utilizado la expresión de ideas, no sé.
211	JAVI	S'han copiat literalment del text.
212	SOFÍA	¿Y eso cómo lo puedo decir?
213	JAVI	Hombre. I no amb les seues paraules. S'han copiat-
214	RODRIGO	I no... con sus ideas.
215	JAVI	Del text. I...

Figura 365. Fragment d'interacció del G1B – S5

En aquest fragment, els aprenents argumenten que el text dels companys no té en compte el receptor perquè no han elaborat un text original amb idees pròpies de manera que expliquin els fets “a su propia manera”, sinó que han copiat dels textos i han fet un resum “de lo que les ha tocado”, és a dir, “de su unidad” o línia temàtica. Aquesta **mirada crítica**, que no apareix verbalitzada en cap de les interaccions dels altres grups de la investigació, és molt valuosa per comprendre **com conceben la feina** els estudiants que millor responen a la tasca.

¹³¹ Aquest fragment d'interacció forma part de les dinàmiques de revisió entre iguals que no hem inclòs en el capítol 6 (*L'escriptura a partir de la lectura de fonts diverses. Una anàlisi panoràmica*). Reprenem aquests intercanvis en el capítol final de l'anàlisi, el 9.

8.2.3. Establiment de l'estructura semàntica del text propi

El procediment intertextual que els aprenents fan de les informacions dels textos sobre els quals han de basar la seva producció dona lloc a **diferents tipus d'organització semàntica**. Primerament exposem els que hem identificat en els textos dels nostres estudiants, no sense advertir abans que molts dels textos presenten trets de més d'una organització, ja que la complexitat del maneig de diferents fonts de documentació per a l'escriptura i la tasca situada mateixa afegeixen **constriccions** a la tasca que poden derivar en **estructures** una mica **heterogènies**.¹³² Aquestes organitzacions són:

- el resum d'una única font,
- la juxtaposició de resums o d'idees de les fonts,
- la construcció de l'esquelet conceptual a partir d'una de les fonts,
- l'establiment d'un esquema general o macroestructura.

Per tancar la secció, esmentem altres exemples que, encara que presenten estructures semàntiques com les anteriors, mostren també particularitats pròpies de la gestió informativa d'una tasca d'aquestes característiques. Detenir-nos a examinar-los breument pot ajudar-nos a conèixer millor **dificultats i estratègies** dels aprenents en situacions d'escriptura com aquestes.

8.2.3.1. Resum d'una única font

D'aquesta primera opció, recollida per Segev-Miller (2007) en la seva investigació, no trobem **cap exemple prototípicament pur** entre els textos de la nostra investigació, ni dels 8 equips estudiats en profunditat ni dels altres 10 de la recerca, perquè les instruccions que els donem deixen clar que cal construir un text a partir de les diferents fonts. Tanmateix, el G5B presenta un producte inicial que podria acollir-se a aquesta opció, ja que l'única font de què recull informacions és la F05 ("La pràctica de l'anell"). Aquesta font ocupa la part més important del cos del text. Tal com hem vist en l'apartat 8.1.1.2, el tractament de les idees de la font és ja d'una certa qualitat, ja que aconseguen centrar l'atenció en les idees més importants del document, i són unes idees elaborades i rellevants per a la línia temàtica. A més, en 8.2.1.3 expliquem que l'equip s'esforça a construir una introducció que serveix de marc temàtic superior i situa perfectament el tòpic del text, amb idees d'algunes de les fonts. Factors com ara una idea equivocada de la tasca o la pèrdua de motivació fa que obvien la resta de les fonts o que creguin referir-s'hi a través d'idees que no hi tenen res a veure. Comptat i debatut, podem incloure el text inicial del G5B en aquesta primera categoria.

¹³² Tal com s'ha indicat anteriorment, aquesta tipologia no es nostra, sinó que ha estat establerta i desenvolupada durant dècades per autors com ara Flower (1990), Segev-Miller (2007), Mateos i Solé (2008) i Solé i altres (2013).

8.2.3.2. Juxtaposició de resums o d'idees de les fonts

L'organització més freqüent en les versions inicials és la que Mateos i Solé (2009) anomenen juxtaposició de resums o idees de les fonts de documentació. Aquest procediment equival al que Segev-Miller (2007) anomena l'**estratègia de llistar els textos font**. En comptes de processar o transformar intertextualment els documents, els aprenents en reproduïxen les idees que seleccionen una darrere de l'altra. De fet, els dos mecanismes que la caracteritzen són, evidentment, la còpia i la paràfrasi.

La **configuració de la línia temàtica** ¹³³ en quatre textos que informen sobre quatre àmbits diferents als quals afectava la repressió lingüística i l'**absència aparent d'interseccions entre els temes dels documents**¹³⁴ fa que els textos inicials que s'escriuen sobre aquesta línia temàtica tendeixin cap a aquest tipus de transformació retòrica. El G2B és l'exemple de la L1 més pur de juxtaposició de resums o idees de les fonts amb les seves dues versions inicials, encara que els textos inicials dels altres tres equips també presenten trets d'aquesta categoria. Amb tot, convé assenyalar que el primer document de suport a l'escriptura que els lliurem en la S3 (el **guió d'escriptura**) **dissuadeix** molts dels grups **d'elaborar un text tan escolar**, ja que els recorda la importància de tenir en compte la dimensió comunicativa i retòrica (els adverteix sobre la necessitat de situar el lector i d'informar sobre el tema de la línia temàtica, d'encapçalar l'explicació amb una introducció, etc.).

De l'anàlisi del procés de composició textual que hem exposat en el capítol anterior es desprèn que l'elaboració del text inicial és una nova presa de contacte amb les fonts de documentació; o fins i tot la primera aproximació al contingut de les fonts, en el cas dels grups que no prenen notes de lectura i que comencen a escriure sense haver llegit la línia temàtica. Per aquest motiu, podem afirmar que la juxtaposició de resums o llistat d'idees fa una **funció equiparable a la presa de notes**, atès que consisteix a inventariar idees seleccionades prèviament o durant el procés mateix d'escriptura. Seria natural pensar que tant l'una com l'altra són previs al tractament més aprofundit. Tanmateix, és un error considerar la presa de notes i el llistat o juxtaposició com a passos previs preceptius i indispensables per al procediment intertextual, ja que aquesta pressuposició quedaria immediatament invalidada per l'exemple dels pocs grups que escriuen des del començament textos més sofisticats. Caldria considerar-les més bé com a **estratègies que faciliten la identificació i connexió d'idees**. Són estègies que ajuden els aprenents a identificar les informacions i a situar-les respecte del tòpic, a organitzar-les per idees o àmbits temàtics i no per textos (és a dir, pel text d'adscripció).

¹³³ "Repressió pública. Ús de la llengua a l'escola i al carrer".

¹³⁴ Hi ha punts de contacte, i fins i tot algunes idees repetides o contradictòries, però cal llegir amb atenció els textos per trobar-les.

8.2.3.3. Entre la construcció de l'esquelet conceptual a partir d'una de les fonts i l'establiment d'un esquema general, passant per la juxtaposició d'idees

El G4B és un text híbrid, que presenta trets organitzatius que responen a tres tipus d'estratègies: la juxtaposició d'idees, la construcció de l'esquelet conceptual a partir d'una de les fonts i l'establiment d'un esquema general. El primer tipus, que ja coneixem, deriva del processament lineal de les fonts. Prèvia lectura de la línia temàtica, **les idees que es seleccionen de cada font s'introdueixen per ordre**, de la F17 a la F22, amb alguna excepció. No obstant això, el **resultat és ben vistós**, i un lector desconegedor del dossier de documentació podria fer-ne una valoració positiva. Per comprendre aquest fenomen cal explorar els altres dos procediments desenvolupats.

La segona estratègia que detectem és la que Segev-Miller (2007) anomena la incorporació de les fonts en una de les fonts. Quant al nostre exemple la podríem definir com **un text que serveix de matriu semàntica en la qual s'encabeixen o s'incorporen informacions dels altres textos**. El cas més evident el trobem en el G4B, encara que ja sabem que no és un exemple idèntic al tipus ideal, perquè hi ha altres mètodes implicats. En els apartats precedents hem vist que aquests estudiants tracten les fonts mitjançant la **transformació conceptual** de l'elaboració en forma de generalització d'una proposició d'un únic text. Veiem-ho més clarament en l'exemple següent:

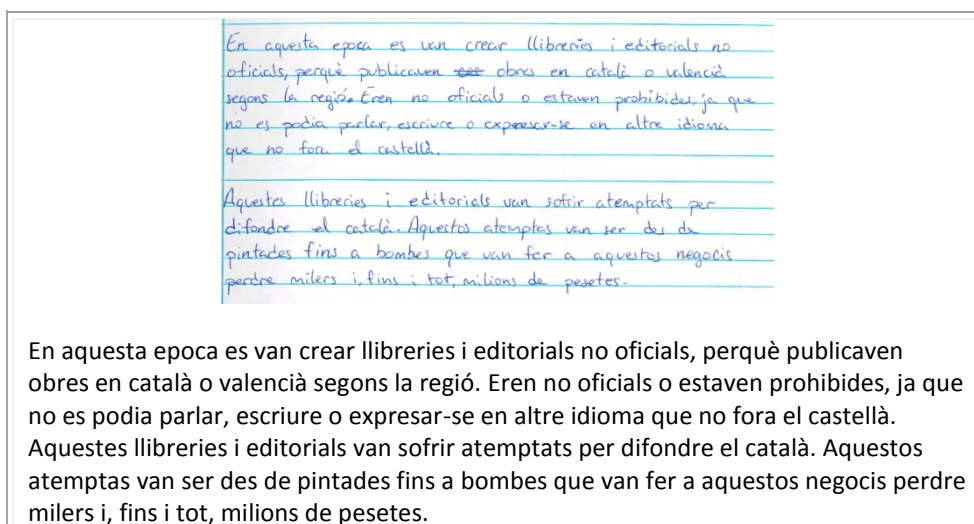


Figura 366. Fragment de la V1 del G4B

La idea de l'enunciat que obre el primer paràgraf procedeix de la F17 (“La llibreria Tres i Quatre”), però s’ha sotmès a generalització, ja que la font parla d’una única llibreria i editorial, Tres i Quatre, que es crea en el context i en les condicions que s’indiquen. Així doncs, la idea particular es converteix en una macroproposició en el text dels aprenents i fa de marc per a les altres idees. Observem la reacció contrariada d’Adèle quan llegeix aquests dos primers paràgrafs:

8.2. El tractament de les fonts

234	1156	1191	PLA	ADÈLE	No lo has entendido, Aarón. Tienes que leer todos los textos y hacer de todos un texto.
	1157	1192	PLA	AARÓN	Vale, y yo estoy empezando por las librerías.
	1158	1193	PLA	ALMA	Vale, es como si hubiera hecho el de... el del documento 17.
	1159	1194	PLA	AARÓN	Es que estoy haciendo el del documento 17. Estoy mezclando el del documento 17 y el del 21. No, y el 20. Que es el del atentado.
	1160	1195	PLA	ALMA	Vale.
	1161	1196	PLA	AARÓN	Y el 21 también es otro atentado.
	1162	1197	PLA	ALMA	Bueno, pues ahora contamos otro atentado.

Figura 367. Fragment d'interacció del G4B – S4

Aarón, que sembla molt segur del que fa, declara estar tractant la informació del document 17, que barreja alhora amb el 20 (“Fragment d'un dietari de Sanchis Guarner sobre un atac a Tres i Quatre”). Seguint aquest procediment, els escriptors poden incorporar la resta de les idees, ja siguin d'una única font o de diverses, i situar-les en un mapa conceptual superior.

La tercera estratègia, l'**establiment d'un esquema general**, és cognitivament més exigent que la primera, ja que demana **relacionar les idees dels diferents textos**. Aarón, que escriu sol, **incorpora idees dels textos font a font**, d'una en una, seguint l'**ordre del dossier**, però integra les informacions en una **xarxa superior**. Observem el comentari que Adèle fa al seu company. L'alumna vol assegurar-se que Aarón escriu un text unitari (es refereix a la classe de text com a *notícia*) i ell dona compte de la feina:

273	1543	1581	PLA	ADÈLE	Eso... o sea, eso que estás escribiendo es... eh... como si fuese una sola noticia, ¿verdad?
	1544	1582	PLA	AARÓN	Sí, más o menos. O sea, sobre esto que más o menos es lo mismo, de atentados y todo eso... pues eso, explicarlo.
274	1545	1583	Rte	ADÈLE	Pero... has dicho... has explicado primero lo de la librería, ¿no?
	1546	1584	Rte	AARÓN	Sí. Sobre en general sobre todas las librerías y todo eso, que... que estaban prohibidas y eso, y por qué estaban prohibidas.
	1547	1585	Rte	ADÈLE	¿Y no has hablado de Tres i Quatre?
	1548	1586	Rte	AARÓN	Sí.
	1549	1587	Rte	ADÈLE	Ah, vale.
	1550	1588	Rte	AARÓN	Y luego he puesto el ejemplo de Tres i Quatre.
	1551	1589	Rte	ADÈLE	El ejemplo del atentado. Del...
	1552	1590	Rte	AARÓN	Tres y Cuatro.
	1553	1591	Rte	ADÈLE	Del 20. Del texto 20.

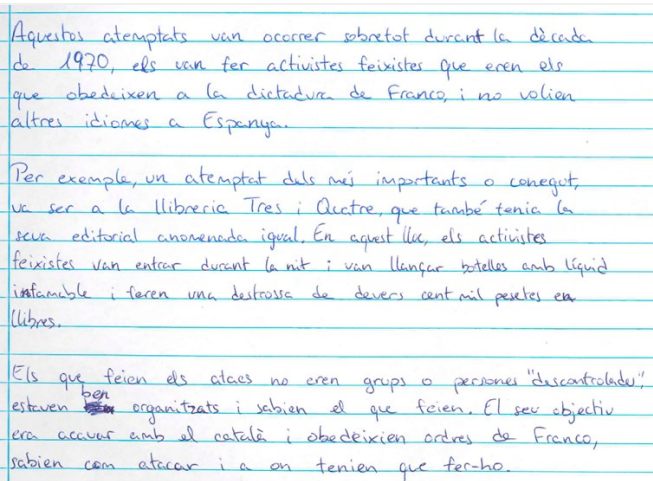
Figura 368. Fragment d'interacció del G4B – S5

Fixem-nos una vegada més en el procediment que descriu tot seguit:

275	1556	1594	PLA	AARÓN	Sí, ahora estoy escribiendo el del 22.
	1557	1595	PLA	ADÈLE	Pero lo escribes como... ¿cómo lo escribes? ¿De...?
	1558	1596	PLA	AARÓN	En general.
1597		PLA	AARÓN	O sea, el del atentado 4 aquí pone... sobre todo lo de... de lo de Franco... de lo de la policía de Franco y todo eso que no eran... que estaban controlados, o sea, que sabían qué hacer y todo eso. Estoy poniendo todo eso.	

Figura 369. Fragment d'interacció del G4B – S5

Encara que Aarón tracta els textos d'un en un, **no perd de vista la relació de les idees amb el tòpic** dels atacs i els atemptats, i ajusta el treball a l'ordre lògic. Així, els paràgrafs següents recullen idees que donen forma a una explicació general i contenen un únic exemple,¹³⁵ el del text 20 en el P4, que es troba entre un paràgraf amb idees de la F20 i un altre que beu de la F22. L'escriptura i, per tant, l'organització de les informacions, altera l'ordre *imposat* a les fonts per una raó estrictament retòrica, ja que perquè l'explicació sigui efectiva cal fer una **progressió d'idees** molt més natural.



Aquestos atemptats van ocórrer sobretot durant la dècada de 1970, els van fer activistes feixistes que eren els que obedeixen a la dictadura de Franco, i no volien altres idiomes a Espanya.

Per exemple, un atemptat dels més importants o conegut, va ser a la llibreria Tres i Quatre, que també tenia la seua editorial anomenada igual. En aquest lloc, els activistes feixistes van entrar durant la nit i van llançar botelles amb líquid infamable i feren una destrossa de devers cent mil pesetes en llibres.

Els que feien els atacs no eren grups o persones "descontrolades", estaven ~~ben~~ ^{ben} organitzats i sabien el que feien. El seu objectiu era acabar amb el català i obedeixien ordres de Franco, sabien com atacar i a on tenien que fer-ho.

Aquestos atemptats van ocórrer sobretot durant la dècada de 1970, els van fer activistes feixistes que eren els que obdeixen a la dictadura de Franco, i no volien altres idiomes a Espanya.

Per exemple, un atemptat dels més importants o conegut, va ser a la llibreria Tres i Quatre, que també tenia la seua editorial anomenada igual. En aquest lloc, els activistes feixistes van entrar durant la nit i van llançar botelles amb líquid infamable i feren una destrossa de devers cent mil pesetes en llibres.

Els que feien els atacs no eren grups o persones "descontrolades", estaven ben organitzats i sabien el que feien. El seu objectiu era acabar amb el català i obedeixien ordres de Franco, sabien com atacar i a on tenien que fer-ho.

Figura 370. Fragment de la V1 del G4B

8.2.3.4. L'establiment de la macroestructura

En el punt 8.2.3.2 *Juxtaposició de resums o d'idees de les fonts* hem parlat d'aquest tipus d'organització com una estratègia igualable a la presa de notes, en tant que facilitadora de la identificació de les idees i l'establiment de connexions conceptuals respecte del tòpic. Però hi ha grups, com per exemple el G1B, que són capaços de fer un **salt més directe al procediment intertextual** sense haver elaborat unes notes molt completes, ni sense haver escrit prèviament uns textos fets de llistats d'idees.¹³⁶ Els motius els hem

¹³⁵ Un únic exemple i no tres, que hauria estat un per paràgraf.

¹³⁶ Vegeu els punts 4.5 (capítol 4) i 5.1 (capítol 5) de l'anàlisi.

exposat en l'epígraf 8.2.2.7,¹³⁷ i tenen a veure amb la **representació mental de la tasca** dels estudiants, els quals consideren que cal construir una interpretació a partir de les informacions dels textos i explicar-la, tot i construint una **xarxa conceptual superior** que s'il·lustri amb exemples. Aquesta explicació ha de ser comprensible, per tal que els destinataris puguin comprendre allò de què se'ls vol informar.¹³⁸

Els tres membres del grup s'impliquen en la construcció del sentit de les fonts mitjançant el diàleg. Aquest treball d'interpretació fa que arribin a la S4 (segona sessió d'escriptura) amb les idees molt clares, fet que propicia la reescriptura de la V1 inacabada amb una subtil reestructuració dels paràgrafs i la inclusió d'una idea que arrodoneix el sentit de l'antiga introducció:¹³⁹ "Aconseguint fer del castellà l'única llengua que es parlava". D'aquesta manera, afegeixen una informació que abans era opaca als ulls d'un lector que desconeix la realitat social i política a què es refereixen (els destinataris, els estudiants francesos), i és que les prohibicions es feien en benefici de la llengua del règim, la imposada.

Si observem la progressió temàtica del segon text inicial de l'equip, el que porten a la revisió entre iguals, ens adonem que els dos paràgrafs inicials situen el context històric i el tòpic, amb informacions molt riques que es troben en fonts tan diferents com les 4 fonts comunes (FO1, FO2, FO3, F15) i tota la línia 4 ("Atacs i atemptats"). A diferència del que fan altres equips, en la introducció d'aquest grup ja hi ha una explicació global dels fets que es refereixen, amb l'al·lusió a les accions legals i violentes contra llibreries i persones físiques, les motivacions que les sustentaven i les conseqüències que van tenir. En aquesta introducció ja integren perfectament idees de la F22 ("Entrevista a Vinader") en els paràgrafs inicials: "[...] però no solament va fer lleis, van començar a fer atacs i atemptats a llibreries que venien llibres en català i a les que investigaven sobre aquests atemptats." A partir d'aquesta introducció tan completa, els aprenents construeixen una exposició coherent en què mobilitzen generalitzacions dels fets amb l'aportació d'alguns exemples significatius que justifiquen la interpretació i alhora basteixen la construcció del relat.

8.2.3.5. Un text que ret compte de la feina feta

El **text inicial menys reeixit** dels vuit grups que incloem en aquesta anàlisi és el del G5A. Aquest equip no fa cap intent d'establir una estructura conceptual superior que permeti recollir les informacions dels textos de la línia temàtica. Ja coneixem les característiques d'aquesta parella: dos estudiants de rendiment acadèmic molt baix que mostren molt poc d'interès, treballen molt poc i no segueixen amb atenció les dinàmiques de treball en gran grup amb el professor i la investigadora.

¹³⁷ El punt es titula *La clau de l'èxit: la representació de la tasca i la interpretació conceptual*.

¹³⁸ Per a veure el raonament de l'equip, vegeu l'apartat 8.2.2.7. Aquesta qüestió es desenvolupa en el capítol 9 (9.2.3.2).

¹³⁹ Per a la introducció del text, vegeu el punt 8.2.2.7 o l'annex 2.

El producte que resulta de les dues primeres sessions d'escriptura és insatisfactori, i evidencia la **desorientació** de la parella. El procediment seguit consisteix a **redactar linealment** diferents paràgrafs amb dades de cada document segons l'ordre d'aparició en el dossier. El text neix de la **unió o juxtaposició** (Mateos i Solé, 2009) **de llistes d'idees o resums poc aconseguits de les fonts**, únicament connectats semànticament pel fet de pertànyer a la línia temàtica i, tal com hem vist, amb un predomini destacat de la **còpia** de fragments de les fonts.

Tant el text com els diàlegs del G5A són la mostra més flagrant del model reproductiu o de **dir el coneixement** (Bereiter i Scardamalia, 1987) dels grups estudiats. El pes de l'experiència escolar passiva i reproductiva bloqueja la formació d'una representació mental de la tasca que s'aproximi a allò que s'espera que facin. Quan comencen a redactar el text, els estudiants posen en marxa un mètode genèric que consideren que "**suele quedar bien**": **posicionar-se com a aprenents** que expliquen el que s'ha fet a classe.

70	720	732	Ti	VÍCTOR	¿Qué te parece si ponemos-? Es que esto. Pon, queda. Suele quedar bien, en plan de "en clase hemos trabajado el tema de tal, tal, tal, y hemos... nosotros nos vamos a dedicar a hablar del tema tal fijándonos en los documentos tal".
71		733	PLA	VÍCTOR	Nuestra opinión en plan de tal... y vamos poniendo cosas así.
72	721	734	Ti	JUAN LUIS	Vale, va.
	722	735	Ti	VÍCTOR	Si te parece bien.
	723	736	Ti	JUAN LUIS	¿Qué pongo?
	724	737	Ti	VÍCTOR	Eh... Estoy viendo. Hem treballat a classe el tema de la repressió física, eh..., de, no, eh.
73		738	Rti	VÍCTOR	Hem tractat a classe el tema de la repressió de la llengua...

Figura 371. Fragment d'interacció del G5A – S3

Seguint aquest procediment, planegen introduir les informacions de cada font fent una referència directa al text, és a dir, identificant-lo:

80	737	752	PLA	JUAN LUIS	Y vamos a decir que hem tractat a classe. Lo que hem tractat a classe... I fixant-nos en el document 17 eh... algunes coses d'ací, què pensem nosaltres..., i després del document 20 també lo que diu ací i ja.
----	-----	-----	-----	-----------	--

Figura 372. Fragment d'interacció del G5A – S3

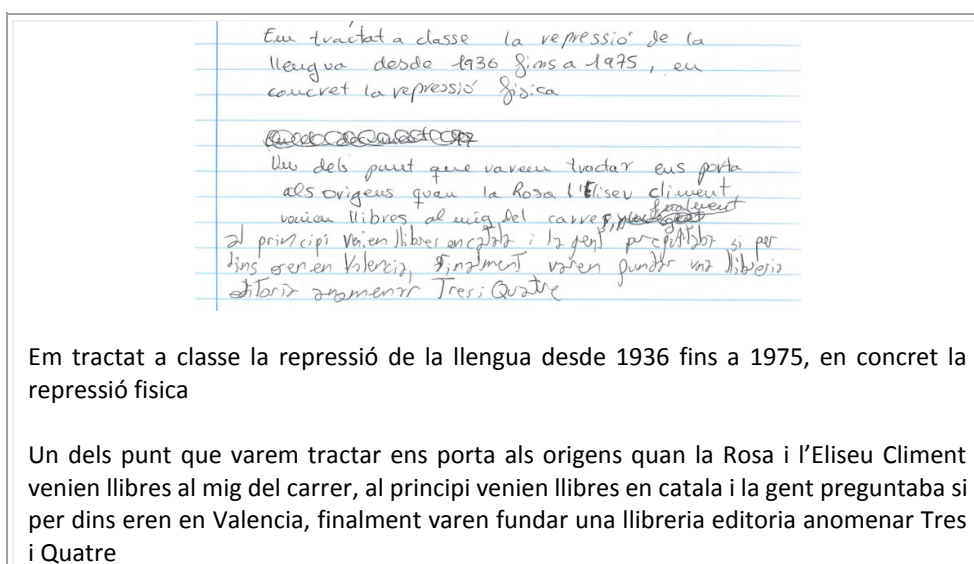
La investigadora els qüestiona el mètode, argumentant-los que els destinataris del text no rebran el dossier de documentació i que hauran d'informar-se sobre el tema dels atacs i dels atemptats a través del text que ells escriguin, fet que els obliga a reflexionar sobre la **idea preconcebuda de la tasca**. La intervenció de Víctor fa palès el pes de les **experiències escolars prèvies**, concretament a classe d'història, ja que amb la professora de què parlen sí que havien de referenciar les fonts i construir un text de característiques ben diferents:

8.2. El tractament de les fonts

80	748	763	PLA	VÍCTOR	Es que como... esto lo hacíamos con la Àngels, y como a la Àngels sí que le entregábamos esto luego, pues podíamos poner el documento tal.
81	749	764	Te	JUAN LUIS	Bueno, va, hem tractat a classe, ¿qué habías dicho?

Figura 373. Fragment d'interacció del G5A – S3

Prescindir de les referències als textos font complexifica la tasca, ja que implica fer un primer pas cap al tractament intertextual de les fonts. Cal centrar-se en les idees dels documents per poder comprendre-les i relacionar-les després les unes amb les altres. No obstant això, els alumnes **no aconseguixen passar al pla conceptual** i substitueixen la **remissió directa** a la font per la fórmula “un dels punts que hem tractat”, de manera que el producte es converteix a ulls del lector en un **llistat de temes o punts** de les fonts del dossier.



Em tractat a classe la repressió de la llengua desde 1936 fins a 1975, en concret la repressió física

~~Un dels punt que varem tractar ens porta als orígens quan la Rosa i l'Eliseu Climent van anar llibres al mig del carrer, al principi venien llibres en català i la gent preguntava si per dins eren en València, finalment varen fundar una llibreria editoria anomenar Tres i Quatre~~

Un dels punt que varem tractar ens porta als orígens quan la Rosa i l'Eliseu Climent van anar llibres al mig del carrer, al principi venien llibres en català i la gent preguntava si per dins eren en València, finalment varen fundar una llibreria editoria anomenar Tres i Quatre

Figura 374. Fragment de la V1 del G5A

8.2.3.6. L'ordre temporal com a guia per a l'organització de la informació

Els grups que escriuen sobre els atacs i atemptats es recolzen en les dades cronològiques de les fonts per a construir una representació mental coherent del tòpic, és a dir, de la línia temàtica. La temporalitat és present en les seves discussions sobre el contingut dels documents durant la lectura i la presa de notes. Grups com el G4B, que escriuen unes notes de qualitat baixa, troben rellevants dates relatives a fets poc rellevants per a la línia temàtica:

67	430	436	Ti	AARÓN	El 12 de marzo... eso. Se va inaugurar la... la llibreria. I... que va ser... un acto muy importante para la ciudad de València, o sea, para València, i va estar artist- o sea van acudir artistas y...
----	-----	-----	----	-------	--

Figura 375. Fragment d'interacció del G4B – S3

Com que el primer document (F17, “Llibreria Tres i Quatre”) segueix una progressió temporal, dels inicis de la llibreria fins als darrers anys, els aprenents consideren important posar data als fets de la resta de fonts per poder construir una comprensió intertextual:

150	727	749	Ti	AARÓN	O sea van entrar i... van fer una destrossa de devers... cent mil pessetes.
	728	750	Ti	ADÈLE	Dels llibres.
151	729	751	PLA	ALMA	¿Pone...? Si pone la fecha...
152	730	752	Ti	ADÈLE	D'un valor de...
	731	753	Ti	AARÓN	Ah, vale, claro.
	732	754	Ti	ADÈLE	Cent mil pessetes.
153	733	755	PLA	ALMA	Por ejemplo, si pone la fecha ponemos el tal tal, tal tal...
154	734	756	LEC	AARÓN	A ver, pone 28 de marzo...
	735	757	LEC	ALMA	¿Pero de qué año?
	736	758	LEC	AARÓN	Puede ser del 98.
	737	759	LEC	ALMA	Mil novecientos noventa y ocho.
	738	760	LEC	AARÓN	Del 98, no sé.

Figura 376. Fragment d'interacció del G4B – S3

En el fragment de la F20 (“Fragment del dietari de Sanchis Guarner sobre un dels atacs a Tres i Quatre”) no s'indica quan tenen lloc els fets. L'única data que apareix és l'any 1998, data de publicació de l'obra en què es recull la font, que ells confonen primerament amb la data de l'atac, fins que s'adonen que és l'any d'edició. Davant de la indeterminació, Aarón proposa situar els fets en la dècada dels 70.

156	742	765	LEC	AARÓN	Sí, del 98 será.
	743	766	LEC	ADÈLE	Sí.
	744	767	LEC	AARÓN	No, espérate (llegeix per a ell).
	745	768	LEC	ALMA	¡Balma, una pregunta!
	746	769	LEC	AARÓN	Durant la dècada dels 70.
	747	770	LEC	ALMA	Ah, vale.
	748	771	LEC	AARÓN	XXX. Pero no lo sé. Por ahí pone 98.
	749	772	LEC	ALMA	¿Eso pasa, o sea cuando ahí entran... els activistes feixistes y tal en qué fecha es? El 28 de marzo de 1998 o eso es el...
	750	773	LEC	AARÓN	O es-
	751	774	LEC	ALMA	Día en qué se publica...

Figura 377. Fragment d'interacció del G4B – S3

Es veu clarament com **la cronologia** repercuteix en l'organització de les informacions durant la lectura i, conseqüentment, en la comprensió de les fonts. Per a construir el tòpic, els estudiants necessiten generar una línia del temps que els permeti conèixer la **relació entre els esdeveniments**, ja que el model temporal és **imprescindible per a explorar la causalitat complexa dels esdeveniments històrics** (Wiley, Steffens, Britt i Griffin, 2014). Les notes de lectura, de fet, estan sembrades de dates i esdeveniments. Tanmateix, en el text inicial del G4B no apareixen les dates que han recollit durant la lectura, ni tampoc gaire exemples anecdòtics. L'única referència a la temporalitat és, precisament, en el complement circumstancial de temps de l'enunciat:

“Aquestos atemptats van ocórrer sobretot *durant la dècada de 1970*, els van fer activistes feixistes que eren els que obedeixien a la dictadura de Franco, i no volien altres idiomes a Espanya.” Aquest canvi rau en la **representació mental de la tasca**: passen de la reproducció d’idees una darrere de l’altra a intentar seleccionar, connectar i reorganitzar el contingut.¹⁴⁰

Mostrem, en darrer lloc, l’exemple del G6B. Les dues versions inicials, també sobre els atacs i els atemptats, introdueixen les fonts seguint l’ordre d’aparició del dossier i assenyalant en cada cas les dates dels fets.¹⁴¹

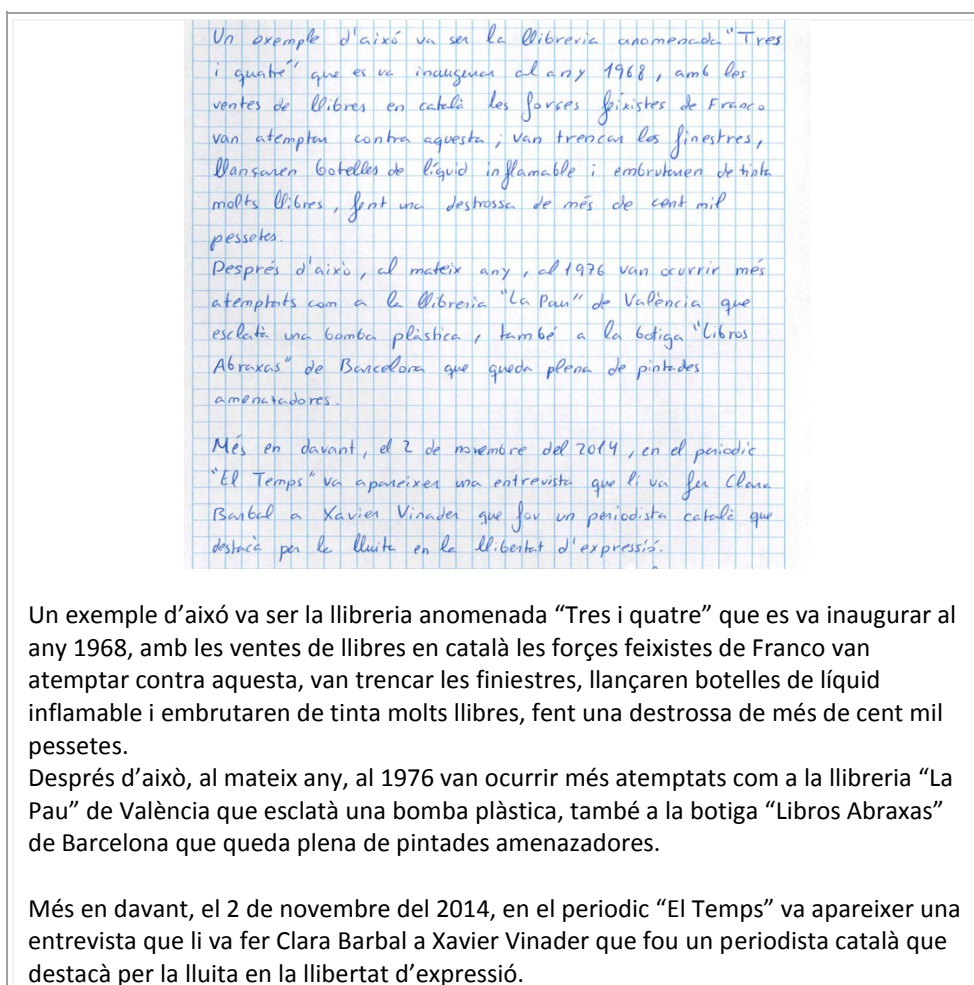


Figura 378. Fragment de la V2 del G6B

Sara i Esteban escriuen una introducció general a la línia temàtica i tot seguit aporten diversos **exemples, un per cada font**. En lloc de reorganitzar les idees o, en el seu defecte, d’escriure generalitzacions com el G4B (que converteixen en macroproposició del

¹⁴⁰ Vegeu, en aquest mateix capítol, els punts 8.1.2.1 (*De les notes-rèplica a la tria selectiva*) i 8.2.3.3 (*Entre la construcció de l’esquelet conceptual a partir d’una de les fonts i l’establiment d’un esquema general, passant per la juxtaposició d’idees*).

¹⁴¹ Recordem que la V1 del G6B presenta molts punts de contacte amb el procés de presa de notes de lectura.

tòpic una proposició d'una única font), afegeixen cada exemple linealment seguint l'estratègia del **l·listat d'idees**. Per a **reforçar-ne la connexió**, situen els fets en la **cronologia**. Encara que el resultat no és satisfactori a ulls d'un expert, en aquell moment a ells els sembla adequat. És interessant subratllar la manera d'incloure la font 22 ("Entrevista a Xavier Vinader"), atès que és una estratègia compartida entre un nombre important de grups d'aquesta recerca. En comptes d'introduir la informació en l'explicació del tòpic, que hauria implicat abandonar el tractament individual de les fonts i relacionar les idees de tots els textos, identifiquen la data de publicació de l'entrevista, que és l'única data *visible*, i la introdueixen en el text propi. Atès el gran salt temporal que implica, escriuen el complement circumstancial *més endavant* al començament de la frase per a crear una connexió entre les idees prèvies.

8.2.3.7. L'organització del text per àmbits temàtics

És l'opció organitzativa majoritària en els textos sobre la repressió a l'escola i al carrer, per efecte de la composició de la línia temàtica. La manera com els aprenents construeixen la macroestructura del text i, per tant, les relacions que estableixen entre les informacions de cada font (de cada àmbit afectat per la repressió) determinen la qualitat del text.

8.3. La composició dels paràgrafs

Si parem esment en la composició del paràgraf com a unitat que aglomera, en el pla gramatical, una o diverses oracions, descobrim un ventall considerablement variat de tipus de paràgrafs:

- Paràgraf simple, format per una única frase que expressa una sola idea
- Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament, unides per la coma additiva o per la conjunció *i*
- Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament
- Paràgraf compost, format per segments paragràfics menors

El tractament dels manuscrits ens permet identificar **tres procediments formals de segmentació paragràfica**: el punt i a part, el punt i a part amb una tabulació en la primera línia i el punt i a part amb un espai en blanc entre paràgraf i paràgraf. La diversitat d'opcions esdevé problemàtica quan, durant la transcripció dels textos, descobrim diferents procediments de segmentació emprats de manera simultània en una mateixa versió. En un primer moment pensem que es tracta d'alternances pròpies de l'escriptura manuscrita, ja que quan l'atenció es posa en la redacció del contingut es descuiden detalls de format. No obstant això, a mesura que avancem en el tractament de les dades remarquem que en una o diverses versions d'un mateix equip coexisteixen dos tipus de procediments: el punt i a part i el punt i a part amb un espai en blanc.¹⁴² En aquests textos, doncs, conviuen dos tipus de paràgrafs, els convencionals i uns altres més extraordinaris que hem decidit anomenar **paràgrafs compostos, grans paràgrafs o grans blocs paragràfics**.

Aquests paràgrafs atípics es subdivideixen en segments menors separats per punts i a part sense espai en blanc. Els segments solen correspondre a un enunciat que vehicula una idea d'un text font, encara que hi ha alguns casos en què el segment es forma per dues frases, dues idees d'un o de dos documents de la línia temàtica. El fet que els textos siguin el producte de la realització de tasques híbrides de lectura i escriptura fa que decidim examinar aquests paràgrafs en tant que unitats de significat que vehiculen un contingut temàtic procedent de fonts diverses que s'han llegit prèviament. Com que la gènesi del text final passa per diferents fases, incloses la presa de notes i la redacció de les diferents versions inicials i intermèdies, considerem indispensable afegir la perspectiva del procés.

¹⁴²Dels 18 equips de treball que participen en aquesta investigació, 11 presenten escrits en què cohabituen diferents procediments. Aquests grups són el G3A, G4A, G5A, G1B, G2B, G3B, G4B, G5B, G6B, G7B i G8B.

Per aquest motiu, resseguim l'evolució dels paràgrafs estudiats al llarg dels diferents escrits amb l'objectiu de determinar si són traces visibles de les operacions de gestió informativa necessàries per a desenvolupar aquest tipus de tasques híbrides de lectura i d'escriptura.

A continuació, desenvolupem la taxonomia mitjançant la presentació i anàlisi d'alguns exemples.

8.3.1. Paràgraf simple, format per una única frase que expressa una única idea

Al llarg d'aquest treball l'hem anomenat paràgraf simple o frase-paràgraf. Encara que els trobem en textos produïts durant tota la seqüència, són notòriament més freqüents en els textos inicials. En les primeres sessions, els grups encara intenten comprendre els textos font alhora que proven d'establir una macroestructura semàntica que els permeti encabir la informació que seleccionen del dossier.

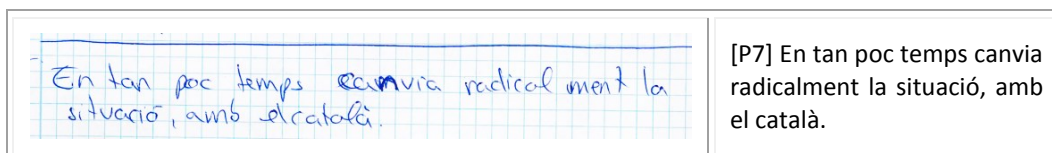


Figura 379. Fragment de la V1 del G2B

Abans de traçar connexions entre allò que volen dir, necessiten situar-ho. Una manera de fer-ho és aïllar les idees primàries, que encara són fragmentàries, en paràgrafs també simples. Per això, de vegades trobem una selecció d'informacions d'una font concreta parcel·lats en diferents paràgrafs simples consecutius. Sol haver-hi tants paràgrafs com informacions extretes de la font:

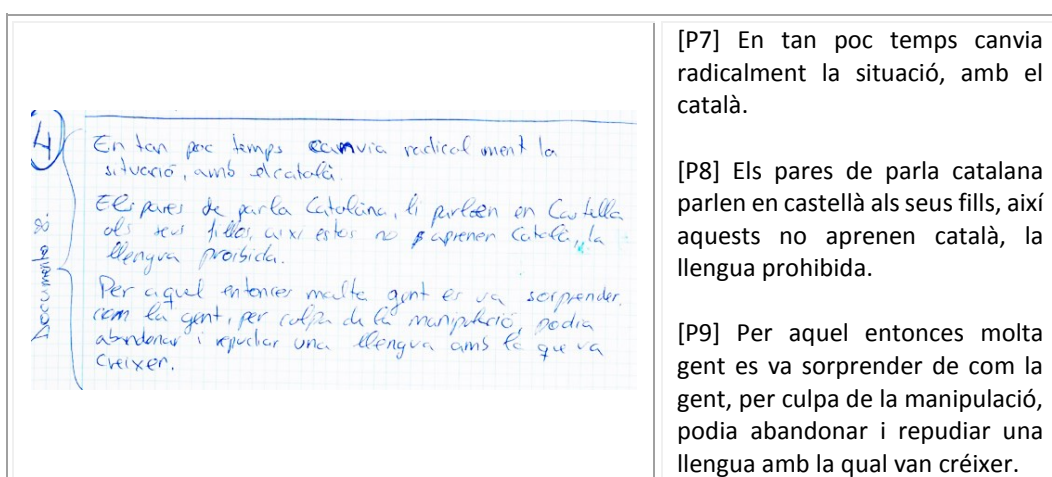


Figura 380. Fragment de la V1 del G2B

A mesura que es familiaritzen amb les informacions de les fonts, que n'augmenta la comprensió i que s'apropien de les idees (acompanyat d'una representació més clara del text que s'ha de produir), el **pla global o estructura profunda** del text mateix deixa de ser difús, **les idees es complexifiquen i s'hi estableixen relacions**. Els nous paràgrafs, que ja no pertanyen a la categoria del paràgraf simple, són un reflex d'aquest **procediment cognitiu profund**. L'exemple següent pertany a la tercera categoria. És un paràgraf complex, compost de diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament:

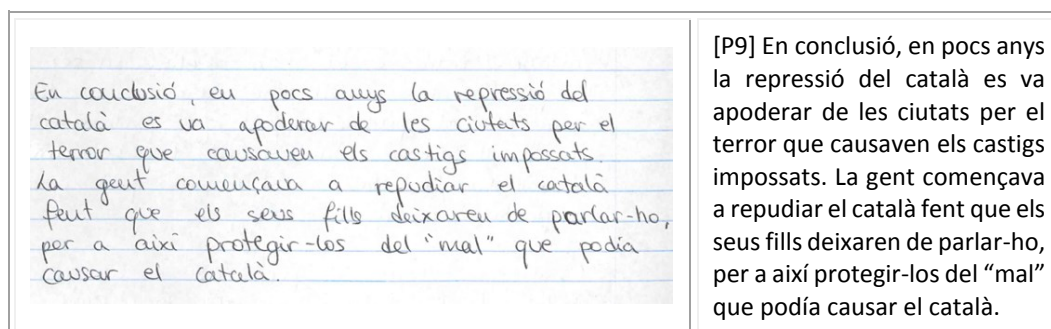


Figura 381. Fragment de la V3 del G2B

8.3.2. Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament, unides per la coma additiva o per la conjunció *i*

Entre els productes d'aquesta investigació també trobem exemples de paràgrafs complexos, és a dir, amb diferent enunciats sobre un mateix tòpic discursiu. Els autors d'aquests paràgrafs han identificat informacions relacionades, és a dir, que es refereixen a un mateix tòpic o serveixen per a explicar un mateix assumpte. Amb tot, encara no són capaços d'articular les diferents idees i d'establir-hi relacions complexes més enllà de la connexió semàntica implícita, de manera que les uneixen amb la coma i la conjunció *i*. Aquests signes tenen la funció de coordinar en unitats textuais i semàntiques davant l'absència d'una estructuració jeràrquica del contingut intraparagràfic que s'hauria de manifestar en forma d'elaboracions més sofisticades. Així mateix, des de la perspectiva de la gènesi textual, podem considerar també aquestes marques com a traces d'un procés de textualització en el qual la planificació té encara un pes essencial (Schneuwly, 1988), ja que s'han de treballar les idees i establir-hi relacions. Per això, paràgrafs d'aquesta mena es troben en una concentració més gran en les versions inicials que en les finals.

L'exemple que mostrem a continuació és la introducció de la segona versió del G6B, redactada en la quarta sessió (la segona sessió d'escriptura). En el punt 8.1.2.3 expliquem que aquest equip redacta una primera versió feta de resums i llistes d'idees de les fonts

precedits d'un breu paràgraf introductori que situa el moment històric i el tema general.¹⁴³ En acabar el text inicial, fan un segon intent: una nova versió que neix del replantejament de la introducció i de la informació de les dues primeres fonts de la línia temàtica.

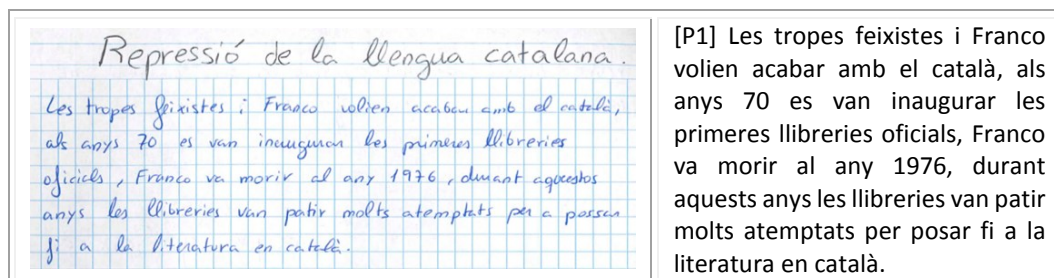


Figura 382. Fragment de la V2 del G6B

Encara que la versió inicial no s'ajusta al producte esperat, els permet fer-se una composició de lloc del contingut general i del particular i d'adequar-los als propòsits del text propi que té com a resultat el nou producte (la segona versió). Pragmàticament, la nova introducció respon molt més convenientment a les exigències d'un text d'aquestes característiques. També semànticament, ja que recull informacions contextuais del tema general i de la línia construïdes a partir del contingut de diferents fonts, tant comunes com temàtiques. Hi ha informacions de procedència diversa que es solapen a través dels diferents enunciats, però les relacions entre les informacions no es manifesten, ni s'expliquen ni es comenten les informacions. El resultat és imprecís; els diferents sentits apareixen atomitzats, formant una nebulosa d'idees sense una estructura concreta. Tal com hem assenyalat, la coma additiva permet la junció d'unes idees encara poc madurades.

Tanmateix, val a dir que l'ús o abús de la coma i de la conjunció *i* no s'associa unívocament a l'escriptura telegràfica o a la coordinació d'idees el vincle semàntic de les quals no s'explicita. Els exemples següents són unes mostres de la complexitat que pot assolir aquest tipus de paràgrafs. L'equip G1B demostra, des de les sessions de lectura i presa de notes, una gran predisposició a la col·laboració i una implicació amb la feina molt notòria. Abans de començar a prendre notes llegeixen amb atenció els quatre textos de la línia temàtica, repassen les fonts comunes i fan un tast d'altres textos de la resta de les línies. Tant quan han d'escriure les notes de lectura com en la composició de les versions, el grup discuteix el contingut de les fonts, en construeix cooperativament el sentit i consensua el que volen escriure. En aquest cas, la gestió informativa és complexa tant per la quantitat d'informacions que es manegen com per la varietat de connexions que s'hi estableixen entre diferents nivells de significació.

¹⁴³ Els textos es poden consultar en l'annex 2.

8.3. La composició dels paràgrafs

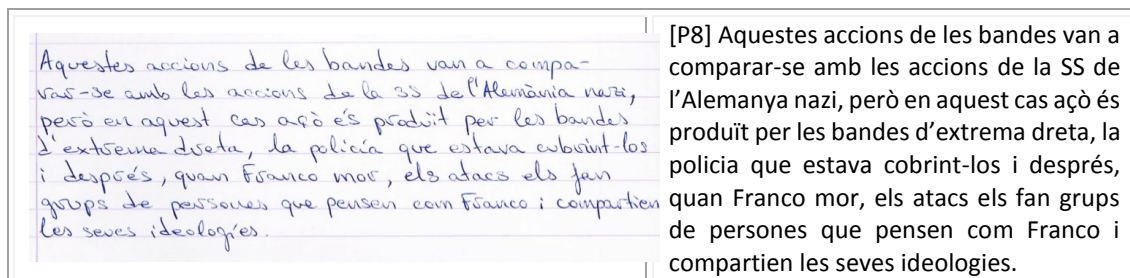


Figura 383. Fragment de la V4 del G1B

Aquest paràgraf de creació original combina informacions de diferents fonts de la línia temàtica amb altres dades que coneixen. Els estudiants s'apropien del que llegeixen, ho reorganitzen i hi estableixen noves relacions. L'organització que resulta és complexa, perquè es vertebrava per tres moments o escenaris diferents: l'Alemanya nazi, la dictadura franquista i la transició democràtica. El primer, el de l'Alemanya nazi, exemple que prenen dels documents 17 i 20, serveix per a establir un símil (les accions contra les llibreries es comparen amb les efectuades pels nazis durant els anys 30). El segon enunciat, introduït per l'adversativa *però*, aclareix que en aquest cas els autors dels atacs no eren els nazis sinó les bandes d'extrema dreta encobertes per la policia. El tercer punt, amb un tercer moment, "després de la mort de Franco", amb un lleu canvi d'autoria. Les idees estan clares i la gestió que s'hi fa és remarcable, però la puntuació és encara maldestra. Aquest tipus de problemes podrien resoldre's amb un treball de reescriptura dirigit a polir la segmentació dels components intraparagràfics.

L'altre paràgraf que aportem com a exemple és d'un estil molt cohesionat (Serafini, 1992).¹⁴⁴ Les relacions entre les unitats de sentit que el componen van més enllà de l'addició. Efectivament, podem observar que, a més de la coma i de la conjunció *i*, hi ha mecanismes de referencialitat i una aposició que imbriquen sòlidament els diferents enunciats. Amb tot, un lector experimentat podria imputar-hi una redacció inadequada que provoca en qui llegeix una sensació d'allau d'informacions i d'apinyament. Per això, no és baladí apuntar que la didàctica hauria de plantejar maneres de adquirir i perfeccionar estratègies de gestió informativa que ajudessin els aprenents a organitzar les idees, distribuir-les adequadament en els paràgrafs i desenvolupar aspectes que permetessin arrodonir el sentit d'un determinat tòpic discursiu.

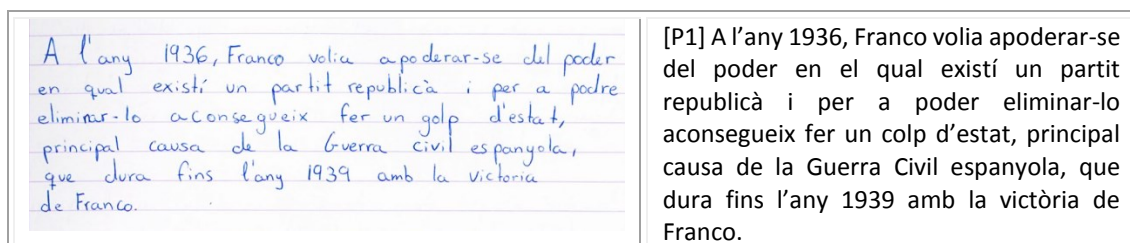


Figura 384. Fragment de la V4 del G1B

¹⁴⁴ Amb períodes llargs, subordinació i amb una concentració elevada d'informacions.

8.3.3. Paràgraf complex, format per diferents oracions o clàusules que expressen idees connectades semànticament

En els textos dels aprenents trobem també exemples de paràgrafs formats per diverses proposicions que giren al voltant d'un mateix tòpic. La naturalesa d'una tasca híbrida com aquesta propicia, sobretot en les versions inicials, la parcel·lació dels continguts de les fonts, que es materialitza en uns paràgrafs –o episodis, segons la terminologia de Van Dijk (1981)– que versen sobre un únic document. Més endavant, a mesura que en els productes dels estudiants s'imposa una macroestructura semàntica pròpia, la informació es distribueix d'acord amb una nova lògica o pla global. Si en els paràgrafs als quals ens referim en aquesta secció hi ha més d'un enunciat textual, s'uneixen pel punt i a part, mentre que si hi ha més d'una clàusula, s'uneixen pel punt i coma. És evident que quan es tracta de textos escrits per escolars la segmentació més freqüent és la del punt i seguit, encara que podem trobar exemples no gens anecdòtics en què s'ha usat el punt i coma.¹⁴⁵

Tal i com ocorre en els punts anteriors, també en aquest cas trobem exemples amb diferent grau de refinament. Els dos paràgrafs que mostrem a continuació pertanyen a les versions inicial i final del G2B, la primera escrita en la tercera sessió i la tercera en la sisena sessió de la seqüència. Són dos paràgrafs introductoris que presenten el tema de la línia temàtica. Estan constituïts per tres oracions simples delimitades per dos punts i seguits. No és difícil veure que en el pas de la versió inicial a la final no es dona una transformació de l'estructura. Tanmateix, l'equip amplia les idees i completa el sentit, adequant-lo a les exigències pragmàtiques i informatives del producte que es pretén elaborar.

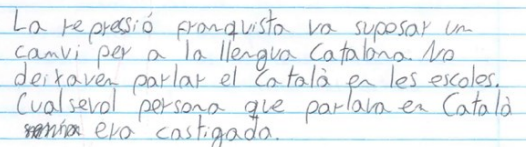
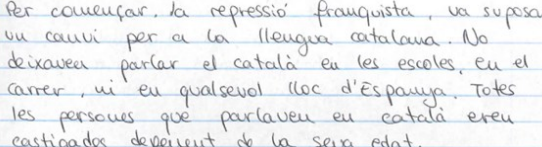
 <p>La repressió franquista va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles. Qualsevol persona que parlava en català sempre era castigada.</p>	 <p>Per començar, la repressió franquista, va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles, en el carrer, ni en qualsevol lloc d'Espanya. Totes les persones que parlaven en català eren castigades depenent de la seua edat.</p>
<p>[P1] La repressió franquista va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català a les escoles. Qualsevol persona que parlava en català era castigada.</p>	<p>[P3] Per començar, la repressió franquista, va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català a les escoles, al carrer ni a qualsevol lloc d'Espanya. Totes les persones que parlaven en català eren castigades independentment de la seua edat.</p>

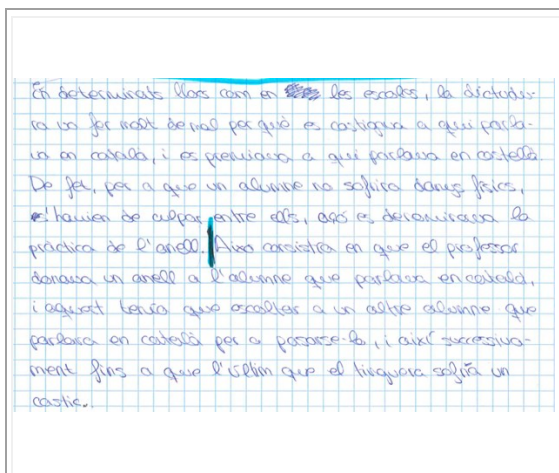
Figura 385. Fragments de les V1 i V3 del G2B

És cert que, des del punt de vista del contingut, hauria calgut un enllaç entre la primera i la segona proposició, de manera que s'explicités que el canvi referit té a veure amb la prohibició de l'ús de la llengua. L'hiperònim *prohibició*, de fet, encabiria els tres contextos als quals es refereixen en la segona proposició i reforçaria el vincle entre els dos enunciat.

¹⁴⁵ Els grups que fan servir en algun moment el punt i coma són el G8A, el G2B, el G3B, el G5B i el G6B.

Amb independència d'aquest matís, no es pot negar que la composició del paràgraf és acceptable.

El maneig d'informacions procedents de diferents textos font és una tasca àrdua. En els textos dels aprenents trobem amb freqüència casos en què la distribució de les idees en paràgrafs és problemàtica. En aquest fragment hi ha un primer paràgraf amb dues unitats: la primera és de tipus general i parla de la prohibició de parlar català als escolars, amb els premis i càstigs que imposaven els professors; en la segona unitat s'aporta un exemple concret: la pràctica de l'anell. En el segon paràgraf, aquest exemple es desenvolupa.



[P2] En determinades llocs com a les escoles, la dictadura va fer molt de mal perquè es castigava qui parlava en català, i es premiava qui parlava en castellà. De fet, perquè un alumne no sofrira danys físics, s'havien de culpar entre ells, açò es denominava la pràctica de l'anell.

[P3] Això consistia en què el professor donava un anell a l'alumne que parlava en català, i aquest havia de passar-lo a un altre alumne que parlava en castellà per a passar-lo, i així successivament fins a que l'últim que el tinguera sofria un castic.

Figura 386. Fragment de la V2 del G5B

L'error en aquest cas neix del fet d'igualar l'acusació entre companys a una pràctica determinada. Els alumnes ignoren si delatar els altres era una característica exclusiva de la pràctica de l'anell o si es donava en altres situacions, així que decideixen associar delació i anell. Aquesta resolució precipita la progressió temàtica del pla general a l'exemple particular. Tot seguit, desenvolupen l'exemple. L'exploració de les interaccions durant l'escriptura ens permet accedir a allò que diuen mentre elaboren el text. En aquesta recerca els aprenents no acostumen a parlar sobre puntuació. Tanmateix, en aquest cas sí que ho fan. És la professora qui, en la quarta sessió, els crida l'atenció sobre la puntuació: el text que han elaborat durant les dues primeres sessions d'escriptura (la tercera i la quarta) no té paràgrafs. La docent els indica que caldria que en fessin una divisió. Seguidament, els dos estudiants en discuteixen.

Ep	Torn	En	Op	Nom	Transcripció
249	969	1029	Rte	PROF.	Este paràgraf és un totxo. Si en són dos haureu de separar amb una línia, vale?
	970	1030	Rte	NADIA	Ah, vale, vale.
	971	1031	Rte	GABI	Vale.
	972	1032	Rte	PROF.	Perquè és massa gran. Un paràgraf que tinga més de-
	973	1033	Rte	NADIA	Ah, que tenemos que hacer paràgr- párrafos.
	974	1034	Rte	PROF.	Paràgrafs.
	975	1035	Rte	NADIA	Vale.

250	976	1036	O/C	GABI	A ver, déjame leerlo.
	977	1037	O/C	NADIA	Claro, como cuando lo he leído no me has hecho ni puto caso!
251	978	1038	Rte	GABI	Para separarlos, a ver. Mira, aquí. Déjame el de este.
	979	1039	Rte	NADIA	No, en lo de de fet no.
	980	1040	Rte	GABI	Déjame un momento!
	981	1041	Rte	NADIA	Porque de hecho es para seguir. De hecho es un segui- seguimiento. Eso sí. Mira, y ahora aquí.
	982	1042	Rte	GABI	Ya, pero es que no he leído más.
	983	1043	Rte	NADIA	De fet tal. Que ahora aquí sería en plan. Ah... se separa aquí porque abajo se explica. Como un párrafo seguido. Y aquí es separado.
252		1044	PLA	NADIA	Ah, esto sí. Esto... donde vamos a empezar sí que es... otro párrafo.
	984	1045	PLA	GABI	Ya, porque cambias de idea, pero... Bueno, escribe, escribe.

Figura 387. Fragment d'interacció del G5B - S4

Nadia no admet la proposta de Gavi de deixar l'oració que comença amb *de fet* com a part del segon paràgraf. L'alumna es fixa únicament en el connector i no en el contingut temàtic i explica molt encertadament que *de fet* serveix per a afegir ("es un seguimiento"). El connector *de fet* és un especificatiu, i en aquest cas la primera part de l'enunciat afegeix i especifica una informació sobre allò que s'acaba de dir. No obstant això, la seguida és problemàtica. Amb tot, ella no considera dissonant que en el paràgraf immediat *s'expliqui* allò que s'ha esmentat en l'anterior.

8.3.4. Paràgraf compost o gran bloc paragràfic, format per segments paragràfics menors

Generalment, el gran paràgraf està constituït per dues o més frases-paràgraf separades per un punt i a part. Alhora, aquest paràgraf aglutinant es separa de la resta de paràgrafs del text per un espai en blanc doble, mentre que entre els segments paragràfics que el componen hi ha una separació simple. El tractament de les fonts ens fa adonar-nos que no sempre és fàcil posar una etiqueta concreta a tots els paràgrafs. Com que l'escriptura és manuscrita i són escriptors inexperts, pot passar que els estudiants comencin deixant un espai doble entre paràgrafs i que, en un moment determinat, deixin un espai simple per descuit. És això un paràgraf compost per dos o més segments o és un paràgraf ordinari? En les pàgines que segueixen en revisarem alguns exemples i intentarem determinar la naturalesa d'aquesta gran unitat que, com podem avançar, està molt vinculada als processos de gestió informativa dels escriptors.

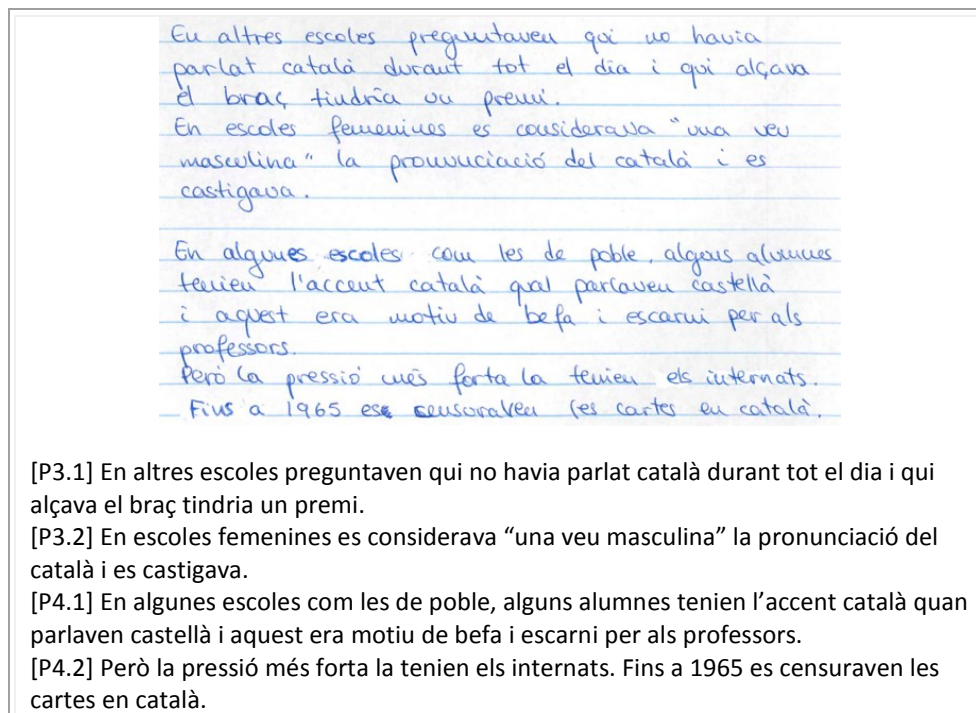


Figura 388. Fragment de la V1 del G2B

Per mitjà de l'anàlisi dels textos del corpus establím dos tipus d'explicacions per a aquest procediment:

- a) **L'alternança de la segmentació simple i doble com a marca d'un nou temps de redacció.** Recordem que molts dels equips redacten la primera versió en dues o tres sessions consecutives.
- b) **El paràgraf compost per subunitats menors que són marques d'un procediment complex de gestió informativa** que requereix familiaritzar-se amb idees d'unes fonts, comprendre-les, reconstruir la relació semàntica entre aquestes idees i la macroestructura del text i elaborar-les de nou d'acord amb els propòsits de l'escriptura.

8.3.4.1. Primer exemple: el G4B,¹⁴⁶ marques de nous temps de redacció i de procediments complexos de gestió informativa

En el manuscrit que el grup lliura al final de la S4 (segona sessió d'escriptura) hi ha un primer bloc en el qual el canvi de paràgraf es marca amb un punt i a part sense espai en blanc. En la mateixa pàgina hi ha un segon bloc separat del primer, ara sí, per

¹⁴⁶ El G4B no forma part dels grups escollits per a l'estudi en profunditat del procés dels processos de lectura i presa de notes i de composició textual. Amb tot, l'inclouem en aquesta part de l'anàlisi perquè és l'únic grup que presenta versions en què podem observar amb claredat mostres de les dues explicacions.

un espai en blanc. El primer bloc s'havia escrit en la tercera sessió, mentre que l'altre era una continuació elaborada en la sessió següent. L'explicació és evident: la divisió del treball en dues sessions determina **dos temps de redacció**; l'equip reprén en la quarta sessió el treball iniciat en la sessió anterior. En conseqüència, el grup distingeix amb un espai en blanc la feina pretèrita de la que es farà a partir del segon temps d'escriptura.

<p>Repressió física</p> <p>A l'any 1936 va començar una dictadura a Espanya encapçalada per Francisco Franco. Aquesta va provocar grans repressions, tant llingüístiques, com polítiques, com físiques.</p> <p>En aquest text ens anem a centrar en les físiques ja que posem que són les que més impressionen a primera vista. Ens anem a basar en diferents documents apareguts en periòdics i en testimonis dels nostres pares, iaies, tios...</p> <p>* A més hem de dir que a l'escola és el tema que menys es tracta, coneixem més la repressió llingüística i política.</p> <p>La repressió llingüística estava molt marcada en aquella època per els radicals d'extrema dreta, això va crear una separació del poble.</p> <p>A l'any 1962 es va crear una biblioteca anomenada "Tres i Quatre" que va destacar entre les altres per voler consolidar una cultura que començava a sentar les bases de la normalització de les llengües que en aquell moment estaven prohibides.</p>	<p>En 1971 la llibreria Tres i Quatre de València pateix un atemptat efectuat per bandes d'extrema dreta espanyola. A partir d'eixa data, hi hagueren més atemptats en aquestos establiments a València i Barcelona, en concret 9 reconeguts.</p> <p>Però, qui va posar aquells artefactes? La guardia de Franco, l'extrema dreta.</p> <p>En concret anem a centrar-se en l'història de Clara Barbal, va patir un atemptat a Sabadell.</p> <p>Ella ja escrivia sobre aquest tipus d'accions (les pallises cap als capellans progresistes o els atacs cap a les llibreríes).</p> <p>El règim franquista es referia a d'ells (aquelles persones les quals les seves ideologies anaven en contra de la dictadura establida) com a "incontrolats" però l'extrema dreta en segons deien ells, no actuaven de manera incontrolada.</p>
<p style="text-align: center;">REPRESSIÓ FÍSICA</p> <p>[P1] A l'any 1936 va començar una dictadura a Espanya encapçalada per Francisco Franco. Aquesta va provocar grans repressions, tant llingüístiques, com polítiques, com físiques.</p> <p>[P2] En aquest text ens anem a centrar en les físiques ja que posem que són les que més impressionen a primera vista. [A més hem de dir que a l'escola és el tema que menys es tracta, coneixem més la repressió llingüística i política.] Ens anem a basar en diferents documents apareguts en periòdics i en testimonis dels nostres pares, iaies, tios...</p> <p>[P3] La repressió llingüística estava molt marcada en aquella època per els radicals d'extrema dreta, això va crear una reparació del poble.</p> <p>[P4] A l'any 1962 es va crear una biblioteca anomenada "Tres i Quatre" que va destacar entre les altres per voler consolidar una cultura que començava a sentar les bases de la normalització de les llengües que en aquell moment estaven prohibides.</p> <p>[P5] En 1971 la llibreria Tres i Quatre de València pateix un atemptat efectuat per bandes d'extrema dreta espanyola., Aa partir d'eixa data, hi hagueren més atemptats en aquestos establiments en València i Barcelona, en concret 9 reconeguts.</p> <p>[P6] Però, qui va posar aquells artefactes? La guardia de Franco, l'extrema dreta.</p> <p>[P7.1] En concret anem a centrar-se en l'història de Clara Barbal, va patir un atemptat a Sabadell.</p> <p>[P7.2] Ella ja escrivia sobre aquest tipus d'accions (les pallises cap als capellans progresistes o els atacs cap a les llibreríes).</p> <p>[P7.3] El règim franquista es referia a d'ells (aquelles persones les quals les seves ideologies anaven en contra de la dictadura establida) com a "incontrolats", però l'extrema dreta segons deien ells, no actuaven de manera incontrolada.</p>	

Figura 389. Fragment de la V1 del G4A

Els paràgrafs de la S4 es separen amb un espai en blanc fins que s'arriba al darrer bloc, en el qual hi ha **un gran bloc paragràfic que integra tres segments menors**. Encara que tenen espai suficient al full per marcar la separació, no ho fan. Si atenem al contingut del paràgraf, trobem que:

- 1) Són informacions que s'han extret d'un únic document del dossier, la font 22 ("Fragment de l'entrevista a Xavier Vinader").
- 2) El document no s'ha comprès, ja que les autores atribueixen a la periodista, Clara Barbal, les declaracions de l'entrevistat, Xavier Vinader.
- 3) No hi ha una reelaboració de les informacions de la font, sinó que es limiten a copiar literalment fragments de l'original.

Considerem que el factor causant d'aquesta variació té a veure amb el contingut informatiu. Les autores pensen que el seu treball ha d'incloure la informació de la font bé perquè pensen que han d'aparèixer forçosament totes les fonts que il·lustren la línia temàtica que han escollit o bé perquè intueixen que la informació d'aquesta font és important. Amb tot, el text els planteja dificultats de comprensió i, com que no són capaces d'apropiar-se i de reelaborar la informació de la font, reproduïxen tres idees bàsiques en tres oracions separades amb un punt i a part. Per tant, el darrer paràgraf és una gran unitat temàtica formada per tres subunitats temàtiques. Formalment, és una gran secció paragràfica que conté tres subseccions marcades amb dos punts i a part.

El treball de la cinquena sessió confirma la nostra hipòtesi sobre la doble separació com a diferenciació de distints temps d'escriptura. En la sessió 5, el G4A reprèn la versió que ha estat desenvolupant els dos dies anteriors amb la intenció de continuar linealment la composició. Estem davant de la repetició d'una situació ja descrita: de nou, s'ha deixat un espai en blanc entre el treball antic i la feina nova d'addició, de continuació del producte. Però en aquest últim paràgraf trobem també un nou exemple de gran unitat paragràfica formada per dos segments menors. Temàticament, aquest gran bloc correspon a la conclusió, mentre que cada segment és una frase amb una idea diferent. Malgrat que convencionalment la solució hauria estat emprar un punt i seguit, el grup torna a separar les frases-idees amb punt i a part, de manera que el paràgraf resultant té l'aspecte extern d'un esquema o llista d'idees.

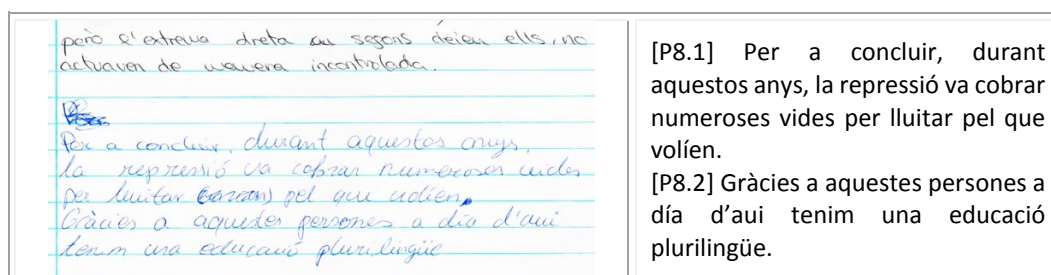


Figura 390. Fragment de la V1 del G4A

Tal com hem pogut veure en el capítol 6, el **procés del G4A és molt lineal i molt poc recursiu**. Per a la versió final, redactada en la sisena sessió, no tenen en compte la revisió dels companys ni els consells de reescriptura, i el treball de reescriptura es limita a la còpia a net de la versió inicial amb supressions de fragments i a l'agrupació d'antics

paràgrafs o segments paragràfics en paràgrafs més grans. El contingut no es qüestiona i tampoc no es repensa la manera com es formulen les idees. Així doncs, el gran paràgraf amb informacions sobre l'entrevista de Barbal a Vinader (FO8) es converteix en dos paràgrafs ordinaris en els quals no hi ha segments menors, de manera que el resultat s'ajusta més a les convencions. No obstant això, la puntuació continua sent problemàtica en el primer d'aquests dos paràgrafs, que és el que agrupa dos dels antics segments menors, ja que en comptes de segmentar-los amb un punt i seguit, els enganxen un darrere de l'altre sense cap marca cohesiva.

<p>En concret anem a centrar-se en l'història de Clara Barbal, va patir un atemptat a Sabadell ella ja escrivia sobre aquestes accions (les pallisses cap als capellans progressistes o els atacs cap a les llibreries).</p> <p>El règim franquista es referia a d'ells (aquelles persones, les quals les seves ideologies anaven en contra de la dictadura establida), com a "incontrolats", però l'extrema dreta segons deien ells, no actuaven de manera incontrolada.</p>	<p>[P6] En concret, anem a centrar-se en l'història de Clara Barbal, va patir un atemptat a Sabadell ella ja escrivia sobre aquestes accions (les pallisses cap als capellans progressistes o els atacs cap a les llibreries).</p> <p>[P7] El règim franquista es referia a d'ells (aquelles persones, les quals les seves ideologies anaven en contra de la dictadura establida), com a "incontrolats", però l'extrema dreta segons deien ells, no actuaven de manera incontrolada.</p>
---	--

Figura 391. Fragment de la V2 del G4A

També en la **versió final** hi ha dos paràgrafs entre els quals hi ha separació simple, cosa que trenca amb la resta del text. En aquest cas, el vincle semàntic entre els dos segments no està clar, i les idees que vehiculen no procedeixen de la mateixa font. En aquest cas, pot tractar-se d'un descuit. Amb tot, crida l'atenció que la resta de paràgrafs del text són una mica més complexos, amb més d'una oració i més extensos. Podríem pensar, també en aquest cas, que la idea que tenen del paràgraf ha provocat aquesta vacil·lació, ja que qui transcrivia ha pogut considerar que la primera oració era massa curta per a constituir *per se* un paràgraf complet.

<p>La repressió lingüística estava molt marcada en aquella època per els radicals d'extrema dreta, això va crear una separació del poble.</p> <p>A l'any 1962 es va crear una biblioteca anomenada "Tres i Quatre" que va destacar entre les altres per voler consolidar una cultura que començava a sentir les bases de la normalització de les llengües que en aquell moment estaven prohibides.</p>	<p>[P3] La repressió lingüística estava molt marcada en aquella època per els radicals d'extrema dreta, això va crear una reparació del poble.</p> <p>[P4] A l'any 1962 es va crear una biblioteca anomenada "Tres i Quatre" que va destacar entre les altres per voler consolidar una cultura que començava a sentir les bases de la normalització de les llengües en que en aquell moment estaven prohibides.</p>
--	---

Figura 392. Fragment de la V2 del G4A

8.3.4.2. Segon exemple: el G2B, primeres preses de contacte amb les fonts¹⁴⁷

L'anomalia en la segmentació dels paràgrafs apareix tan sols en el text inicial del G2B. Sabem que és el resultat del **reagrupament dels resums** de les fonts elaborats en les sessions de lectura i presa de notes. En un treball com aquest han llegit els documents i n'han extret les idees que han considerat rellevants, de vegades amb paràfrasis i més freqüentment amb còpies dels originals. Tal com hem dit en altres capítols, la confecció dels resums, de les notes i de les primeres versions és clau per a la comprensió de les fonts. El procés mateix de composició textual permet, amb aproximacions successives, la comprensió dels documents. L'anàlisi del primer text del G2B i la comparació amb les versions següents ens permet afirmar que:

- 1) La primera versió està dividida en quatre parts, una introducció, un resum extens de la font 5 ("La pràctica de l'anell), un resum poc reeixit de la font 6 ("Repressió als funcionaris") i un resum amb moltes aportacions personals de la font 8 ("La degradació del català").
- 2) Entre els blocs hi ha una certa coherència perquè les fonts tracten sobre un mateix tema general (el de la línia temàtica), i per tant les idees estan relacionades, però no perquè hi hagi cap intenció dels estudiants que això passi.
- 3) En els resums o llistes de punts, les idees apareixen en el mateix ordre que en les fonts i la progressió interna és idèntica o molt semblant.
- 4) Trobem una quantitat remarcable de grans unitats paragràfiques que contenen segments paragràfics menors. Aquestes subunitats corresponen a diferents idees d'una mateixa font.
- 5) En el cas dels textos font llargs, amb més d'un paràgraf, en ocasions el canvi de paràgraf (és a dir, el tancament d'un bloc paragràfic i l'obertura d'un nou paràgraf) s'efectua quan ja s'han escrit les informacions del paràgraf corresponent de la font i la lectura (i per tant la selecció d'idees) continua amb el paràgraf següent.
- 6) Per això, podem afirmar que els resums funcionen com a llistes d'idees o esquemes que permeten aïllar unitats de sentit. És un primer pas per a la comprensió del contingut de cada text.
- 7) Quan el grup reescriu el text, reagrupa les subunitats i reelabora parcialment alguns enunciats i els grans paràgrafs desapareixen.

¹⁴⁷ Els grans blocs paragràfics també són presents en les versions finals. Els trobem en textos com el del G5B, quan introdueix per primera vegada informacions noves o quan la gestió de la informació és complexa (es manegen diferents idees que s'intenten relacionar conceptualment). La complexitat del tractament de les informacions pot derivar en una segmentació heterogènia del text.

<p>(1) La repressió franquista va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles. Cualsevol persona que parlava en català seria era castigada.</p>	<p>(2) En algunes escoles privades i públiques es feia la pràctica de l'anell, que consistia sobre que el professor al començament de la classe posava un anell al primer alumne que escoltava parlar en català. Aquest, passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i qual finalitzava la jornada, el alumne que tinguera l'anell era castigat.</p> <p>En altres escoles preguntaven qui no havia parlat català durant tot el dia i qui alçava el braç tindria un premi.</p> <p>En escoles femenines es considerava "una veu masculina" la pronunciació del català i es castigava.</p> <p>En algunes escoles com les de poble, alguns alumnes tenien l'accent català qual parlaven castellà i aquest era motiu de befa i escarni per als professors.</p> <p>Però la pressió més forta la tenien els internats. Fins a 1965 es censuraven les cartes en català.</p>
<p>(3) Decretament 6</p> <p>Un dels sectors més represaliats va ser el de l'ensenyament, una tercera part dels que exercien la docència va ser depurats, mes de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van prendre possessió de les seves places a Catalunya. En la Universitat de Barcelona, quasi la meitat dels professors va desaparèixer per exili o depuració.</p> <p>Aquestes depuracions també van afectar els funcionaris de la Generalitat, van prohibir als funcionaris parlar català o quedaven ipso facto destituïdos.</p>	<p>Joan Ollier, un dels pocs educadors que més afectats de la repressió catalana, es va exiliar a França.</p> <p>(4) En tan poc temps canvia radicalment la situació, amb el català.</p> <p>Els pares de parla catalana, li parlen en Castellà als seus fills, així estos no aprenen Català, la llengua prohibida.</p> <p>Per aquell entones molta gent es va sorprendre com la gent, per culpa de la manipulació, podia abandonar i repudiar una llengua amb la que va créixer.</p>

[P1] (1) La repressió franquista va suposar un canvi per a llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles. Cualsevol persona que parlava en català seria era castigada.

[P2] (2) En algunes escoles privades i públiques es feia la pràctica de l'anell, que constava sobre que el professor al començament de la classe posava un anell al primer alumne que escoltava parlar en català. Aquest, passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i qual finalitzava la jornada, el alumne que tinguera l'anell era castigat.

[P3.1] En altres escoles preguntaven qui no havia parlat català durant tot el dia i qui alçava el braç tindria un premi.

[P3.2] En escoles femenines es considerava "una veu masculina" la pronunciació del català i es castigava.

[P4.1] En algunes escoles com les de poble, alguns alumnes tenien l'accent català qual parlaven castellà i aquest era motiu de befa i escarni per als professors.

[P4.2] Però la pressió més forta la tenien els internats. Fins a 1965 es censuraven les cartes en català.

[P5] (3) Un dels sectors més represaliats va ser el de l'ensenyament, una tercera part dels que exercien la docència va ser depurats, mes de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van prendre possessió de les seves places a Catalunya. En la Universitat de Barcelona, quasi la meitat dels professors va desaparèixer per exili o depuració.

[P6] Aquestes depuracions també van afectar els funcionaris de la Generalitat, van prohibir als funcionaris parlar català o quedaven ipso facto destituïdos.

[P7] (4) En tan poc temps canvia radicalment la situació, amb el català.

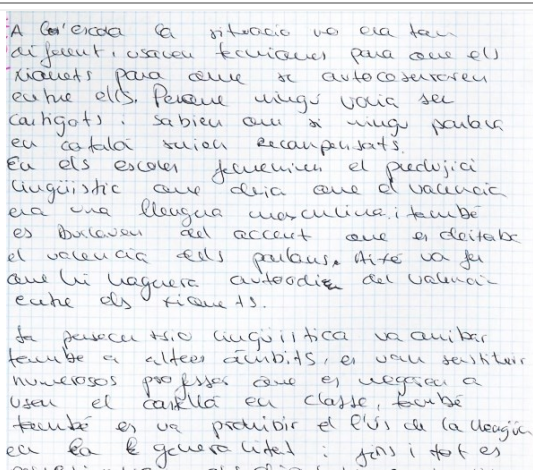
[P8] Els pares de parla catalana, li parlen en Castellà als seus fills, així estos no aprenen Català, la llengua prohibida.

[P9] Per aquell entones molta gent es va sorprendre com la gent, per culpa de la manipulació, podia abandonar i repudiar una llengua amb la que va créixer.

Figura 393. Fragment de la V1 del G2B

8.3.4.3. Tercer exemple: el G8B, un paràgraf complex que aglutina informacions diferents d'una mateixa font

Els escrits inicials d'aquestes alumnes són d'una qualitat remarcable, però contenen mostres de paràgrafs complexos. Aquests paràgrafs contenen, respectivament, informació dels dos textos font més extensos de la línia temàtica, el 5 i el 6 (“La pràctica de l’anell” i “Represàlies a mestres i altres funcionaris”). Tal com es pot observar, el doble espai separa cada paràgraf o bloc paragràfic i en aquests dos paràgrafs, que contenen diferents informacions d'una mateixa font, els enunciats s'organitzen en segments paragràfics menors. Els diàlegs entre Carmen i Raquel no recullen cap esment a aquest procediment. En el text definitiu del grup els paràgrafs complexos desapareixen.



A l'escola la situació no era tan diferent, usaven tècniques para que els xiquets para que se autocensuraren entre ells. Perque ningú volia ser castigats i sabien que si ningú parlava en català serien recompensats.

En els escoler femenines el predujici lingüístic que deia que el valencia era una llengua masculina i també es burlaven del accent que es deixaba el valencia dels parlans. Aixó va fer que hi haguera autoodia del valenciaentre els xiquets.

La persecutsió lingüística va arribar a altres ambits, es van substituir a numerosos profesos que es negaven a usar el castellà en classe, també també es va prohibir el ús de la llengua en la guerra civil; fins i tot es penalizaba als diputats per no usa el castellà.

[P4.1] A l'escola la situació no era tan diferent, usaven tècniques para que els xiquets para que se autocensuraren entre ells. Perque ningú volia ser castigats i sabien que si ningú parlava en català serien recompensats.

[P4.2] En els escoler femenines el predujici lingüístic que deia que el valencia era una llengua masculina i també es burlaven del accent que es deixaba el valencia dels parlans. Aixó va fer que hi haguera autoodia del valenciaentre els xiquets.

[P5] La persecutsió lingüística va arribar a altres ambits, es van substituir a numerosos profesos que es negaven a donar clase en castellà, per altre d'Avila o Logroño. També es va prohibir el ús d'altres llengües en les institucions públiques i fins i tot es penalizaba als diputats per no usa el castellà.

Figura 394. Fragment de la V1 del G8B

8.4. Conclusions parcials

L'anàlisi presentada permet formular algunes conclusions:

- En les versions inicials s'observa un desequilibri entre les diferents fonts pel que fa a la presència de cadascuna, mentre que en els textos finals s'inclouen idees de tots els textos. Les informacions accessòries poc addients es troben amb més freqüència en els primers textos que en els definitius. A mesura que avança la seqüència, el criteri que guia la tria esdevé més selectiu, el tòpic de general (la línia temàtica) es té molt més present i ajuda a discernir les idees rellevants de les accessòries.
- A més, escriure demana temps. Per això, hi ha equips que obvien fonts o informacions en les versions inicials per diferents motius (no les comprenen, no tenen temps de llegir-les o de madurar-les, encara no les consideren rellevants o no saben com introduir-les), i més tard aconsegueixen incorporar-les, en molts casos de manera adequada.
- Hi ha textos que tenen més pes que uns altres en les versions inicials. S'hi descobreixen causes diverses: és el primer text que es llegeix i això fa que es consideri més important, és el que millor es comprén, és el que es té més present (per afinitat, proximitat, per efecte de la mediació, etc.), és extens i, per tant, presenta una densitat informativa superior a la dels altres i això fa que es tingui més en compte, etc.
- La configuració de la línia temàtica, amb la naturalesa dels textos que en formen part, l'extensió i el grau de dificultat, les informacions que vehiculen, els pressupòsits i els explícits, i la relació entre les informacions de cada text (que pot existir o no, o ser complementària, conflictiva, repetitiva, etc.) influeix en la tria del contingut, en el tractament de les fonts, en les transformacions conceptuals i retòriques a què es sotmeten i en l'establiment d'una estructura temàtica superior.
- Les estratègies de tractament textual i intertextual que desenvolupen durant la composició, la manera com seleccionen, organitzen i connecten les informacions dels documents per a elaborar el producte, estan lligades a uns estils de treball més reproductiu o més transformador i donen lloc a productes de qualitats diverses.
- Totes aquestes consideracions expliquen la distribució de les fonts en els escrits de cada línia i la presència més o menys destacada d'elaboracions del tòpic general. La L1 està formada per quatre textos que il·lustren quatre àmbits diferents, mentre que la informació de la L4 és sobre un únic tema i la informació es troba repartida entre els quatre textos, amb exemples i testimonis diferents.

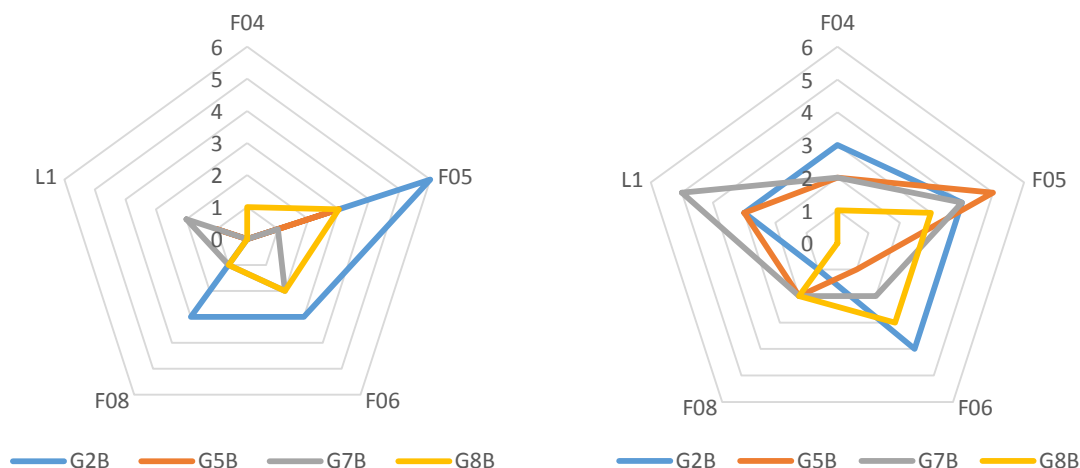


Figura 395. Comparativa de la presència de les fonts en les VI (esquerra) i VF (dreta) sobre la L1

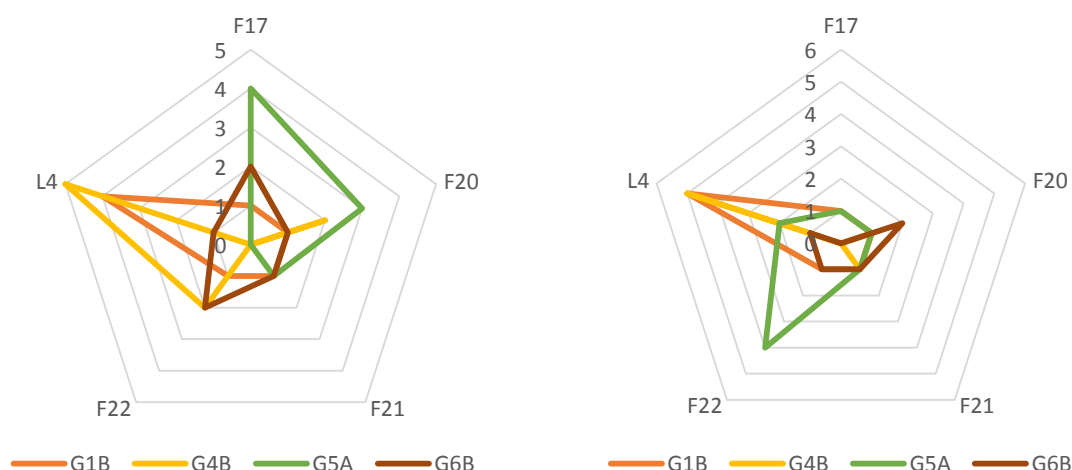


Figura 396. Comparativa de la presència de les fonts en les VI (esquerra) i VF (dreta) sobre la L4

- Per tot això i gràcies a les regulacions externes (guiatge i intervenció de l'adult, revisió entre iguals, lectura del treball dels companys) i a l'autoregulació, en el pas al text final de la L1 s'observa un augment de les referències directes a les quatre fonts i, alhora, un increment significatiu de les elaboracions de macroproposicions sobre la línia temàtica (el tòpic general). En els textos de la L4, en canvi, atesa la composició de la línia temàtica, s'observen dues tendències, una que correspondria al model de dir el coneixement i una altra que presenta una inclinació a la transformació de les informacions. En la reescriptura (amb la intervenció de les regulacions i l'autoregulació) es reforça el tractament intertextual, fet que condueix a millores en la manera com es manegen, es relacionen, s'integren les informacions i es construeix coneixement.

- Altres traces de la complexitat cognitiva de l'activitat de gestió d'informacions diverses les trobem en els processos de segmentació paragràfica i en la composició dels paràgrafs. Així doncs, descobrim que quan la gestió es torna cognitivament molt exigent, la informació pot aparèixer de manera esquemàtica. Hi ha paràgrafs-frase constituïts per

una idea simple procedent d'un text i hi ha també grans blocs paragràfics consagrats a un únic text font que reuneixen idees diferents d'un mateix document separades per punts i a part.

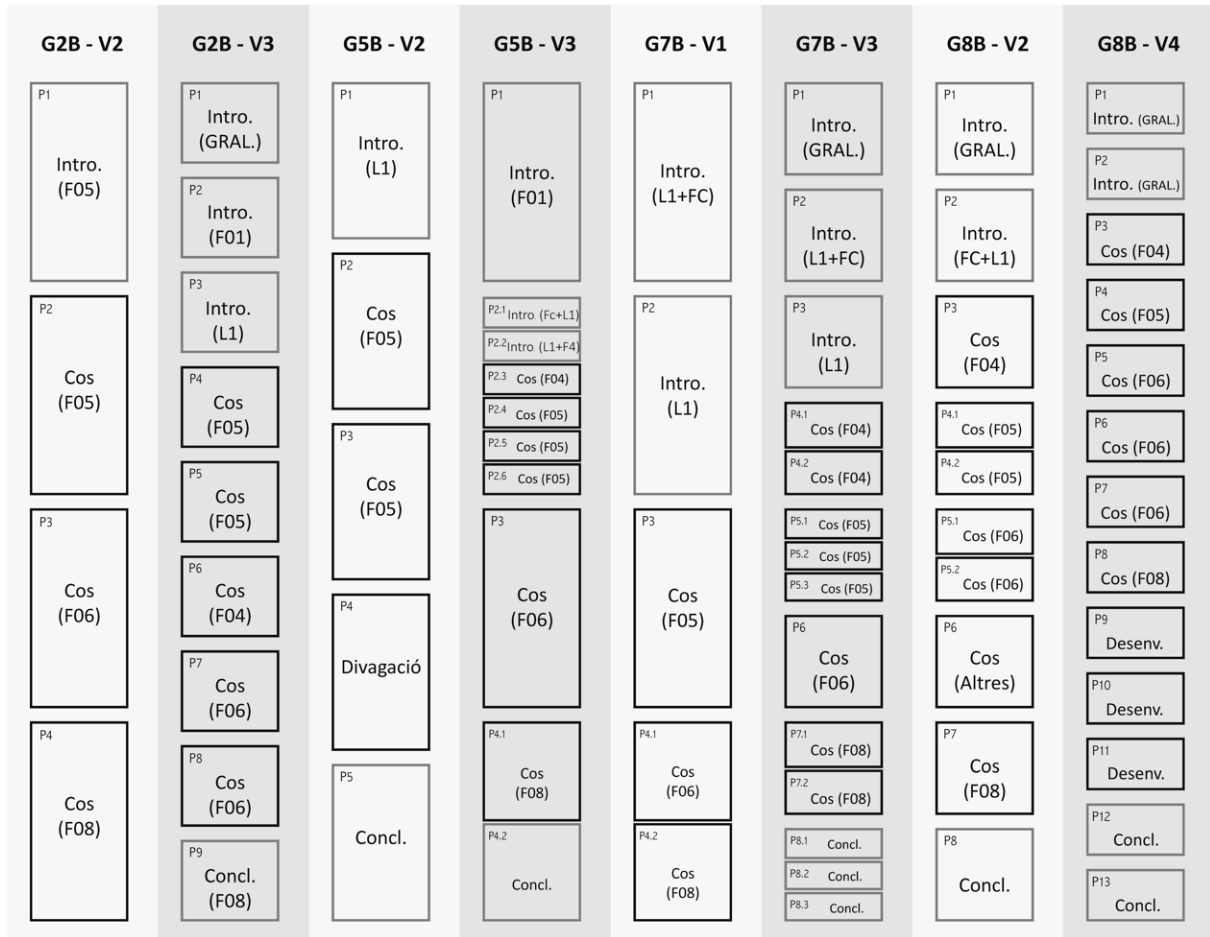


Figura 397. Esquema de l'estructura dels textos de la L1 (versions inicials i finals)

- Aquest fet s'observa tant en les versions inicials com en les finals. En les inicials, com és lògic, perquè la redacció del text propi, per a la qual cal construir el sentit global, contribueix a la comprensió de cada font en relació amb les altres. La segmentació o l'atomització de les idees en paràgrafs-frase, oracions simples, segments paragràfics de grans blocs pot ser una estratègia que els ajudi a treballar les idees: identificar-les, comprendre-les i, tot seguit, en la mateixa versió o en versions posteriors, transformar-les. En les finals, quan s'inclouen fonts o idees noves que no s'havien tractat abans o quan l'equip no aconsegueix establir o reforçar els vincles entre aquestes idees i les altres. De vegades el vincle hi és, però l'equip les segmenta a dins d'un gran bloc paragràfic de manera esquemàtica, potser perquè la complexitat de la gestió de les informacions i de la textualització provoca una sobrecàrrega que els impedeix atendre a qüestions formals com ara els convencionalismes de la puntuació.

8.4. Conclusions parcials

- Quan l'estratègia és reproductiva, podem trobar també exemples d'empaquetatge additiu (Schneuwly, 1988) en què els aprenents textualitzen idees una darrere de l'altra sense establir-ne una connexió explícita, sense raonaments ni desenvolupament del tòpic.

- La diferència en la composició del conjunt de textos font que s'aporta als estudiants s'observa també en la distribució de les informacions de les fonts en els paràgrafs o macroproposicions dels textos dels aprenents. Els escrits sobre la L1, fins i tot quan segueixen una estratègia més transformadora, parcel·len les informacions de les fonts en paràgrafs diferents i és en la introducció i en la conclusió on es troben les elaboracions intertextuals. En canvi, els de la L4 quan són reproductius tracten introduir les fonts seguint l'ordre d'aparició en el dossier, mentre que quan són transformadors alteren l'ordre i organitzen per idees i no per l'origen, o es basen en uns altres procediments de transformació temàtica o retòrica.

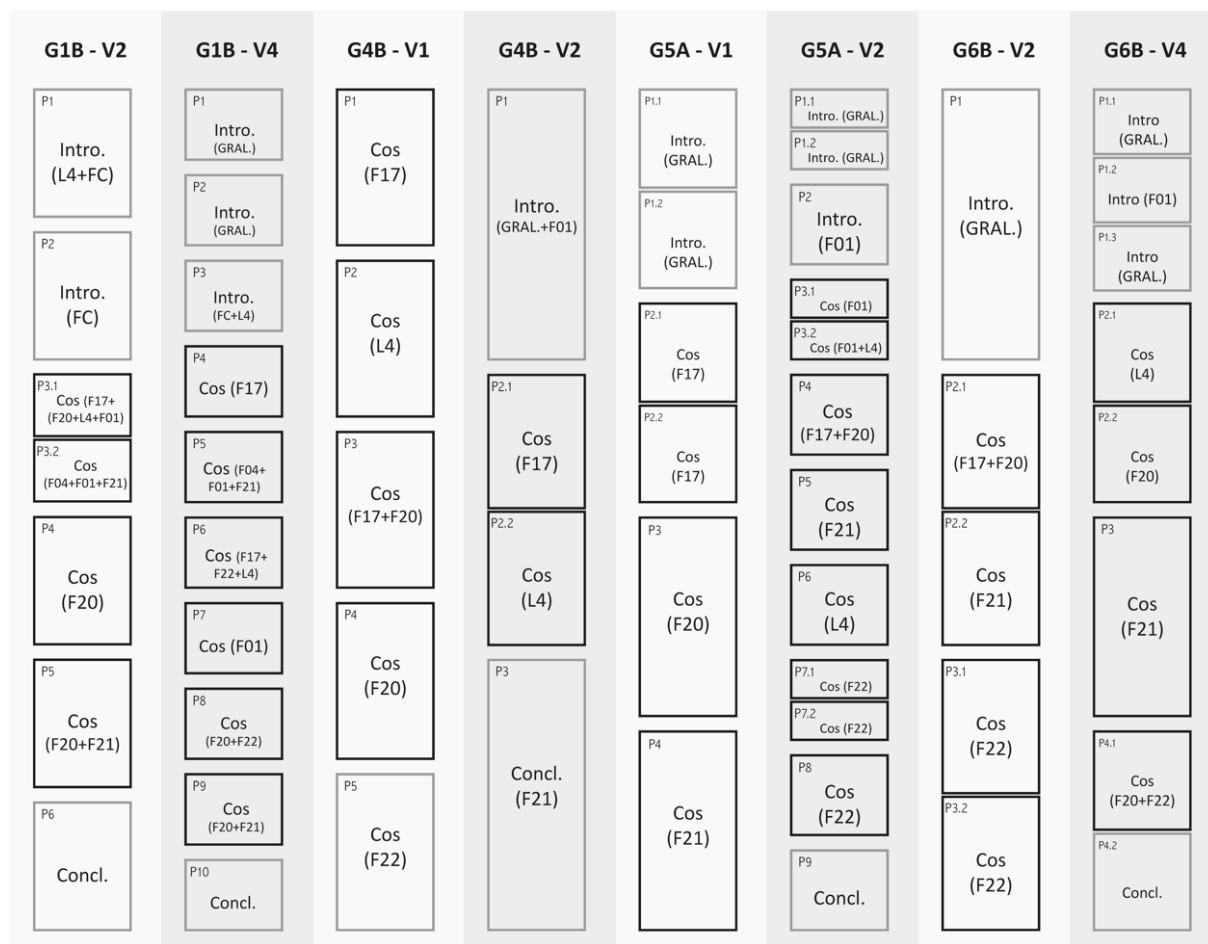


Figura 398. Esquema de l'estructura dels textos de la L4 (versions inicials i finals)

- La construcció del coneixement, doncs, s'observa en la presa de perspectiva dels aprenents en relació amb les informacions de les fonts i en el posicionament sobre el que es diu. En són testimonis els diàlegs entre ells durant la composició i el producte mateix d'escriptura. L'anàlisi de les interaccions i del contingut dels escrits ens permet

comprovar el grau d'apropiació dels continguts sobre el tema objecte de la seqüència didàctica.

- La representació de la tasca promou una acció i unes estratègies lligades a la lectura i a la composició textual. Segons la idea motor de l'acció, reproductiva o transformadora, s'obtenen uns resultats més o menys satisfactoris.

- Però la representació de la tasca no és immediata, sinó que es construeix al llarg del procés. Per això, trobem grups que fan una lectura inicial i unes notes-rèplica, totalment desconnectades dels objectius de l'escriptura, i que, en un moment determinat, mentre es planifica la V₁, durant la composició d'una de les versions inicials o al final de la seqüència, reorienten el procés cap als propòsits i els objectius de la tasca d'escriptura.

- També hi ha grups que llegeixen i prenen notes guiats pels objectius de l'escriptura (construir una explicació general, descobrir-ne els sentits, organitzar les idees de manera comprensible perquè un destinatari pugui informar-se amb el text que se'ls ha escrit) i que, quan comencen a escriure, no es conformen amb les idees inicials sinó que fan passes en ferm en l'exploració del sentit, avançant en la transformació semàntica. En aquest sentit, podem afirmar que aquest tipus de notes serveixen de suport al desenvolupament de la tasca i no inhibeixen la generació de noves idees.

- Hi ha, igualment, grups que no prenen notes o que prenen unes notes de lectura molt deficientes i que presenten uns textos inicials que han servit de presa de contacte amb les fonts: s'identifica el contingut de cada text, es copia o es parafraseja la informació... Aquests productes no responen als objectius d'escriptura, sinó que els serveixen per a tractar les idees per primer cop. En aquests casos, la mediació a través de l'adult o d'un igual crític ha de servir per a evidenciar-ne les mancances i esperar estratègies transformadores.

- Per aquest motiu, la qualitat de procés de lectura inicial, del comentari en petit grup i de les possibles notes que se'n prenguin afecten el resultat. Llegir tota la línia temàtica és condició necessària per a poder fer una construcció del tòpic general. Amb tot, sabem que haver-la llegit no assegura l'èxit, ja que tan important com això és fer-se una representació mental adequada de la tasca, del gènere i de l'activitat d'escriptura a partir de la lectura de diverses fonts.

- El treball cooperatiu dels aprenents dona indicis constants del tipus de procés que es desenvolupa (les converses, el tipus de lectura que en fan, les estratègies que despleguen, el tipus de notes que prenen, la manera com organitzen el text propi, etc.) per a oferir ajuts externs que els ajudin a autoregular la tasca.

- La primera font que es llegeix (o la més extensa) pot condicionar la interpretació global inicial i derivar en un text inapropiat. Igualment, un text font pot resultar difícil i el seu tractament pot afegir entrebancs al procés. És important que des de la docència puguem

preveure aquestes dificultats i oferim ajuts perquè els estudiants desenvolupin estratègies que els permetin ser més autònoms i més capaços.

- Les dades assenyalen que, a més de la representació mental de la tasca, del gènere i el tipus de lectura que es desenvolupa, hi ha altres factors que cal tenir en compte: la composició de l'equip, les característiques dels membres (caràcter, bagatge cultural), la relació entre ells, la cooperació, la motivació i la implicació en la tasca. L'aula és un espai divers i canviant, subjecte a la imprevisibilitat. Hi ha factors externs que poden alterar el treball, com ara les absències continuades d'un dels alumnes, que modifiquen la constitució del seu grup de treball, les desconexions d'algun dels membres de l'equip a causa del cansament o la minva de l'interès en la tasca.

- Per concloure, podem afegir que en tots els casos estudiats hi ha una evolució favorable pel que fa a la presència de les fonts, el tractament de les idees dels textos font i l'estructura semàntica. A mesura que la feina avança, s'hi inclouen idees rellevants per a la línia temàtica de tots els textos, s'observa una millora qualitativa en el tractament de les fonts i es reforça la interpretació conceptual dels textos i de la línia temàtica, que es reflecteix en l'estructura semàntica dels escrits, en la connexió de les idees dels textos font i en l'aspecte formal dels productes.

9. RECURSIVITAT, REGULACIONS I TRANSFORMACIONS TEXTUALS

Del treball que hem exposat fins ara es desprèn la idea de la dificultat de trobar patrons generalitzables que permetin tenir en compte al mateix temps els diferents factors que incideixen en un treball d'aula divers i complex com el que presentem. La casuística dels equips estudiats és molt variada, tant en la lectura i les notes com en el procés de composició textual al llarg de les diferents fases de la seqüència didàctica. Tanmateix, hem pogut establir diferents taxonomies d'acord amb aspectes determinats com ara la naturalesa del procés i la qualitat de producte, i hem identificat també diferents estratègies de treball. L'estudi del procés ens ha permès comprovar que les estratègies més efectives s'associen a estadis caracteritzats per una maduresa i consciència més gran.

També hem pogut remarcar que el procés seguit en cap cas és completament lineal. L'estudi dels equips que es caracteritzen per un treball més reproductiu demostra que, fins i tot en aquests casos, les regulacions externes poden motivar autoregulacions, i aquestes últimes es transformen en canvis textuais. Aquest fet podria fer palès el paper determinant de la seqüència didàctica, i en concret del treball en grup i de determinades intervencions externes, com ara els ajuts (guió d'escriptura, graella de revisió i consells de reescriptura) i les dinàmiques (la revisió entre iguals en forma de tàndem), en la consecució de la tasca.

En la primera secció d'aquest capítol presentem sintèticament les dades relatives a la recursivitat i la relectura, l'ús de les notes i dels instruments de suport a l'escriptura dels vuit grups de treball durant el procés d'escriptura. En la segona part del capítol, desenvolupem l'anàlisi en profunditat del treball de dos dels equips a partir de les dades que ens ofereixen la conversa i els escrits.

9.1. Les dades dels grups de treball

Mitjançant l'anàlisi general del procés d'escriptura dels 18 equips que participen en aquesta investigació hem pogut establir una categorització en quatre nivells, en els quals podem situar els grups segons el grau de linealitat o de recursivitat que domina el procés.¹⁴⁸ L'execució i les operacions principals i secundàries que defineixen l'escriptura donen lloc a un producte d'una qualitat determinada. Però l'acció en el nivell de l'escrit no és l'únic factor que defineix el procés. Limitar-s'hi, de fet, seria acceptar-ne una mirada reduccionista. Per aquest motiu, en aquest apartat tenim en compte unes altres dades, a les quals hem accedit gràcies al tractament de les interaccions durant el transcurs de la seqüència didàctica: la relectura, l'ús de les notes de lectura durant l'escriptura de les diferents versions i l'ús dels materials de suport a l'escriptura.

En la primera columna d'aquesta taula fem constar el **grau de recursivitat** (mesurat per nivells) que atribuïm al procés de composició de cada equip des de la perspectiva del text. Els vuit equips escollits per a l'anàlisi en profunditat pertanyen als nivells 3 i 4, encara que les diferències entre alguns d'ells són evidents, de manera que podem trobar exemples més prototípics i d'altres que s'allunyen del paradigma perquè presenten alguns trets en comú amb el nivell inferior.¹⁴⁹

	Grau de recursivitat	Relectura		Notes	Instruments		
		V. inicial	V. final		Guió	Graella	Consells
Trien la línia 1	G2B	N4					
	G5B	N3					
	G7B	N4					
	G8B	N4					
Trien la línia 4	G1B	N4			?		
	G4B	N3	?	?	?		
	G5A	N3					
	G6B	N4			?		

Figura 399. Dades dels grups de treball

La segona columna dona dades sobre la **relectura**. Marquem amb ombreig els grups que rellegeixen una o diverses fonts durant les sessions d'escriptura de la versió o versions inicials i durant la sessió final. Tal com es pot observar, pocs equips repassen una o diverses fonts de la línia temàtica durant les sessions 3 i 4, però tots o gairebé tots ho fan en la sessió final. La proximitat de la lectura fa que la major part dels grups no vegin necessari tornar als textos en les dues primeres sessions d'escriptura. Per tal d'evitar entrar en una nova casuística, evitem donar detalls en la taula dels textos que es llegeixen

¹⁴⁸ Vegeu el capítol 6.

¹⁴⁹ Aquests aspectes s'han desenvolupat en el capítol 6.

i del tipus de relectura (guiada o no pels propòsits d'escriptura, total o parcial i selectiva, dirigida a satisfer unes necessitats específiques, etc.), ja que són detalls que s'han esmentat, encara que d'una manera menys sistemàtica, en els casos que hem considerat oportú en els dos capítols d'anàlisi precedents.

Les **notes de lectura** es converteixen en un suport important per a la composició dels primers textos, atès que molts dels aprenents les fan servir com a referència perquè hi han deixat per escrit idees o informacions rellevants. En alguns casos, com ara el del G2B o en menor mesura el del G5B, les notes fan de dic de contenció, és a dir, frenen la reelaboració, l'ampliació d'informacions o la concreció del punt de vista personal, ja que les dades que recullen es consideren suficients. En altres equips, com el G7B i el G8B, les anotacions els serveixen de referència per a dotar de contingut el text propi, però no són limitadores, perquè els aprenents aconsegueixen anar més enllà de les idees inicials. Les notes d'aquests grups, recordem-ho, van més enllà de la reproducció, i encara que la recursivitat no es produeix a nivell de la lectura, perquè no rellegeixen, la qualitat dels apunts els permet treballar sobre les idees en aquesta fase inicial. La recursivitat no implica necessàriament tornar a les fonts, però sí repensar-ne les idees.

El G6B, que no pren notes, necessita tornar a les fonts per a elaborar la primera versió de l'escrit. La lectura inicial els serveix per a fer una primera aproximació a les fonts, per a identificar-ne els temes, però no per a establir-hi connexions ni per a fixar-ne els continguts en la memòria. Rellegir és imprescindible per a poder redactar el text. Primerament, encara que rellegeixen, escriuen seguint un estil molt reproductiu. En la S4, en canvi, la indicació de la docent de millorar el text fa que es replantegin alguns aspectes del primer text¹⁵⁰ i que repassin les fonts per a modificar l'escrit. La recursivitat en aquest cas es manifesta a través del replantejament d'objectius, la revisió, la tornada a les fonts i la reescriptura.

La relectura no és sinònim, en cap cas, d'una comprensió inicial pobra en les S2 i S3 ni tampoc necessàriament d'una lectura aprofundida. El G1B, per exemple, que necessita rellegir en la S4 (la segona sessió d'escriptura), ha llegit molt atentament en les classes prèvies i han construït activament i cooperativa el sentit de les fonts. **Rellegeix per a donar resposta a exigències de l'escriptura:** volen assegurar-se d'informacions que no recorden bé o que creuen no haver entès correctament per a poder-les connectar amb unes altres i, encara més, per a aportar una visió pròpia, desenvolupar idees i establir-ne deduccions. També, perquè tenen unes intuïcions que volen corroborar, per a la qual cosa necessiten buscar noves *proves* en els textos que els ajudin a erigir les idees. El control és a la base d'aquesta recursivitat, la qual reforça els vincles de lectura i escriptura.

El tercer aspecte que ens interessa observar és l'**ús d'instruments de suport a l'escriptura**: el guió d'escriptura, la graella de revisió emplenada pels companys (el grup amb el qual formen el tàndem d'escriptors i revisors) i els consells d'escriptura de la versió

¹⁵⁰ Especialment en relació amb la tria informativa i amb l'organització de la introducció.

final. Aquests documents són eines de regulació externa que permeten incidir en el procés dels aprenents i, per tant, poden obrir pas a l'autoregulació. Es lliuren en moments molt concrets de la situació didàctica: el guió d'escriptura en les sessions inicials d'escriptura, prèviament a l'inici de la composició escrita; la graella de revisió en la sessió o sessions en què tenen lloc les dinàmiques de revisió entre iguals; els consells d'escriptura de la versió final en la S6.

El **guió d'escriptura** només apareix usat explícitament en les gravacions de dos dels vuit equips. Un o diversos membres dels grups llegeixen en veu alta o es refereixen directament al contingut de les pautes d'escriptura amb l'objectiu de guiar la planificació de la composició. Un dels exemples és el del G7B, que gràcies al guió té present els destinataris i el propòsit informatiu i explicatiu, i així decideix situar els possibles lectors amb una introducció que serveix de mapa conceptual inicial. És un instrument que tots coneixen perquè se'ls presenta a classe. A més, com que es confecciona des de la investigació a partir de la pluja d'idees de la S1 en què tots participen, no és estrany que els resulti familiar. Però no tothom el té igual de present, ja que alguns s'adonen a posteriori que no han tingut en compte determinats aspectes importants que s'havien pactat prèviament en gran grup (escriure un títol, tenir en compte el destinatari, escriure una introducció, organitzar el text en paràgrafs, etc.). Alguns detecten els oblitats perquè els adults els ho fan saber o, més tard, pel seu compte, a l'hora de revisar el text dels companys.

Fet i fet, la **graella de revisió** passa per les mans de tots els grups que porten a terme les dinàmiques de revisió,¹⁵¹ ja que és l'instrument que guia la lectura analítica dels textos dels companys. Encara que els nostres vuit equips la fan servir per a revisar el treball dels altres i, tot seguit, per a compartir en veu alta amb ells les observacions sobre el text que han escrit i el text que han revisat, no tots hi tornen en la sessió final d'escriptura i, evidentment, no tots ho fan de la mateixa manera. Generalment, quan tenen en compte la graella de revisió emplenada pels companys és per identificar *allò que no està bé* i poder resoldre-ho (G1B, G5B, G7B, etc.). Amb tot, hi ha equips, com el G2B, que es serveixen de la graella com a guia d'escriptura (o de reescriptura), ja que el document conté unes pautes que els són molt útils per a reorientar el treball.

Un instrument lligat a les dinàmiques de revisió que no hem inclòs en la taula però que també utilitzen alguns equips és **el text revisat** mateix, amb les correccions, marques i suggeriments que els revisors han introduït en el treball dels companys (des d'una revisió ortogràfica que els estudiants tenen en compte en la futura redacció fins a una proposta de reestructuració sintàctica o paragràfica). Aquestes intervencions sobre el text d'altri fan que els receptors d'aquestes correccions les comentin en el si del grup i, en cas que es considerin, donen lloc a canvis sobre el text. La regulació externa promou l'autoregulació i aquesta, en conseqüència, la revisió i reescriptura.

¹⁵¹ Els 8 grups que analitzem ho fan. Dels 18 equips de la investigació, 16 fan les revisions entre iguals.

Els document dels **consells personalitzats d'escriptura de la versió final** és l'instrument més efectiu. Tots el tenen en compte per a la reescriptura i tots s'hi basen per a construir el nou text. Com que és un document elaborat específicament per a cada grup, d'acord amb les mancances que s'hi identifiquen, té una incidència molt gran en tots els casos. A més de convidar-los a repensar el text d'acord amb els objectius i els propòsits d'escriptura, se'ls guia a través dels problemes o dificultats que s'hi detecten i se'ls convida a tornar a les fonts.

Tal com es pot observar, encara que l'efecte d'aquests instruments és diferent segons els equips i segons l'instrument mateix, són, indubtablement, eines de planificació i de revisió, i per tant de control, que desencadenen accions i reflexions que fan que els aprenents autoregulen el procés de composició escrita.

9.2. Anàlisi del grup 2 de 4t B (G2B)

En aquest apartat exposem l'anàlisi de les regulacions metacognitives del G2B. Per fer-ho, tenim en compte dades pertanyents a dimensions diferents (el text, la interacció durant el procés de composició, la interacció durant la revisió entre iguals, etc.).¹⁵² D'una banda, considerem les intervencions dels aprenents durant l'escriptura sempre que tinguin a veure amb la tasca, és a dir, amb aspectes textuais, lingüístics i discursius. Identifiquem aquests enunciats i els classifiquem d'acord amb la proposta de Ribas (2000) per a la categorització d'enunciats de tipus metalingüístics (EM), fent-hi una adaptació per al tipus de tasca que plantegem als nostres estudiants. Com que en la nostra SD els continguts ocupen una posició prominent, tenim en compte els enunciats que tracten sobre el contingut sempre que es vinculin a alguna qüestió relacionada amb el context discursiu, el text (la superestructura, el gènere, les parts, etc.) o la llengua (gramàtica, ortografia, etc.). També tenim en compte els canvis que tenen lloc durant la producció textual. Prenem com a referència la versió del text de l'equip sobre la qual es produeixen els canvis i en valorem el grau de profunditat, segons si són majors o menors (Faigley i Witte, 1981; Allal, 2000). No perdem de vista tampoc la conversa durant les dinàmiques de revisió entre parells. Encara que aquestes dades no s'han tingut en compte en l'anàlisi anterior, considerem pertinent de fer-les servir ara perquè poden ajudar a conèixer millor l'efecte dels instruments de regulació externa sobre l'autoregulació i el procés de reescriptura.

Tal com indiquem en els capítols precedents, hi ha una sèrie de condicionants que fan que el treball del G2B al llarg de la SD tingui un caràcter heterogeni. La primera és la **representació mental de la tasca**, que fa que les dues primeres versions siguin resums o idees encadenades dels textos font. La segona és l'**interès i la implicació** dels tres membres del grup en les diferents sessions. La V1 sorgeix de l'agrupament dels resums que Marina, Rosa i Teo redacten individualment, mentre que la V2 és el resultat de reescriptura del primer text, dirigit per una de les components del grup, Marina, que dicta a Rosa, la qual participa intermitentment en la creació de l'escrit. Encara que és un producte millorat, manté el tractament lineal de les fonts i l'encadenament de resums o idees redactades mitjançant paràfrasis o còpies dels textos de referència. Les idees es tracten separatament i no arriben a integrar-se de manera adequada en una estructura semàntica superior. La versió final (V3), en canvi, s'elabora cooperativament entre Marina i Rosa i és un text reeixit que inclou millores substancials.

Ja sabem que el grup no rellegeix les fonts de documentació en les sessions inicials d'escriptura, però que sí que ho fa en la sessió final. També sabem que les notes i, per tant, la primera versió del text els serveixen de base per a l'elaboració de segon text, que

¹⁵² En l'últim apartat d'aquesta secció d'anàlisi (9.2.4) trobareu les transcripcions dels textos del G2B.

escriuen en la S4, i que aquest segon producte serveix al seu torn de punt de referència per a la reescriptura. A més, comprovem que tenen en compte les indicacions de revisió que els dona G1B i que fan servir la graella de revisió i els consells d'escriptura de la versió final per a elaborar un text de més qualitat.

Observem en primer lloc les dades provinents de la categorització i el recompte dels enunciats metalingüístics del G2B durant les sessions de composició escrita:

	S3		S4		S6		TOTAL	
Aspectes discursius					7		7	
Superestructura	26		10		120		156	
Contingut semàntic	5				136		141	
Gramàtica			27		101		128	
Aspectes gràfics i sonors	12		71		90		173	
Text global					2		2	
Valoració	3				10		13	
Total	46	30%	108	25%	466	74%	620	51%

Figura 400. Enunciats metalingüístics del G2B

La meitat del total dels enunciats del G2B són EM. No obstant això, la distribució és irregular al llarg de les sessions. En la S3 destaquem els enunciats sobre la superestructura, ja que en l'equip s'han repartit l'escriptura i només col·laboren per a resoldre qüestions relacionades amb la junció dels resums i l'escriptura del títol. En la S4, com que una estudiant dicta a l'altra, els EM que predominen són els ortogràfics. En la S6 els valors dels EM es disparen per efecte de les regulacions i autoregulacions. Les dades de la segona taula evidencien encara més la riquesa i diversitat del treball de la sessió final d'escriptura, que ressalta al costat dels valors de les subcategories de les dues sessions precedents. Malgrat la diversitat de categories i subcategories, el treball del G2B es focalitza en qüestions concretes, com ara la precisió del significat, la cohesió gramatical, els diferents aspectes que formen la superestructura, i l'ortografia.

	SESSIÓ 3	SESSIÓ 4	SESSIÓ 6	TOTAL
ASPECTES DISCURSIUS			7	7
Enunciador			2	2
Destinatari			3	3
Intenció				
Registre				
Normativa				
Modalització			2	2
Lèxic marcat				
SUPERESTRUCTURA	26	10	120	156
Esquema textual	1		9	10
Gènere			15	15
Exemple			9	9
Títol	25	10	19	54
Introducció			29	29
Desenvolupament			31	31
Conclusió			8	8
CONTINGUT SEMÀNTIC	5		136	141
Coherència referent			11	11
Coherència interna			17	17
Precisió significat			85	85
Valoració contingut	5		18	23
Traducció			5	5
GRAMÀTICA		27	101	128
Connexió			19	19
Segmentació		17	9	26
Cohesió			45	45
Construcció sintàctica		5	28	33
Flexió		5		5
ASPECTES GRÀFICS I SONORS	12	71	90	173
Ortografia	9	54	80	143
Forma sonora		13	6	19
Aspectes tipogràfics		2	2	4
Llargada	3	2	2	7

Figura 401. Enunciats metalingüístics del G2B: detall

9.2.1. Primera sessió d'escriptura (S3): composició de la V1

La primera versió neix de la junció dels resums fets durant les sessions dedicades a la lectura i la presa de notes de les fonts del dossier. L'equip resumeix amb detall o amb molt de detall tres de les quatre fonts de la línia temàtica 1: la 5 ("La pràctica de l'anell"), la 6 ("Repressió a mestres i funcionaris") i la 8 ("Corrupció del català"). Ho fan individualment i quan han acabat ho reuneixen per formar un text.

9.2.1.1. Una representació mental difusa de la tasca

Les interaccions del G2B donen mostres des de la lectura inicial i la presa de notes d'una **noció de la tasca** poc clara i no sempre compartida entre els tres components del grup. Tal com hem referit en el capítol de l'anàlisi dels casos durant la presa de notes, Rosa suggereix als companys de repartir entre els tres la selecció de les idees importants.

Sabem que prèviament Marina i Rosa han llegit les quatre fonts de la línia, però els diàlegs no posen de manifest un aprofundiment en la construcció del sentit.

Ep	Torn	En	Op	Nm	Transcripció
20	127	130	O/C	ROSA	Espérate, ¿cuántos textos son?
	128	131	O/C	MARINA	4.
	129	132	O/C	ROSA	Somos 3. (3 segons). Digo, ¿por qué no sacamos ideas importantes de cada texto cada uno, por ejemplo, del 4, del 6 y del 8, y del 6 lo sacamos todos, que es el más largo?
	130	133	O/C	MARINA	Vale.

Figura 402. Fragment d'interacció del G2B – S3

Més tard, Marina verbalitza una segona **estratègia** que és coherent amb una representació mental de la tasca molt escolar mancada d'una visió de la lectura i l'escriptura com a dues activitats vinculades.

22	155	158	O/C	MARINA	Yo es que lo estoy resumiendo. Para así ya unirlo y ya tenemos la redacción. En principio. (6 segons)
	156	159	O/C	ROSA	Pues yo voy a hacer lo mismo. Espérate. (1'28" de silenci)

Figura 403. Fragment d'interacció del G2B – S3

L'estratègia de **resumir individualment i de manera aïllada cada text** font amb l'objectiu d'**unir-los en un únic producte**, acceptada per Rosa, és qüestionada per Teo en diferents moments. La resposta de Rosa en l'enunciat 191 denota un **nivell de consciència** més gran que el de la seva companya Marina, ja que objecta tímidament l'afirmació de Marina: “habría que juntarlo de una forma decente porque...”. Tanmateix, les observacions de Teo i Rosa **no són prou fermes com per a impulsar un canvi en el procediment**, o potser en aquest moment l'estudiant a qui se li atribueix el lideratge és Marina.

28	183	188	O/C	TEO	¿Pero qué hay que hacer, un texto entre todos o un texto cada uno que ponga eso?
	184	189	O/C	ROSA	Eh, no, sacas las ideas del texto que has elegido, que en tu caso ha sido el 4-
	185	190	O/C	MARINA	-Con lo que hemos resumido cada uno podríamos tener ya la... redacción.
	186	191	O/C	ROSA	Sí. Y después juntamos todo lo que hemos resumido pero habría que juntarlo de una forma decente porque...

Figura 404. Fragment d'interacció del G2B – S3

Tal com s'especifica en el capítol 5 les notes d'aquest grup són heterogènies, ja que en cap cas hi ha una autoria compartida, i estan formades per **síntesis poc reeixides de les fonts**. Aquestes síntesis barregen informacions principals i rellevants per a la línia temàtica amb d'altres de secundàries per al text i d'anecdòtiques per a la línia. El procediment de referència és la còpia d'idees de l'original i algunes paràfrasis i elaboracions. La primera versió que presenten és el resultat d'ajuntar els tres resums i d'afegir-hi una introducció breu i un títol.

9.2.1.2. Interaccions inicials molt pobres

Com que l'escriptura és individual, hi ha poca interacció dels membres del grup. Els **enunciats sobre aspectes metalingüístics** són anecdòtics i es produeixen quan un estudiant consulta als companys un dubte ortogràfic, quan un d'ells emet una valoració sobre l'escriu o quan col·lectivitzen la feina (quan escriuen el títol del text).

41	280	286	Rte	MARINA	¿Català va con... ce grande?
	281	287	Rte	ROSA	¿Quedan cinco, eh?
	282	288	Rte	TEO	¿Català?
	283	289	Rte	MARINA	¿Català va con... ce grande?
	284	290	Rte	ROSA	Sí.
	285	291	Rte	MARINA	Sí, ¿no?
	286	292	Rte	ROSA	Bueno, da igual.
	287	293	Rte	MARINA	No, no da igual.
	288	294	Rte	TEO	No te vas a morir por eso, ¿eh? (4 segons)

Figura 405. Fragment d'interacció del G2B – S3

9.2.1.3. Reformulacions i revisions inicials escasses

La primera sessió d'escriptura (S3) no ens ofereix mostres d'interacció en què hi hagi reformulacions o revisions del text inicial, ja que la composició textual no és cooperativa. L'únic moment en què es treballa conjuntament és en la redacció del títol del text. És un fragment que barreja enunciats sobre la superestructura (el títol) i sobre aspectes gràfics (la llargària i l'espai en el paper). Així doncs, els criteris que es verbalitzen tenen a veure amb l'originalitat ("tiene que ser un título que tú digas") i amb la materialitat de l'escriptura ("Es que no me- no me cabe"). Només una intervenció, la de Teo, en els enunciats 331 i 333, es fa una apreciació tímida pel que respecta al contingut semàntic de la generalització, ja que amplia l'àmbit fins a un de total: "A l'escola i al carrer com... en qualsevol lloc".

43	323	329	PLA	TEO	¡Título! Espera, ya he guardado la hoja. Pues lo... lo que pone... en el primero, ¿no? O sea, ¿sería... (3 segons) =repressió pública=?
	324	330	PLA	MARINA	=No, pero tiene que ser un título= que tú digas. O sea, que tu... lo pongas. (6 segons)
44	325	331	Ti	TEO	Pues pon "repressió de la llengua catalana a l'escola i al carrer". XXXX. (3 segons) "De la llengua catalana..."
45	326	332	O/C	MARINA	Es que no me- no me cabe.
46	327	333	Ti	TEO	Del català. (3 segons) A l'escola i al carrer com... En qualsevol lloc.
	328	334	Ti	MARINA	(riu) ¿Qué título es ese?
	329	335	Ti	TEO	Es que no sé.
47	330	336	O/C	MARINA	No me cabe. Al carrer i l'escola. (6 segons)
48	331	337	Ti	TEO	¡Al carrer! ¡Ya está! Es que no cabe.

Figura 406. Fragment d'interacció del G2B – S3

Si examinem el full que conté la introducció, veiem que hi ha quatre intents previs fins que s'arriba a escriure la introducció definitiva d'aquest primer text. Com que tot això ho escriu un dels membres del grup a soles, no podem accedir a les verbalitzacions que hauríem pogut trobar si el procés de creació hagués estat col·lectiu. Sí que podem analitzar, però, les traces que deixa l'escrit.

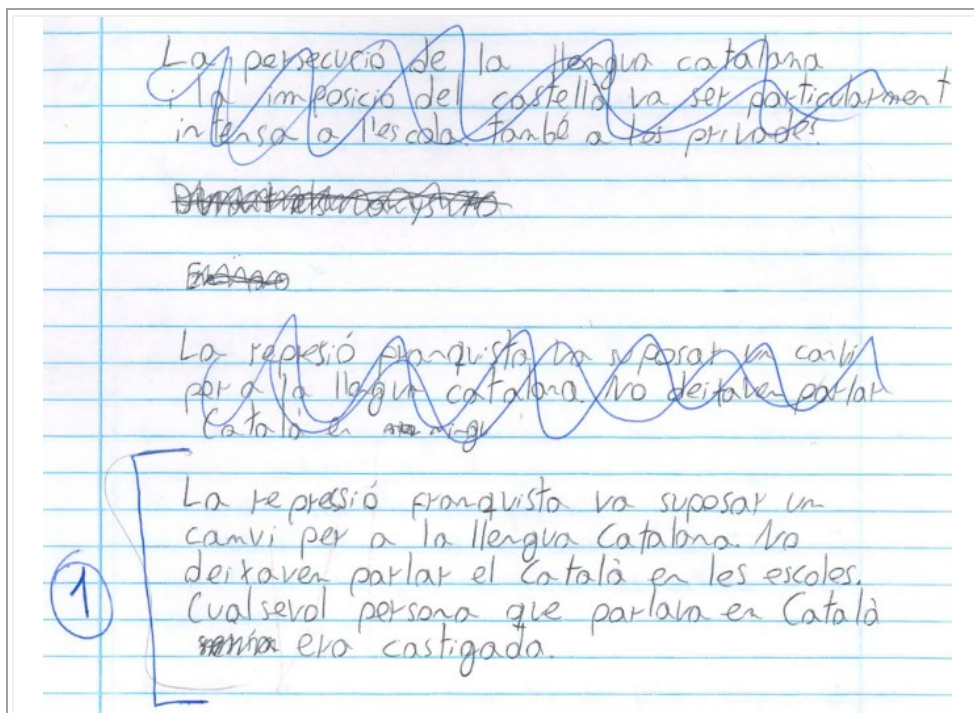


Figura 407. Fragment de la V1 del G2B

Primerament, l'escriptor copia un fragment d'un dels textos de la línia temàtica. És una còpia literal de la font, i potser per això es descarta. Després, escriu un segon inici (sembla que posa "Durant els anys 70"), que també ratlla, potser perquè s'adona que els textos font no defineixen una dècada concreta, sinó que situen els fets en l'època del franquisme. Llavors, la mateixa persona escriu una o dues paraules il·legibles, que torna a ratllar. El quart intent és decisiu, ja que es textualitza la primera part de la introducció definitiva de la primera versió, que diu: "La represió franquista va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar català en ~~XX~~ ningú".

La reformulació d'aquest fragment afecta els aspectes següents:

- Ortografia: *represions* → *repressions*
- Semàntica: "no deixaven parlar català en ~~XX~~ ningú" → *en les escoles*.

L'escriptura del darrer fragment de la introducció, que és nou, inclou una reformulació escrita:

- Gramàtica: *Cualsevol persona que parlava en català seria castigada* → *era castigada*.

9.2.2. Segona sessió d'escriptura (S4): composició de la V2

El text que el G2B porta a la revisió entre iguals és una reelaboració de la primera versió que escriu en la segona sessió d'escriptura (S4). La consigna de la professora deixa ben clar quin és l'objectiu de la sessió. Tothom que ha acabat el primer esborrany sap que ha de millorar-lo:

TORN 5. PROF.: teniu ahí ja uns textos escrits que Aina ha revisat i anem a en la primera part de la classe a redactar-ho altra vegada ja ben fet amb els seus paràgrafs, amb la seua estructuració de la informació més o menys un primer text que ja podríem donar quasi que per vàlid, de fet l'anem a revisar encara més. És això el que farem, val? Per tant ara torneu a mirar-vos el text a vore com el millorem per a fer una versió ja en un altre full, val? Si ha escrit una persona doncs ara estaria bé que escrivira l'altra, val? Així corregim... les... faltes... que veiem, val? Vinga.

Marina, membre actiu del G2B, pren la iniciativa i proposa a la seva companya Rosa de dictar-li el text que ha de passar a net tot i introduint-hi les millores necessàries ("O sea, también haciendo la redacción", enunciat 364).

50	348	354	O/C	ROSA	¿Qué hay que hacer?
	349	355	O/C	MARINA	Pasar a limpio lo que viene siendo...
	350	356	O/C	ROSA	¿Me dejas una hoja? Yo es que solo he traído libros. Los de inglés.
	351	357	O/C	MARINA	Te puedo dejar esto.
	352	358	O/C	TEO	Yo también quiero una hoja. Bueno...
	353	359	O/C	MARINA	¿Pero si vamos a pasarlo a limpio?
	354	360	O/C	TEO	¿Pero ahora qué hacemos, a ver?
	355	361	O/C	ROSA	¿Pasarlo a limpio?
	356	362	O/C	MARINA	¡Por las dos partes!
	357	363	O/C	ROSA	¡Escúchame! XXX (12 segons de silenci)
	358	364	O/C	MARINA	¿Quieres que te vaya dictando? O sea, también haciendo la redacción. O sea, miro los estos y lo vas escribiendo lo que yo te digo.

Figura 408. Fragment d'interacció del G2B – S3

9.2.2.1. Interaccions durant el procés de composició

Durant aquesta sessió, tal com hem indicat en el capítol de l'anàlisi del procés d'escriptura,¹⁵³ el pes de la feina recau sobre Marina. Ella és qui pren pel seu compte gairebé totes les decisions que afecten la construcció del contingut i l'elaboració del text en els diferents nivells (estructural, morfosintàctic i semàntic). Mentre Marina erigeix l'escrit, Rosa alterna episodis de col·laboració amb fases de desconexió en les quals conversa amb Teo mentre ella mateixa copia el que la companya li dicta.

¹⁵³ Capítol 7, punt Grup 2 de 4t B (G2B).

Els enunciats de tipus metalingüístic més abundants en la S4 són els d'**aspectes gràfics i sonors**, amb un **predomini clar de l'ortografia**. Aquestes intervencions es donen en el moment just en què té lloc l'escriptura de la paraula afectada, perquè qui copia pregunta com s'escriu una paraula o perquè qui dicta avança un aclariment, o posteriorment, amb més o menys distància temporal, quan una de les dues revisa l'escrit:

61	382	390	Rte	ROSA	¿Cómo se escribe franquista? Con cu, ¿no?
	383	391	Rte	MARINA	Sí.

Figura 409. Fragment d'interacció del G2B – S4

268	758	781	Rte	MARINA	¿Has puesto en repressió acento?
	759	782	Rte	ROSA	He puesto dos eses, ya está. (riu)

Figura 410. Fragment d'interacció del G2B – S4

Els enunciats sobre **aspectes gramaticals** són el segon tipus d'intervencions metalingüístiques que es produeixen en la S4, a una distància considerable dels enunciats sobre ortografia. El subtipus que s'imposa en aquesta categoria és el de **segmentació**, seguit dels enunciats sobre flexió verbal, en segon lloc, i dels que tenen a veure amb els usos preposicionals, en darrer lloc.

Les converses sobre puntuació evidencien que aquesta qüestió es tracta amb **molt poca profunditat**. Marina, que és qui concentra a les seves mans gairebé tota la creació del text, pren les decisions pel seu compte i indica a la seva companya el que ha d'escriure. Aquest tipus d'enunciats només es donen en els casos en què es produeix un equívoc o una incomprensió entre creadora i copista, o quan Rosa i Teo adopten un paper actiu i s'impliquen en la textualització. En l'exemple que reproduïm a continuació s'observa que hi ha un desacord entre Marina i Teo sobre la segmentació del fragment, que es resol per imposició de l'opció de Marina, l'autora, i per omissió de Teo, el responsable de les digressions contínues. No hi ha cap tipus de discussió o de justificació sobre la decisió presa, perquè la implicació dels companys és molt baixa i perquè tots dos deleguen en Marina gairebé totes les decisions sobre la redacció:

69	400	408	Te	MARINA	Punto.
70	401	409	DG	TEO	Coma.
71	402	410	Te	MARINA	Pero no separado.
	403	411	Te	ROSA	¿Abajo?
	404	412	Te	MARINA	No
	405	413	Te	TEO	Ha dicho no separado.
	406	414	Te	ROSA	Punto y seguido.
	407	415	Te	MARINA	No deixaven...
	408	416	Te	TEO	Qué vas a escribir, ¿punto?
	409	417	Te	MARINA	Parlar el català. El català.

Figura 411. Fragment d'interacció del G2B – S4

La interacció evidencia un segon fet: els aprenents **no coneixen o no fan servir els termes adequats** per a referir-se a qüestions tan bàsiques com la puntuació. En lloc de parlar de punt i seguit o punt i a part, diuen “no separado”, “en el mismo”¹⁵⁴ i “abajo”.

76	432	440	Te	MARINA	En el mismo.
77	433	441	Te	ROSA	Punto y seguido (riu)

Figura 412. Fragment d'interacció del G2B – S4

En els **enunciats sobre flexió verbal** tampoc no hi ha una reflexió metalingüística explícita. De nou, quan algú té un dubte o detecta un desajust en el que diu el company, fa una **reformulació simple** o **expressa el dubte** sense desenvolupar cap tipus de discussió.

147	548	561	Te	MARINA	Parlasen...
148	549	562	Rte	ROSA	Que no parlaren?
	550	563	Rte	MARINA	Parla? Sí.
149		564	Te	MARINA	Que no parlaren català.
	551	565	Te	ROSA	Que no...

Figura 413. Fragment d'interacció del G2B – S4

Podríem pensar que la conversa no avança perquè ateny un aspecte formal. No obstant això, succeeix el mateix amb els enunciats sobre construccions sintàctiques com aquest altre exemple, en què decideixen l'**estructura sintàctica de l'oració** “En algunes escoles es feia la pràctica de l'anell”. Com que la planificació la fa Marina mentalment, Rosa imagina el que podria anar després i dubta entre la forma impersonal i la marcada.

99	480	489	Te	MARINA	Es feia.
100	481	490	Rte	ROSA	Es feia o feien?
		491	Rte	ROSA	Feia.

Figura 414. Fragment d'interacció del G2B – S4

9.2.2.2. La reelaboració de la versió inicial

En la reescriptura de la S4, no només es passa a net el text sinó que s'hi introdueixen modificacions importants pel que fa a l'estructura, i de menys pes pel que fa al contingut i a la formulació de les idees. L'equip no fa cap modificació relativa a la referència a les fonts, al transvasament de les idees dels originals al text propi i a les estratègies de gestió intertextual, fet que denota la **manca de percepció dels principals problemes del primer esborrany**.

La **introducció gairebé queda intacta** (amb excepció d'una correcció ortogràfica) i el problema de progressió que presenta no es resol.¹⁵⁵ A diferència de la primera versió, la segona presenta un **cos amb una estructura paragràfica millor**. En el text antic hi

¹⁵⁴ Sembla evident que vol dir *en la mateixa línia* o *en el mateix paràgraf*.

¹⁵⁵ Prèviament hem analitzat el procediment d'aquest equip en els punts 8.2.1.5, 8.3.1, 8.3.3 i 8.3.4.2.

havia tres paràgrafs sobre la repressió lingüística contra els infants a les escoles (F05), un amb dues frases separades per un punt i els altres dos dividits en dos **segments paragràfics menors** d'una o dues frases. Quan els reescriuen, els reagrupen en paràgrafs més grans i descarten alguns segments paragràfics antics. D'aquesta manera, **desapareixen els grans paràgrafs**. Com a conseqüència d'aquests canvis, el segon paràgraf versa sobre el text 5 (“La pràctica de l’anell”), el tercer sobre el 6 (“Repressió a docents i funcionaris”) i el quart sobre el 8 (“Corrupció del català”).

Tant en la primera versió com en la segona, el **nombre d’informacions** que s’inclouen de la font 5 és molt superior a les de les altres dues fonts. En l’expressió de les idees de la font 5 predomina la còpia en la V1 i la **paràfrasi i la còpia** en la V2. Quant a la font 6, les transformacions són menors: els paràgrafs de les versios 1 i 2 sobre la repressió als mestres i altres funcionaris s’escriuen a base de collages de fragments literals de la font. Pel que fa a la font 8, la informació és la mateixa en les dues versions. Hi ha elaboracions pròpies i paràfrasis amb deduccions dels aprenents. Tot i això, la redacció de la V2 no suposa cap canvi pel que fa a la incorporació d’idees noves. **La reescriptura**, per tant, deriva en alguns casos en replantejaments que no es verbalitzen¹⁵⁶ sobre què es diu i com es diu, però **no promou un retorn a les fonts per a ampliar o modificar substancialment els continguts**.

Amb tot, el pas de la versió inicial a la intermèdia del G2B és ric en **canvis**. Encara que la textualització és fonamentalment en forma de dictat, com que el nou text neix de la reescriptura de l’anterior, no és difícil resseguir les modificacions que s’hi efectuen. D’acord amb la **taxonomia de revisions de Faigley i Witte (1981)**, n’hi ha de nivell superficial i profund. Combinem aquesta proposta amb la nostra adaptació de la **categorització de Ribas (2000)**:¹⁵⁷

➤ **Canvis superficials:**

- **Ortogràfics.** No en tots els casos es resolen en opcions normatives. De vegades, quan transcriuen o reformulen un passatge antic, identifiquen errors i els corregeixen, com és el cas de *cualsevol persona* → *qualsevol persona*. D’altres, per inatenció o per hipercorrecció, afegeixen una errada al text: *pràctica* → *practica*, *posava* → *possava*, *finalitzava* → *final·litzava*.
- **Gramaticals. Segmentació intraparagràfica.** També hi ha casos de supressions de signes de puntuació que, de nou, no sempre són encertats. Hi ha, per exemple, la supressió correcta d’una coma que separa subjecte i predicat (“Aquest, passava l’anell al company”), però també n’hi ha d’incorrectes: “en algunes escoles es feia la practica de l’anell, que constava¹⁵⁸ [...]” → “en algunes escoles es feia la practica de l’anell que constava [...]”. Canvis arbitraris

¹⁵⁶ No es verbalitzen perquè la cooperació és mínima.

¹⁵⁷ Vegeu la pàgina 489 per a la transcripció de les tres versions del G2B.

¹⁵⁸ On escriuen “constava” volen dir “consistia”: “la pràctica de l’anell consistia en què...”.

d'aquesta mena posen de manifest el desconeixement dels estudiants sobre aquest tipus de convencions.

- **Gramaticals i lèxics (construcció sintàctica, concordança, tria lèxica).** La reescriptura els permet identificar un error en l'ús preposicional (“la practica de l’anell, *que constava sobre que*¹⁵⁹ el professor al començament de la classe posava un anell al primer alumne que escoltava parlar en català” → “que constava en que”). Encara que el grup no percep l’error lèxic (han confós el verb *constar de* (ésser compost) amb *consistir en* o *tractar-se de*), substitueix la preposició *sobre* per la preposició *que* regeix el verb *consistir*. També afegeixen determinants on no n’hi havia (*en escoles femenines* → *en les escoles femenines*), però no substitueixen la preposició *en* per la correcta *a* per a situacions espacials també per desconeixement, atès que en valencià oral s’empra *en*. A més, esmenen errors de concordança en casos complexos com ara “una tercera part dels que exercien la docència va ser depurats” → “van ser depurats”, i “quasi la meitat dels professors va desaparèixer” → “van desaparèixer”.
- **Supressions menors.** És també un canvi superficial amb una escassa incidència en el sentit. Trobem casos com: “en algunes escoles ~~privades i públiques~~ es feia la pràctica de l’anell”, en què els autors consideren que aquest complement nominal és prescindible i no altera el significat de l’oració.
- **Substitucions.** Per exemple, en el paràgraf 4 de la segona versió escriuen “en poc anys va canviar radicalment la situacio”, quan abans havien escrit “en tan poc temps canvia radicalment la situacio”.

➤ **Canvis profunds:**

- **Supressions importants.** Com ara les dels segments paragràfics 4.1 i 4.2 de la primera versió (vegeu l’annex), que es descarten quan es reescriu el text. Aquests segments són molt breus, amb dues idees incloses en una oració o dividides en dues frases simples. Són quatre idees secundàries de la font 5 (“La pràctica de l’anell”); concretament, dos exemples que s’afegeixen a la llista d’anècdotes que recull el text. En comptes d’integrar-los en el paràgraf que agrupa tots els exemples de la font 5 o de deixar-ne testimoni mitjançant la generalització, els ometen.
- **Distribució o agrupació.** Tal com hem dit, l’equip congrega en un únic paràgraf quasi totes les idees que abans es repartien en diferents paràgrafs o segments paragràfics amb la intenció de reunir en un mateix bloc les informacions sobre un mateix tema. Aquesta operació la repeteixen dues vegades.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Aquesta cursiva és nostra.

¹⁶⁰ Vegeu el capítol 8, punt 8.3.4.2.

- **Reformulacions.** La relectura de la versió inicial també genera reformulacions de fragments antics. De vegades, aquestes operacions són encertades, perquè alleugereixen l'expressió i s'allunyen de les paraules textuales de la font: “en altres escoles preguntaven qui no havia parlat català durant tot el dia i qui alçava el braç tindria un premi” → “en altres escoles es premiava que no parlaren català”. D'altres, en canvi, no aconsegueixen millorar l'anterior: “en escoles femenines es considerava *una veu masculina* la pronunciació del català i es castigava” → “en escoles femenines parlar català es considerava *una veu masculina*”.

9.2.3. Sessió final d'escriptura (S6): composició del text definitiu

Els treball final del grup G2B és un text reeixit que presenta una superestructura pròpia, és a dir, que no reproduceix l'estructura dels textos font, que conté introduccions i conclusions que emmarquen el cos i situen el contingut. Fan una selecció d'informació adequada provinent de les quatre fonts de la línia temàtica i un tractament de les idees predominantment elaborat.

9.2.3.1. Interaccions durant la sessió final

Marina i Rosa cooperen durant tota la sessió final per a escriure el text definitiu. Totes dues participen per igual i s'esforcen per a millorar el producte. La implicació, en tots dos casos, és considerablement superior a la de les sessions precedents. La categorització i el recompte dels enunciats de tipus metalingüístic ens permet constatar que en la S3 el grup atén a **aspectes diversos referits a diferents nivells textuales i lingüístics** i posa de manifest la **preocupació** dels membres, especialment de Marina i Rosa, **per resoldre problemes de les versions anteriors i per a elaborar un text millor**.

Encara que en aquesta sessió hi ha **mostres de totes les categories** –la majoria amb **valors significatius o molt significatius**–, detectem que les intervencions més rellevants són, en ordre descendent, les de contingut semàntic, les de superestructura textual, les gramaticals i les d'aspectes gràfics i sonors. Menys freqüents són els enunciats de valoració, els que tracten sobre aspectes discursius i els enunciats sobre la globalitat del text.

La concentració de la parella és absoluta: mentre elaboren el text, seguint un **procediment molt recursiu**, gestionen els diferents subprocessos de planificació, textualització, revisió del text en curs i de la versió anterior. Segueixen les indicacions rebudes a través dels instruments i les intervencions externes i reflexionen a cada pas, de manera que en tot moment **s'intercalen i s'encadenen enunciats sobre els diferents nivells** esmentats. La implicació en la tasca i l'esforç de les escriptores es fa

visible en el **dinamisme de les intervencions**. Com a exemple d'això que diem, exposem tot seguit diferents fragments d'interacció consecutius.

Comencen a posar per escrit el fragment del text intentat que han acordat i, mentre el reconstrueixen temàticament i sintàctica, Marina preveu una **dificultat ortogràfica**. En les sessions anteriors, el grup es preocupa menys per l'ortografia. De fet, entre la primera i la segona versió trobem vacil·lacions ortogràfiques, mentre que en l'última classe procuren no descuidar-se de cap detall.

306	880	918	Te	MARINA	Per un... Ay, se me ha olvidado. ¿Cómo era lo que he dicho?
	881	919	Te	ROSA	¿Un règim democràtic?
	882	920	Te	MARINA	Sí. Coma. Pero la... eh... esto... però el colp- el colp d'estat de Franco va marcar... Creo que és colp, con ce.
	883	921	Te	ROSA	¿Colc?
	884	922	Te	MARINA	Colp.
	885	923	Te	ROSA	¡Ah!
	886	924	Te	TEO	¡Ah!

Figura 415. Fragment d'interacció del G2B – S6

En l'enunciat que segueix, el 925, acaben de textualitzar la frase i immediatament després Marina anuncia l'**esquema conceptual del paràgraf** (superestructura; enunciat 927). Rosa, que escolta atentament, fa un apunt referit al contingut semàntic i es desencadenen unes intervencions sobre la **coherència amb el referent** (928-931: cal especificar quina era va marcar –va iniciar– el colp d'estat del general Franco).

306	887	925	Te	ROSA	Colp d'estat. Franco... va... marcar...
	888	926	Te	MARINA	Una nova era. Punto.
307		927	PLA	MARINA	Luego en el mismo punto y seguido sería explicando quién es Franco, y luego empezáramos ya el texto.
308	889	928	Rte	ROSA	Sí, pero qué era tenemos que decir.
	890	929	Rte	MARINA	¿El qué?
	891	930	Rte	ROSA	Qué era marcó. Teníamos que decir el franquismo.
309	892	931	Te	MARINA	Ah, sí, pon el franquismo.

Figura 416. Fragment d'interacció del G2B – S6

Immediatament, Rosa torna a plantejar un **dubte ortogràfic** i Marina, encara que hi dona resposta, **s'hi assegura** amb la consulta el dossier de documentació.

310	893	932	Rte	ROSA	¿Franquismo con efe mayúscula o minúscula?
	894	933	Rte	MARINA	Minúscula.
	895	934	Rte	ROSA	Vale.
	896	935	Rte	MARINA	Espera, que lo compruebo. Sí.
	897	936	Rte	ROSA	Ah, vale.
311		937	Te	ROSA	Punt.

Figura 417. Fragment d'interacció del G2B – S6

Una vegada resolt, acaben de textualitzar el fragment i planifiquen l'estructura temàtica del paràgraf introductori. Contràriament al que succeïa en les classes anteriors, aquesta vegada les interaccions recullen mostres constants d'intervencions que apel·len a l'**organització estructural interna i externa** i el **maneig del contingut** d'acord amb el **propòsit** d'explicar uns continguts –i per tant, d'**informar** i de **fer-se entendre**–, sense deixar buits informatius i seguint una progressió lògica.

312	898	938	PLA	MARINA	¿Bueno, ex- explicamos mejor lo que es el franquismo o quién es Franco?
	899	939	PLA	ROSA	Podríamos explicar primero...
	900	940	PLA	MARINA	El franquisme y después explicamos quién es Franco.
	901	941	PLA	ROSA	Sí, vale.

Figura 418. Fragment d'interacció del G2B – S6

Presa la decisió, se'ls plantegen dubtes de **contingut semàntic** que tenen a veure amb la **precisió**: la tria d'un concepte (*el franquisme va ser una dictadura?*) i d'un verb adient (*una dictadura està governada o presidida per un dictador?*).

313	902	942	Te	MARINA	El franquisme. ¿El... va ser... una dictadura?
314		943	Rte	MARINA	Gover-, ¿no? Sí, eh... ¿governada por Franco? ¿O presidida? No sé.

Figura 419. Fragment d'interacció del G2B – S6

Tal com veiem, ben sovint s'intercalen diferents tipus d'enunciats que tracten sobre un mateix fragment del text. Segons la perspectiva que adopten i d'acord amb la dimensió a què es refereixen, la categoria de l'enunciat és diferent. En l'exemple següent, que no és consecutiu als torns que hem mostrat fins ara, s'entremesclen els enunciats sobre gramàtica (concretament, sobre cohesió) i sobre contingut semàntic (específicament, precisió).

351	1006	1058	Te	ROSA	(riu) Va marcar una nova era. Y entre comillas el franquisme. ¡Chan, chan, chan! Ahora dejas un renglón y empiezas. El franquisme va ser una dictadura...
352		1059	Rte	ROSA	Espérate, esto no tiene sentido, ¿eh? A ver, hemos dicho pero el golpe de estado de Franco va marcar una nueva era. El franquisme. El franquisme va ser una dictadura governada per Franco.
	1007	1060	Rte	MARINA	Eh... vale, pues podríamos cambiar y en vez de el franquisme decir eh... Este... ¿movimiento? ¿Aquest moviment va ser?
	1008	1061	Rte	ROSA	¿Era un movimiento? ¿No era una dictadura?
	1009	1062	Rte	MARINA	Movimiento franquista, ¿no?
353	1010	1063	Ti	ROSA	Pero entonces sería aquest moviment va ser una dictadura...
	1011	1064	Ti	MARINA	Sí.
	1012	1065	Ti	ROSA	Governada per Franco, coma.
354		1066	Rti	ROSA	Es que no tiene sentido, ¡por eso!
	1013	1067	Rti	TEO	Buah, ¿franquista, no, por ahí?

Figura 420. Fragment d'interacció del G2B – S6

I més endavant, les aprenents situen el problema. La repetició lèxica els produeix estranyament:

357	1018	1072	Te	MARINA	Si lo lees seguido. O sea, Espanya estava governada per un règim democràtic però el colp d'estat de... Francisco Franco va marcar una nova era, el franquisme. Aquest moviment va ser una dictadura governada...
358	1019	1073	Rte	ROSA	Es que no nos suena bien decir eh...
	1020	1074	Rte	MARINA	Otra vez Franco.
	1021	1075	Rte	ROSA	Exacto. Porque hemos dicho que el golpe de estado de Francisco Franco va marcar una nova era, el franquismo, pero es que luego se suponía que teníamos que decir que aquest moviment va ser una dictadura governada per Franco.

Figura 421. Fragment d'interacció del G2B – S6

Els dos darrers exemples que volem exposar en aquesta secció tenen a veure amb els coneixements dels aprenents sobre les diferents llengües que coneixen. No són pocs els equips d'aquesta investigació que activen la **comparació interlingüística** entre el català i el castellà per a trobar **respostes a dubtes ortogràfics**. De vegades, com en aquest exemple, es basen en el criteri memorístic i en la intuïció (“es que se ve mal con la uve”):

304	867	905	Te	MARINA	Abans de mil novecientos treinta y seis. Espanya estava... eh... ¿governada? ¿Per una república?
305	868	906	Rte	ROSA	¿Governada con be o con uve?
	869	907	Rte	MARINA	En valenciano creo que es con uve. Es que se ve mal con la uve. (riu)
	870	908	Rte	TEO	¿Por qué?
	871	909	Rte	ROSA	Governada.
	872	910	Rte	MARINA	Creo que es con uve.
	873	911	Rte	ROSA	Con uve.
	874	912	Rte	TEO	Gobernar es con be.
	875	913	Rte	MARINA	En valenciano. ¿Pero en valenciano?
	876	914	Rte	ROSA	Es que... sé que en valenciano sí que lo es con be, pero en valenciano... Sara, ¿governada es con be o con uve en valenciano?
	877	915	Rte	TEO	Con uve. Con uve, sí.
	878	916	Rte	MARINA	Governada.
879	917	Rte	ROSA	Vale.	

Figura 422. Fragment d'interacció del G2B – S6

En canvi, hi ha altres moments en què fan servir **termes metalingüístics explícits** quan parlen sobre ortografia i comparen les convencions del català i del castellà:

341	977	1028	Te	ROSA	El català durant el segle diecinueve. Equis palito equis. Abans de mil nou-cents trenta-sis Espanya estava governada, con uve.
342	978	1029	Rte	MARINA	Estava con uve, ¿no?
	979	1030	Rte	ROSA	Estava con be.
	980	1031	Rte	MARINA	¿Pero en valenciano?
	981	1032	Rte	ROSA	No sé. ¡Sara! ¿Estaba en valenciano?

982	1033	Rte	TEO	Estaba con uve. Los verbos en pasado son con uve.
983	1034	Rte	MARINA	¿Estaba en valenciano es con uve?
984	1035	Rte	SARA	Sí.
985	1036	Rte	ROSA	Vale, pues con uve.

Figura 423. Fragment d'interacció del G2B – S6

Els punts que segueixen inclouen més mostres d'enunciats metalingüístics de diferents tipus i en diferents graus d'explicitació.

9.2.3.2. La regulació externa: l'efecte de la revisió entre iguals

En el capítol 8¹⁶¹ exposem la reacció del G1B davant de la segona versió del G2B. És, tal com sabem, la versió que el G2B porta a la revisió entre iguals. Els membres de G1B consideren que no és un text vàlid perquè **no han pensat en el destinatari**, ja que s'adonen que és un resum de les fonts en què se'n reproduïxen les idees i es copia l'expressió original. Quan intercanvien oralment parers sobre els textos dels companys, el G2B rep comentaris com ara “es un resumen del tema. No ha- No habéis posat les vostres idees amb les vostres paraules” i “s'han copiat literalment del text... No habéis posat les... les vostres idees”. Marina s'escuda en què l'única cosa que no han fet ha estat incloure idees pròpies, però que han fet un resum. Ells reconeixen als autors que “el resumen lo hicieron muy bien i argumenten que habéis copiado tal cual el texto”, però que el que cal és fer el contingut “más comprensible a las personas”. Rosa (G2B) aprofita per preguntar a Rodrigo (G1B) com ho fa ell com a estranger per parlar sobre un tema que desconeix, que “¿qué ideas podrías aportar si no sabes apenas de la historia?” Observem com ara Rosa es refereix directament al doble posicionament del lector-escriptor en relació amb les informacions que ha de gestionar:

331	ROSA	Sí, pero por ejemplo si tú lo único que tienes es el documento y en tu caso que apenas sabes de Valencia porque eres de fuera de Valencia, ¿qué ideas podrías aportar si no sabes apenas de la historia?
332	RODRIGO	Sí, pero lo han entendido al leerlo.

Figura 424. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió

És una de les primeres vegades que el G2B té en compte els **aspectes discursius del text i es posicionen com a escriptors** que no només han de reproduir informacions, sinó que han de transformar-les (*aportar idees*).¹⁶² Rodrigo es dirigeix als tres membres del G2B: és cert que ell, que és nouvingut, ha trobat moltes informacions que desconeix, però les ha entès quan les ha llegit als textos. Rosa els demana si en aquest cas les idees a què es refereixen, que són molt desconegudes per a ells, serien aportacions pròpies sobre el tòpic i Sofia (G1B), respon que sí, però que serien interpretacions (“lo que él entienda”) expressades amb les seves paraules. Javi (G1B) afegeix una idea clau que guiarà el treball

¹⁶¹ Punt 8.2.2.7.

¹⁶² La primera vegada que això passa s'exposa en el punt següent, i també té lloc durant la revisió del text dels companys.

final del G2B: cal “llegir els exemples [els textos font] y luego a partir d’ahí sacar una idea general”:

335	ROSA	Pero entonces aport- ¿serían ideas tuyas sobre el texto?
336	RODRIGO	Sí...
337	INVEST.	Però penseu-
338	SOFÍA	Pero no igual que está en el texto.
339	TEO	¡Oh!
340	RODRIGO	Exacto.
341	INVEST.	I si no és igual què vol dir? Com pot ser diferent?
342	SOFÍA	Pues lo que él entienda, pero lo dice con sus palabras.
351	JAVI	Poner una idea general o...
352	INVEST.	Idees generals. Això pense que és una de les coses molt importants.
353	JAVI	Llegir els exemples i luego a partir d’ahí sacar una idea general.

Figura 425. Fragment d’interacció durant les dinàmiques de revisió

Aquest intercanvi de parers és fonamental perquè el G2B assumeixi que cal apropiari-se de les informacions per a construir una explicació pròpia i comprensible per tal que el text compleixi la seva **funció informativa**. La revisió també els permet conèixer com uns companys –uns iguals– acaren la tasca híbrida: quines estratègies desenvolupen davant la informació desconeguda, com passen **de la reproducció a la transformació**, etc. És evident que la interacció contribueix a crear una representació mental de la tasca més apropiada, sense la qual el canvi qualitatiu que s’observa en el text final del G2B no hauria estat possible.

Prèviament a aquest intercanvi, és a dir, abans de reunir-se amb els companys del G1B, mentre revisen l’escrit de Sofía, Javi i Rodrigo i completen la graella de revisió,¹⁶³ Marina, Teo i Rosa (G2B) reflexionen sobre els ítems “Les idees es desenvolupen progressivament” i “No hi ha buits informatius que dificulten la comprensió del tema”. En aquest moment, comparteixen en veu alta reflexions sobre la superestructura i els buits informatius en relació amb la part introductòria del text:

67	MARINA	Sí, ¿no? ¿Les ideas es desarrollan progresivamente? Es que primero empieza hablando sobre Franco y luego... O sea, va mezclando algunas ideas.
68	TEO	Pues...
69	MARINA	No hi ha buits informatius que dificulten la comprensió del tema.
70	ROSA	Sí, porque por ejemplo no explica lo que es el régimen franquista, y si tú no sabes lo que es, pues...
71	MARINA	Poc?
72	ROSA	Sí.

Figura 426. Fragment d’interacció durant les dinàmiques de revisió

¹⁶³ Recordem que, atesa la complexitat de la interacció de la revisió entre iguals, aquests torns no es tracten per a la categorització i recompte, però sí que els fem servir per a completar l’explicació sobre els fenòmens, ja que en contribueixen a la comprensió.

La resposta de Rosa es refereix al **context de recepció** i apel·la als **coneixements del destinatari**, ja que l'estudiant considera que cal aportar informació sobre el règim franquista perquè els lectors podrien no conèixer aquestes informacions.

Si retrocedim uns torns, encara en aquesta primera dinàmica de revisió entre iguals,¹⁶⁴ ens adonem que poc abans aquest equip no havia entès l'ítem que pregunta directament pels destinataris ("S'ha pensat en els destinataris?"). Amb tot, els torns que acabem d'exposar demostren que sí que són capaços de referir-s'hi quan pensen en **qüestions relatives a la materialitat de text** (estructura i contingut). El problema en aquest cas podria ser la formulació abstracta de l'ítem "S'ha pensat en els destinataris?". Els aprenents no estan acostumats a pensar els textos en relació amb la situació discursiva en què s'emmarquen i, per tant, és evident que una pregunta poc concreta com aquesta difícilment en generaria una reflexió. Veiem la reacció que suscita en el si del grup:

28	MARINA	S'ha pensat en els destinataris?
29	TEO	No.
30	MARINA	¿Pero por qué?
31	TEO	¡Porque no han dicho nada de ellos!
32	ROSA	Hazlo con lápiz. Por si acaso. ¿De ellos quién? ¿Qué pretendes que ponga? ¡Teo, escucha!
33	MARINA	Esto... y... esto... Yo creo que sí. Está entre... Poc.
34	ROSA	Hmh.
35	MARINA	Poc. ¿Pero por qué?
36	ROSA	¿Por qué qué?
37	MARINA	¿Por qué se ha pensado poco en los destinatarios?
38	ROSA	¿Y por qué se ha pensado mucho en los destinatarios? ¡Yo qué sé! ¿Qué es pensar en los destinatarios?
39	MARINA	Es que no tiene... ¿Qué hay que poner para que se sepa que es para los destinatarios?

Figura 427. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió

Un altre dels ítems de revisió que genera discussió i que presenta connexions amb la reelaboració del text propi en la S6 és el que pregunta per la unitat temàtica dels paràgrafs ("Cada paràgraf conté un grup d'idees o d'informacions relacionades entre sí"). Una vegada més, Rosa qüestiona el text dels companys. En aquest cas, quant a la progressió informativa de la introducció:

73	MARINA	Cada paràgraf conté un grup d'idees o d'informacions relacionades entre sí amb una qüestió determinada. Prou, ¿no? Els paràgrafs seg- Els paràgrafs segueixen un ordre lògic.
74	ROSA	Hombre, esto... Muy lógico no es.
75	MARINA	No, el orden, o sea, empieza hablando como Franco, luego sobre objetivo de Franco, luego de...
76	ROSA	Los atentados... Luego de las multas... Es que no tiene sentido, porque dice eh... Una de las librerías más afectadas van a ser con las bombas no sé qué, pero todo va comenzar con multas no sé qué. Debería haber puesto.
77	MARINA	Sí.
78	ROSA	Todo va comenzar con multas, luego va haber bombas.

¹⁶⁴ És a dir, durant la revisió en petit grup del text dels companys.

9.2. Anàlisi del grup 2 de 4t B (G2B)

79	MARINA	Sí, primero.
80	ROSA	Vale, pues ponlo.

Figura 428. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió

Una vegada revisen els ítems, decideixen afegir comentaris en la graella de revisió per tal que serveixi d'ajuda als companys a l'hora de reorientar el text. L'intercanvi confirma que, per a Rosa, tenir en compte als destinataris significa que les idees segueixin un ordre:

115	MARINA	A ver. Se ha pensado poco en los destinatarios, ¿por qué? Es que hay que poner por qué.
116	ROSA	No todos, pasa ese. Pasa a el de por qué no tiene... un orden. Por qué no sigue un orden.

Figura 429. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió

En l'exposició argumentada de la revisió del text,¹⁶⁵ el G2B explica al G1B per què consideren que no han pensat en els destinataris. En la graella de revisió els indiquen que els destinataris “Poden no saber qui és Franco o el franquisme”. La discussió entre els dos equips barreja apreciacions relacionades amb la cohesió, encara que no fan servir termes metalingüístics, amb observacions que apel·len els coneixements previs dels destinataris i el bagatge cultural que se'ls pressuposa:

205	TEO	En que es els destinatarios. Poden no saber qui és Franco o el franquisme.
206	SOFÍA	¿Cómo que no?
207	JAVI	¿Cómo que no, coño, pero si- al, al principio dice Franco va guanyar la guerra?
208	RODRIGO	(riu)
209	TEO	Pero que no me mireis a mí, yo solo digo lo que pone.
210	MARINA	Sí, ¿pero quién es Franco? ¡Puede que no lo sepan!
211	JAVI	¿Cómo no lo van a saber, por favor? ¡Es uno de los mayores dictadores!
212	MARINA	Porque son de Francia.
213	JAVI	¿Y qué tiene que ver? Y nosotros somos españoles y sabemos cosas de Mussolini y de Hitler.
214	TEO	Marina, ¿a quién escribes?
215	ROSA	Uno de los mayores dictadores fue Hitler, no Franco.
216	JAVI	Sí, pero Franco fue uno de los mayores, no el mayor, fue uno de los mayores dictadores de la historia.
217	TEO	¡Joder, Marina!
218	JAVI	Creo que está el tercero o el cuarto de la historia.

Figura 430. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió

L'última observació que fa el G2B sobre el text dels companys incideix en la progressió temàtica. A més de marcar-los en el full com caldria reordenar els blocs de contingut per millorar-ne la progressió, els indiquen que “no hi ha molts [buits informatius] però de vegades [el text] canvia repentinament de tema” o “Alguns paràgrafs tindrien que anar abans”.

¹⁶⁵ És a dir, en la segona dinàmica de revisió entre iguals, quan els dos grups es reuneixen per a posar en comú l'avaluació.

No hi ha dubte que aquesta dinàmica d'anàlisi del text dels companys els fa adonar-se d'aspectes que abans, mentre escrivien el text propi, no havien verbalitzat i no havien tingut en compte. A més, hem pogut veure com l'intercanvi entre escriptors i lectors crítics promou l'aparició de converses sobre aspectes lingüístics, textuales i discursius sobre l'escrit que anteriorment no havien aparegut.

9.2.3.3. Transformacions en el text final: la introducció

Per a elaborar la nova introducció es guien pel **document dels consells**, per la graella de revisió que els emplenen els companys del G1B i per la doble experiència de revisió entre iguals, **com a lectors crítics** del text del G1B i com a **escriptors avaluats**. Un altre element regulador en aquesta sessió de treball és el **document dels consells d'escriptura del text final**. Els consells personalitzats que rep el G2B contenen indicacions clares sobre com millorar la introducció. Aquestes recomanacions assenyalen directament la **intenció** del text d'informar els destinataris sobre el tema que els ocupa i inclouen consideracions que tenen a veure amb els aspectes discursius, la superestructura i el contingut temàtic. Les interaccions del G2B durant la S6 posen de manifest que l'equip s'ajuda d'aquests consells, però no en exclusiva, ja que els alternen, segons el moment, amb la graella de revisió emplenada pels companys del G1B.

Introducció. És important fer una bona introducció que situe el lector en el moment històric en què es produeixen els fets. No penseu que els vostres lectors saben tot el que sabeu vosaltres! Ells no han llegit ni llegiran el vostre dossier.

Doneu informació que permeti entendre el que expliqueu. En comptes de parlar de la repressió franquista, primer s'ha de parlar de la guerra civil i dels bàndols que la van protagonitzar.

- Què passa entre l'any 36 i el 39? I a partir de les primeres victòries del bàndol franquista? Què passa l'any 39?

Figura 431. Fragment dels consells de reescriptura del G2B

Des del principi, l'equip és capaç de situar-se. Les indicacions dels consells i la revisió i discussió prèvia amb els companys lectors-revisors els dona seguretat i determinació. Rosa i Marina són conscients que els consells els són útils, i decideixen tenir-los davant durant tot el procés. Les interaccions durant la composició revelen que tampoc no es separen de la graella de revisió.

274	780	805	PLA	ROSA	¿Apunto las cosas que necesitamos?
	781	806	PLA	MARINA	Sí.
	782	807	PLA	ROSA	A ver. Que el texto se explique por sí solo.
	783	808	PLA	MARINA	Hmh. Título, introducción...
	784	809	PLA	ROSA	¿Vamos a hablar de la Guerra Civil?
274	789	814	PLA	MARINA	Hablar...
	790	815	PLA	ROSA	¿Con nuestras palabras?

9.2. Anàlisi del grup 2 de 4t B (G2B)

791	816	PLA	MARINA	Sí. Y conclusión.
792	817	PLA	ROSA	Vale, venga. Eh... esto tendríamos que tenerlo durante todo el texto, ¿sabes?

Figura 432. Fragment d'interacció del G2B – S6

La **introducció** de la versió definitiva és **complexa** i ocupa tres paràgrafs. Hi ha un paràgraf més breu, simple, i dos paràgrafs més complexos, amb diverses informacions sobre el context històric, la successió de fets i les implicacions polítiques, socials i lingüístiques.¹⁶⁶ Tal com trobem en els textos dels altres grups, la introducció és parcialment nova, ja que es recupera un paràgraf d'un text anterior, que es modifica. Els dos primers paràgrafs descriuen el moment històric. L'oració que clou el segon paràgraf connecta directament amb el tercer, dedicat exclusivament a la persecució del català durant el franquisme.

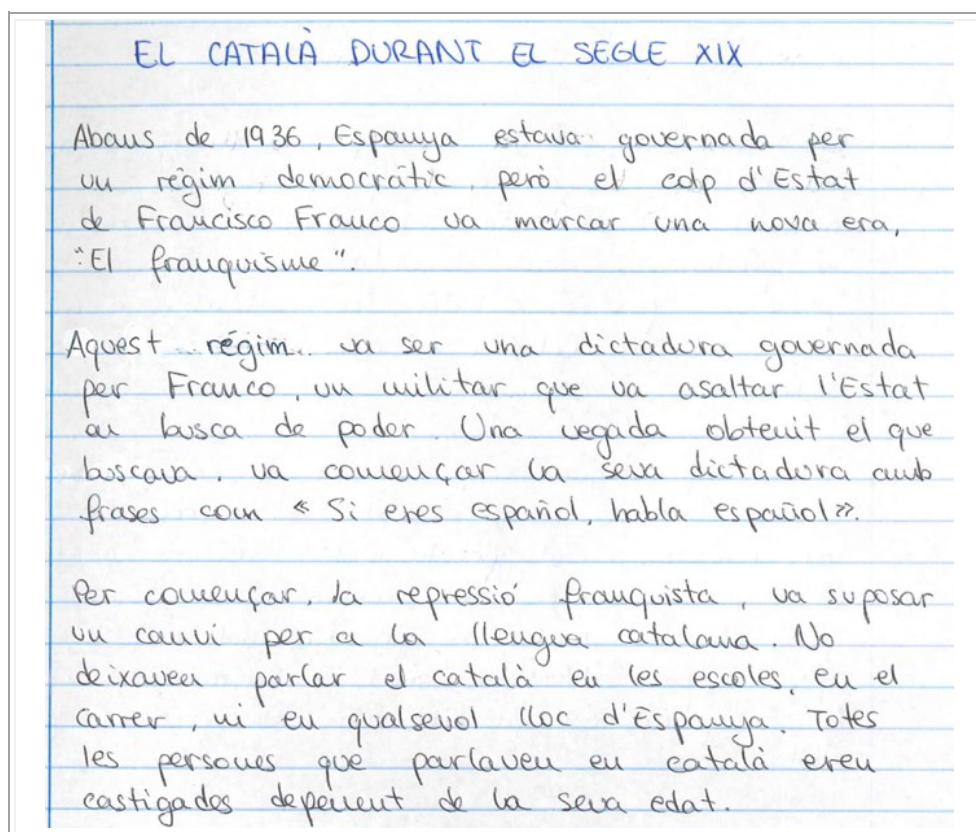


Figura 433. Introducció de la V3 del G2B

Un dels obstacles més importants que el grup ha de superar és trobar la manera de començar el text. En el punt precedent hem pogut veure com l'intercanvi entre iguals (S5) promou la regulació i l'autoregulació en relació amb la concepció de la tasca i del gènere discursiu. En la sessió sisena aquest diàleg reflexiu es manté entre els membres del G2B, que, ara ja sí, no oblidem la situació discursiuva (destinatari: *si ellos no van a...*;

¹⁶⁶ Aquesta estructura és molt similar a la dels altres grups que escriuen sobre la línia temàtica 1.

escriptors: *es que a ver somos...*) ni la importància de situar el lector. Són noves mostres de l'autoregulació:

284	804	835	PLA	ROSA	¿Cómo podríamos empezar la introducción? (11 segons) A ver, si no... Si ellos no van a...
	805	836	PLA	MARINA	Pero desde cuando, desde 1939?
	806	837	PLA	ROSA	No sé, es que a ver somos...
	807	838	PLA	MARINA	Como que todos los maestros de la República fueron... Es como que en ese año...
	808	839	PLA	ROSA	Pero me refiero, ¿por qué no hacemos como un resumen de los textos? Es decir, una introducción.
		840	PLA	ROSA	En plan explicando un poco qué había pasado. Que Franco había llegado al poder, y entonces eh...

Figura 434. Fragment d'interacció del G2B – S6

L'inici, a més, no només ha de respondre a una organització estructural, sinó també a unes convencions pròpies del gènere. Marina proposa un començament amb la fórmula *tot va començar*, que és pròpia d'un relat i d'una organització temporal. Rosa, per la seva banda, suggereix imitar l'estil dels documentals fílmics, amb les **convencions genèriques** que hi són pròpies, com ara el *to*, tal com ho mostra en l'exemple (enunciat 847).

288	813	846	PLA	MARINA	Es que no sé cómo empezar. O sea, diciendo por ejemplo... Tot va començar...
	814	847	PLA	ROSA	Podríamos hacerlo en plan documental. ¿Sabes? Eh... en el año no sé qué no sé cuántos Franco era un soldado que llegó al poder...
	815	848	PLA	MARINA	Sí, pero hay que poner una introducción, no podemos empezar en el año no sé qué. (1 minut de silenci)
	816	849	PLA	ROSA	Bueno, ¿cómo lo hacemos?
	817	850	PLA	MARINA	Es que no sé cómo empezar porque sé más o menos lo que quiero decir pero no sé cómo empezar a decirlo, ¿sabes?

Figura 435. Fragment d'interacció del G2B – S6

La conversa en aquests moments és molt intensa, ja que les dues estudiants s'esforcen per trobar-hi una solució. Observem el fragment que introduïm tot seguit, en el qual es veu clarament com intenten fer encaixar les idees pròpies amb les observacions que els van fer els companys en la revisió entre iguals (i la graella), els consells que els dona la investigadora i la versió precedent:

290	824	857	PLA	MARINA	Nosotros pensamos...
		858	PLA	MARINA	A ver, quiero empezar a hablar sobre Franco.
	825	859	PLA	ROSA	Podríamos explicar quién es primero. Porque aquí nos pusieron mal por no decir quién era.
	826	860	PLA	MARINA	Claro, ¿pero cómo vamos a empezar? Franco era...
	827	861	PLA	ROSA	Es que aquí dice que hay que situar a los lectores en el momento histórico. Entonces tienen que saber quién hizo eso, en qué año, eh... por qué lo hizo más o menos...

9.2. Anàlisi del grup 2 de 4t B (G2B)

828	862	PLA	MARINA	Empezamos diciendo a l'any no sé cuántos... Y luego ya... Hacemos lo que habíamos dicho del texto pero sin poner fechas, diciendo en esta fecha en esta fecha en esta fecha.
-----	-----	-----	--------	--

Figura 436. Fragment d'interacció del G2B – S6

A més, gràcies a la revisió entre iguals les aprenents tenen en compte que poden fer servir recursos lingüístics com per exemple els connectors per a organitzar millor el text. La conversa reflecteix la complexitat del procés, ja que alhora que planifiquen què diran, per a qui i en quin ordre, atenen també a la dimensió gramatical, reflexionen sobre els usos, s'ajuden dels documents de suport¹⁶⁷ i decideixen en quin moment i en quina part del text faran servir cada recurs:

290	831	866	PLA	ROSA	¿Y lo de los conectores?
291	832	867	Rti	MARINA	¿Se empieza diciendo en o a?
292		868	PLA	MARINA	Ah, conectores, pues... Eh... [mira un document de suport]
		869	PLA	MARINA	¿Per començar?
	833	870	PLA	ROSA	No sé, es que es una introducción. Lo de per començar podríamos utilizarlo cuando vayamos a hacer ya el texto.
	834	871	PLA	MARINA	Vale, pues lo utilizamos después.

Figura 437. Fragment d'interacció del G2B – S6

Tal com hem dit, dels tres paràgrafs introductoris, només un, el tercer, prové de la V2 (escrita en la S4) i conté modificacions notòries. És un paràgraf que sintetitza temàticament el contingut de la línia, de manera que contribueix molt encertadament a la transició temàtica al cos del text. Els **canvis** que conté són:

- 1) Afegiment del connector additiu de tipus distributiu *per començar* a l'inici de la frase com a efecte del desplaçament d'un paràgraf antic en posició inicial

Les escriptores consideren que aquest tercer paràgraf no és una introducció al text sinó una introducció a la línia temàtica, és a dir, al cos. En qualsevol cas, totes dues es preocupen per organitzar-ne la **superestructura**, que marquen visiblement amb **connectors**.

331	943	992	PLA	MARINA	Bueno, eh... podíamos poner esto, ¿no? Que también es como el principio, ¿no? Pero poniendo...
	944	993	PLA	ROSA	¿Cuál?
	945	994	PLA	MARINA	Pero poniendo conectores. Al començament...
	946	995	PLA	TEO	¿Pero ahora qué estábais haciendo, la introducción?
332	947	996	Ti	MARINA	Per començar...

Figura 438. Fragment d'interacció del G2B – S6

¹⁶⁷ En aquest cas, del guió d'escriptura (lliurat en la S3) o de la graella de revisió (S4-S5).

- 2) Addició d'informació nova que completa el sentit de l'escrit. D'acord amb Faigley i Witte (1981), és un canvi semàntic profund

En el nou text s'afirma que la prohibició del català afectava, a més dels centres educatius, la vida pública i “qualsevol lloc d'Espanya”. Això suposa un canvi respecte de la introducció de la versió anterior, que es limitava a l'àmbit escolar. Ara, n'amplien l'abast a tots els àmbits de la línia temàtica.

339	969	1020	Ti	ROSA	Vale, aquí podríamos añadir en les escoles, coma, en el carrer... En... en... resum en la vida quotidiana, ¿no? Qualsevol persona que parlava en català era castigada.
-----	-----	------	----	------	--

Figura 439. Fragment d'interacció del G2B – S6

- 3) Substitució d'un subjecte indefinit per un de definit

Amb l'eliminació del procediment d'impersonalització donen més força al missatge i més concreció: el text anterior deia “qualsevol persona que parlava català era castigada” → “totes les persones que parlaven català eren castigades”, diu l'actual.

El motiu d'aquest canvi, però, no té a veure amb la intensitat o amb la concreció, sinó amb la voluntat d'evitar la repetició de la paraula *qualsevol*. La frase anterior tanca amb “qualsevol lloc d'Espanya”. En l'exemple anterior, l'indefinit existencial positiu *qualsevol* apareix per confusió en una posició que correspon a l'indefinit existencial negatiu *cap* (en llenguatge col·loquial) o a l'adverbi indefinit *enlloc* (en registre culte). Al marge d'aquesta confusió categorial, Marina s'adona de la repetició lèxica i proposa que busquin una alternativa. Teo, que no segueix la discussió amb atenció, proposa substituir *qualsevol* per *ningún*, una paraula castellana, i Rosa i Marina troben l'alternativa per a la frase que els ocupa: *totes les persones* en lloc de *qualsevol persona*.

369	1058	1113	Te	ROSA	La repressió franquista... coma. ¡Uf! Va suposar un canvi... per... a la... llengua catalana. Punto. No deixaven parlar el català en les escoles, en el carrer...
370	1059	1114	Ti	MARINA	Ni en... qualsevol lloc? O sea, ¿en ningún sitio?
371	1060	1115	Te	ROSA	En qualsevol lloc d'Espanya. Qualsevol persona que parlava-
372	1061	1116	Rte	MARINA	¿Otra vez qualsevol?
	1062	1117	Rte	ROSA	Es que es por eso.
		1118	Rte	ROSA	Me he quedado pensando en otra opción, pero a ver, ¿qué podríamos poner? Piensa.
373	1063	1119	Ti	TEO	En ningún lloc.
	1064	1120	Ti	MARINA	Totes- bueno, ¿totes les persones?
	1065	1121	Ti	TEO	En ningún lloc d'Espanya.
		1122	Ti	TEO	Ya está, está bien.
373	1066	1123	Ti	ROSA	Sí, pero me refiero para... esto... para lo de las personas.
	1067	1124	Ti	MARINA	Totes les persones.
374	1068	1125	Te	ROSA	Totes les persones que parlaven en català...

Figura 440. Fragment d'interacció del G2B – S6

4) Addició d'una informació nova

Al final de la frase que tanca el paràgraf, afegeixen un modificador que restringeix erròniament el sentit en comptes d'afegir-hi generalitat. Podríem pensar que el grup ha volgut dir que totes les persones que parlaven en català eren castigades “independentment” de la seua edat, és a dir, que tinguessin l'edat que tinguessin patirien la repressió lingüística. Amb tot, la conversa revela que el sentit que hi donen és un altre:

374	1068	1125	Te	ROSA	Totes les persones que parlaven en català...
375		1126	PLA	ROSA	Eren castigades pero dependiendo de la seua edat. Porque a los niños era un castigo de pues no sales y a los adultos era pues te vas a la cárcel, je!

Figura 441. Fragment d'interacció del G2B – S6

Així doncs, les alumnes volen dir que els càstigs s'apliquen a tota la població, adults i infants, però la duresa depenia de l'edat dels parlants. A diferència del que ocorre en les sessions d'escriptura de les versions inicials, aquesta vegada organitzen el text d'acord amb la interpretació que en fan com a escriptores i lectores crítiques.

9.2.3.4. Transformacions en el text final: el cos

El cos del text s'organitza en dos grans blocs temàtics o dos grans àmbits de repressió lingüística segons la població afectada: el dels escolars i el dels adults. El tema de la repressió als infants es desenvolupa en dos paràgrafs, el 4 i el 5, i es nodreix exclusivament de la font 5 (“La pràctica de l'anell”). En comparació amb les versions anteriors, aquesta presenta **millores substancials**, tant en l'estructura com en la progressió temàtica i el tractament de la font.

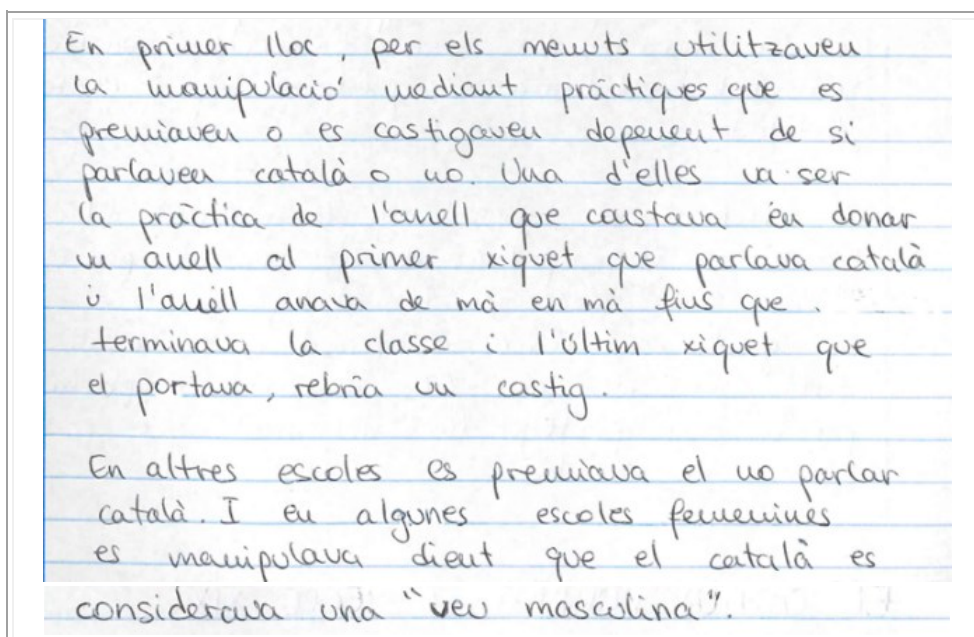


Figura 442. Fragment de la V3 del G2B

En el primer paràgraf sobre la repressió als alumnes presenten per primera vegada una reconstrucció i elaboració de la idea principal en forma de generalització (Álvarez Angulo, 2001; Horowitz i Olson, 2007; Segev-Miller, 2007). Aquesta primera frase conté la macroestructura semàntica de la font 5: amb els infants s'empraven pràctiques pròpies de formes de control amb les quals es penalitzava els que parlaven en català i es premiava els que no ho feien. Després, les autores donen un primer exemple en forma de paràfrasi, el de la pràctica de l'anell. En el segon paràgraf aporten dues idees que formen part de la segona part del text font: els premis als alumnes i les vexacions masculines. Aquest paràgraf no és tan cohesionat com l'anterior, ja que s'afegeixen dos exemples parafrasejats de la font però no s'afegeix cap explicació, comentari o raonament.

En paràgrafs com aquest, en què el contingut s'ha reescrit i, per tant, el material textual és nou, es fa difícil aplicar taxonomies com les de Faigley i Witte (1981), Allal (2000) i Ribas (2000). Sí que ens és útil, però, analitzar el producte d'acord amb **transformacions** de tipus semàntic i estructural, tal com hem fet en el paràgraf anterior. A més, tenim les **interaccions durant l'escriptura en cooperació**, les quals fan palès la preocupació de les escriptores per elaborar un producte de qualitat que inclogui tots els aspectes que se'ls ha esmentat: construir una explicació pròpia, relatar els fets amb les seves paraules, organitzar coherentment el contingut perquè els destinataris puguin comprendre el tema i informar-se dels fets... Les **reformulacions són constants i atenen a totes les dimensions de la producció**:

387	1085	1144	PLA	MARINA	Ahora sería como resumir uno de los puntos estos, ¿no? Este.
		1145	PLA	MARINA	Con nuestras palabras.
388	1086	1146	Ti	ROSA	Utilitzaven la pràctica de l'anell.
	1087	1147	Ti	MARINA	Per els menuts eh...
389	1088	1148	Rti	ROSA	¡O espérate! ¡Utilitzaven la manipulació! Porque... es decir.
390	1089	1149	Ti	MARINA	Eh... ¿mediant castigos?
	1090	1150	Ti	ROSA	Espérate. Mediant pràctiques que feien... Pero espérate, lo digo y me dices si está bien.
	1091	1151	Ti	MARINA	Sí, sí, estoy poniendo mediant.

Figura 443. Fragment d'interacció del G2B – S6

L'intercanvi és molt ric des del punt de vista de l'autoregulació, ja que mentre planifiquen i textualitzen les escriptores vigilen també la coherència i la veracitat d'allò que diuen, és a dir, tenen més presents que mai les informacions dels textos font.

393	1094	1156	Rti	ROSA	Es que no solo se utilizaba la práctica de l'anell, se van utilizar más.
394	1095	1157	Ti	MARINA	Com per exemple. La pràctica de l'anell, no sé, que constava de bla bla bla.
395		1158	PLA	MARINA	O... o por ejemplo en altres escoles...
		1159	PLA	MARINA	Y ponemos los ejemplos.

Figura 444. Fragment d'interacció del G2B – S6

La **segona part del cos** parla de la repressió als adults. La parella fa diversos intents per a organitzar la superestructura, la qual ha d'obeir a la interpretació del contingut que en fan. Aquesta planificació apareix encara quan textualitzen la part que tracta de la repressió als infants. El procés mateix d'escriure fa evident que cal organitzar el contingut textual de manera coherent:

414	1145	1212	PLA	ROSA	Vale, podríamos poner-
	1146	1213	PLA	MARINA	Es que si ya hemos puesto en primer lloc per als menuts...
	1147	1214	PLA	ROSA	Pues en segundo lugar-
	1148	1215	PLA	MARINA	En segundo lugar-
	1149	1216	PLA	ROSA	Podría ser para los adultos.
	1150	1217	PLA	MARINA	Ya, es para los adultos.
	1151	1218	PLA	ROSA	Y el tercero para los políticos.
	1152	1219	PLA	MARINA	Hmh.

Figura 445. Fragment d'interacció del G2B – S6

Per primera vegada, incorporen idees de la font 4 (“Sistema de vigilància al carrer”), que desenvolupen en un únic paràgraf: el 6. La conversa prèvia a la redacció del sisè paràgraf, paràgraf que inaugura la part sobre la repressió als adults, barreja de nou aspectes superestructurals i de contingut temàtic, en concret de precisió lèxica.

417	1158	1226	PLA	MARINA	En segon lloc seria lo de...
	1159	1227	PLA	ROSA	Lo de las multas.
418	1160	1228	Ti	MARINA	En segon lloc estaven els castics per als adults, ¿no?
	1161	1229	Ti	ROSA	Sí...
419	1162	1230	Te	MARINA	Estaven... els...
420	1163	1231	Rte	ROSA	Es que poner castigo para los adultos... (riu)
	1164	1232	Rte	MARINA	Hombre, es un castigo!

Figura 446. Fragment d'interacció del G2B – S6

Repetint l'estructura del paràgraf 4 (P4), introdueixen el segon tòpic mitjançant l'elaboració en forma de comentari valoratiu (Horowitz i Olson, 2007) que denota una consciència molt més profunda sobre el contingut de les fonts, ja que ha calgut comparar els mecanismes repressius envers infants i adults i valorar el grau de severitat de les punicions i penes. Després, tal com havien fet en el P4, parafrasegen la font per a explicar en què consistia un dels procediments de vigilància.

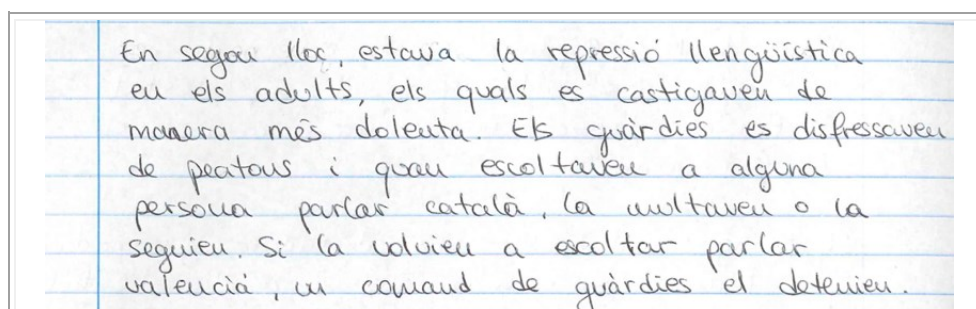


Figura 447. Fragment de la V3 del G2B

En els paràgrafs 7 i 8 desenvolupen el contingut de la font 6 (“Repressió als mestres i als funcionaris”). De nou, en el P7 hi ha una primera oració d’elaboració pròpia que introdueix l’aspecte que es desenvoluparà i, alhora, es relaciona temàticament amb allò que ja s’ha dit. Observem primerament com construeixen l’enllaç entre el contingut temàtic dels paràgrafs anteriors i el que es disposen a redactar. La interacció permet veure que s’encadenen enunciats sobre la superestructura, el contingut temàtic i la gramàtica, amb diferent grau de reflexió (més o menys explícita), i amb reformulacions.

442	1208	1281	PLA	ROSA	Espérate. (7 segons) Vale, ahora, hmm... Ahora podríamos decir amb aquestes pràctiques causaven terror en els ciutadans llegant per tercer lloc als mestres i als polítics.
443	1209	1282	Ti	MARINA	Repite lo primero.
	1210	1283	Ti	ROSA	A ver, amb aquestes pràctiques, es decir, de los niños y de los adultos, eh... causaren terror en els ciutadans, llegant per tercer lloc als polítics i als mestres.
444	1211	1284	Rti	MARINA	Eh... aquesta pràctica?
	1212	1285	Rti	ROSA	Aquestes pràctiques. No seria amb aquestes pràctiques?
	1213	1286	Rti	MARINA	Seria amb aquestes pràctiques van causar.
445	1214	1287	Ti	ROSA	Vale, pues amb aquestes pràctiques...
	1215	1288	Ti	MARINA	Podemos decir van causar terror no asoles en...
	1216	1289	Ti	ROSA	En els ciutadans? Sí. (6 segons)
	1217	1290	Ti	MARINA	Sinó també...

Figura 448. Fragment d’interacció del G2B – S6

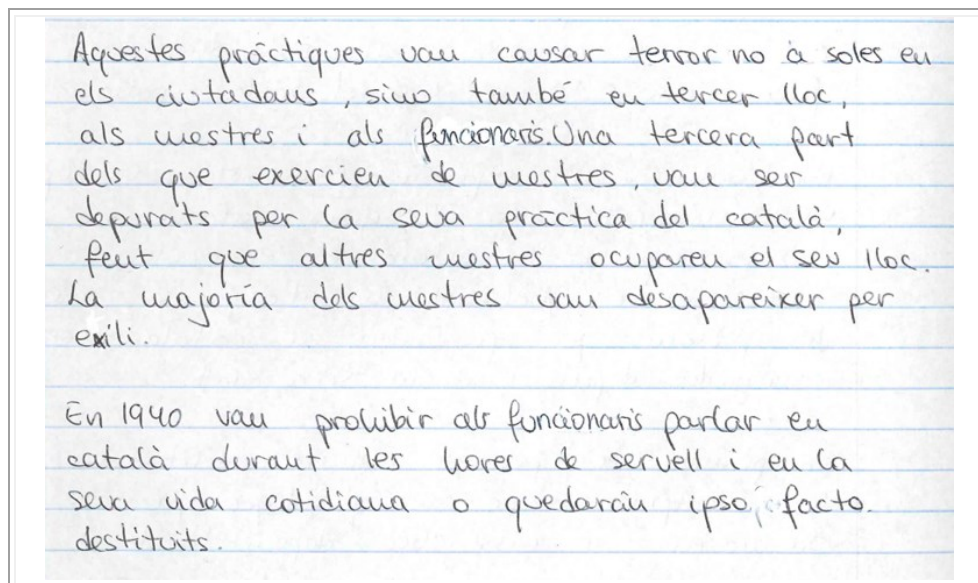


Figura 449. Fragment de la V3 del G2B

Després d’aquesta primera oració, hi ha una paràfrasi molt dependent de l’original i dues còpies, una que tanca el P7 i una en el P8. La permanència de les còpies de les idees d’aquesta font de la versió inicial a la final pot indicar que en aquest cas el grup no ha estat capaç d’apropiar-se del contingut del text o que no ha vist com a problemàtics aquests enunciats, malgrat les aproximacions successives. En aquest cas, de fet, podem

aplicar la **taxonomia de revisió de Faigley i Witte (1981)**, atès que els diferents tipus de canvis s'identifiquen amb facilitat respecte de la versió anterior. Alguns exemples són:

➤ **Revisions superficials**

- **Canvi lèxic superficial:** "Una tercera part dels que exercien la docència" → "*que exercien de mestres*".
- **Supressió d'informació (detalls):** "En la Universitat de Barcelona quasi la meitat dels professors van desaparèixer per exili o depuració" → "La majoria dels mestres van desaparèixer per exili".

➤ **Revisions profundes**

- **Afegiment de fórmules introductòries** que emmarquen el contingut de cada bloc temàtic i posa en contacte els diferents nuclis de contingut: "En primer lloc, per els menuts..."; "En altres escoles..."; "En segon lloc estava la repressió llengüística en els adults"; "Aquestes pràctiques van causar terror no a soles en els ciutadans, sino també en tercer lloc, als mestres i als funcionaris".
- **Afegiment d'informació que completa el sentit** (supera la interpretació inicial de la font): "Una tercera part dels que exercien de mestres van ser depurats *per la seua pràctica del català, fent que altres mestres ocuparen el seu lloc*".¹⁶⁸
- **Supressió d'un enunciat antic** que copiava l'original: "Més de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van prendre possessió de les seves places a Catalunya".
- **Reformulació amb supressions i omissió de detalls.** Del P6 de la V1 al P8 de la V3: "Aquestes depuracions també van afectar els funcionaris de la Generalitat, van prohibir els funcionaris parlar català o quedaven ipso facto destituïdos" → "En 1940 van prohibir als funcionaris parlar en català durant les hores del servell i en la seua vida cotidiana o quedarán ipso facto destituïts".

9.2.3.5. Transformacions en el text final: la conclusió

La font 8, fins ara també conflictiva, s'introdueix en el paràgraf de la conclusió, tal com s'havia fet en les versions anteriors. Aquesta vegada, en canvi, el grup s'arrisca una mica més i estableix un vincle entre el tema del text o el pla global i el contingut de la font, que introdueixen com a efecte de la repressió i, per tant, presenten com a conclusions. Les dues oracions que componen el paràgraf són reconstruccions i elaboracions de les idees amb interpretació i comentaris dels estudiants. Malgrat l'elaboració, el pes informatiu

¹⁶⁸ Aquesta cursiva és nostra.

d'aquesta font és molt inferior a tota la resta, ja que decideixen prescindir de detalls específics del document.

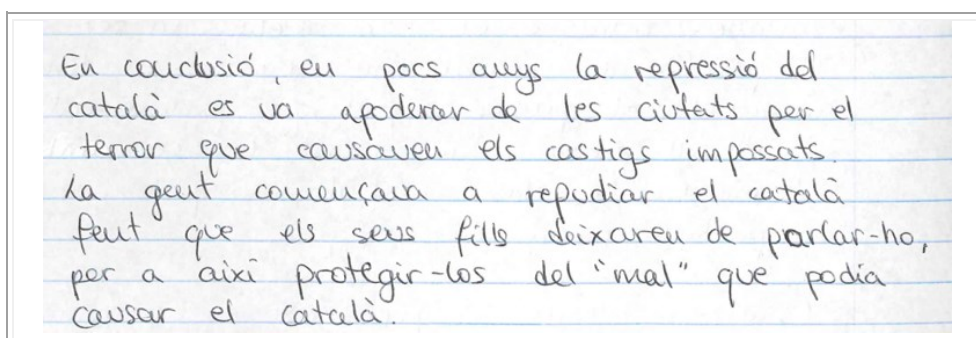


Figura 450. Fragment de la V3 delG2B

Rosa té clara la idea i la dicta a la companya. Marina, mentrestant, atén els problemes formals, com ara l'ortografia.

467	1264	1341	PLA	ROSA	Vale, ahora, podríamos empezar con la conclusión.
	1265	1342	PLA	MARINA	Sí.
468	1266	1343	Te	ROSA	En conclusió... Entonces... en pocs anys...
	1267	1344	Te	MARINA	¿Sí?
	1268	1345	Te	ROSA	La repressió del català es va... espérate. Apoderar de les ciutats per el terror que causaven... els castics imposats. La gent-
469	1269	1346	Rte	MARINA	Espera, ¿castics cómo se escribe? ¿Ge ese?
	1270	1347	Rte	ROSA	Sí.
470	1271	1348	Te	MARINA	¿Imposats?
	1272	1349	Te	ROSA	Sí. La gent repudiava el català. La gent començava a repudiar el català fent... que els seus fills... deixaren de parlar-lo. Per así...

Figura 451. Fragment d'interacció del G2B – S6

Les dues estudiants reformulen el text fins arribar a la formulació definitiva. Les reformulacions afecten també la precisió lèxica (conscienciar, protegir) i les marques gràfiques amb funció modalitzadora:

470	1280	1357	Te	ROSA	Per a així...
471	1281	1358	Ti	MARINA	Conscienciar-los de no tindre que parlar...
472	1282	1359	Te	ROSA	Per a així... espérate. Protegir-los...
473	1283	1360	Rte	MARINA	Bueno, ¿de qué?
474	1284	1361	Ti	ROSA	Del mal que podía causar hablar el catalán.
	1285	1362	Ti	MARINA	Ah.
475	1286	1363	Te	ROSA	Del mal que podía causar... el català. Entre comillas.
	1287	1364	Te	MARINA	Del mal entre comillas. Entre po... di... a...
476	1288	1365	O/C	ROSA	A ver, ¿lo leemos a ver qué tal?

Figura 452. Fragment d'interacció del G2B – S6

9.2.4. Transcripcions dels textos del G2B

Sessió 3 – V1	Sessió 4 – V2	Sessió 6 – V3
<p>[P1] La repressió franquista va suposar un canvi per a llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles. Cualsevol persona que parlara en català seria era castigada.</p> <p>[P2] En algunes escoles privades i públiques es feia la pràctica de l'anell, que constava sobre que el professor al començament de la classe posava un anell al primer alumne que escoltava parlar en català. Aquest, passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i qual finalitzava la jornada, el alumne que tinguera l'anell era castigat.</p> <p>[P3.1] En altres escoles preguntaven qui no havia parlat català durant tot el dia i qui alçava el braç tindria un premi.</p> <p>[P3.2] En escoles femenines es considerava "una veu masculina" la pronunciació del català i es castigava.</p> <p>[P4.1] En algunes escoles com les de poble, alguns alumnes tenien l'accent català qual parlaven castellà i aquest era motiu de befa i escarni per als professors.</p> <p>[P4.2] Però la pressió més forta la tenien els internats. Fins a 1965 es censuraven les cartes en català.</p> <p>[P5] Un dels sectors més represaliats va ser el de l'ensenyament, una tercera part dels que exercien la docència va ser depurats, mes de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van prendre possessió de les seves places a Catalunya. En la Universitat de Barcelona, quasi la meitat dels professors va desaparèixer per exili o depuració.</p> <p>[P6] Aquestes depuracions també van afectar els funcionaris de la Generalitat, van prohibir els funcionaris parlar català o quedaven ipso facto destituïdos.</p> <p>[P7] En tan poc temps canvia radicalment la situació, amb el català.</p> <p>[P8] Els pares de parla català, li parlen en Castella als seus fillos, aixi estos no aprenen Català, la llengua proibida.</p> <p>[P9] Per aquel entonces molta gent es va sorprendre com la gent, per culpa de la manipulació, podia abandonar i repudiar una llengua amb la que va creixer.</p>	<p>La repressio del català</p> <p>[P1] La repressió franquista, va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles. Qual sevol persona que parlava en català era castigada.</p> <p>[P2] En algunas escoles es feia la practica de l'anell que constava en que el professor al començament de la classe, possava un l'anell al primer alumne que escoltava parlar en català. Aquest passava l'anell al company que escoltava parlar aquest idioma i quan finalitzava la jornada l'alumne que tinguera l'anell era castigat. En altres escoles es premiava que no parlaren català. En les escoles femenines parlar català es considerava "una veu masculina".</p> <p>[P3] Pel que es pot veure aquest sector va ser un dels mes represaliats, ja que una tercera part dels que exercien la docencia van ser depurats. Mes de 700 mestres d'altres regions d'Espanya van prendre possessio de les seves places a catalunya. En la Universitat de Barcelona quasi la meitat dels proessors van desaparèixer per exili o depuracio.</p> <p>[P4] En pocs anys va canviar radicalment la situacio a Catalunya. Els pares de parla catalana li parlaven als seus fills en castella per a que aprengueren català. Molta gent es va sorprendre per la manipulacio que va aver i com la gent va renunciar a la seua llengua materna.</p>	<p>EL CATALÀ DURANT EL SEGLE XIX</p> <p>[P1] Abans de 1936, Espanya estava governada per un règim democràtic, però el colp d'Estat de Francisco Franco va marcar una nova era, "El franquisme".</p> <p>[P2] Aquest règim va ser una dictadura governada per Franco, un militar que va asaltar l'Estat en busca de poder. Una vegada obtingut el que buscava, va començar la seva dictadura amb frases com «Si eres español, habla español».</p> <p>[P3] Per començar, la repressió franquista, va suposar un canvi per a la llengua catalana. No deixaven parlar el català en les escoles, en el carrer, ni en qualsevol lloc d'Espanya. Totes les persones que parlaven en català eren castigades depenent de la seua edat.</p> <p>[P4] En primer lloc, per els menuts utilitzaven la manipulació mitjançant pràctiques que es premiaven o es castigaven depenent de si parlaven català o no. Una d'elles va ser la pràctica de l'anell que constava en donar un anell al primer xiquet que parlava català i l'anell anava de mà en mà fins que terminava la classe i l'últim xiquet que el portava, rebria un castig.</p> <p>[P5] En altres escoles es premiava el no parlar català. I en algunes escoles femenines es manipulava dient que el català es considerava una "veu masculina".</p> <p>[P6] En segon lloc, esava la repressió llengüística en els adults, els quals es castigaven de manera més dolenta. Els guàrdies es disfressaven de peatons i quan escoltaven a alguna persona parlar català, la multaven o la seguien. Si la volvien a escoltar parlar valencià, un comand de guàrdies el detenien.</p> <p>[P7] Aquestes pràctiques van causar terror no a soles en els ciutadans, sino també en tercer lloc, als mestres i als funcionaris. Una tercera part dels que exercien de mestres, van ser depurats per la seua pràctica del català, fent que altres mestres ocuparen el seu lloc. La majoria dels mestres van desaparèixer per exili.</p> <p>[P8] En 1940 van prohibir als funcionaris parlar en català durant les hores de servell i en la seua vida cotidiana o quedarán ipso facto destituïts.</p> <p>[P9] En conclusió, en pocs anys la repressió del català es va apoderar de les ciutats per el terror que causaven els castigs impossats. La gent començava a repudiar el català fent que els seus fills deixaren de parlar-ho, per a així protegir-los del "mal" que podia causar el català.</p>

Figura 453. Transcripció de les tres versions del G2B

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

Aquesta anàlisi segueix el punt anterior, el de l'anàlisi del G2B, pel que fa a la metodologia seguida i a l'organització de l'exposició.¹⁶⁹

Per començar, podem fer un recordatori sobre tot el que la recerca ens ha permès conèixer del G5A. Es tracta d'un grup format per una parella d'estudiants amb un **rendiment baix**. Pel que fa a la dinàmica de treball d'aula, allò que caracteritza l'equip és la **manca de concentració i d'implicació** que demostren durant la seqüència didàctica, i en especial durant les primeres sessions d'escriptura, fins que comencen a ser conscients que la resta de la classe progressa i que ells, en canvi, no s'han esforçat a elaborar un producte de qualitat. A diferència del que passa amb altres grups formats per alumnes amb tendència disruptiva, quan es posen mans a l'obra, Juan Luis i Víctor **treballen cooperativament**. La feina que porten a terme és molt **escolar**, i està guiada per **pautes reproductives** pròpies de tasques tradicionals, poc significatives i no situades.

Entre la S3 i la S4 escriuen una primera versió. El procediment seguit és **lineal i additiu**, és a dir, que en el pas d'una sessió a l'altra prossegueixen amb l'escriptura sense revisar el treball anterior. La composició textual és totalment dependent de la lectura, ja que en comptes d'organitzar un text que doni resposta als propòstits i els objectius d'escriptura, es copia o es parafraseja el contingut dels textos font, que es disposa en el mateix ordre que els documents del dossier. La versió final, en canvi, incorpora millores, i és que després de compartir la revisió en tàndem amb un altre grup, comencen a veure amb uns ulls més crítics el treball propi i a perfilar la representació mental de la tasca, així que aquesta experiència i el document dels consells promou **una certa recursivitat**. Per a escriure el text final es recolzen en el text inicial.

Tal com hem exposat al començament d'aquest capítol, Víctor i Juan Luis escriuen a mesura que llegeixen. Com que no coneixen el contingut dels quatre textos de la línia, no poden construir, prèviament a l'escriptura, un marc conceptual inicial que els permeti situar les informacions, establir-hi connexions i adaptar el contingut als objectius discursius de la tasca. La relectura d'alguns dels documents es produeix en la sessió final, i és molt més selectiva, ja que necessiten seleccionar les informacions rellevants en relació amb el tema de què volen informar. També sabem que les notes de lectura són molt poc vàlides en termes de suport a l'escriptura i no les fan servir en cap moment durant la composició textual, perquè contenen informacions irrellevants que s'han copiat del dossier. En darrer lloc, recuperant les informacions de l'inici de capítol, podem dir que el grup no fa servir el guió d'escriptura ni la graella de revisió emplenada per les companyes,

¹⁶⁹ Recordem, per tant, que en l'últim apartat d'aquesta secció (9.3.4) hi ha les transcripcions dels textos del G5A.

encara que sí que al·ludeixen a l'experiència i n'emeten comentaris amb perspectiva. Sí que es guien, però, pels consells de reescriptura.

De la categorització i el recompte dels enunciats metalingüístics (EM) del G5A durant les sessions de composició escrita es desprenen les dades següents:

	S3		S4		S6		TOTAL	
Aspectes discursius	14				16			30
Superestructura	32		16		37			85
Contingut semàntic	37		44		37			118
Gramàtica	14		19		52			85
Aspectes gràfics i sonors	19		3		12			34
Text global					2			2
Valoració	8		2		17			27
Total	124	28%	84	19%	173	32%	381	27%

Figura 454. Enunciats metalingüístics del G2B

S'observa que en les tres sessions dediquen una quantitat similar de temps als EM. Tant els totats de la SD com els de cada sessió representen entre el 20% i el 30%. Respecte de la quantificació, no s'observa un canvi significatiu en la dinàmica de les sessions. Cal, doncs, aprofundir-hi en l'anàlisi interpretativa dels torns que portem a terme tot seguit. Els enunciats afecten qüestions molt disperses i en nombres absoluts moltes d'aquestes subcategories són poc representatives per a extreure conclusions. No obstant això, en la S6, destaquen els enunciats sobre la introducció, la precisió lèxica, la segmentació i la construcció sintàctica. L'anàlisi aprofundida servirà per a determinar si aquesta concentració és produïda per la regulació i l'autoregulació metacognitiva.

	SESSIÓ 3	SESSIÓ 4	SESSIÓ 6	TOTAL
ASPECTES DISCURSIUS	14		16	30
Enunciador	11			11
Destinatari	3			3
Intenció				
Registre			4	4
Normativa				
Modalització			3	3
Lèxic marcat			9	9
SUPERESTRUCTURA	32	16	37	85
Esquema textual	1		1	2
Gènere	7	4	1	12
Exemple		11	3	14
Títol			7	7
Introducció	3		16	19
Desenvolupament	21	1		22
Conclusió			9	9
CONTINGUT SEMÀNTIC	37	44	37	118
Coherència referent				
Coherència interna	14	12	2	28
Precisió significat	22	10	31	63
Valoració contingut	1	21	2	24
Traducció		1	2	3
GRAMÀTICA	14	19	52	85
Connexió			5	5
Segmentació	5		25	30
Cohesió	2	5	2	9
Construcció sintàctica	4	14	17	35
Flexió	3		3	6
ASPECTES GRÀFICS I SONORS	19	3	12	34
Ortografia	14	3	4	21
Forma sonora				
Aspectes tipogràfics	4		8	12
Llargada	1			1

Figura 455. Enunciats metalingüístics del G2B: detall

9.3.1. Primera sessió d'escriptura (S3): composició de la V1

El primer text reproduïx les informacions de les tres primeres fonts de la línia temàtica (F17, “Tres i Quatre”, F20, “Fragment del dietari de Sanchis Guarner”, i F21, “Atacs a llibreries l'any 1976”); aquestes idees no es connecten, ni s'expliquen, ni s'exposa un tractament o un punt de vista propi. Cada paràgraf conté idees d'una única font i apareixen a imitació del dossier de documentació.

9.3.1.1. L'ancoratge en la situació sociodiscursiva

Un exemple del caràcter escolar de la feina del grup el trobem en la proposta que Víctor fa a Juan Luis de deixar per escrit detalls de la tasca: el tema que s'ha tractat a classe, els documents als quals es referiran en el text, etc.

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

Ep	Torn	En	Op	Nom	Transcripció
67	710	722	Ti	VÍCTOR	Vamos a poner. Nosaltres.
	711	723	Ti	JUAN LUIS	Punto.
	712	724	Ti	VÍCTOR	Nosaltres... No, vale, pon.
68	713	725	Rti	JUAN LUIS	¿Pero tiene que ser desde nuestra opinión?
	714	726	Rti	VÍCTOR	Creo que sí.

Figura 456. Fragment d'interacció del G5A – S3

Malgrat que a classe se'ls ha dit que han de tenir en compte el propòsit d'escriptura i les exigències de la situació sociodiscursiva en què s'emmarca, ells no poden desancorar-se de la situació d'aula.

70	720	732	Ti	VÍCTOR	¿Qué te parece si ponemos-? Es que esto. Pon, queda. Suele quedar bien, en plan de "en clase hemos trabajado el tema de tal, tal, tal, y hemos... nosotros nos vamos a dedicar a hablar del tema tal fijándonos en los documentos tal".
71		733	PLA	VÍCTOR	Nuestra opinión en plan de tal... y vamos poniendo cosas así.

Figura 457. Fragment d'interacció del G5A – S3

9.3.1.2. Les interaccions inicials

Encara que el fet que el G5A escrigui cooperativament provoca que hi hagi més interaccions que en el G2B, les intervencions són poc profitoses per a la composició escrita, ja que no les guia un criteri de treball clar.

Una de les grans preocupacions de l'equip és de bastir de **contingut temàtic** el text. Com que escriuen de mica en mica alhora que llegeixen, fan rèpliques de la informació de les fonts. Observem aquesta seqüència de reformulacions en què intenten precisar el contingut a imitació de l'original:

144	985	1015	Ti	VÍCTOR	I finalment varen XX.
	986	1016	Ti	JUAN LUIS	Varen decidir fundar una llibreria.
	987	1017	Ti	VÍCTOR	Vale.
	988	1018	Ti	JUAN LUIS	I així és com va nàixer 3i4.
145	989	1019	Te	VÍCTOR	Varen fundar una-
	990	1020	Te	JUAN LUIS	Llibreria. Coma.
146	991	1021	Rte	VÍCTOR	Una llibreria editorial, es que son las dos cosas.
	992	1022	Rte	JUAN LUIS	¿Qué dices?
147	993	1023	Te	VÍCTOR	Anomenada...
148	994	1024	Rte	JUAN LUIS	No, i així és com va nàixer 3i4. Lo pone ahí.
149	995	1025	Te	VÍCTOR	Llibreria editorial
	996	1026	Te	JUAN LUIS	I així és com va nàixer 3i4.

Figura 458. Fragment d'interacció del G5A – S3

Encara que fan **valoracions** sobre el que escriuen, no és fàcil arribar a entendre què volen dir, ja que són molt poc concrets i no expliciten a què es refereixen, ni desenvolupen

els judicis, ni presenten alternatives. Sabem, però, que aquests comentaris amaguen la intuïció dels aprenents.

84	758	773	Rte	VÍCTOR	¡Es que no sé! ¡Queda bien pero se me hace raro!
85	759	774	Ti	JUAN LUIS	¿Qué ponemos? “En el document 17, que parla de...” No? (5 segons)
		775	Ti	JUAN LUIS	Tío, ¿qué te pasa?
86	760	776	Rte	VÍCTOR	Vale, esto queda raro, porque si tú dices “Hemos tratado en clase la repr- esto desde tal hasta tal”, parece que-

Figura 459. Fragment d'interacció del G5A – S3

Succeeix el mateix amb els enunciats sobre **aspectes gramaticals**; són reformulacions presentades en forma d'alternativa, de negació explícita o de dubte, però no inclouen reflexions de cap tipus, ni molt menys l'ús de termes metalingüístics explícits:

105	852	874	Ti	JUAN LUIS	Mira, podemos decir: “un dels punts que vàrem tractar va ser el 12 de març que es va inaugurar la llibreria.”
	853	875	Ti	VÍCTOR	Parlava que.

Figura 460. Fragment d'interacció del G5A – S3

9.3.1.3. Reformulacions i revisions inicials

Un dels aspectes que més reformulacions i revisions provoca és l'**ancoratge a la situació sociodiscursiva d'aula**, és a dir, al context escolar i de la tasca d'aula (Milian, 1999). Acabem de veure que els aprenents opten per acudir a l'estratègia escolar de presentar-se com a alumnes i de construir el text des del pupitre de l'aprenent: es fa saber al receptor el tema que s'ha treballat a classe i es remet directament a les fonts de documentació seguint una estratègia reproductiva. Tal com hem pogut observar, ells consideren que fórmules com “a classe hem treballat el tema de... i anem a dedicar-nos a parlar de... parant atenció als documents...” són les més idònies (“suelen quedar bien”, enunciat 732).

Si parem atenció a aquesta interacció, veiem com intenten trobar la formulació adequada (“hem treballat a classe” → “hem tractat a classe”), i que alhora es qüestionen la coherència de la nova frase amb el fragment que la precedeix (enunciats 741 i 742). Alhora, es pregunten per la segmentació o l'estructuració paragràfica (enunciat 743). Són fragments que donen compte de la complexitat de la feina que s'ha de desenvolupar, que obliga a tenir en compte aspectes d'índole diversa.

72	724	737	Ti	VÍCTOR	Eh... Estoy viendo. Hem treballat a classe el tema de la repressió física, eh..., de, no, eh.
73		738	Rti	VÍCTOR	Hem tractat a classe el tema de la repressió de la llengua...
74	725	739	Ti	JUAN LUIS	¿Cómo?
	726	740	Ti	VÍCTOR	Hem tractat a classe...
75	727	741	Rti	JUAN LUIS	¿Pero si hemos puesto esto lo mejor es eso?

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

76	728	742	Ti	VÍCTOR	A ver, pero es que sería, sería así, mira. La repressió franquista va suposar per a la llengua una repressió física plena d'atacs i d'atemptats. Hem treballat a classe la...
	729	743	Ti	JUAN LUIS	¿Pero seguido?
	730	744	Ti	VÍCTOR	¡No, yo te estoy preguntando que qué te parece! Hem treballat a classe el tema de la repressió de la llengua. Més concretament la repressió física. Eh... Eh... fixant-nos al document 17-

Figura 461. Fragment d'interacció del G5A – S3

Quan la investigadora s'acosta a la taula, els recorda l'objectiu de la tasca i els qüestiona el mètode que estan seguint. Ells relacionen la tasca amb una altra tasca híbrida similar que diuen haver fet en classe d'Història amb una altra professora, en la qual sí que podien fer referència als textos font, i fan un esforç per a rectificar.

80	748	763	PLA	VÍCTOR	Es que como... esto lo hacíamos con la Àngels, y como a la Àngels sí que le entregábamos esto luego, pues podíamos poner el documento tal.
81	749	764	Te	JUAN LUIS	Bueno, va, hem tractat a classe, ¿qué habías dicho?
	750	765	Te	VÍCTOR	El...
	751	766	Te	JUAN LUIS	Lo primero.

Figura 462. Fragment d'interacció del G5A – S3

En aquest fragment es veu com la intervenció externa els fa rectificar i reformular el paràgraf. Però apropiat-se de les idees de les fonts no és una feina fàcil, com tampoc ho és trobar un **espai enunciatu** propi des del qual construir el text. Per a ells, tota referència a les idees ha de passar primer per l'esment als documents de què provenen.

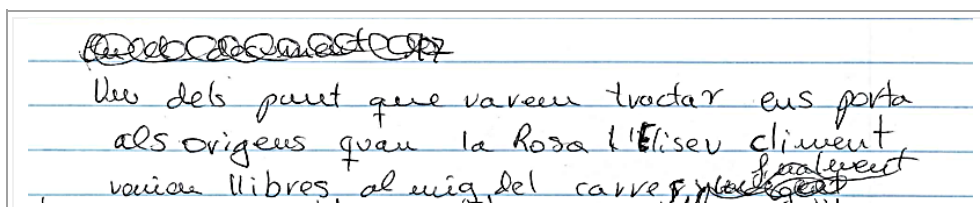


Figura 463. Fragment de la V1 del G5A

Un indicador de la **presa de consciència incipient sobre l'especificitat del gènere discursiu i de la situació comunicativa** en què es situa és l'al·lusió de Víctor al destinatari, un destinatari real que rebrà l'escrit dels estudiants en unes condicions molt concretes. Per tant, no poden fer referència directa als documents:

90	834	850	Ti	JUAN LUIS	¿Pongo esto? Dice. El document 17.
91	835	851	Rti	VÍCTOR	Que no, que no hay que poner lo del document porque ellos no lo van a tener y no van a saber qué es lo que es.
92	836	852	Ti	JUAN LUIS	Ya, pero lo voy a poner que en el document 17 que parla...

Figura 464. Fragment d'interacció del G5A – S3

Quan Víctor detecta l'error, demana al company que ratlli l'inici. Llavors, tornen a textualitzar i decideixen que s'addiu més la paraula *punt* que *apartat* (enunciats sobre aspectes semàntics). A més, amb l'ús del passat (“un dels punts que vàrem tractar”) es posen imaginàriament en el lloc del destinatari, ja que tenen en ment la hipotètica reacció del destinatari i el temps de la lectura: és un text que es llegirà en el futur i ells es refereixen al moment present de la composició en passat, situant-se en el moment del lector destinatari.

96	839	857	Rte	VÍCTOR	¡No, eso táchalo! (riu)
97	840	858	Te	JUAN LUIS	Pues nada, adiós, documento 17.
	841	859	Te	VÍCTOR	A ver. Física. Un dels... apartats... tractats. (6 segons)
		860	Te	VÍCTOR	¡Ey, te estoy hablando!
	842	861	Te	JUAN LUIS	Sí. Un dels apartats tractats.
98	843	862	Rte	VÍCTOR	¿Apartats o punts?
	844	863	Rte	JUAN LUIS	Apartats.
	845	864	Rte	VÍCTOR	¿Sí?
	846	865	Rte	JUAN LUIS	No, punts. XXX tractats...
99	847	866	Te	VÍCTOR	Un dels punts que vàrem tractar...
100		867	Rte	VÍCTOR	Así queda mejor. (10 segons)

Figura 465. Fragment d'interacció del G5A – S3

Una altra qüestió que els porta a revisar i reformular el text és l'**organització i estructuració del text des del punt de vista del contingut**. Com que es textualitza alhora que es llegeix i es seleccionen les idees, les reformulacions són molt freqüents. L'esquema textual que orienta l'escriptura és el de la font de la qual extreuen les informacions. Aquesta font es converteix en el punt de referència de la creació. De vegades, els enunciats metalingüístics versen sobre el contingut dels textos, com ara l'exemple que mostrem tot seguit, en què valoren la pertinència d'una idea i discuteixen sobre la convenció ortotipogràfica sobre la introducció del discurs directe:

126	908	931	PLA	JUAN LUIS	Que... lo del.. que si estaven en València en veritat XXX. Eso sí que estaba bien.
	909	932	PLA	VÍCTOR	Es que eso es como que lo están diciendo ellos.
	910	933	PLA	JUAN LUIS	Claro. Pero la gente...
127		934	LEC	JUAN LUIS	A ver, ¿dónde lo pone?
	911	935	LEC	VÍCTOR	Es que cuando está esto es porque está hablando alguien.

Figura 466. Fragment d'interacció del G5A – S3

La visió que aporta Víctor els permet trobar la manera de continuar el text, però discuteixen sobre la distribució de les informacions. De nou, apareixen enunciats metalingüístics sobre la superestructura, ja que mentre Juan Luis proposa començar amb el connector *finalment*, Víctor reformula amb una proposta més extensa en forma de seqüència, la qual comença amb *al principi* i acaba amb *finalment*.

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

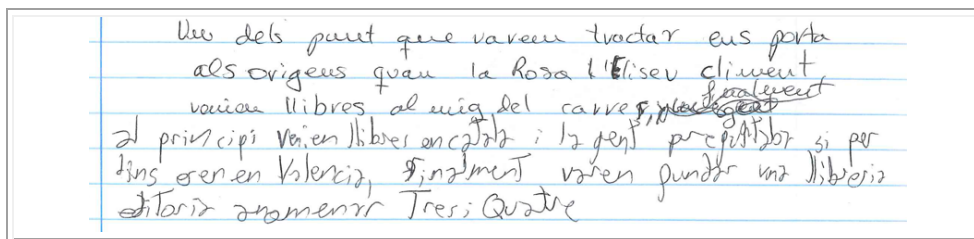


Figura 467. Fragment de la V1 del G5A

128	912	936	Te	JUAN LUIS	I f-. I finalment van decidir...
	913	937	Te	VÍCTOR	Sí.
	914	938	Te	JUAN LUIS	Sí.
129	915	939	Rte	VÍCTOR	Sí. Quita eso..
	916	940	Rte	JUAN LUIS	I-
130	917	941	PLA	VÍCTOR	Podemos poner que... al principio... hacían libros en catalán.
131		942	O/C	VÍCTOR	¡Vale, para, escúchame, no, no!
132	918	943	Te	JUAN LUIS	I finalment...
133	919	944	Rte	VÍCTOR	¡No, no, no!
	920	945	Rte	JUAN LUIS	¡Uy!

Figura 468. Fragment d'interacció del G5A – S3

9.3.2. Segona sessió d'escriptura (S4): continuació de la V1

La feina de la segona sessió d'escriptura és de continuació, mitjançant l'addició de noves informacions seguint l'aparició de les fonts de dossier.

9.3.2.1. Interaccions durant l'escriptura

La preocupació pels **aspectes discursius** desapareix, ja que les dificultats inicials es van atendre en la classe anterior, i en aquesta es limiten a continuar amb l'estratègia fixada, repetint-hi els encerts i els errors.

No podem dir el mateix dels enunciats sobre el **contingut semàntic**, que en aquesta sessió s'incrementen tímidament. El més cridaner en aquest cas és l'augment dels enunciats de valoració del contingut. La urgència per acabar la versió i poder-la intercanviar amb l'equip amb el qual formen el tàndem de revisió fa que s'afanyin per posar fil a l'agulla i adoptar un criteri de selecció d'informació més exigent. Recordem una part d'un fragment inclòs en l'anàlisi de la gestió informativa:¹⁷⁰

161	1061	1091	LEC	VÍCTOR	¡A partir de aquí sí tiene que ver! ¡Solo a partir de aquí!
162		1092	PLA	VÍCTOR	Macho es que nos lo vamos a saltar, ¿eh?
	1062	1093	PLA	JUAN LUIS	¡No, no, eso lo voy a apuntar!

Figura 469. Fragment d'interacció del G5A – S4

¹⁷⁰ Apartat 8.1.2.2 (La còpia indiscriminada)

Quant als enunciats sobre la **superestructura**, els més abundants tenen a veure amb la introducció d'exemples en el text. Com que el temps apressa, en lloc de bastir un text coherent i cohesionat, afegeixen les idees en forma d'exemples, una darrere de l'altra. També per falta de temps, aquesta vegada no prioritzen l'atenció a l'**ortografia**.

213	1265	1310	Ti	JUAN LUIS	Bueno, va. Espanya. ¿Qué? Com per exemple tal, tal, tal.
	1266	1311	Ti	VÍCTOR	Algunes de les llibreries...

Figura 470. Fragment d'interacció del G5A – S4

9.3.2.2. Reformulacions i revisions inicials

La informació nova que s'afegeix és escassa (59 paraules) i les reformulacions i revisions són ben poques i molt localitzades. L'element que desencadena més discussions sobre aspectes metalingüístics és un **buit informatiu en la font 20** ("Fragment d'un dietari de M. Sanchis Guarner"). Observem la conversa dels aprenents i els diferents tipus d'enunciats, que són bastant explícits (1152-1156):

175	1109	1147	LEC	VÍCTOR	¡Es que no pone fecha, tío!
	1110	1148	LEC	JUAN LUIS	Sí, el 28 de marzo.
	1111	1149	LEC	VÍCTOR	No, ¿pero de qué año? Porque aquí pone la década del 70. Y ya está, no pone nada más.
	1112	1150	LEC	JUAN LUIS	En la década del 70.
	1113	1151	LEC	VÍCTOR	Sí, ¿pero qué? ¿Qué año exactamente?
176	1114	1152	Ti	JUAN LUIS	Bueno, en la década del 70, no hay por qué decir un año concreto.
177	1115	1153	Rti	VÍCTOR	Ah, entonces todos los años en la década del 70 el mismo 28 de marzo sufrían atentados, todos, el mismo día.
178	1116	1154	Ti	JUAN LUIS	¡No! ¡En la librería Tres i Quatre un 28 de març de la dècada dels 70 van sofrir un atemptat!
	1117	1155	Ti	VÍCTOR	¡Joder! (riu)
179	1118	1156	O/C	JUAN LUIS	(riu) Es lo único que lo puedo arreglar, ¿qué quieres que haga milagros si no lo pone?
	1119	1157	O/C	VÍCTOR	¡No, no, pero es que nos dan textos incompletos, tío!

Figura 471. Fragment d'interacció del G5A – S4

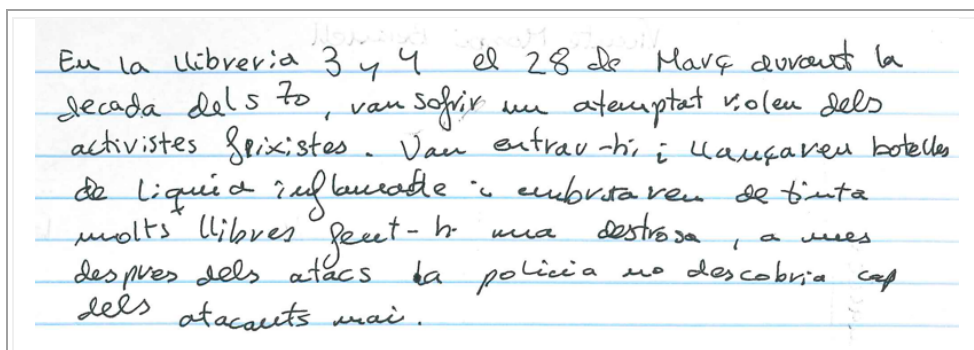


Figura 472. Fragment de la V1 del G5A

La **segona seqüència de reformulacions** ateny el paràgraf final, el qual versa sobre la font 21 (“Atacs a les llibreries l’any 76”). En l’escriptura d’aquest fragment s’intercalen enunciats de contingut gramatical (construcció sintàctica) i de contingut semàntic (precisió). Les **reformulacions gramaticals** són simples o amb negació explícita, de manera que no van acompanyades de reflexions explícites. Les reformulacions semàntiques són simples, amb negació explícita i amb reflexió, però no van acompanyades de termes metalingüístics explícits.

206	1248	1291	Te	VÍCTOR	Al- eh... vale, en plan-
	1249	1292	Te	JUAN LUIS	A l’any 76...
	1250	1293	Te	VÍCTOR	A l’any 76...
	1251	1294	Te	JUAN LUIS	Mil nou-cents setanta-sis...
	1252	1295	Te	VÍCTOR	Hi va...
	1253	1296	Te	JUAN LUIS	Hi...
207	1254	1297	Rte	VÍCTOR	No espérate. Van ocórrer... No.
208	1255	1298	Ti	JUAN LUIS	Hi va haver.
	1256	1299	Ti	VÍCTOR	Hi va haver molts atemptats... es que en realidad no son terroristas.
209	1300		Te	VÍCTOR	Molts atemptats, ponlo así tal cual.
	1257	1301	Te	JUAN LUIS	Atemptats.
	1258	1302	Te	VÍCTOR	A moltes llibreries. Moltes llibreries. D’Espanya.
	1259	1303	Te	JUAN LUIS	A molts atacs.
	1260	1304	Rte	VÍCTOR	¡No!
210	1261	1305	Rte	JUAN LUIS	A molts atemptats...
	1262	1306	Rte	VÍCTOR	A moltes llibreries...
211	1307	Te	VÍCTOR	De tota Espanya. Y ahora podemos poner-	

Figura 473. Fragment d’interacció del G5A – S4

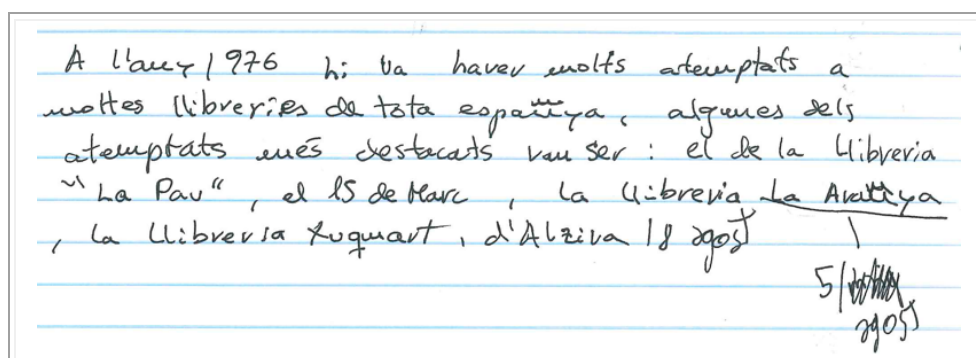


Figura 474. Fragment de la V1 del G5A

I continuen afegint exemples concrets. Novament, les reformulacions, en aquest cas sobre progressió temàtica i cohesió, mostren **diferents graus d’explicitació**. Per exemple, els enunciats 1315 i 1317 són reformulacions simples amb negació explícita prèvia, mentre que el 1320 conté una reflexió metalingüística (“digo el 76 es lo que no hace falta poner”), amb la qual Víctor explica a Juan Luis que no cal repetir el complement circumstancial de temps perquè apareix a l’inici del paràgraf.

213	1265	1310	Ti	JUAN LUIS	Bueno, va. Espanya. ¿Qué? Com per exemple tal, tal, tal.
	1266	1311	Ti	VÍCTOR	Algunes de les llibreries...
	1267	1312	Ti	JUAN LUIS	¿Qué?
214	1268	1313	Te	VÍCTOR	Més...
	1269	1314	Te	JUAN LUIS	Coma.
215	1270	1315	Rti	VÍCTOR	No, algunes de les llibreries no. Pon algun dels atemptats.
	1271	1316	Rti	JUAN LUIS	¿Qué?
	1272	1317	Rti	VÍCTOR	Més destacats van ser-hi el de la llibreria la Pau de València...
216		1318	PLA	VÍCTOR	¿El 15 de març del 76? Que en realidad no hace falta-
	1273	1319	PLA	JUAN LUIS	¿Pero tú estás tonto? ¿Entonces para qué me lo dices?
	1274	1320	PLA	VÍCTOR	¡Pero el 15 de març sí, digo el 76 es lo que no hace falta poner!
	1275	1321	PLA	JUAN LUIS	Vale.

Figura 475. Fragment d'interacció del G5A – S4

L'única **revisió** que es produeix en aquesta sessió té lloc quan Víctor revisa el text que han escrit i s'adona que hi ha una informació que no han posat, la data de l'atac, que sí que apareix en els altres exemples del mateix paràgraf. Així doncs, l'aprenent afegeix "5 d'agost", tal com es pot veure en l'escaneig que hem adjuntat.

218	1282	1329	Rte	VÍCTOR	Uy, qué bueno, el de l'Aranya no hemos puesto la... [s'adona que no han escrit la data d'aquest atemptat i l'afegeix]
-----	------	------	-----	--------	---

Figura 476. Fragment d'interacció del G5A – S4

9.3.3. Tercera sessió d'escriptura (S6): composició de la versió final

En la S6 escriuen el text final en dos intents. Primerament, redacten una introducció amb fragments nous i antics. Després, la reescriuen suprimint-ne una part que consideren inadequada i escriuen tot seguit la continuació de la versió definitiva. En aquesta sessió final s'impliquen molt més, es mostren crítics envers la feina pròpia i intenten elaborar un text millor. Les dificultats, però, hi romanen, ja que el treball fet fins aleshores ha estat molt pobre. Per reescriure, tenen en compte el primer esborrany, així com els consells de reescriptura i, en menor mesura, l'experiència de revisió del text amb el qual formen el tàndem. També es fixen en els textos dels companys de les taules del voltant (els títols, l'extensió...) per a fer-se una idea del que haurien de fer ells mateixos. Tornen a alguns textos font, però la pressa i la desorientació fa que es precipitin a cercar informacions sense haver-ne establert prèviament el criteri de selecció.

9.3.3.1. La revisió entre iguals els fa més conscients del propi treball

El G5A realitza les dinàmiques de revisió entre iguals en les sessions 4 i 5. En l'última part de la S4 avaluen el text d'unes companyes. Els comentaris de l'equip durant la lectura crítica del text que han d'avaluar corroboren l'escassa consciència de Víctor i Juan Luis sobre la tasca que s'ha de realitzar. L'**absència d'una mirada crítica** es fa palès en la

dificultat per a avaluar el text de les companyes, ja que el text els sembla adequat des de les diferents perspectives d'anàlisi i no són capaços de detectar-hi problemes ni pel que fa a la forma ni al contingut. Quan avaluen el text de les companyes, tan sols poden guiar-se per les **escasses pautes** que han assumit. Per a ells, **tenir en compte els destinataris** té a veure amb una decisió de forma –no citar directament els textos del dossier–, i no amb consideracions com ara la claredat i la lògica expositiva, per a les quals cal distanciar-se del text i posar-se en el lloc d'un lector hipotètic.

26	JUAN LUIS	A ver. S'ha pensat en els destinataris?
27	VÍCTOR	A ver, s'ha centrat, ¿pero qué nos dijo ella? Que si poníamos lo de los documentos ellos no los iban a tener, entonces no iban a saber de lo que estábamos hablando.
28	JUAN LUIS	No ha puesto los documentos.
29	VÍCTOR	Sí, mira. Nada más empezar, mira. Eh... lo ponía por aquí lo dels documents (llegeix). Ah, vale, nada, nada.
30	JUAN LUIS	Yo creo que prou.
31	VÍCTOR	Sí, yo creo que también.

Figura 477. Fragment d'interacció del G5A – S5

A més, el discurs dels aprenents permet identificar **llacunes de coneixement** sobre aspectes importants quan es tracta de textos informatius, com ara l'objectivitat. Malgrat que les marques d'objectivitat i de subjectivitat formen part dels continguts del curs i, de fet, són qüestions que han treballat amb els docents de 4t A i 4t B durant el trimestre en què realitzem la intervenció, la parella confon els conceptes i té dificultats a l'hora de posar en pràctica aquests coneixements, analitzant un text real. També s'hi fa esment durant les sessions inicials, però ells no acostumen a seguir amb atenció els moments de treball en gran grup.

36	JUAN LUIS	S'exponen ideas de manera objetiva. Yo creo que no lo ponen de manera objetiva porque objetivo es del otro lado y ellas solo han puesto uno.
37	VÍCTOR	¿Entonces solo están diciendo ideas subjetivas?
38	JUAN LUIS	Es que ponen en plan de...
39	VÍCTOR	Es que a ver, ¿qué es objetivo y qué es subjetivo?
40	JUAN LUIS	A ver yo creo que-
41	VÍCTOR	Yo nunca lo he sabido. ¡Escúchame! ¿Qué es objetivo y qué es subjetivo?

Figura 478. Fragment d'interacció del G5A – S5

La solució per a ells passa per acudir a una **ajuda externa**, un company, el qual els explica que “objetivo es que no tienes en cuenta el punto de vista o la ideología”. Víctor, llavors, reflexiona: “O sea, una cosa es... contar de manera objetiva es que lo cuentas de manera como es, [...] y de manera subjetiva con tu opinión”. Per a donar-los l'última empenta, el company els diu: “A ver, ¿han hablado tipo los franquistas son los más malos?”. I d'aquesta manera, Víctor i Juan Luis ratllen la casella corresponent de la graella de revisió i donen l'assumpte per resolt.

La posada en comú amb les companyes del G4A els fa **prendre consciència** sobre l'escrit. Elles, que sí que saben detectar i analitzar problemes en el treball del G5A, els criden l'atenció sobre la dificultat per comprendre determinats continguts del text, atesa l'estructuració i la progressió deficient de les informacions. Veiem alguns dels comentaris que els fan oralment:

95	ALBA	A ver, nosaltres pensem que no s'ha pensat prou en els destinataris perquè a l'hora de llegir el text ens ha costat fins a nosaltres entendre algunes coses i algunes coses no estaven ben estructurades, no sé si per la selecció d'informació o per faltes de signes de puntuació. Però nosaltres teníem dificultats en... en entendre'l.
----	------	---

Figura 479. Fragment d'interacció del G5A – S5

118	ALBA	A més, tinc que dir que els paràgrafs tampoc tenen molt de sentit. A vore, sí que estan redactats però el que passa és que... com que no poses connectors, saps? I com que salten directament d'un tema a un altre.
-----	------	---

Figura 480. Fragment d'interacció del G5A – S5

Tan importants com aquestes observacions generals són els aspectes concrets que elles els assenyalen:

121	ISABEL	Sí, i a més els paràgrafs no estan seleccionats depenent de la... de la data. O siga, no estan seleccionats cronològicament.
122	JUAN LUIS	Eso es cierto, eso es cierto.
123	ISABEL	Heu posat primer un de l'any 1962 i l'altre de l'any 1960, per exemple. O 65, i després heu posat després el 70. O siga que...
124	JUAN LUIS	Ah, es verdad.

Figura 481. Fragment d'interacció del G5A – S5

Quan acaben de comentar entre els dos grups, Juan Luis i Víctor reflexionen sobre les anotacions que les companyes els han deixat escrits en la graella de revisió. Encara que aquest diàleg no desencadena canvis immediats en el text, perquè queda poc de temps i es senten cansats, constitueix una mostra de com el grup ha fet un **pas endavant en la reflexió** i la consciència sobre el propi text.

452	VÍCTOR	(llegeix) "Els paràgrafs segueixen un ordre lògic".
453	JUAN LUIS	Porque nos han dicho que poníamos el 75 y que después hablábamos del 70.
454	VÍCTOR	Ya. Es que nosotros hemos seguido un orden pero no un orden cronológico sino un orden de documentos.
455	JUAN LUIS	Ya. Ya, pero por eso nos han dicho que no pensamos en el destinatari.
456	VÍCTOR	Claro.
457	JUAN LUIS	Porque si seguimos un orden de documentos ellos no tienen los documentos, ellos es en plan historia.
458	VÍCTOR	Ya.
459	JUAN LUIS	O sea, tiene que ser cronológico.

Figura 482. Fragment d'interacció del G5A – S5

I és així com comencen a analitzar la **superestructura i la progressió temàtica** del text en relació amb els ítems de la graella, i reflexionen sobre com podrien modificar-lo perquè el resultat fos millor:

469	JUAN LUIS Si cambio este cambio también a su vez este y este y este, porque si cambio este eh... pienso en los destinatarios porque lo entenderán mejor y también en progresivamente porque lo haré bien.
470	INVEST. Claro.
471	JUAN LUIS Y entonces siguen un orden si cambio ese. Pero es que sí que siguen un orden, lo que pasa es que siguen un orden de los documentos. Aquí habla del 36... hasta tal. Y aquí habla del 68 hasta el 70. Y después hablamos de lo que es el... lo del 70 que pasó y después el 70.

Figura 483. Fragment d'interacció del G5A – S5

Abans de la fi de la sessió, la investigadora els esmenta uns **conceptes clau**: l'establiment d'idees generals en lloc de resumir document a document, l'autonomia del text respecte de la situació sociodiscursiva d'aula en què es genera, etc.

474	INVEST. Jo crec que el que elles volien dir és que esteu seguint l'ordre de resumir document per document però no esteu traient idees generals.
475	VÍCTOR Lo que sí que nos han dicho es que como no hemos seguido un orden cronológico hemos hecho como saltos, porque hemos pasado del 75 al 70, luego al 60 otra vez... luego al... Y eso.
476	INVEST. Hmh.
477	JUAN LUIS A ver, no es que hayamos pasado, es que hemos dicho desde dónde hasta dónde va.
478	INVEST. Hi ha una cosa que no està molt clara. Això. Hem tractat a classe la repressió de la llengua des del 36 al 75. Això en un text que enviarem a una persona perquè aprenga el que li volem explicar no li interessa. No li interessa si hem estudiat això a classe. Els interessa el tema que els hem d'explicar. D'acord? Això seria una carta. Però vosaltres esteu fent un text que ha de ser un text per ell mateix, val? Potser podeu explicar en aquesta primera part per què.

Figura 484. Fragment d'interacció del G5A – S5

Aquestes observacions les tenen en compte en la sessió final, tal com es pot observar en l'exemple següent:

228	1481	1528	Rte	VÍCTOR Ellas han dado como muchas ideas globales y les faltan ejemplos concretos. Y nosotros hemos dado como muchos ejemplos concretos y nos falta dar una idea global.
-----	------	------	-----	---

Figura 485. Fragment d'interacció del G5A – S6

9.3.3.2. Interaccions durant la sessió final

El nombre d'enunciats sobre aspectes metalingüístics augmenta lleugerament en la sisena sessió de la SD. Alguns valors són similars als de la primera sessió d'escriptura, ja que tant el primer com l'últim dia Víctor i Juan Luis han de fer front a l'escriptura d'un nou text, mentre que en la S4, la segona sessió d'escriptura, el treball és molt més lineal.

Els enunciats més nombrosos són els **gramaticals**. Hi destaquen, en primer lloc, els de **segmentació** i, després, els de **construcció sintàctica**. Trobem exemples de tots els altres subtipus, però són anecdòtics. Els enunciats gramaticals són reformulacions simples o amb negació explícita prèvia o expressió del dubte, i no van seguits de reflexió metalingüística explícita. Els problemes o dubtes es resolen de manera expeditiva o queden sense resoldre:

285	1736	1792	Te	VÍCTOR	O sea, te digo, pon Francisco Franco y pones Franco. Vale, pon aquí un punto. Punto.
	1737	1793	Te	JUAN LUIS	Punto y seguido.
286	1738	1794	Rte	VÍCTOR	Y seguido, ¿seguro?
	1739	1795	Rte	JUAN LUIS	Sí.

Figura 486. Fragment d'interacció del G5A – S6

277	1714	1768	PLA	VÍCTOR	¿Se podría decir una dictadura gobernada per Franco? (19 seg.)
	1715	1769	PLA	JUAN LUIS	¿Cómo se llamaba de nombre normal? ¿Franco qué más?

Figura 487. Fragment d'interacció del G5A – S6

En segon lloc hi ha els enunciats sobre **superestructura** i sobre **continguts semàntics**. Entre els primers destaca el **subtipus d'introducció**, ja que l'equip posa molta cura a escriure una introducció de més qualitat. De fet, tal com sabem, la introducció s'escriu en dos intents. Les altres dues subcategories que destaquen són les del **títol** i la **conclusió**. Convé assenyalar, doncs, que en els tres casos es tracta de les parts del text en què la parella posa més esforç, ja que no poden conformar-se amb la reproducció de les informacions de dossier. En l'exemple que mostrem tot seguit podem veure com l'equip necessita guiar-se pel títol d'un altre equip i fan valoracions sobre el contingut del títol que ells han d'escriure, concretament sobre la conveniència d'afegir dades sobre l'ancoratge temporal en el títol d'un text d'aquestes característiques perquè “los años siempre queda bien”.

265	1689	1741	PLA	JUAN LUIS	¡A ver, título!
	1690	1742	PLA	VÍCTOR	Estos han puesto violencia literaria.
266	1691	1743	Ti	JUAN LUIS	Eh... repressió a la llengua.
	1692	1744	Ti	VÍCTOR	(riu) ¡Pues es un título!
267	1693	1745	PLA	JUAN LUIS	Pues venga.
	1694	1746	PLA	VÍCTOR	Y ponemos los años. Que los años siempre queda bien. (5 segons)
268	1695	1747	Ti	JUAN LUIS	A la llengua, ¿no?
269	1696	1748	Rti	VÍCTOR	O de la llengua, lo que quieras.
270		1749	Te	VÍCTOR	Y abajo pones mil nou-cents trenta-sis guió mil nou-cents setanta-cinc.

Figura 488. Fragment d'interacció del G5A – S6

Quant a la superestructura i en relació amb la **introducció**, constatem que el grup es preocupa per **organitzar les informacions seguint la línia temporal**, un **criteri** que els proposen les companyes del G4A durant les dinàmiques de **revisió entre iguals**.

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

En aquest fragment, amb enunciats de planificació i text intentat, es pot veure com també mobilitzen continguts gramaticals (connectors), que els serveixen de suport per a organitzar el discurs:

254	1623	1674	PLA	VÍCTOR	Tío, y si... (12 segons) Tío, ¿y si nos centramos un poco en esto?
	1624	1675	PLA	JUAN LUIS	Va, dime.
	1625	1676	PLA	VÍCTOR	Porque aquí fue cuando empezó la represión de la lengua.
	1626	1677	PLA	JUAN LUIS	Pues dímelo.
255	1627	1678	Ti	VÍCTOR	Eh... primer de- A ver, yo pondría primer de tot al 1936...
	1628	1679	Ti	JUAN LUIS	Sí, la repressió va suponer para la lengua una represión...
256	1629	1680	PLA	VÍCTOR	Sí. Pero primer de tot o... eh... la repressió de la lengua va començar o algo así...
	1630	1681	PLA	JUAN LUIS	¿La qué?
	1631	1682	PLA	VÍCTOR	Que teníamos que poner en plan primero eh... en plan... comenzó en tal... luego segueix con la

Figura 489. Fragment d'interacció del G5A – S6

Pel que fa als enunciats sobre **contingut semàntic**, la subcategoria que s'imposa és la de **precisió**, que pot implicar la construcció d'una idea mitjançant paraules, la cerca d'una paraula que remeti una idea determinada, o de la forma correcta d'una paraula o d'una idea.

306	1788	1849	Ti	VÍCTOR	A partir d'aquest inau... ¿inaugurament? ¿Esto se puede decir?
	1789	1850	Ti	JUAN LUIS	¿Qué?
307	1790	1851	Te	VÍCTOR	La... aquesta llibreria va començar...
	1791	1852	Te	JUAN LUIS	¿D'aquest què?
	1792	1853	Te	VÍCTOR	D'aquest inaugurament...
308	1793	1854	Rte	JUAN LUIS	¿Inauguració?
309	1794	1855	Te	VÍCTOR	D'aquesta inauguració. Eh... van començar els atemptats... tats... a les llibrerías. Eh...

Figura 490. Fragment d'interacció del G5A – S6

354	1915	1991	Ti	VÍCTOR	Que la dictadura supuso...
355		1992	Rti	VÍCTOR	¡No, supuso no! Hizo!
356		1993	Ti	VÍCTOR	Hizo un gran mal a la... a la lengua del catalán y... que... per culpa de... que per culpa de l'extrema dreta moltes persones... que només volien...

Figura 491. Fragment d'interacció del G5A – S6

Encara que no són gaire significatius, volem incloure en aquest apartat dos exemples d'algunes de les subcategories d'**aspectes discursius** de les quals trobem mostres en aquesta sessió final. Sobre el **lèxic marcat** trobem aquest fragment, en què el grup clarament vol modalitzar allò que es diu:

338	1860	1931	Te	VÍCTOR	Catorze. Es va publicar...
	1861	1932	Te	JUAN LUIS	Es va publicar...
	1862	1933	Te	VÍCTOR	Una declaració que va ocórrer durant...

339	1934	Ti	VÍCTOR	Aquestos tristos... aquestos... podríamos poner...
340	1863	1935	Te	JUAN LUIS Va ocórrer?
	1864	1936	Te	VÍCTOR Durant aquestos anys. Espérate.
341	1937	Ti	VÍCTOR	A ver, ¿podríamos poner estos años como de oscuridad? ¿Quedaría bien?
	1865	1938	Ti	JUAN LUIS Durant aquestos anys d'obscuritat.
342	1866	1939	Te	VÍCTOR Sí. D'obscuritat. Punt.
	1867	1940	Te	JUAN LUIS D'obscuritat. Punt.

Figura 492. Fragment d'interacció del G5A – S6

Aquest altre exemple remet al **registre**. L'equip decideix emprar el participi *esmentats* (sota la forma castellanitzada *nomenats*, traducció de *nombrados*) perquè considera que és molt adequada per a un text d'aquestes característiques.

331	1844	1912	Te	VÍCTOR	L'extrema dreta pel seu compte va organitzar els atemptats...
	1845	1913	Te	JUAN LUIS	Va organitzar?
	1846	1914	Te	VÍCTOR	Va organitzar els atemptats nomenats anteriorment.
332	1915	Rte	VÍCTOR	Que eso siempre queda bien.	

Figura 493. Fragment d'interacció del G5A – S6

9.3.3.3. Transformacions en el text final: la introducció

El document d'indicacions que se'ls prepara des de la investigació és molt més general que el d'altres grups, atès que hi ha problemes molt bàsics que cal assistir:

El text ha de funcionar sense explicacions ni comentaris. Per tant, ha de contenir tota la informació important per a entendre tot el que voleu explicar.

No oblideu de posar un títol al vostre text!

Introducció. És important fer una bona introducció que situe el lector en el moment històric en què es produeixen els fets. No penseu que els vostres lectors saben tot el que sabeu vosaltres! Ells no han llegit ni llegiran el vostre dossier. Eviteu frases com "Hem tractat a classe la repressió de la llengua des de 1936 fins a 1975", perquè els vostres lectors no han llegit els mateixos textos que vosaltres ni saben què hem fet a classe.

Heu de donar informació que permeti entendre el que vindrà després. En comptes de parlar de la repressió franquista, primer s'ha de parlar de la guerra civil i dels bàndols que la van protagonitzar.

Cos del text. Aquests paràgrafs estan plens d'exemples massa concrets. Heu d'evitar que cada paràgraf siga el resum d'un dels documents. Intenteu donar forma a una idea global.

Si cal, podeu il·lustrar-ho amb exemples, però més important que els exemples és la visió de conjunt.

Figura 494. Fragment dels consells de reescriptura del G5A

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

La introducció s'escriu en dos intents i, per tant, el seu procés de redacció inclou reformulacions. La redacció es dirigeix a l'establiment d'un marc temàtic en què es situïn les informacions necessàries per a contextualitzar els fets. El primer text consisteix en dues frases noves i una tercera recuperada de la versió inicial. Per a escriure'l, s'inspiren en el document de consells amb exemples que la investigadora reparteix en 4t A:¹⁷¹

1. Hem de tenir en compte que estem escrivint per a una altra persona que no sap el mateix que nosaltres. Per això, és important que fem una bona introducció. A més, al llarg del text podem incloure explicacions sobre el context històric, els fets que expliquem, les persones que hi apareixen i, fins i tot, algun concepte específic.

L'any 1936 van començar les repressions franquistes contra la llengua catalana a alguns territoris espanyols.

De l'any 1936 al 1939 va tenir lloc la guerra civil espanyola, que va enfrontar els partidaris del govern republicà i els militars feixistes, que s'havien alçat en armes contra el govern legal. Ja des de les primeres victòries del bàndol franquista, el 1936, va començar una dura etapa de repressió i persecució de la llengua.

Figura 495. Fragment del document dels consells per a 4t A

A l'any 1936 comença la guerra civil Espanyola, la qual s'enfrontaven, els republicans i el règim feixista. La guerra va durar fins al 1939, tres anys, en els que al final va guanyar l'exèrcit feixista. La repressió franquista va suposar per a la llengua una repressió física plena d'atacs i atemptats.

Figura 496. Fragment de la V2 del G5A

Juan Luis llegeix la introducció perquè el company l'avalui i Víctor comenta que l'última frase no li agrada, però l'únic comentari crític que emet és que “queda rara” i, per tant, no podem saber què és el que falla als seus ulls, ni si ell ho sap. La reacció immediata de Juan Luis és agressiva. Sabem, però, que és produïda per la insatisfacció envers la feina pròpia. Un resultat que contrasta amb els treballs dels altres grups de la classe:

263	1681	1733	Te	JUAN LUIS	Ya está. (llegeix) “A l’any 1936 comença la guerra civil espanyola la qual s’enfrontaven els republicans i el règim feixista. La guerra va durar fins al 1939, tres anys en els que al final va guanyar l’exèrcit feixista.”
264	1682	1734	Rte	VÍCTOR	Es que está frase no me gusta ahora.
	1683	1735	Rte	JUAN LUIS	¿Cuál?
	1684	1736	Rte	VÍCTOR	Esta. La de la repressió franquista va suposar... ¿No te da la sensación de que queda rara esa? ¿Qué vas a hacer? [JL arrenca un full]
	1685	1737	Rte	JUAN LUIS	Pues que eso es una puta mierda.
	1686	1738	Rte	VÍCTOR	¿El qué?
	1687	1739	Rte	JUAN LUIS	¿Pues tú ves los textos de los demás?

Figura 497. Fragment d'interacció del G5A – S6

¹⁷¹ Aquest document només es reparteix a la classe de 4t A.

La solució per a ells consisteix a passar el text a net suprimint-hi la tercera oració, que no els agrada. En la transcripció només s'observa un canvi, i és que el paràgraf es divideix formalment en dos segments menors, un per cada oració. La conversa no conté cap al·lusió a aquesta modificació ni a cap altre replantejament.

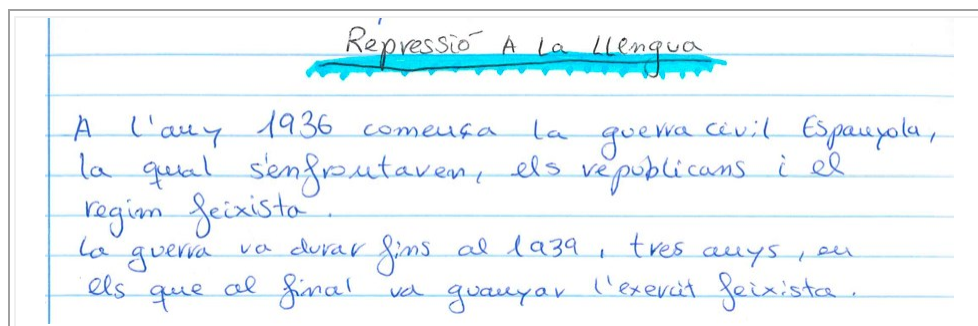


Figura 498. Fragment de la V3 del G5A

La introducció s'estén un paràgraf més, que fa de pont entre l'anterior i la informació que segueix. És un paràgraf nou elaborat a partir d'informació que troben en la cronologia, un dels textos que rellegeixen seguint un criteri més selectiu que en les sessions anteriors. Amb tot, es tracta d'**una feina caracteritzada per un grau elevat d'improvisació**.

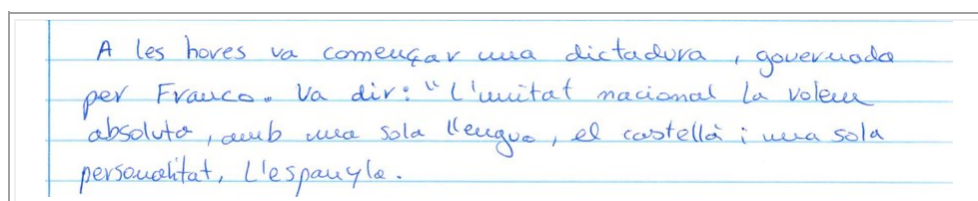


Figura 499. Fragment de la V3 del G5A

9.3.3.4. Transformacions en el text final: el cos

Tot seguit, Juan Luis troba noves dades en la font de la cronologia i pren una decisió sobre la continuació del text. La resposta de Víctor, en forma de qüestionament, inicia una reformulació de la segona frase del paràgraf. Aquest és un dels pocs exemples en què un dels membres del grup fa una **reflexió metalingüística** en què empra una **terminologia específica**.

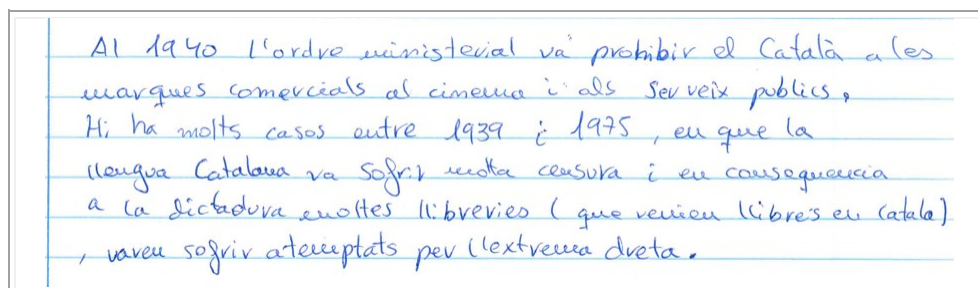


Figura 500. Fragment de la V3 del G5A

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

294	1763	1820	Ti	JUAN LUIS	Mira, podemos poner esto. Eh... tal, no sé cuántos. ¿Pongo eso? (5 segons) Espera, vamos a poner esto.
295	1764	1821	Rti	VÍCTOR	¿Seguro? ¿Quieres hacer un salto temporal tan grande?
	1765	1822	Rti	JUAN LUIS	Joder, ¿y qué pongo?
296	1766	1823	Te	VÍCTOR	Vale, vale. Hazme caso. Confía en esto.
	1767	1824	Te	JUAN LUIS	Vale. ¿Punto?
	1768	1825	Te	VÍCTOR	Eh... sí. Eh... hi ha... molts... casos... entre 1939...

Figura 501. Fragment d'interacció del G5A – S6

L'objecció de Víctor ens permet confirmar l'**existència de processos d'autoregulació**. Recordem que una de les crítiques del G4A al text del G5A té a veure amb el trencament de la línia del temps, que és una prova del desordre de les informacions del text. En aquesta sessió final, aquesta qüestió ja es té en compte. Fet i fet, des del primer moment el grup segueix el consell de les companys i organitza els fets seguint la **lògica temporal**.

En la interacció trobem mostres freqüents de la improvisació d'aquest grup, que pren tot tipus de decisions sobre la marxa. Les intervencions inclouen reformulacions sobre el text que encara no s'ha escrit, i afecten la **superestructura**, la **segmentació** i la **selecció de les informacions**. Rarament discuteixen les decisions i per això, malauradament, no podem accedir a les idees dels dos aprenents sobre els aspectes lingüístics, textuals i discursius que motiven les seves decisions.

299	1776	1834	Ti	VÍCTOR	Ahora podemos poner. Punto y seguido, coma.
	1777	1835	Ti	JUAN LUIS	Como en este cas...
300	1778	1836	Rti	VÍCTOR	No, no. Pon punto y seguido. O empieza aquí, empieza aquí.
301	1779	1837	PLA	JUAN LUIS	No, vamos a empezar aquí.
	1780	1838	PLA	VÍCTOR	¿Seguro?
	1781	1839	PLA	JUAN LUIS	Sí.
302	1782	1840	Te	VÍCTOR	El 12 de març de 1976 eh...
303	1783	1841	O/C	VÍCTOR	Copia esto.
	1783	1842	O/C	JUAN LUIS	¿Todo?

Figura 502. Fragment d'interacció del G5A – S6

Des de la perspectiva de la revisió, el paràgraf sobre el qual treballen es construeix a partir de l'antic paràgraf equivalent de la V1. De fet, Víctor demana a Juan Luis que en copie l'inici, encara que immediatament en **reformula** el contingut i **suprimeix** algunes parts, de manera que hem de considerar-lo com un nou paràgraf.

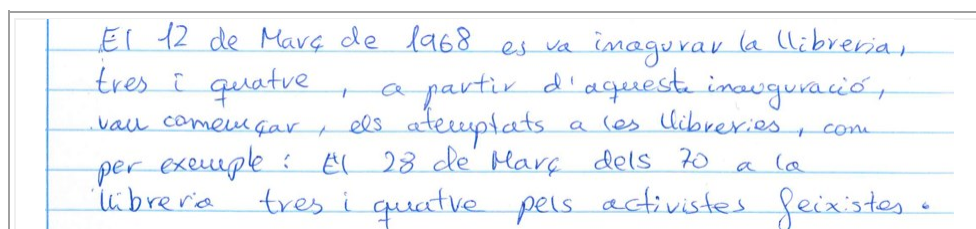


Figura 503. Fragment de la V3 del G5A

En els paràgrafs següents, les informacions s'afegeixen en forma d'exemples que es juxtaponen. Les idees no es connecten i hi ha molt poques explicacions i elaboracions del contingut, perquè l'estratègia de composició que segueixen és la de *dir el coneixement*.

9.3.3.5. Transformacions en el text final: la conclusió

La conclusió és completament nova. En la versió inicial no tenen temps d'escriure-la, i en la versió final la fan perquè tenen presents els consells, que els recorden que cal escriure un tancament per al text.

350	1906	1980	Rte	VÍCTOR	Ya está. Yo creo que está bien.
351	1907	1981	PLA	JUAN LUIS	¿La nostra conclusió?
	1908	1982	PLA	VÍCTOR	Vale, eso hay que ponerlo, ¿no?
	1909	1983	PLA	JUAN LUIS	¿La conclusió también?

Figura 504. Fragment d'interacció del G5A – S6

En l'elaboració d'aquesta part final es succeeixen un nombre important d'**enunciats amb contingut metalingüístic**, molts dels quals són **reformulacions del text intentat**. Víctor atén aspectes de diversa mena, i en canvi Juan Luis únicament es preocupa de resoldre aspectes formals.

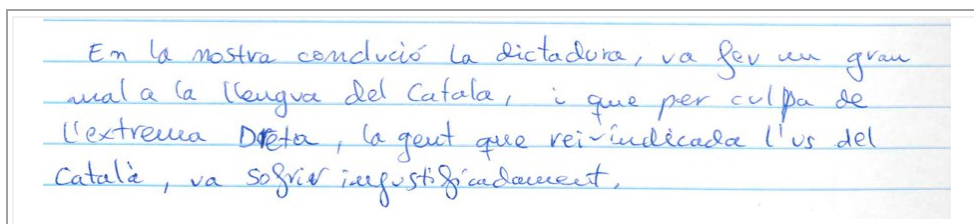


Figura 505. Fragment de la V3 del G5A

La interacció revela una complexitat del procés cognitiu molt més gran que durant la redacció del cos, ja que en aquest cas la parella ha d'abandonar l'estratègia reproductiva que han seguit fins aleshores. El motiu és evident: si bé en l'elaboració del cos han pogut traslladar d'una manera més fidel o més lliure el contingut de les fonts, en arribats a aquest punt, la cloenda, es veuen forçats a adoptar una posició personal, crítica.

351	1911	1985	PLA	VÍCTOR	Punto. A ver. Porque ahora vamos a decir la conclusión.
		1986	PLA	VÍCTOR	Eh... ¿qué sacas de conclusión? Yo creo que podíamos poner que...
352	1912	1987	Ti	JUAN LUIS	Que... en la nostra conclusió...
	1913	1988	Ti	VÍCTOR	Que la dictadura...
353		1989	O/C	VÍCTOR	Pero espera, antes de ponerlo, vamos a hablarlo.
354	1914	1990	Ti	JUAN LUIS	Pero en la nostra conclusió lo tengo que poner.
	1915	1991	Ti	VÍCTOR	Que la dictadura supuso...
355		1992	Rti	VÍCTOR	¡No, supuso no! ¡Hizo!
356		1993	Ti	VÍCTOR	Hizo un gran mal a la... a la lengua del catalán y... que... per culpa de... que per culpa de l'extrema dreta moltes persones... que només volien...

9.3. Anàlisi del grup 5 de 4t A (G5A)

357	1916	1994	Rti	JUAN LUIS	No, i per culpa de l'extrema dreta eh... la gent... no... eh... la gent d'Espanya...
358	1917	1995	Ti	VÍCTOR	Es que yo quería poner-
	1918	1996	Ti	JUAN LUIS	Va sofrir molt. Eh...

Figura 506. Fragment d'interacció del G5A – S6

En la textualització, atenen aspectes superestructurals, gramaticals i, sobretot, sobre el contingut semàntic. Les reformulacions tenen a veure amb la cerca d'un lèxic adequat, però també amb la traducció en forma lingüística de les idees dels estudiants:

358	1919	1997	Ti	VÍCTOR	Es que yo quería poner que l'extrema dreta era gente que promulgaba el habla catalana y que pese a ser inocentes...
	1920	1998	Ti	JUAN LUIS	Bueno, va. L'extrema dreta...
	1921	1999	Ti	VÍCTOR	La gente que promulgaba el habla catalana eh... inocentemente sufrió.
	1922	2000	Ti	JUAN LUIS	Vale, va. L'extrema dreta... qué?
359	1923	2001	Te	VÍCTOR	Vale, va. Per culpa de l'extrema dreta la gent que...
	1924	2002	Te	JUAN LUIS	Que reivindicava.
360	1925	2003	O/C	VÍCTOR	¡Manel!
361	1926	2004	Te	JUAN LUIS	Reivindicava.
362	1927	2005	Ti	VÍCTOR	Que reivindicava... ¿el habla?
363		2006	Rti	VÍCTOR	¿Se dice así? ¿La parla?
364	1928	2007	Ti	JUAN LUIS	L'ús del valencià.
365	1929	2008	Rti	VÍCTOR	Bueno, del català.
366	1930	2009	Te	JUAN LUIS	Català...
	1931	2010	Te	VÍCTOR	Va sofrir injustificadament.

Figura 507. Fragment d'interacció del G5A – S6

9.3.4. Transcripcions dels textos del G5A

Sessió 3 – V1	Sessió 4 – V1	Sessió 6 – V2	Sessió 6 – V3
<p>[P1.1] La repressió franquista va suposar per a la llengua catalana una repressió física plena de atacs i atemptats</p> <p>[P1.2] Em tractat a classe la repressió de la llengua desde 1936 fins a 1975, en concret la repressió física</p> <p>[P2] Un dels punt que varem tractar ens porta als orígens quan la Rosa i 'Eliseu climent venien llibres al mig del carrer, finalment al principi venien llibres en català i la gent preguntaba si per dins eren en Valencia, finalment varen fundar una llibreria editoria anomenar Tres i Quatre</p>	<p>[P1.1] La repressió franquista va suposar per a la llengua catalana una repressió física plena de atacs i atemptats</p> <p>[P1.2] Em tractat a classe la repressió de la llengua desde 1936 fins a 1975, en concret la repressió física</p> <p>[P2.1] Un dels punt que varem tractar ens porta als orígens quan la Rosa i 'Eliseu Climent venien llibres al mig del carrer, al principi venien llibres en català i la gent preguntaba si per dins eren en Valencia, finalment varen fundar una llibreria editoria anomenar Tres i Quatre</p> <p>[P2.2] El 12 de Març de 1968 es va inaugurar la llibreria, a mesura que augmentava el prestigi i la popularitat de Tres i Quatre van començar els atemptats terroristes que des del 1970 fins a l'actualitat han estat deu, sense comptabilitzar tot un seguit d'agressions diverses de menor entitat</p> <p>[P3] En la llibreria 3 y 4 el 28 de Març durant la decada dels 70, van sofrir un atemptat violen dels activistes feixistes. Van entrar-hi i llançaren botelles de líquid inflamable i embrutaren de tinta molts llibres fent-hi una destrosa, a mes despres dels atacs la policia no descobria cap dels atacants mai.</p> <p>[P4] A l'any 1976 hi va haver molts atemptats a moltes llibreries de tota espanya, algunes dels atemptats més destacats van ser: el de la Llibreria "La Pau", el 15 de Marc, la llibreria La Aranya [5/agost], la llibreria Xuquart, d'Alzira 18 agost</p>	<p>[P1] A l'any 1936 comença la guerra civil Espanyola, la qual senfrontaven, els republicans i el regim feixista. La guerra va durar fins al 1939, tres anys, en els que al final va guanya l'exercit feixista.</p>	<p>REPRESSIÓ A LA LLENGUA</p> <p>[P1.1] A l'any 1936 comença la guerra civil Espanyola, la qual s'enfrontaven, els republicans i el regim feixista.</p> <p>[P1.2] La guerra va durar fins al 1939, tres anys, en els que al final va guanyar l'exercit feixista.</p> <p>[P2] A les hores va començar una dictadura, governada per Franco. Va dir: "L'unitat nacional la volem absoluta, amb una sola llengua, el castellà i una sola personalitat, l'espanyola.</p> <p>[P3.1] Al 1940 l'ordre ministerial va prohibir el Català a les marques comercials al cinema i als serveix públics.</p> <p>[P3.2] Hi ha molts casos entre 1939 i 1975, en que la llengua Catalana va sofrir molta censura i en conseqüència a la dictadura moltes llibreries (que venien llibres en català), varen sofrir atemptats per l'extrema dreta.</p> <p>[P4] El 12 de Març de 1968 es va inaugurar la llibreria, tres i quatre, a partir d'aquesta inauguració, van començar, els atemptats a les llibreries, com per exemple: El 28 de Març dels 70 a la llibreria tres i quatre pels activistes feixistes.</p> <p>[P5] La decada dels 70 va tindre molts atemptats a les llibreries de Espanya, com la llibreria "La Pau" o la llibreria "La araña"</p> <p>[P6] Encara que Franco hi havia mort a l'any 1974, l'extrema dreta pel seu conte, va organitzar els atemptats nombrats anteriorment.</p> <p>[P7.1] Al periodíc "El Temps", el 2/11/2014, es va publicar una declaració, que va ocórrer durant aquestos anys d'oscuritat, on parlaven Clara, (l'entrevistadora) i Xavier Vinader (l'entrevistat).</p> <p>[P7.2] Xavier, va explicar com va ser la seua vida, durant la dictadura de Franco, ell fou un periodista català que destaca per la lluita per la llibertat d'expressió.</p> <p>[P8] En aquesta entrevista va explicar que l'extrema dreta estava controlada pels cosos policials, hi quan ficaves el nas i descobries que els atacs aïllats eren una ofensiva sistemàtica et converties en un personatge visible. Aquesta va ser la declaració de Vinader.</p> <p>[P9] En la nostra conclusió la dictadura, va fer un gran mal a la llengua del Català, i que per culpa de l'extrema Dreta, la gent que reivindicaba l'ús del Català, va sofrir injustificadament.</p>

Figura 508. Transcripció de les tres versions del G5A

9.4. Comparativa dels dos equips analitzats

Per a la comparativa dels dos equips analitzats exhaustivament (G2B i G5A) ens basem en les dades sobre els enunciats metalingüístics, que són les que hem quantificat. En les conclusions parcials tenim en compte, a més d'aquestes dades, les que no han estat quantificades però que hem fet servir per a l'anàlisi d'aquest capítol.

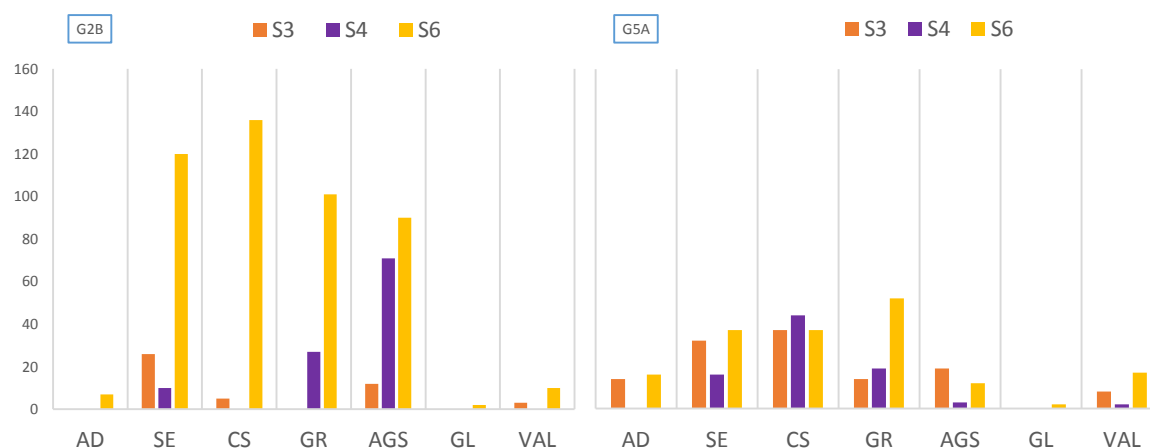


Figura 509. Comparativa dels enunciats metalingüístics del G2B i del G5A per sessions

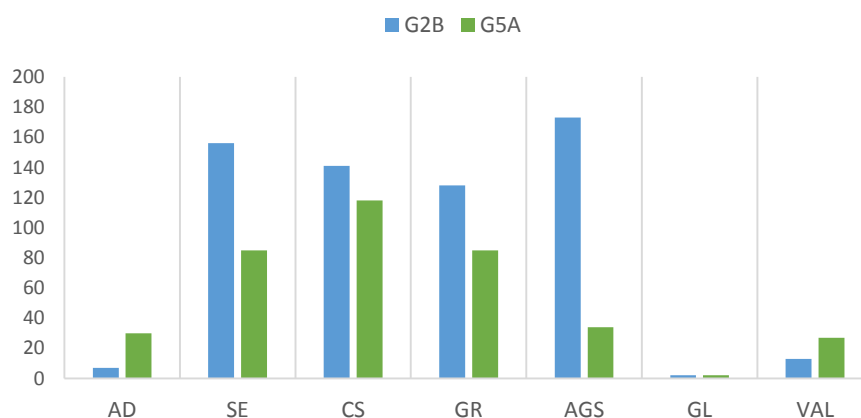


Figura 510. Comparativa dels enunciats metalingüístics totals del G2B i del G5A

La comparació dels dos equips permet afirmar que:

- Tant el G2B com el G5A presenten episodis de recursivitat, regulacions i autoregulacions al llarg del procés que donen lloc a transformacions textuais de profunditat diversa. Malgrat tot, hi ha diferències remarcables entre els dos grups de treball.
- La categorització i el recompte d'EM fa palès que el G2B dedica molts més enunciats d'aquest tipus, tant en nombres totals com relatius. És un equip que produeix textos de

més qualitat que els del G5A, que treballa amb molta més agilitat i que reformula i reescriu més profundament que la parella del G5A.

- En el G2B, el ritme de producció d'EM és similar en nombres relatius en les dues primeres sessions (S3 i S4), mentre que la S6 marca la diferència. Els valors són baixos en la S3 i S4, i molt alts en la S6, fet que s'explica en part per la baixa col·laboració entre els membres del grup en les primeres sessions i la implicació total de dues alumnes en la sessió final. Com que col·laboren poc, parlen poc i, per tant, hi ha poques ocasions de parlar sobre la llengua i l'escriptura. En canvi, en la S6 Marina i Rosa posen fil a l'agulla i es mostren molt preocupades per presentar un producte de qualitat, cosa que les espanta a acarar problemes de nivells textuais i lingüístics diversos.

- La parella del G5A treballa cooperativament en les tres sessions i manté un ritme de producció d'enunciats metalingüístics més constant que el G2B. La raó que ho explica és la col·laboració. Amb tot, quan el G2B coopera, supera amb escreix el G5A.

- Malgrat les diferències entre les tres sessions, les quatre categories més representatives en el G2B són la superestructura, el contingut semàntic, la gramàtica i els aspectes sonors, i en el G5A són la superestructura, el contingut semàntic i la gramàtica. Els enunciats sobre aspectes discursius, el text en la globalitat i les valoracions són escassos o molt escassos.

- En el G5A veiem representades gairebé totes les subcategories, però algunes es donen de manera testimonial, mentre que unes altres són més representatives. En la S3 tenen molta dificultat a l'hora de construir el contingut del seu text a partir de les informacions de les fonts. Per això, hi destaquen el desenvolupament, la coherència interna i la precisió del significat. En la S4 hi ha una davallada dels EM perquè l'estratègia és reproductiva, simplement afegeixen amb molta urgència noves informacions en el text que van començar el dia d'abans. Hi destaquen la valoració del contingut (perquè han de decidir si la informació s'hi adiu) i, en menor mesura, l'exemple (perquè es dediquen a buscar i afegir exemples per al text), la coherència interna, la precisió de significat i la construcció sintàctica. En la S6 destaca la precisió de significat i la segmentació i en menor mesura la introducció, la construcció sintàctica, la conclusió, el lèxic marcat i els aspectes tipogràfics.

- En canvi, en el G2B la diversitat és molt menor en les sessions inicials. En la S3 col·lectivitzen la junció de les parts del text que cadascú ha fet individualment, i per tant, els enunciats que destaquen tenen a veure amb la superestructura. En la S4 destaca la subcategoria de l'ortografia i en menor mesura la segmentació, la forma sonora i el títol, ja que una estudiant dirigeix l'escriptura i dicta a l'altra, que és qui es preocupa per les qüestions formals. En la S6, que és la sessió en què cooperen i en la qual atenen a tots els aspectes del text, pràcticament totes les subcategories estan representades. Hi destaquen aspectes tan variats com la precisió del significat, l'ortografia, la cohesió, la construcció sintàctica, la introducció i el desenvolupament.

9.5. Conclusions parcials

De l'anàlisi exposada en aquest capítol podem concloure que:

- Els grups de treball segueixen ritmes i dinàmiques diferents durant el procés de composició textual que els condueixen a resultats diversos.
- L'anàlisi de variables com ara la relectura, l'ús dels ajuts externs i de les notes de lectura com a suport per a l'escriptura es revela com un procediment útil per a perfilar els equips de treball. Amb tot, ens ha calgut anar més enllà de la dicotomia "sí / no" i posar en el focus en el procés per poder fer créixer el coneixement sobre el treball seguit per cada grup, concretament resseguint l'evolució de l'escrit i les interaccions durant l'escriptura.
- De la mateixa manera, podem afirmar que l'estudi dels productes i, per tant, del procés d'escriptura a través de l'anàlisi de la gènesi dels textos i de les versions successives s'ha mostrat imprescindible per a examinar el procés de composició textual dels diferents grups. La materialitat del text ens ha permès estudiar-ne les diferents dimensions que hem tingut en compte; la comparació de les versions al llarg de les sessions ens ha proporcionat dades sobre el desenvolupament i la transformació del text. Ara bé, no ha estat suficient *per se*.
- En conseqüència, accedir a les interaccions dels aprenents mentre escriuen ens ha possibilitat conèixer com treballen els equips al llarg de la seqüència. Amb les interaccions hem constatat que els equips fan diversos intents fins arribar als diferents esborranys i productes finals. A través de la conversa, durant el treball cooperatiu, es posen en comú, es contrasten i es consensuen punts de vista i propostes sobre la tasca i els diferents nivells del text. La verbalització ens permet conèixer de primera mà el que saben, el que pensen, el que ometen, el que ignoren, d'allò que dubten i allò que replantegen.
- La proposta de la taxonomia dels nivells de recursivitat és útil per a tractar de manera general grups diversos, segons el grau de linealitat o recursivitat que caracteritza el patró de treball que segueixen. Tanmateix, l'estudi del procediment de cada equip i el contrast entre les diferents variables estudiades posa de manifest la importància de conèixer el procés en tota complexitat. Així doncs, remarquem, per exemple, que hi ha grups que reescriuen o rellegeixen molt més que altres però el resultat no sempre és reeixit o no tan reeixit.
- La clau de volta la trobem no només en allò que fan sinó en allò que motiva les accions: la consciència, la representació de la tasca i del gènere, les autoregulacions, etc. Examinar el procés i contrastar la conversa amb els canvis efectius és la nostra manera de triangular les dades i construir un coneixement sobre l'objecte d'estudi que ens acosta encara més a una realitat complexa i d'accés difícil.

- Analitzar les sessions d'escriptura considerant aspectes com la recursivitat, les transformacions textuais, les regulacions i la incidència en les autoregulacions ens permet tenir una idea més clara sobre el procés que segueixen els aprenents quan escriuen fent servir fonts diverses. També és indispensable per avaluar l'efectivitat de la proposta didàctica, per identificar-ne encerts i punts febles i poder millorar-la.

- La intervenció externa esdevé imprescindible en el procés. Quant a l'adult guia i expert, mitjançant les consignes, la supervisió i l'oferiment d'ajuts. Quant a l'igual, mitjançant la col·laboració, la mediació i la mirada externa.

- Pel que fa a l'adult, destaquem l'estil docent i la gestió de l'aula. Tot i que l'imperatiu d'acotar la recerca ens ha fet prendre la decisió de no incloure cap d'aquests dos components, en aquesta investigació hem tingut en compte intervencions com la de la professora del grup B, que des de les primeres sessions d'escriptura insta els aprenents a posar-se mans a l'obra, a presentar uns primers escrits finits i a afanyar-se a millorar-los. La implicació de l'adult és clau perquè els alumnes es responsabilitzin de dur a terme la tasca.

- Pel que fa als iguals, les interaccions entre els equips durant les sessions de revisió entre parells i la posterior reescriptura evidencien la repercussió de la intervenció externa sobre el procés mateix d'aprenentatge. Conèixer els treballs dels companys, haver-los d'avaluar mitjançant unes pautes que inclouen els diferents nivells del text i haver de posar en comú les valoracions motiva l'autoregulació del procés. Conèixer altres treballs i altres punts de vista és beneficiós perquè els permet entrar en contacte amb consideracions, matisos i respostes que potser ells no havien tingut en compte abans. A més, sovint són capaços de detectar en els textos aliens problemes que fins aleshores els resultaven invisibles en el text propi.

- Pel que fa als instruments de mediació, observem que tots activen la recursivitat encara que no tots els ajuts tenen la mateixa incidència i que es fan servir en moments distints del procés. El guió d'escriptura sembla ser el que menys es té en compte, potser perquè no s'hi insisteix prou o potser perquè a l'inici de les sessions es recapitulen les qüestions principals que han de tindre en compte durant l'escriptura, i afecta la planificació del text inicial. En canvi, la graella de revisió és essencial per a avaluar els textos propis i els d'altri, encara que les interaccions dels aprenents revelen que hi ha aspectes, especialment els discursius, que no tothom té clars. En darrer lloc, els consells específics d'escriptura de la versió final són fonamentals per a tots per a reconduir el text. Aquests dos darrers instruments serveixen per a replantejar-se els plans inicials i revisar o reformular els textos.

- L'estudi de les interaccions durant l'escriptura amb l'èmfasi posada en els enunciats sobre aspectes textuais, de contingut i metalingüístics ens fa trencar amb la idea que els equips es preocupen exclusivament o principalment pels aspectes formals com ara l'ortografia. Si la tasca que se'ls proposa és complexa i real i si els escriptors en comprenen

la naturalesa i tenen en compte els objectius i propòsits de l'activitat d'escriptura, llavors tindran en compte l'adequació entre el contingut que s'expressa, la manera com es formula lingüísticament i com es construeix en forma de text com a objecte de comunicació per a satisfer unes metes concretes.

- A mesura que augmenta la consciència sobre la tasca, els grups comencen a tenir en compte aspectes que abans havien passat per alt. Per exemple, la preocupació pel destinatari i per la intenció informativa fa al G2B reflexionar insistentment sobre la progressió temàtica i la coherència, i preocupar-se fins i tot per la cohesió lèxica i gramatical. Un fenomen discursiu (el destinatari i la intenció) els fa focalitzar-se per primera vegada en la coherència i en el seu revers lèxic i gramatical.

- Mitjançant l'estudi dels enunciats comprovem que, en general, les reformulacions orals són simples o amb negació o expressió prèvia del dubte, d'acord amb la tipologia de Ribas (2000). Són menys freqüents, doncs, les reflexions metalingüístiques explícites, encara que s'hi poden donar, especialment referides a aspectes concrets del text. En aquest sentit, l'ús es mostra com una passarel·la a la reflexió metalingüística explícita i a la construcció d'un saber organitzat, però perquè això es produeixi cal intervenció i acompanyament (Camps i Ribas, 2017).

- També hem pogut constatar que els episodis en què predomina l'estratègia de *transformar el coneixement* la presència de reformulacions i d'enunciats amb contingut metalingüístic és més gran, mentre que en els episodis en què es segueix una estratègia reproductiva, aquests valors són més baixos.

- En darrer lloc, i en relació amb les transformacions textuais, observem que la sessió final és aquella que registra un nombre més elevat de canvis, tan majors com menors, mentre que en les sessions prèvies les modificacions són més superficials. La dinàmica de revisió entre iguals i la introducció del document dels consells, amb unes pautes clares d'intervenció en l'escrit, són un motor clar dels canvis.

10. FINAL CONCLUSIONS

In this chapter we gather the final conclusions of this thesis, in reference to the research goals set out in chapter 3 and the questions which arise from them. We offer a synthesis of the partial conclusions of each chapter (4, 5, 6, 7, 8 and 9), and also try to answer the questions derived from each of these goals. Finally, we consider the limitations of the study and suggest new lines of research for the future. This chapter articulates around three points, one for each goal. Finally, we raise new questions and future perspectives.

10.1. Initial reading and note-taking during the collaborative written composition based on reading from different sources

10.1.1. Procedures or activity patterns during the initial reading and note-taking phase

Through the study of the 18 teams participating in this research, we show that it is possible to detect different work procedures during the initial reading and note-taking. However, we don't identify a general pattern applicable to the process and the operations developed by the 18 teams. On the contrary, according to the perspective adopted, and based on the element we focused on our attention at each point, we discover several options which show differences and similarities among the groups. However, through the initial analysis of all the participant groups (18 teams) we confirm that some characteristic features shared by an important number of the working teams can be recognised: the reading order and mode.

Most groups read the sources and take notes of them following the order of appearance of these texts in the documentation dossier. The data quantification regarding the notes (the number of groups that write from each source and the number of words written for each one) shows that the values from these variables follow a descending order. As the reading of the selected thematic line progresses, less notes are taken for each text and less groups keep taking notes. The facts that can explain the prolixity in the notes and the abandonment of the reading task and note-taking seem to be related to two factors: reading comprehension and time management.

Regarding reading comprehension, we cannot ignore that, according to the data, the order of appearance of the sources in the dossier determines the order in which students address their reading. Spivey (1991) reflects on how the organisation of a text can influence the selection of ideas. As we deduce from our data, in writing from sources, the source which is considered the most important in the beginning is the first one they get to know well. Moreover, notes about it are taken with more prolixity, since at the beginning all information is new and, therefore, everything draws their attention. However, as the reading progresses, the comprehension of each source and the global topic increases and the selection criteria are being assumed.

This constant is shared by the teams writing about thematic line 1 ("Public repression"), with one difference: in this case, the text that receives the most attention is not the first on the thematic line but the second in order of appearance. However, they know very well this text because the teacher of this group reads it for the whole class and comments it in

a large group. In addition, it is thematically closer to them, as it is about the most immediate reality for students: the school reality. These factors facilitate learners to access the thematic line and make them choose this text as a base for the construction of meaning. Undoubtedly, this is a fact that could have implications in the double process of written comprehension and composition, since the source considered the most important is the one from which the meaning of the representation of the thematic line begins to be constructed; that is, comprehension and global interpretation or macrostructure.¹⁷²

The prolixity of reading notes of the initial texts or the progressive abandonment of the note-taking activity is therefore explained by the refinement of the selection of ideas criteria as the comprehension progresses. It seems that some students feel, at a given moment during the reading, confident enough to abandon note-taking and jump to the next phase, writing. That is, they consider that notes are no longer useful. On the other hand, we detect in cases in which, due to an inadequate time management, they lose track of time during the first texts and they abruptly end the reading phase because time has run out.

Secondly, regarding the general analysis (18 groups), it can be stated that the preferred reading mode is the individual one, whereas note-taking is mostly collective, since it is part of the instruction of the task. However, in the 4t A class, only half of the teams (5/10) comment on the text they read and make collective note-taking. On the other hand, in 4t B, all the teams comment on the readings and put the notes in common. The reasons for this are to be found in the work style that prevails in each class –individualist in 4t A and cooperative in 4t B–,¹⁷³ the composition of the working teams and, even, the teaching style.¹⁷⁴

Regarding the analysis of the work process of the 18 teams, we identify three different patterns: a) teams that make a first reading of the thematic line before start taking notes, b) teams that read the text and take notes of it, one after the other, and c) teams that follow a mixed procedure. The contrast between the data on working patterns and the typology and quality of the reading notes suggests that one unequivocal correlation between the two factors cannot be established. This level of analysis, based on the study of the work patterns of the 18 groups, is useful in order to find general features about the reading task performed in small groups. However, it is not enough to go deeper into it. For this reason, this analysis is followed by a more specific one that allows us to reach a deeper knowledge about the process.

¹⁷² We tackle this issue later.

¹⁷³ These are characteristic features of each class group that we have advanced in the methodology chapter.

¹⁷⁴ In 4t B, the teacher supervises the task in smaller groups and reminds them of the instruction when she deems it convenient.

10.1.2. Operations performed during the initial reading and note-taking

An in-depth exploration of the interactions, that is, an interpretative analysis of actions and processes in contrast with what the students say while they work, allows us to get into the work operations.¹⁷⁵

Regarding the knowledge that this research allows us to build, it should be noted that during the initial reading and note-taking not all teams perform all the work operations.¹⁷⁶ Even in those which perform all the expected operations and do so in a more balanced way, the distribution of the operations is different and the results are not always the same. We observe, for instance, that there are groups with a prominent percentage of statements devoted to reading (reading out loud, commenting on texts or clarifying unknown vocabulary) that go very little into the reading comprehension and, therefore, in the construction of meaning. There are other groups that, even if they register just a few turns for translating the notes, present a high level of cooperation in the conceptualisation of the general topic and obtain better results.

Through this analysis we confirm that teams adopt different strategies and procedures and that they obtain diverse results. However, we can say that of the 8 groups studied in this part of the analysis, those who manage to produce a higher quality notes present more recursive activity patterns and more cooperative work styles, while those who read and take notes of less quality, work in a more linear way, collaborate less in the task and obtain less satisfactory results. The determining factor in the studied cases, as we will develop later on, is the task representation: teachers and researchers can find indications thereof in what the students say, as well as in what they do and the result of their actions.

10.1.3. Detected difficulties

Four main difficulties are detected: 1) the understanding of the double instruction of reading to get information and reading to write, 2) the idea that the teams have about note-taking, 3) the academic nature of the task, and 4) the difficulty level of the source texts.

The first big challenge observed is related to the comprehension of the reading instruction. The analysis of small group interactions clearly shows the disorientation in many groups when starting to work. Although the instructions are announced, explained and repeated in the classroom throughout the sessions, a rather generalised confusion is observed. This disorientation is explained by the fact that the learners are not used to

¹⁷⁵ For this second analysis, as we know, we take a sample of 8 teams.

¹⁷⁶ The operations are: organisation of the text, reading (reading out loud, commenting on the content and other kind of comments of little substance which are not related to the construction of the meaning), planning of the note-taking, translating (attempted text and written text), and reviewing, in addition to digressions and monitoring by the adult.

performing hybrid tasks or, even less, not used having to work in a relatively free way with a documentation dossier. We say *relatively* because the choice of the subject is left to the teams, even if the readings are narrowed down to the four thematic lines proposed. For this reason, there are teams that show school-like attitudes and reproduce behaviours typical of traditional tasks (mechanical, superficial and uncritical reading).

Secondly, and related to this first idea, there is the proposal for note-taking linked to the reading. Although note-taking is suggested as a tool to understand the sources and a procedure prior to the writing of their own text, there are a large number of teams that respond to it in a school-like manner. In some cases, especially in the less involved class, the insistence on note-taking turns this procedure into an imposition, and the students lose sight of the real goals. When we do research in classrooms, we cannot ignore the inertia of tradition and school habits. The school context is decisive in the way students conceive teaching and learning activities and how they respond to educational proposals, and this influence is not always positive (Milian, 1999). Therefore, it is convenient that both teaching and research consider tradition and habits when designing classroom interventions aimed at causing a change in the students' attitude. This change occurs within rich teaching experiences through which students can learn to read different sources and to plan writing.

Another of the major obstacles observed is related to the academic nature of the task. Most texts belong to areas such as journalism and academics, and they deal with issues which are concerned by disciplines such as history, sociology, sociolinguistics and history of literature, for instance. Comprehension is not immediate; reflecting on the content and gathering previous knowledge (that each student holds, or content that appeared during the reading of common sources in the large group) is necessary in order to understand them. Even if there are contents which have been worked in language and history subjects, the school tradition causes that not all students are used to connecting subjects and knowledge, which makes the task difficult. This fact emphasises the need to frequently include academic literacy practices in the classroom, which promote the teaching and learning of reading and writing for epistemic purposes within the different school disciplines, so learners can access academic culture (Carlino, 2013; Castelló, 2014).

Lastly, the level of complexity that some of the source texts represent for students is not a minor issue. Even if in the design of the didactic sequence (DS), the level of difficulty is distributed between the different documents composing each thematic line, not all teams are able to take advantage of the ideas they have been able to understand from the simpler texts in order to integrate them in the interpretation of more complex sources. This fact shows that the design of tasks must foresee the difficulties which may arise from reading certain texts and contemplate help guidance.

10.1.4. Typology of notes

For the analysis of the reading notes, we examine the writings elaborated by the teams. The examination of writing allows us to identify five main types of notes: the map of ideas, the list of ideas or points, the summary, the commentary and the indiscriminate copying. In addition, we have detail some subtypes from some of the major categories, such as semantic diagrams and keywords, list of ideas with verbs, fact chronologies regarding the lists of ideas or points; and also selective summaries, both detailed and unsuccessful, as a subtype of summaries or synthesis.

Among the most successful products, we find notes such as the map of ideas, semantic diagrams and keywords. We can find these in a high level of abstraction, since they require a deep comprehension that allows to establish propositional connections between the different concept networks of the source, or to detect concise meaning nuclei (for instance, nominalisations) which, combined, form the topic structure of a text or a thematic line. There are also lists of points consisting in sentences with conjugated verbs, as well as selective summaries that synthesise key ideas of the source or the thematic lines. Through this type of notes, the groups manage to isolate essential ideas which are useful to set certain information they can use later, when they are writing the text. Some even show that there has been a process of taking ownership of information, a necessary step towards the transformation of knowledge. The study makes clear that, although there are some students who master these techniques and put them into practice by their own means, many others achieve them thanks to the intervention of the adult. External regulation is a key factor in the process.

In the less successful products, we find indiscriminate copying and axiological or assessing comments. These two can be found among the teams that did not read the source text or did not understand it, or ignored the work instruction, and so they chose to present something in order to please adults, because for them, notes are a school requirement and not a support tool for the task. Unlike interpretations and critical comments, axiological comments avoid referring to the sources, and are built on spontaneous and not very elaborated ideas about what learners think they can say in relation to the subject or the topic they think they identified. This idea coincides with a strategy already pointed out in the 90's of the last century by Linda Flower, in her studies about writing based on reading sources, named *skim and respond* (Flower, 1990).

Between the most skilled notes and the less ones, there is an intermediate level where we find very detailed point lists and summaries, which include relevant and irrelevant information, very dependent on the original texts; and some others with confusing ideas, erroneous expressions or, even, clear comprehension mistakes. Copied fragments and paraphrases from the original texts can be recognised (Horowitz & Olson, 2007), which makes us think that the learners have not been able to get to the information and, therefore, to transform it. In general, these types of notes are associated with the strategy that Flower (1990) calls *gist and list*, even if there are a couple of more sophisticated ones,

which are in parallel with the best notes, which contain ideas around a guiding one, and even interpretations and uses of ideas in accordance with rhetorical purposes (Flower, 1990).

Lastly, and in relation to the established typology, we must point out that it is very common to find heterogeneous reading notes between the students' work. Indeed, there are teams that write notes of the same type but with different subtypes. There are also groups that have notes of a predominant type in which examples of other types are also recognised. We find several explanations about this fact. The first one is related with the note authorship, since sometimes learners share the work and each student follows a different strategy. The second reason, which brings important implications for the research, is found in the work process itself and we will develop it in the following point.

10.1.5. Function of the notes: relation between the typology and the elaboration criteria and connections with the procedures and work strategies

The variety of reading notes identified is a reflection of the different conceptions of the reading-to-write task and the functions attributed to it. Through this analysis we have been able to recognise two fundamental trends: a) groups take notes bearing only the reading in mind, b) groups work taking the writing goal into account. The first ones are so worried about understanding the information of each text, that they neglect to relate and interpret ideas, and the global comprehension of the document and the thematic line is deficient. The second ones, on the other hand, are able to develop several procedures in parallel. These procedures are related, because as they read each text, they progressively build the topic (the theme of the thematic line) and develop an early planning. There is a third group, which shares many features with the first one, and which neglects the project goals, but wants to present notes in order to show they have done the work. These students give a school-like response to the task: they make collateral notes without any criteria or write very vague, axiological comments without making any reference to the content of the texts, since they did not read them.

Many students, focusing solely or mainly in the comprehension, form a first idea about the content of the source text as they write it down, since they usually alternate the first reading of the text source with taking notes about it. Other students, although they made a brief reading before, do not quite understand the text and need to read it again, more attentively this second time, and they usually combine this reading with note-taking. Since they did not build a prior idea, they wrote down ideas that draw their attention, whether they are primary or secondary. This procedure, then, serves them to become familiar with the different informations in the text, in order to identify and understand it separately and also in relation to other ideas in the same text (and later, in relation to information from other sources). An exhaustive analysis of interactions allows us to detect the moment in which these groups start to develop critical reading and activate

selection criteria, which consists of dissociating information which is relevant to the text and the thematic line (and therefore, for the text they must produce later) from the secondary one. At a given time, then, they realise that not all the information is important, or just as important, to what they must explain in their text. This turning point is very important, since it implies that there has been a change in the idea they have about the task: students are now in the critical reading level, oriented to planning.¹⁷⁷

Those groups that soon assume the communication goals of the project try to meet two demands at the same time: that of the most immediate reading comprehension and that of building a global comprehension. These groups select ideas, organise them hierarchically, try to build holistic interpretations, and even take a stand about the information. Let us remember, for instance, the discussions of some teams about whether to include personal opinions was convenient or not, or about addressing more objectively the information, all while taking notes and deciding the linguistic form of the text. All these features are typical of a planning operation, which shows that they take into account that they need to read in order to write. This level of awareness about the task is clear in their conversation, in the activity they develop and in the result, both in the topic conceptualisation and in the notes they take. In fact, there are teams that write notes containing features that demonstrate they have considered the rhetorical situation in which the proposed writing task is defined (connection between topics, expository and explanatory will, enunciative marks, etc.).

The study of the interactions of the first phase of the didactic sequence allows us to identify procedures and strategies of more mature students and others more typical of less skilled apprentices. The first ones produce better results, and have common features such as recursiveness, cooperation, involvement, motivation, richness of exchanges and an inquisitive and curious nature. Interaction among the most successful teams is constructive (they make contributions but also listen to the others), and interventions on different aspects (work, content, process, reading and writing) are identified. From the perspective of the analysis, these moments of interaction are characterised by the overlapping of reading and writing operations and different levels of processing. The teams take into account the duality of the hybrid task (reading to write) and, as we said, put so much emphasis on the comprehension as in the planning of the future text. In addition, regarding the interaction with the texts and the treatment of the content, we observe some strategies that we could situate in the level of knowledge transforming (Bereiter & Scardamalia, 1987). They discuss information, establish connections, contrast their views, return to the texts to reread them or to identify details with the goal of confirming or discarding hypotheses... In accordance to Brandão Carvalho, Barbeiro &

¹⁷⁷ This change of perspective does not always occur during the reading and note-taking phase. Quite a few teams go through this change of conception of the task in the next phase, during the written composition, as we will see in the next sections.

Pimenta (2008), the groups who are clearly taking the goals of the hybrid task into account, interact with the information not only to *tell* but to *transform* contents.

Teams with lower quality results, instead, have in common an inadequate or very unfocused task representation, disorientation, demotivation, and lack of involvement, little in-depth reading that is not able to connect the different sources and a scarce consideration towards the writing. These attitudes, as we have seen, are translated into school-based reproductive strategies. Between these groups with the most deficient results and the most notable groups, there are learners who are lost from the beginning and, as we observed before, use notes as a tool to comprehend the texts gradually. The *knowledge telling* strategy helps them to get in contact with ideas, since they are still incapable of making more mature elaborations.

10.2. Collaborative writing based on reading from a diversity of sources

10.2.1. Procedures or activity patterns during the writing phase

The first step for the study of the writing process is based on the analysis of the writings produced by the 18 teams during the writing sessions of the didactic sequence (from the third to the sixth session). Guided by works such as Faigley & Witte (1981), McGinley (1992), Lenski & Johns (1997) and Solé & al. (2013), we analysed the written productions of the students with the goal of identifying the basic patterns of activity and related operations. Therefore, according to the texts, there are groups in which linearity prevails (that is, continuation, by adding information, of a text initiated in the previous session) and others in which recursiveness predominates (introduction of deep changes in the text written in the previous session, or rewriting). We have been able to establish a gradation in four levels¹⁷⁸ according to the activity data that emanated from the texts, which helped us to situate the activity of the groups before analysing the oral interactions.¹⁷⁹

As the elaboration of the texts is distributed in different consecutive sessions, we have been able to verify which are the moments in the didactic sequence in which linearity and recursiveness predominate. Data has been used to demonstrate that the didactic sequence as it was designed promotes rewriting. However, this initial analysis reveals a clear imbalance between the results of the two class groups: although all teams rewrite, in one of the classes there is a much more accentuated recursive work that translates into a larger number of drafts or versions before they write the final text. Even if the scope of this thesis does not allow us to deepen into these issues, we have been able to identify the possible motors of this recursiveness: the teaching activity. Although the didactic sequence does not foresee an explicit reviewing until the fifth work session, the teacher of the group that writes the most encourages her students to engage in cooperative production and, also, to review and improve the texts before the reviewing dynamics programmed by the research. The teacher acts as a companion, guide and motivator, and also introduces, on

¹⁷⁸ The four levels are: 1) linearity with a minimum presence of recursiveness imposed by the didactic sequence, which makes them write a definitive text in the final sessions (main operations are: copying the previous version with little variations or elaborating of a text disconnected from the purposes); 2) linearity with a higher level of recursiveness (these groups complete the parts of the text they think are missing from the initial version); 3) recursiveness (restructuring and reformulation of previous versions and, even in some cases, introduction of new content); and 4) rewriting in various attempts.

¹⁷⁹ As indicated, this level proposal follows the taxonomy of linear reproductive patterns, elaborative linear patterns and elaborative linear patterns with recursiveness elements, established by Solé & al. (2013). However, in our case, we only apply this to the data emanating from the written texts, and not to the relationship between reading and writing, which we address in the analysis of oral interactions. The level and characteristic operations proposal emerges from the analysis of the texts of our students.

her own account, internal regulations that encourage students to return to the text and review it. From this spontaneous teacher's action, we draw a valuable conclusion for the research: it is necessary to incorporate specific and explicit actions aimed at helping learners to evaluate the text and the writing process from the initial sessions. This is one of the lines of research that we leave for future work.

The second approach to the general data takes into account the particularity of the hybrid task. Writing from different source texts requires prolonged contact with the texts and the product. Given the large amount of information included in the dossier and the thematic line, we assume that the final texts must be more extensive, not only because they will contain more information, but because they could contain the student's own explanations and elaborations. In order to have a first evidence of this fact, we start from a purely quantitative variable – the number of words from the initial and final texts – and we verify that, indeed, the final texts tend to be longer. As it happened in the analysis previous to this section, the data reveal differences between the two class groups that remind us, once again, than in future works it would be necessary to complement the analysis with studies that consider the particular conditions of each classroom as a specific context of learning and teaching.

We know, however, that this variable is not sufficient by itself because in any case it does not indicate that this type of changes are given. For this reason, even in this general analysis level, we contrast the number of words with other indicators directly related to textual quality. The knowledge of the classroom tells us that texts are not better because they are longer, but because they are better suited to the rhetorical situation and because they respond to the learning goals. For this reason, we adopt criteria from previous research that evaluate the quality of texts written based on reading different sources (Horowitz & Olson, 2007; Segev-Miller, 2007; Mateos & Solé, 2009; Solé & al., 2013). The new analysis serves, on the one hand, to test the search method on textual quality, which is useful for obtaining data on the quality of the product and the evolution of the work during the sequence. In addition, it seems to indicate that, in many cases, the final texts of the learners incorporate features that can indicate an improvement (such as the structure, parts suitable of an expository text which has information purposes, and the treatment and integration of the sources). Lastly, as a positive aspect, it is a clear indication that the didactic sequence dynamics that include regulation of the process and learning may have proved useful. To corroborate all these results, we must undoubtedly dive into the process through the interactions in small groups.

10.2.2. Operations developed while reading from the sources

The analysis of the small group interactions during writing from sources reveals that, contrary to what the results of the initial reading and the note-taking phase indicate, in this part of the process all the teams carry out all the planned operations.¹⁸⁰ Again, however, we verify that it is not possible to extract a model of functioning for the 8 teams. Categorising and counting statements enables us to handle the large volume of data and to identify general tendencies on the groups, but to understand the work procedure and the strategies followed by each team, we must fully enter into the interpretation of the data. Despite the similarities and the differences in the distribution of the statements between the teams, we realise that even the teams that show more linear work features present phases of recursiveness. This finding is very relevant, and it is worth explaining its causes: the nature of the hybrid task of writing from sources, with its inherent recursiveness, and the cooperative writing modality.

The first factor that explains this fact has been found in the nature of the hybrid task, which has a great cognitive complexity. Recursiveness is inherent to this type of tasks. Firstly, because in spite of the subjection of the reading to the writing, the reference to the source texts, that is, to the content on which the new text has to be based, forces the writer to return to the reading. Secondly, because during the written composition it is necessary to evaluate the ongoing work. This evaluation responds to the monitoring: the text is examined to verify that the product corresponds to the initial plans and, if not, the road map is replanned or the product is modified. The monitoring, as we already know, motivates the rereading of the texts to verify information, to find new ideas, to establish new connections, etc. (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996)

The second factor lies in the cooperative writing modality, based on the group of learners sharing the work. We know that it not only facilitates the management of such a complex process, but also forces them to negotiate the composition together, that is, to talk about the content, the translating, the purpose and features of the discursive situation and the goals of the teaching and learning task (Camps, Guasch, Milian & Ribas, 2007). Specific aspects of the task, which remain in the minds of the individuals while they working individually, are now verbalised and, therefore, learners become more aware of them, which is a previous and necessary step for self-regulation. The interactions within the teams have show how, through collaboration, during the task, the learners address matters related to reading, planning, translating and reviewing and make the process to take new paths.

Throughout the analysis of the interactions, we find that among the groups with a more balanced distribution of operations, translating is the most present operation, and that planning and reviewing have a similar importance in quantitative terms. These are collaborative groups that write and put their efforts on improving their texts, and that

¹⁸⁰ See footnote 176.

manage to present quality texts. The contrast of the data of the interaction with the written products shows that, in general, the teams that carry out a more recursive process and dedicate more time to all the operations obtain better results. It is an example of recursiveness, and consistently with the data from the analysis of the interactions during the initial reading, we observe that in the most collaborative and involved groups, turns about the different operations happen in rapid succession and overlap with a lot of frequency.

Even though quantitatively the reading presents low values in the statement count of the 8 teams, the interactions show that, frequently, the dialogues about the thematic content are transferred to the area of planning (generation of ideas) This prove that, at this moment of the didactic sequence, the groups are focused in the production of the text. Reading and rereading are, in fact, activities considered to be closely linked to planning and also to reviewing (Hayes, 1996; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996). With the study of the recordings we observe that, in one way or the other, and in different moments, the teams return to the source text. Some do it directly, by rereading or doing selective search. Others, on the other hand, review the reading notes. Some do it, as we will see, because they autonomously detect the need; others, as a result of the external regulations.

Regarding the reviewing, we can say that it is a very important activity in all the groups, with the exception of one. It is the group with a more irregular and precarious procedure, and with the less satisfactory results. This is the only case where we find very low numbers for the reviewing statements in contrast to the values of the translation. Those who work more recursively, however, have an important dedication to reviewing.

10.2.3. Detected difficulties

Many of the obstacles exposed in the section of the initial phase of reading and note-taking are shared by the great phase of translating, since reading and writing are associated and interrelated throughout the different phases of the sequence.

Regarding the shared difficulties, there is, first of all, the difficulty of understanding the instructions, that is, the idea of a hybrid task. The inexperience in this type of learning situations makes the learners interpret the instructions according to school-like assumptions acquired throughout the years of training, which translate into actions and strategies that are not always appropriate (Flower, 1990; Milian, 1999). In addition, we note that in the clearest cases of disorientation, learners are demotivated, they lose interest and the quality of work falls sharply. It is a fact that in almost all groups, the representation of reading-to-write task transmutes progressively until the final session. In the following points we will analyse how these conceptions affect the work and what type of activities and writings they translate into.

Secondly, as is evident, the practice of academic reading and writing appears as infrequent and quite unknown to students. The proposed teaching and learning project

is global. It demands a positioning towards what is read and written. To do this, one must read and understand the information, establish connections and transform it into knowledge. But it is also necessary to interact with sources of documentation belonging to diverse discursive genres and create their own academic text that responds to certain communicative goals. It is necessary to develop uses of the written language that allow exposing, explaining and informing real addressees about a subject that they know little about, and it must be done in an academic register and with a specific language that often is not yet owned, so they imitate it.

In the writing phase, difficulties that could already be perceived in the initial phase of reading and note-taking become more evident. Academic reading presents challenges of complexity and meaning, and writing, on the other hand, demands skills to organise and represent the material, synthesise it, evaluate it, develop arguments and use the sources appropriately (Bazerman, 2014: 25). This obvious obstacle leads us to examine the responses of the learners to this type of challenge and to systematise the data in order to obtain useful knowledge for didactics.

A last important aspect lies in the difficulty that entails for students to manage the composition process based on the reading of sources. As we have noted, even the teams that follow a more linear process of reading and writing go from the text to the sources, from the sources to the notes, from the notes to the text, from version to version. In this movement, they examine, compare, reflect and make decisions. This point has been key in our study to ask ourselves about the strategies of process management and what results in a change of the orientation of the activity. The distinction of moments and regulations that redirect the writing can guide new teaching interventions.

10.2.4. Information management: a sample of the cognitive complexity of the task

The study of the cognitive complexity of the writing from sources task leads us to analyse the way in which learners handle the information of the reference documents. The analysis of textual productions and the interactions between learners during the work process allows us to find evidence of this complex mental activity in aspects as diverse as the selection of information, connection, integration and elaboration of ideas, and the organisation of texts.

The data show that, throughout the sequence, the way in which students interact with the texts and with the information they handle evolves. This fact has to do, as we know, with dynamic and closely linked processes, such as the comprehension of texts, the conceptualisation of information and the global construction of the topic, the idea of the task and the representation of the text that has to be produced, and of the rhetorical situation. There are other important factors that are also at stake: student characteristics (personality, cultural background), the group composition and the relationship between

members, the cooperation, motivation and involvement in the task. These are important constraints that have also been indicated by previous works such as those of Milian (1999) and Ribas (2000).

The teams with less satisfactory results have in common the reproductive idea of the task. These students do not take into account that they need to write their own text that serves to expose reflectively a specific subject to other people and, therefore, to inform them. On the contrary, they consider that the text must be a summary replica of the sources decontextualized from all communicative and rhetorical intentions. Regarding reading, either they have not previously read the thematic line, or they have not managed to understand it in global terms. This fact leads them to select indiscriminately, without taking into account criteria of relevance, and to reproduce it in an orderly way by which Horowitz & Olson (2007) identify as *copy* and *paraphrase*. The texts of these students do not connect ideas nor build new ones and take the form of juxtapositions of ideas and summaries (Segev-Miller, 2007; Solé & al., 2013).

We observe, however, that behind this way of working there is not only a misconception of the task, but ignorance or lack of ability when it comes to implementing more appropriate strategies in certain situations of information management. So, with this research we have been able to see that even the most skilled teams, in the face of obstacles that exceed their abilities, opt for reproductive strategies in order to carry out the task, which is, after all, their goal.

The research shows that, in a quite unconscious way, there are a large number of groups that at some stage of the procedure present texts where processes of paragraphic segmentation and composition of unconventional paragraphs can be recognised. Although initially unnoticed, the discovery makes us move from the belief that mismatches are explained by the lack of code dominion, to conceive them as marks of the process of managing information. Thus, the look of the researcher is transformed. The research of the process, through the analysis of the writings and the interactions during the successive writing sessions, allows us to verify that, indeed, the students juxtapose ideas and schematically arrange them, even in the form of what we have named as big paragraphic blocks divided into minor paragraphic segments, but with time and resumption, ideas are transformed and reformulated, and the sentences and paragraphs are muted, interwoven, transformed. We, in didactics, have to consider explaining to the classroom these types of obstacles typical of hybrid tasks and helping learners to develop strategies that help them in this type of problems. Clearly, the DS has not taken this into account and, through these discoveries, we have to think about finding support and guidance for learning.

We have also been able to characterise teams with better results. These groups have more resources, show a more appropriate mental task representation, and share a more transformative idea in relation to reading and writing. They worry about addressing

diverse areas, such as information management, conceptualisation of the topic and subtopics, adaptation to the rhetorical situation and the attempt to logically and comprehensively organise information, etc. But these teams do not show all these features from the beginning. On the contrary, they appear as the work progresses, due to the work in small groups and the interactions with the adult, their peers and the help. Gradually, they test textual and intertextual treatment strategies, select, organise, connect, reflect and dare to take a stand on the information.

Lastly, we remark a repeated idea by scholars such as Camps (2017). Writing, and also in our case reading and understanding, asks for time. Regarding the content management, the criterion that guides the selection of the information is carried on throughout the process. Therefore, in line with the analysis of the reading notes, in general, the initial texts present an imbalance between the information from the different sources of documentation on which they were based. The factors that we find are the same.¹⁸¹ We even confirm that groups that do not take reading notes or who write notes that are not actually valid for planning present initial texts that do not respond to the writing goals. They are texts that serve as contact with the sources of documentation.¹⁸²

On the other hand, there are groups that read and take more mature notes by attending the writing goals and return to notes during the composition process. These are notes that help manage the information, as they contain their own ideas or sources that have been considered useful. They are a reflection of the process of conceptualisation, the discovery of the meaning and the attempt to arrange the information in order and understandably so that in the future, in the new text, the addressees can learn about a new topic. The study of the use that these groups make of the notes shows that they are not limiting tools, but rather are a resource that serves as the basis for exploring meaning and transforming knowledge.

With these discoveries, it is shown that it is essential to properly program from didactics these first phases of work. It is necessary to propose reading practices in which the aims are clear, to be able to guide an appropriate action and understanding (Solé, 2012), because in our investigation many students do not completely understand them at the beginning. In addition, it is important to create spaces in which to read and write cooperatively, since shared work and conversation have proved to be beneficial for learning. Commenting, understanding, building meaning jointly, contrasting strategies and points of view are key to learning.

¹⁸¹ They show the unequal importance given to different sources, the difficulty in understanding some texts in isolation or in relation to the topic, etc.

¹⁸² We already know that many of these groups write without having read all the sources and without having formed not even an approximated idea from the macrostructural point of view.

10.3. Incidence of regulations in the monitoring and evaluation of the writing process

10.3.1. Regulations during the process

Our didactic sequence includes different forms of external regulation to accompany students during the process of writing from sources. The analysis of the process and the writing products reveals that the 8 studied cases evolve favourably, with varying degrees of improvement. At the end of the sequence, the texts are more complete and structured and present recognisable parts of this type of academic texts. In addition, they contain more information about the sources, which are treated inter-textually and are incorporated in the form of elaborations of macropropositions of the general and specific topics. They present the information in a more understandable way, strive to explain and make themselves understood, and risk making interpretations and developing ideas beyond the sources, that is, the construction of knowledge.

The research shows that external intervention is an indispensable help in the regulation of the process. In our DS, these types of regulations take different forms and appear at different times. Regarding the instruments, there is no doubt that the two most useful materials are: a) the reviewing grid (implemented during the session or sessions devoted to reviewing in a small group), and b) the personalised writing tips for the final version. We found it much more difficult to evaluate the effectiveness of the writing script, delivered during the first writing session, because even though it is presented in a large group, there are no indications in the conversations that most groups use it. However, we know that those who read and comment aloud some of the items included do take them into account when drafting the initial versions.¹⁸³ In this regard, we consider it essential to rethink the instrument or its presentation in the classroom so that it becomes a useful support for everyone.

We cannot refer to the influence of the reviewing grid without also talking about the incidence of peer evaluation through the tandems of readers and writers. The second dynamic of the peer reviewing consists in exposing the observations made on their text to another team and to discuss them between the two groups. The interaction with peers is shown, as we shall see below, as a valid mechanism to overcome the distance between the production context – the school one, the classroom – and the reception context – the communication one, the real one– (Milian, 1999).

We observed that the immediate contact of the team with the grid with which to evaluate their peers' texts makes them realise what is lacking in their own texts. The review instrument forces a first distance from the work. In addition, the critical reading of the

¹⁸³ In the case of one of the groups it is especially relevant, because thanks to the writing script the group decides to create a conceptual framework that serves to introduce the text to guide the reader.

text written by fellow classmates allows them to discover other ways to respond to the instructions at different levels: the structuring of the text, the treatment of information, the type of language used, etc. The learners are able to detect problems or successes in the work of peers which were invisible to them in their own texts.

It also serves to develop the sense of the audience (Becker, 2006) and to perfect the idea of the task. In our work we have a very clear example of this moment when a team with a very sophisticated mental task representation reads the text of a group that has just copied ideas and juxtaposed the summaries of each text. The reviewers, as critical readers, explain to their colleagues the reasons why the text does not respond to the goal of informing others about a specific topic. The writers who receive comments try very hard to understand the reviewers observations: they put questions, ask for explanations, ask them how they would do instead. Knowing other ways to face the obstacles of the text allows the development of meta-strategic awareness (Horning, 2006). The effects of this exchange on the final production of this team are immense. In the last session of the sequence, while writing, they refer to the audience, to the purposes, to the need to be clear so readers understand... There is no doubt that peer reviewing, as other authors have shown (Marin & Legros, 2006), is a very powerful instrument for self-regulation and metacognition.

Regarding this dynamic, there are different aspects to improve in the teaching intervention. The first one has to do with the lack of habit of analysing and critically commenting their peer's texts on the part of the students. Some complete the grid without interest, as a classroom activity, and do not start to see its utility until they receive the oral comments from the team that reviewed their text. Others, very few, are very much involved in correcting from the beginning. As a second factor, there is the difficulty to put into practice the analysis of some items on certain aspects, including some they have worked in class with the teachers before the DS. An example of this is the difficulty in discerning between an objective and subjective treatment of information. Although they have declarative knowledge about the concepts, it is difficult to distinguish them in real texts. We think that, in order to provide a solution, this type of practice should be better planned and made more present in the classroom so that students become familiar with it. Thirdly, coinciding with Ribas (2000), we realised that if we want the grid to be an effective tool for learning, we must reduce the content and direct actions towards specific issues. Learners find it difficult to coordinate different reviewing actions at the same time (Wallace & Hayes, 1991), and that is why it might be appropriate to fragment the work to facilitate concentration, management and learning.

Lastly, the personalised tips for the composition of the final version are shown as an indispensable tool for rewriting. Although, apparently, they appear as a guide to direct the writing of the final text, its use not only activates the planning, but also succeeds in integrating in rewriting the planning and the reviewing. Authors such as Roussey & Piolat (2005) insist on the complementarity of both operations. In our thesis, this reciprocity is

clearly observed and in all cases in the final writing session. The analysis of the interactions of the 8 work teams and the careful examination of the rewriting work of the 2 groups presented in the last chapter of the analysis underlines the high degree of recursiveness that characterises the process of the final session. Through these operations, the teams control the process and evaluate, at the same time, the initial version, which has been reviewed by the peers, and the new production in progress. We think that one of the successes of the didactic proposal is to promote a return to earlier versions guided by a variety of external regulatory mechanisms: peer reviewing, reviewing grids and personalised rewriting tips, with critical comments about the initial version.

10.3.2. Revisions, reformulations and metalinguistic reflection

In the previous sections we explained which moments of the DS concentrate rewriting activity. As we indicated, the proposed taxonomy for recursiveness levels is effective in identifying the general pattern that governs the activity of each team. However, immersing ourselves in the interactions within the teams and contrasting them with the written production in progress enables us to realise that, although there are groups that rewrite or reread more than others, the outcome is not necessarily better. We already know that the most important thing is to know what motivates certain actions: the awareness or representation of the rhetorical situation, the hybrid task, the text that must be produced, the topic, etc. The triangulation of the data from interactions, the text and the modifications enables us to improve our understanding of the learning of writing, a complex object of study that offers resistance to those who want to access it.

In the same way, it is convenient to avoid falling into the trap of quantification without interpretation when it comes to analysing reviews and reformulations during writing. There is no direct relationship between the quality of the reviewing and the amount of changes or reviews made (Alamargot & Chanquoy, 2001). For this reason, in this study we chose to identify the types of changes and reformulations produced during the initial and final writing sessions and evaluate their depth and how they have affected the text (Faigley & Witte, 1981; Ribas, 2000). Thus, we have been able to verify that in the initial versions, even when there is rewriting, the reformulations and revisions are not only less frequent, but denote a lack of perception about the problems of the text. On the other hand, in the final session, as a result of the external regulations, the reviewing and reformulations increase and indicate an awareness of the task. They address different aspects referring to different textual and linguistic levels.

We also note that the moments in which the groups write about parts or contents of the text that need to be deeply elaborated give rise to richer exchanges and to a more intense activity, characterised by the reformulations and reviews and a greater number of metalinguistic statements. On the other hand, when the teams adopt a reproductive strategy, they follow a more linear process and worry about more superficial aspects.

The interaction among students proves that they speak about language while they write. The conversation about the text and the language takes place during all the sessions dedicated to writing. In addition, the data make us break with the idea that they worry only or fundamentally about spelling.

Because the systematic categorisation of metalinguistic statements has been reduced to two teams, we are aware that we must transfer the expansion of the sample to future research to obtain deeper knowledge. However, the results of this analysis detail and expand affirmations of earlier work by other researchers. When the work of writing is collectivised, the participation in the work through dialogue among the participants promotes reflection on the language (Camps, 1994; Camps, Ribas, Guasch & Milian, 2007). This fact is observed especially in one of the two groups. Although in the three writing sessions both students of the group work, the first two days the task is considerably less collaborative. In the final session, however, the implication of both to write a quality text is exemplary and the metalinguistic statements greatly increase. It is an idea that corroborates the study made by Tormo (2017), who states that teams with more regular writing processes maintain more balanced values with respect to metalinguistic statements.

We cannot ignore the importance of external regulations in the generation of metalinguistic statements in the final sessions. The external regulations, as we said, give the opportunity to evaluate the process and the products (old and in progress) with the aim of introducing improvements. The reviewing between teams with the help from the grid and, later, the final rewriting guided by the personalised advice given by the researcher make the learners to concentrate and to worry about attending to various problems. In the final session, the conversation during cooperative writing addresses very different issues: discursive features, superstructure, semantic content, grammar (connection, segmentation, cohesion ...) and graphic and sound aspects.¹⁸⁴

We have found that the sequences of statements about language are, in general, short and superficial. Following the typology proposed by Ribas (2000), we verify that the oral reformulation of the students is based on short exchanges made of simple interventions that propose a change without any additional reasoning. Sometimes, these interventions begin with a denial or with a prior expression of doubt. Less frequent, although also present, are the explicit metalinguistic reflections on specific problems of the writing. The lack of argumentation, which Ribas (2000) attributes, among other reasons, to the lack of habits of learners, should be solved with the incorporation of school routines in which they reflect on the writing and the language in use. In addition, the conversation among learners shows that they often do not use metalinguistic terms to refer to very basic phenomena, such as punctuation. There are terms that they do not know and others that, although they remember them, they do not usually use in their speech. There are also cases where students talk about concepts but they are unable to identify them or, even

¹⁸⁴ These categories are proposed by Ribas (2000) and Camps, Guasch, Milian & Ribas (2000).

more, to put them into practice. This fact makes us think about the imbalance between the declaratory knowledge and the procedural knowledge of students and forces us to rethink the teaching and learning practices of the written language.

10.4. New questions and further research

In this research, we have explored the cooperative writing composition process based on the reading of different documentation sources, especially focusing on the management of information. This study has shown the enormous difficulty that this type of tasks implies for the learners. These are tasks of a high cognitive demand that offer great opportunities for the learning of language, writing and contents. The work developed by the teams has been rich, complex and dynamic, and collaboration has proved to be a very beneficial tool to carry out the process, to be more aware of it and to learn from it.

The analysis of the learners' texts throughout the process and the interactions during the collaborative work has enabled us to deeply know how they manage the task, what difficulties they find and what strategies they develop throughout the sessions. It has been shown that writing sequences must be programmed to give time for reading and writing, to interact with the sources and to experiment with the manipulation and elaboration of the texts. Also, we have been able to study the positive influence that different types of external aids (instruments and classroom dynamics) can have on overcoming the obstacles. There is no doubt that teaching practices such as these can help apprentices become more autonomous and more expert writers.

A search of this type opens up new questions that can be addressed in future works:

- How can we improve the didactic proposal to make it more effective for teaching and learning the abilities and strategies of reading and writing as epistemic activities?
- What is the role of the dynamics of guided reading in a large group, between the teacher and the learners, prior to the work in a small group? What types of actions in large groups motivate the reading of different sources and favour reading comprehension?
- What work of presentation and analysis of models of discursive genre can be useful so that the learners improve their writing of academic texts with these characteristics?
- What mediations can be introduced during the sequence in order to facilitate the access to the texts and the planning of writing from different sources?
- How can we improve the support (through materials and dynamics) throughout the hybrid tasks to promote cognitive regulation and formative evaluation?

11. CONCLUSIONS FINALS

En aquest capítol recollim les conclusions finals d'aquesta tesi doctoral, en referència als objectius de la recerca exposats en el capítol 3 i a les preguntes que se'n deriven. Alhora que oferim una síntesi de les conclusions parcials de cada capítol d'anàlisi (4, 5, 6, 7, 8 i 9), procurem donar resposta als interrogants en què es concreta cadascun dels objectius, plantegem les limitacions de l'estudi i suggerim noves línies d'investigació per al futur. Conseqüentment, el capítol s'articula al voltant de tres punts, un per cada objectiu. Per acabar, plantegem nous interrogants i perspectives de futur.

11.1. La lectura inicial i la presa de notes durant la composició escrita en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses

11.1.1. Procediments o patrons d'activitat durant la lectura inicial i la presa de notes

Mitjançant l'estudi dels 18 equips que han participat en la recerca hem mostrat que es poden detectar diferents procediments de treball durant la lectura inicial i la presa de notes. Amb tot, hem constatat que no es pot identificar cap patró general aplicable al procés i al treball desenvolupat pels 18 equips. Al contrari, segons la perspectiva adoptada, i en funció de l'element en què hem centrat l'atenció en cada moment, hem descobert opcions diverses que posaven de manifest diferències i semblances entre els grups. Tanmateix, amb l'anàlisi inicial de tots els grups participants (18 equips) hem comprovat que es poden reconèixer uns trets característics que comparteix un nombre important d'equips de treball: l'ordre i la modalitat de la lectura.

La majoria dels grups llegeixen i anoten les fonts seguint l'ordre d'aparició d'aquests textos en el dossier de documentació. La quantificació de dades quant a les notes (nombre de grups que anoten cada font i nombre de paraules que s'escriuen de cadascuna) mostra que els valors d'aquestes variables segueixen un ordre descendent. Com més s'avança en la lectura de la línia temàtica triada, menys anotacions es prenen de cada text i menys grups es mantenen en la presa de notes. Els fets que poden explicar la proximitat en les anotacions i l'abandonament de la tasca de lectura i presa de notes semblen tenir a veure amb dos factors: la comprensió lectora i la gestió del temps.

Pel que fa a la comprensió lectora, no podem obviar que, d'acord amb les dades, l'ordre d'aparició de les fonts en el dossier determina l'ordre en què els estudiants accedeixen als textos. Spivey (1991) reflexiona al voltant de com l'organització d'un text pot influir en la selecció de les idees. Segons es dedueix de les nostres dades, en l'escriptura a partir de fonts, la font a la qual s'atorga més importància en un primer moment és la primera que es coneix. A més, és la que s'anota amb més proximitat, ja que al principi tota informació és nova i, per tant, tot crida l'atenció. En canvi, a mesura que la lectura avança, la comprensió de cada font i del tòpic global augmenta i el criteri de selecció es perfecciona.

Aquesta constant és compartida pels equips que escriuen sobre la línia temàtica 1 ("La repressió pública"), amb una diferència: en aquest cas, el text que rep més atenció no és el primer de la línia temàtica sinó el segon en ordre d'aparició. No obstant això, és un text que coneixen molt bé perquè la professora d'aquest grup el llegeix per a tota la classe i el comenta en gran grup. A més, temàticament els és més pròxim, ja que parla de la realitat que els resulta més immediata als estudiants: la realitat escolar. Aquests factors faciliten als aprenents l'entrada en la línia temàtica i fan que ells escullin aquest text com a base

per a la construcció del sentit. Indubtablement, es tracta d'un fet que podria tenir implicacions en el doble procés de comprensió i composició escrita, ja que la font a la qual s'atorga més importància és la font a partir de la qual es comença a construir la representació del significat de la línia temàtica, és a dir, la comprensió i la interpretació global o macroestructura.¹⁸⁵

La prolixitat de les notes de lectura dels textos inicials o el progressiu abandonament de l'activitat de la presa de notes s'explica, doncs, pel refinament del criteri de selecció d'idees a mesura que la comprensió avança. Sembla que alguns estudiants es senten, en un moment donat de la lectura, prou segurs com per a abandonar les anotacions i fer el salt a la fase següent, la de la redacció. És a dir, consideren que les notes han deixat de ser-los útils. D'altra banda, també hem detectat casos en què, per una gestió inadequada del temps, perden de vista el rellotge amb els primers textos i tanquen bruscamment la fase de lectura i notes perquè se'ls ha esgotat el temps de treball.

En segon lloc, respecte de l'anàlisi general (dels 18 grups) es pot constatar que la modalitat de lectura predilecta és la individual, mentre que la presa de notes és majoritàriament col·lectiva, atès que forma part de la consigna de la tasca. Tot i això, en la classe de 4t A, només la meitat dels equips (5/10) comenten els textos que llegeixen i fan una presa de notes col·lectiva. En canvi, en 4t B, tots els equips comenten les lectures i posen en comú la presa de notes. Les raons que ho expliquen es troben en l'estil de treball que impera en la classe –individualista en 4t A i cooperatiu en 4t B–,¹⁸⁶ la composició dels equips de treball i, fins i tot, l'estil docent.¹⁸⁷

Quant a l'anàlisi del procés de treball dels 18 equips, identifiquem tres patrons diferents: a) els equips que fan una primera lectura de la línia temàtica abans de començar a prendre notes, b) els equips que llegeixen i prenen notes d'un text darrere de l'altre, i c) els que segueixen un procediment mixt. El contrast entre les dades sobre els patrons de treball i la tipologia i la qualitat de les notes de lectura fa pensar que no es pot establir una correlació unívoca entre els dos factors. Aquest nivell d'anàlisi, basat en l'estudi dels patrons de treball dels 18 grups, resulta útil per a trobar els trets generals del treball de lectura en petit grup. Amb tot, però, no és suficient per a endinsar-nos-hi. Per aquest motiu, aquesta anàlisi va seguida d'una altra de més específica que ens permet arribar a un coneixement més aprofundit sobre el procés.

¹⁸⁵ Aquesta qüestió es reprén més endavant.

¹⁸⁶ Són trets característics de cada grup classe que hem avançat en el capítol de la metodologia.

¹⁸⁷ En 4t B la professora supervisa la feina en petit grup i els recorda la consigna quan ho considera.

11.1.2. Operacions que es desenvolupen durant la lectura inicial i la presa de notes

L'exploració aprofundida de les interaccions, és a dir, l'anàlisi interpretativa de les accions i els processos en contrast amb allò que diuen els estudiants mentre treballen, ens permet endinsar-nos en les operacions de treball.¹⁸⁸

Pel que fa al coneixement del procés que aquesta recerca ens ha permès construir, és important destacar que durant la lectura inicial i presa de notes no tots els equips efectuen totes les operacions de treball.¹⁸⁹ Fins i tot en els que efectuen totes les operacions previstes i d'una manera més equilibrada, la distribució de les operacions és diferent i els resultats no sempre són els mateixos. Observem, per exemple, que hi ha grups amb un percentatge destacat d'enunciats dedicats a la lectura (lectura en veu alta, comentari sobre els textos o aclariment de lèxic desconegut) que aconsegueixen aprofundir molt poc en la comprensió lectora i, per tant, en la construcció del sentit. Hi ha d'altres que, encara que registren pocs torns de textualització de les notes, presenten un grau molt alt de cooperació en la conceptualització del tòpic general i obtenen millors resultats.

Mitjançant aquesta anàlisi confirmem que els equips adopten estratègies i procediments diversos i obtenen resultats diversos. Podem afirmar, però, que dels 8 grups estudiats en aquesta part de l'anàlisi, els que aconsegueixen elaborar unes notes de millor qualitat presenten patrons d'activitat més recursius i estils de treball més cooperatius, mentre que els que llegeixen i prenen notes de menys qualitat, treballen d'una manera més lineal, col·laboren menys en la tasca i obtenen resultats menys satisfactoris. El factor determinant en els casos estudiats, tal com desenvoluparem al llarg d'aquestes conclusions, és la representació de la tasca, de la qual docents i investigadors poden trobar indicis tant en el que els estudiants parlen, com en allò que fan, com en el resultat de les accions.

11.1.3. Dificultats que s'hi detecten

Les dificultats principals que s'hi detecten són quatre: 1) la comprensió de la doble consigna de llegir per a informar-se i llegir per a escriure, 2) la idea que els equips tenen de la presa de notes, 3) el caràcter acadèmic de la tasca, i 4) el grau de dificultat dels textos font.

El primer gran repte que s'observa té a veure amb la comprensió de la consigna de lectura. L'anàlisi de les interaccions en petit grup fa palesa la desorientació de molts grups a l'hora de començar a treballar. Encara que a l'aula s'anuncien, s'expliquen i es repeteixen les

¹⁸⁸ Per a aquesta segona anàlisi, tal com sabem, prenem una mostra de 8 equips.

¹⁸⁹ Les operacions són l'organització de la tasca, la lectura (amb la lectura en veu alta, el comentari sobre el contingut que s'ha llegit i altres tipus de comentaris de poca entitat que no tenen a veure amb la construcció del sentit), la planificació de les notes, la textualització (text intentat i text escrit), i la revisió, a més de les digressions i el control per part de l'adult.

instruccions al llarg de les sessions, s'observa una confusió bastant generalitzada. Aquesta estranyesa s'explica pel fet que els aprenents no estan avesats a fer tasques híbrides ni, encara menys, a haver de treballar d'una manera relativament lliure amb un dossier de documentació. Diem *relativament* perquè es deixa a elecció dels equips la tria temàtica, encara que se'ls acoten les lectures amb la proposta de les quatre línies temàtiques. Per aquest motiu, hi ha equips que mostren actituds molt escolars i reproduïxen comportaments propis de tasques tradicionals (lectura mecànica, superficial i acrítica).

En segon lloc i relacionat amb aquesta primera idea, hi ha la proposta de la presa de notes vinculada a la lectura. Tot i que es planteja com un ajut per a la comprensió de les fonts i com una via prèvia a la redacció del text propi, hi ha un nombre important d'equips que hi responen de manera escolar o rudimentària. En alguns casos, especialment en la classe menys implicada, la insistència en la presa de notes converteix aquest recurs de treball en una imposició, i els estudiants perden de vista els objectius reals. Quan fem recerca a l'aula, no podem obviar la inèrcia de la tradició i dels hàbits escolars. El context de l'escola s'ha mostrat determinant en la manera com els estudiants conceben les activitats d'ensenyament i aprenentatge i com responen a les propostes educatives, i aquesta influència no sempre és positiva (Milian, 1999). Per això, convé que la docència i la recerca tinguin en compte la tradició i els hàbits a l'hora de dissenyar intervencions d'aula que promoguin un canvi d'actitud en els alumnes. Aquest canvi es produeix a través d'experiències d'ensenyament riques mitjançant les quals s'apreni a llegir diferents fonts i a planificar l'escriptura.

Un altre dels grans entrebancs que s'observen té a veure amb el caràcter acadèmic de la tasca. La majoria dels textos pertanyen a àmbits com ara el periodístic i l'acadèmic, i fan referència a qüestions que es tracten des de disciplines com per exemple la història, la sociologia, la sociolingüística i la història de la literatura. La comprensió no és immediata, sinó que cal reflexionar sobre el contingut i mobilitzar coneixements previs (sabers de cada estudiant o continguts que han pogut aparèixer durant la lectura de les fonts comunes en gran grup) per a poder comprendre'ls. Encara que hi ha continguts que s'han treballat en les assignatures de llengua i d'història, la tradició escolar fa que no tots els estudiants estiguin acostumats a relacionar matèries i sabers, cosa que dificulta la feina. Aquest fet subratlla la necessitat d'incloure amb freqüència a l'aula pràctiques d'alfabetització acadèmica que promoguin l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb finalitats epistèmiques des de les diferents disciplines escolars, perquè els aprenents puguin endinsar-se en la cultura acadèmica (Carlino, 2013; Castelló, 2014).

En darrer lloc, hi ha el grau de complexitat que representen per als estudiants alguns textos font. Encara que en el disseny de la seqüència didàctica el nivell de dificultat està repartit entre els diferents documents que componen cada línia temàtica, no tots els equips són capaços d'aprofitar les idees que han pogut comprendre dels textos més senzills per a integrar-les en la interpretació de les fonts més complexes. Aquest fet posa

de manifest que el disseny d'activitats ha de preveure les dificultats que poden derivar-se de la lectura de determinats textos i plantejar ajuts i guiatge.

11.1.4. Tipologia de les notes

Per a l'anàlisi de les notes de lectura hem examinat els escrits que elaboren els equips, a través del qual hem pogut identificar cinc tipus principals de notes: el mapa d'idees, la llista d'idees o de punts, el resum, el comentari valoratiu i la còpia indiscriminada. A més, hem detectat subtipus de notes d'algunes de les grans categories, com ara els esquemes semàntics i les paraules clau, les llistes d'idees amb verb, les cronologies de fets, pel que fa a les llistes d'idees o de punts; i els resums selectius, els detallats i els poc reeixits, com a subtipus de resums o síntesis.

Entre els productes més reeixits hi ha anotacions com ara el mapa d'idees, els esquemes semàntics i les paraules clau. Podem trobar-les en una esfera elevada d'abstracció, ja que requereixen una comprensió profunda que permeti establir relacions proposicionals entre les diferents xarxes de conceptes de la font, o detectar nuclis de significació concisos (per exemple, les nominalitzacions) que, combinats, formin esquelets temàtics d'un text o d'una línia temàtica. També hi ha llistes de punts de frases amb verbs conjugats i resums selectius que sintetitzen idees clau de la font o de la línia temàtica. Mitjançant aquest tipus de notes, els grups aconsegueixen aïllar idees essencials que els serveixen per a fixar una determinada informació que podran emprar més tard, durant l'elaboració del text. Algunes, fins i tot, demostren que hi ha hagut un procés d'apropiació de la informació, pas necessari per a la transformació del coneixement. L'estudi fa palès que, si bé hi ha estudiants que dominen aquestes tècniques i les posen en marxa per ells mateixos, molts altres les posen en pràctica per mediació de l'adult. La regulació externa és un factor clau en el procés.

Entre els productes menys reeixits trobem la còpia indiscriminada i els comentaris valoratius o axiològics. Tots dos són propis d'equips que no han llegit la font, no l'han entès o han obviat la consigna de treball i han optat per presentar alguna cosa per complaure els adults, perquè per a ells les notes són una exigència escolar i no un recurs de suport per a la tasca. A diferència de les interpretacions i els comentaris crítics, els comentaris axiològics eviten referir-se a les fonts, i es construeixen a partir d'idees espontànies i poc elaborades sobre allò que els aprenents creuen poder dir en relació amb el tema que pensen haver identificat. Aquesta idea coincideix amb una estratègia ja assenyalada en els anys 90 del segle passat per Linda Flower en els seus estudis sobre escriptura basada en la lectura de fonts, anomenada *skim and respond* (Flower, 1990).

Entre les notes més i menys hàbils hi ha un nivell intermedi en el qual hem descobert llistes de punts i de resums molt detallats, amb informació rellevant i irrellevant, molt dependents dels textos originals, o d'altres amb idees confuses, d'expressió errònia o, fins i tot, amb errors clars de comprensió. S'hi distingeixen còpies i parafrasis abundants dels

textos originals (Horowitz i Olson, 2007), cosa que fa pensar que els aprenents no han estat capaços encara d'apropriar-se les informacions i, per tant, de transformar-les. En general, s'associen a l'estratègia que Flower (1990) anomena *gist and list*, encara que n'hi ha un parell molt més sofisticats que es troben en la frontera amb les anotacions més bones, que contenen idees que giren al voltant d'una idea rectora i, fins i tot, interpretacions i usos d'idees d'acord amb objectius retòrics (Flower, 1990).

En darrer lloc, i en relació amb la tipologia establerta, hem d'assenyalar que és molt freqüent trobar notes de lectura heterogènies entre els treballs dels estudiants. En efecte, hi ha equips que redacten notes d'un mateix tipus però amb diferents subtipus. També hi ha grups que presenten notes d'un tipus predominant en què es reconeixen alhora exemples d'uns altres tipus. Hem trobat explicacions diverses sobre aquest fet. La primera té a veure amb l'autoria de les notes, ja que en ocasions els aprenents es reparteixen la feina i cada alumne segueix una estratègia diferent. La segona raó, amb implicacions importants per a la recerca, es troba en el procés mateix de treball i la desenvolupem en el punt següent.

11.1.5. Funció de les notes: relació entre la tipologia i els criteris d'elaboració i connexions amb els procediments i les estratègies de treball

La varietat de notes de lectura identificada és un reflex de les diferents concepcions de la tasca de llegir per a escriure i de les funcions que s'hi atribueixen. A través de l'anàlisi hem pogut remarcar dues orientacions fonamentals: a) la dels grups que redacten les notes amb la mirada posada únicament en la lectura, i b) la dels que treballen tenint present l'objectiu de l'escriptura. Els primers estan tan preocupats per comprendre cada informació de cada text, que es descuiden de relacionar idees i d'interpretar, i la comprensió global del document i de la línia temàtica és deficient. Els segons, en canvi, desenvolupen diversos processos en paral·lel. Aquests processos estan relacionats, ja que mentre llegeixen cada text, construeixen progressivament el tòpic (el tema de la línia temàtica) i desenvolupen una planificació primerenca. Hi ha un tercer grup, que comparteix molts trets amb el primer, i que descuida o oblida els objectius del projecte, però vol presentar anotacions per demostrar que han fet la feina. Aquests alumnes donen una resposta escolar a la tasca: fan anotacions col·laterals sense cap tipus de criteri o escriuen comentaris molt vagues de caràcter axiològic sense fer referència al contingut dels textos, ja que no els han llegit.

Molts dels estudiants centrats únicament o fonamentalment en la comprensió es formen una primera idea del contingut de cada text font a mesura que l'anoten, ja que solen alternar la primera lectura de la font amb l'escriptura de les notes d'aquest text. D'altres, encara que n'han fet una breu lectura abans, la comprensió ha estat del tot insuficient i necessiten tornar a fer una lectura més atenta, que sol combinar-se amb l'escriptura de les notes. Com que no s'han format una idea prèvia, s'anoten les idees que els criden

l'atenció, ja siguin principals o secundàries. Aquest procediment, doncs, els serveix per a familiaritzar-se amb les diferents informacions dels textos, per a identificar-les i comprendre-les aïlladament i en relació amb les altres d'un mateix text (més tard, també amb les de les altres fonts). L'anàlisi exhaustiva de les interaccions ens permet detectar el moment en què aquests grups comencen a desenvolupar la lectura crítica i activen el criteri de selecció, que passa per destriar les informacions rellevants per al text i per a la línia temàtica (i per tant, per al text que han de produir) de les secundàries. En un moment donat, doncs, s'adonen que no totes les informacions són importants, ni igual d'importants, per a allò que han d'explicar en el seu text. Aquest punt d'inflexió és importantíssim, perquè implica que hi ha hagut una modificació sobre la idea de la tasca: els estudiants es situen ara en el pla de la lectura crítica, orientada a la planificació.¹⁹⁰

Els grups que assumeixen des de ben aviat els objectius comunicatius del projecte, intenten satisfer dues exigències alhora: la de la comprensió lectora més immediata i la de la construcció d'una comprensió global. Aquests grups seleccionen idees, les jerarquitzen, cerquen de construir interpretacions holístiques i, fins i tot, es posicionen respecte de la informació. Recordem, per exemple, les discussions d'alguns equips sobre la conveniència o no d'incloure opinions personals o de fer un tractament més objectiu de les informacions mentre prenen notes i decideixen quina forma lingüística donar-hi. Tots aquests trets són propis de l'operació de planificació, fet que evidencia que tenen en compte que cal llegir per a escriure. Aquest nivell de consciència sobre la tasca es manifesta en la conversa, en l'activitat que desenvolupen i en el resultat, tant en la conceptualització del tòpic com en les notes que redacten. Fet i fet, hi ha equips que escriuen notes amb trets que posen en evidència que s'ha tingut en compte la situació retòrica en què s'emmarca la tasca de composició proposada (connexió entre els temes, voluntat expositiva i explicativa, marques enunciatives, etc.).

L'estudi de les interaccions d'aquesta primera fase de la seqüència didàctica ens ha permès d'identificar procediments i estratègies d'estudiants més madurs i d'altres pròpies d'aprenents amb menys perícia. Els primers produeixen millors resultats i tenen en comú trets com ara la recursivitat, la cooperació, la implicació, la motivació, la riquesa de l'intercanvi i el caràcter inquisitiu i curios. La conversa entre els equips més exitosos és constructiva (s'hi fan aportacions però també s'escolta els altres), i s'hi identifiquen intervencions sobre aspectes diversos (la tasca, el contingut, el procés, la lectura i l'escriptura). Des de la perspectiva de l'anàlisi, aquests moments de la interacció es caracteritzen per la imbricació de les operacions de lectura i d'escriptura i dels diferents nivells de processament. Els equips tenen en compte la dualitat de la tasca híbrida (llegir per a escriure) i, tal com hem dit, posen tant d'èmfasi en la comprensió com en la

¹⁹⁰ Aquest canvi de perspectiva no sempre es produeix durant la lectura i la presa de notes. No són pocs els equips que canvien la concepció de la tasca durant la fase següent, la de composició textual, tal com veurem en les seccions següents.

planificació del text futur. A més, pel que fa a la interacció amb els textos i al tractament del contingut, s'observen algunes estratègies que podríem situar en l'esfera de la transformació del coneixement (Bereiter i Scardamalia, 1987). Discuteixen sobre les informacions, les relacionen, contrasten punts de vista, tornen als textos per a rellegir-los o identificar-hi detalls amb l'objectiu de confirmar o descartar hipòtesis... Coincidint amb Brandão Carvalho, Barbeiro i Pimenta (2008), els grups que mostren tenir en compte objectius de la tasca híbrida, interaccionen amb la informació no només per a *dir* sinó per a *transformar* els continguts.

Els equips amb uns resultats d'una qualitat més baixa, en canvi, comparteixen una representació inadequada o molt desenfocada de la tasca, la desorientació, la desmotivació i la manca d'implicació, una lectura poc aprofundida que no connecta les diferents fonts i una escassa consideració de l'escriptura. Es tradueixen, tal com hem pogut observar, en estratègies reproductives molt escolars. Entre aquests equips amb uns resultats més deficients i els grups amb una feina més notable, hi ha els aprenents que parteixen de la desorientació i, tal com hem assenyalat, s'ajuden de les anotacions per a comprendre els textos a poc a poc. L'estratègia de *dir el coneixement* els serveix com a presa de contacte amb les idees, ja que encara són incapaços de fer elaboracions més madures.

11.2. L'escriptura en col·laboració a partir de la lectura de fonts diverses

11.2.1. Procediments o patrons d'activitat durant la fase de redacció

El primer pas per a l'estudi del procés de redacció s'ha basat en l'anàlisi dels escrits elaborats pels 18 equips durant les sessions de redacció de la SD (de la tercera a la sisena sessió). Guiats per treballs com els de Faigley i Witte (1981), McGinley (1992), Lenski i Johns (1997) i Solé i altres (2013), hem analitzat les produccions escrites dels estudiants amb l'objectiu d'identificar els patrons bàsics d'activitat i les operacions vinculades. Així doncs, d'acord amb els textos, hi ha grups en què impera la linealitat (continuació, mitjançant l'addició d'informació, d'un text que es va iniciar en la sessió precedent) i d'altres en què predomina la recursivitat (introducció de canvis profunds en el text escrit en la sessió anterior o reescriptura). Hem pogut establir una gradació en quatre nivells¹⁹¹ d'acord amb les dades d'activitat que emanaven dels textos, que ens ha servit per a situar l'activitat dels grups prèviament a l'anàlisi de les interaccions orals.¹⁹²

Com que l'elaboració de text es reparteix en diferents sessions consecutives, hem pogut comprovar quins són els moments de la SD en què predomina la linealitat i la recursivitat. Les dades han servit per a demostrar que la SD tal com s'ha dissenyat promou la reescriptura. Tanmateix, aquesta anàlisi inicial revela un desequilibri manifest entre els resultats dels dos grups classe: encara que tots els equips reescriuen, en una de les classes hi ha un treball recursiu molt més accentuat que es tradueix en un nombre més gran d'esborranys o versions fins arribar a escriure el text final. Encara que l'abast d'aquesta tesi no ens ha permès aprofundir en aquestes qüestions, hem pogut identificar un dels possibles motors d'aquesta recursivitat: l'acció docent. Malgrat que la SD no preveu la revisió explícita fins a la cinquena sessió de treball, la docent del grup que més escriu estimula els seus alumnes a implicar-se en la producció cooperativa i, també, a revisar i millorar els textos abans de les dinàmiques de revisió programades per la investigació. La

¹⁹¹ Els quatre nivells són: 1) la linealitat amb una presència mínima de la recursivitat imposada per la seqüència didàctica, que obliga a escriure un text definitiu en la sessió final (operacions principals: còpia de la versió anterior amb escasses variacions o elaboració d'un text desconnectat dels propòsits); 2) la linealitat amb un grau més important de recursivitat (aquests grups completen les parts del text que pensen que falten sobre la base de la versió inicial); 3) la recursivitat (amb la reestructuració i reformulació de versions anteriors i, fins i tot en alguns casos, la introducció de nous continguts); i 4) la reescriptura en diversos intents.

¹⁹² Tal com s'ha indicat, aquesta proposta de nivells segueix la taxonomia de patrons lineals reproductius, lineals elaboratius i lineals elaboratius amb elements de recursivitat que estableixen Solé i altres (2013). En el nostre cas, però, ho apliquem únicament a les dades que emanen dels textos escrits, i no a la relació entre lectura i escriptura, que abordem en l'anàlisi de les interaccions orals. La proposta de graus i de les operacions característiques sorgeix de l'anàlisi dels textos dels nostres estudiants.

professora fa d'acompanyant, guia i motivadora, i a més introdueix *motu proprio* regulacions externes que activen la tornada a l'escrit i la revisió. D'aquesta acció espontània de la docent extraiem una conclusió valuosa per a la recerca, i és que cal incorporar accions concretes i explícites orientades a fer que els aprenents avaluin l'escrit i el procés d'escriptura des de les sessions inicials. Aquesta és una de les línies de recerca que deixem per a treballs futurs.

La segona aproximació a les dades generals ha tingut en compte la particularitat de la tasca híbrida. Escriure a partir de diferents textos font demana un contacte prolongat amb els textos i el producte. Atesa la gran quantitat d'informacions que inclou el dossier i la línia temàtica, suposem que els textos finals seran més extensos no només perquè tindran més informacions sinó perquè podrien contenir més explicacions i elaboracions pròpies. Per tal de tenir una primera prova d'aquest fet, partim d'una variable purament quantitativa –el nombre de paraules dels textos inicials i finals– i comprovem que, en efecte, els textos finals tendeixen a ser més llargs. Tal com passava en l'anàlisi anterior d'aquesta secció, les dades revelen diferències entre els dos grups classe que ens recorden, novament, que en futurs treballs caldria complementar l'anàlisi amb estudis que tinguessin en compte els condicionants particulars de cada aula com a context específic d'ensenyament i aprenentatge.

Sabem, però, que aquesta variable no és suficient per ella mateixa perquè no indica en cap cas que aquest tipus de canvis s'hi hagin donat. Per això, encara en aquest pla d'anàlisi general, contrastem la dada del nombre de paraules amb indicadors directament relacionats amb la qualitat textual. El coneixement de l'aula ens diu que els textos no són millors perquè són més llargs sinó perquè s'ajusten millor a la situació retòrica i perquè responen als objectius d'aprenentatge. Per aquest motiu, adoptem criteris de recerques prèvies que avaluen la qualitat de textos escrits a partir de la lectura de fonts diverses (Horowitz i Olson, 2007; Segev-Miller, 2007; Mateos i Solé, 2009; Solé i altres, 2013). La nova anàlisi serveix, d'una banda, per a posar a prova el mètode de recerca sobre la qualitat textual, que es mostra útil per a obtenir dades sobre la qualitat del producte i l'evolució de la feina durant la seqüència. A més, sembla assenyalar que, en molts casos, els textos finals dels aprenents incorporen trets que poden indicar una millora (com per exemple l'estructura, les parts pròpies d'un text expositiu amb finalitat informativa, i el tractament i la integració de les fonts). En darrer lloc, com a aspecte positiu, suposa un indicatiu clar que les dinàmiques de la SD que inclouen la regulació del procés i de l'aprenentatge poden haver resultat útils. Per a corroborar tots aquests resultats cal, indubtablement, submergir-nos en el procés a través de les interaccions en petit grup.

11.2.2. Operacions que es desenvolupen durant l'escriptura a partir de la lectura de fonts

L'anàlisi de les interaccions en petit grup durant l'escriptura a partir de fonts revela que, contràriament al que assenyalen els resultats de la fase de lectura inicial i presa de notes,

en aquesta part del procés tots els equips porten a terme totes les operacions previstes.¹⁹³ De nou, però, comprovem que no és possible extreure un model de funcionament per als 8 equips. La categorització i el recompte dels enunciats ens permet manejar el gran volum de dades i identificar unes tendències generals segons els grups, però per a comprendre el procediment de treball i les estratègies seguides per cada equip cal entrar de ple en la interpretació de les dades. Malgrat les similituds i les diferències en la distribució dels enunciats entre els equips, ens adonem que fins i tot els equips que mostren trets de treball més lineals presenten fases de recursivitat. Aquesta constatació és molt rellevant i convé exposar-ne les causes, que són: la naturalesa de la tasca híbrida d'escriptura a partir de fonts, amb la recursivitat inherent, i la modalitat d'escriptura cooperativa.

El primer factor que explica aquest fet l'hem trobat en la naturalesa de la tasca híbrida, que té una gran complexitat cognitiva. La recursivitat és inherent a aquest tipus de tasques. Primer, perquè malgrat la supeditació de la lectura a l'escriptura, la referència als textos font, és a dir, al contingut en què cal basar el nou text, força l'escriptor a tornar a la lectura. En segon lloc, perquè durant la composició escrita cal avaluar el treball en curs. Aquesta avaluació respon al control: s'examina el text per a comprovar que el producte correspon als plans inicials i, si no, es replanifica el full de ruta o es modifica el producte. El control, tal com sabem, motiva la relectura dels textos per a verificar informacions, per a trobar noves idees, per a establir noves connexions, etc. (Rijlaarsdam i Van den Bergh, 1996).

El segon rau en la modalitat d'escriptura cooperativa, basada en la compartició del treball pel grup d'aprenents. Sabem que no només facilita la gestió d'un procés tan complex com aquest, sinó que obliga a negociar conjuntament la composició, és a dir, parlar del contingut, de la textualització, del propòsit i trets de la situació discursiva i dels objectius de la tasca d'ensenyament i aprenentatge (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2007). Aspectes propis de la tasca, que quan es treballa individualment romanen en la ment dels individus, ara es verbalitzen i, per tant, es fan més conscients, pas previ i necessari per a l'autoregulació. Les interaccions en el si dels equips han mostrat com, a través de la col·laboració, durant la feina, els aprenents apelen a qüestions relacionades amb la lectura, la planificació, la textualització i la revisió, i fan que el procés prengui nous camins.

A través de l'anàlisi de les interaccions constatem que entre els grups amb una distribució més equilibrada de les operacions, la textualització és l'operació que més destaca, i que la planificació i la revisió tenen una importància similar en termes quantitius. Són grups col·laboradors que escriuen i s'esforcen per millorar els seus textos, i que aconsegueixen presentar uns textos de qualitat. El contrast de les dades de la interacció amb els productes escrits demostra que, en general, els equips que porten a terme un procés més recursiu i que dediquen més temps a totes les operacions obtenen uns resultats millors. És una prova de la recursivitat, i coherentment amb les dades de l'anàlisi de les

¹⁹³ Vegeu nota a peu de pàgina 189.

interaccions durant la lectura inicial, observem que en els grups més col·laboradors i més implicats els torns sobre les diferents operacions s'encadenen i es superposen amb molta freqüència.

Encara que quantitativament la lectura presenta uns valors baixos en el recompte d'enunciats dels 8 equips, les interaccions evidencien que, ben sovint, els diàlegs sobre el contingut temàtic es traslladen al pla de la planificació (generació d'idees). Aquesta dada prova que, en aquest moment de la SD, els grups es concentren en la producció de l'escrit. La lectura i la relectura, de fet, són considerades activitats estretament vinculades a la planificació i també a la revisió (Hayes, 1996; Rijlaarsdam i Van den Bergh, 1996). Amb l'estudi de les gravacions observem que, d'una manera o d'una altra, i en moments diferents, els equips tornen als textos font. Alguns ho fan directament, amb la relectura o amb la cerca selectiva. D'altres, en canvi, repassen les notes de lectura. Alguns ho fan, tal com veurem, perquè autònomament en detecten la necessitat; d'altres, per efecte de les regulacions externes.

Pel que fa a la revisió, podem afirmar que és una activitat molt important en tots els grups, amb excepció d'un. És el grup amb un procediment més irregular i precari, i amb uns resultats més poc satisfactoris. Aquest és l'únic cas en què trobem unes xifres molt baixes d'enunciats de revisió en contrast amb els valors de la textualització. Els que treballen més recursivament, en canvi, presenten una dedicació important a la revisió.

11.2.3. Dificultats que s'hi detecten

Gran part dels obstacles exposats en l'apartat de la fase inicial de lectura i presa de notes són compartits per la gran fase de textualització, ja que la lectura i l'escriptura s'associen i s'interrelacionen al llarg de les diferents fases de la seqüència.

Quant a les dificultats compartides, hi ha, en primer lloc, la dificultat de comprensió de la consigna, és a dir, la idea de la tasca híbrida. La inexperiència davant d'aquest tipus de situacions d'aprenentatge fa que els aprenents interpretin la consigna d'acord amb les assumpcions escolars adquirides al llarg dels anys d'instrucció, fet que es tradueix en accions i estratègies que no sempre són adequades (Flower, 1990; Milian, 1999). A més, constatem que en els casos més clars de desorientació, els aprenents es desmotiven, perden l'interès i la qualitat del treball cau en picat. És un fet que, en gairebé tots els grups, la representació mental de la tasca de la lectura orientada a l'escriptura es transmuta progressivament fins a la sessió final. En els punts que segueixen analitzarem com aquestes concepcions afecten el treball i en quin tipus d'activitat i d'escrits es tradueixen.

En segon lloc, com és evident, hi ha la pràctica de la lectura i l'escriptura acadèmiques, infreqüent i bastant desconeguda per als estudiants. El projecte d'ensenyament i aprenentatge que se'ls proposa és global. Exigeix un posicionament envers allò que es llegeix i s'escriu. Per fer-ho, cal llegir i comprendre les informacions, relacionar-les i

transformar-les en coneixement. Però també cal interactuar amb fonts de documentació pertanyents a gèneres discursius diversos i crear un text propi, acadèmic, que respongui a uns objectius comunicatius determinats. Cal desenvolupar uns usos de la llengua escrita que permetin exposar, explicar i informar uns destinataris reals sobre un tema que coneixen poc, i cal fer-ho en un registre acadèmic i amb un llenguatge específic que, sovint, com que no és encara propi, s'imita.

En la fase d'escriptura s'evidencien encara més dificultats que ja es podien percebre en la fase inicial de lectura i notes. La lectura acadèmica presenta reptes de complexitat i de significat, i l'escriptura, d'altra banda, exigeix habilitats per a organitzar i representar el material, sintetitzar-lo, avaluar-lo, desenvolupar arguments i usar les fonts de manera adequada (Bazerman, 2014: 25). Aquest obstacle evident ens mou a examinar les respostes dels aprenents davant d'aquest tipus de reptes i a sistematitzar les dades per tal d'obtenir un coneixement útil per a la didàctica.

Un darrer aspecte importantíssim rau en la dificultat que suposa per als estudiants gestionar el procés de composició a partir de la lectura de fonts. Tal com hem assenyalat, fins i tot els equips que segueixen un procés més lineal de lectura i escriptura, realitzen anades i vingudes del text a les fonts, de les fonts a les notes, de les notes al text, de versió en versió. En aquest moviment, examinen, comparen, reflexionen i prenen decisions. Aquest punt ha estat clau en el nostre estudi per a preguntar-nos sobre les estratègies de gestió del procés i allò que origina un canvi d'orientació de l'activitat. La distinció de moments i de regulacions que fan redirigir l'escriptura pot orientar noves intervencions d'ensenyament.

11.2.4. Gestió de les informacions: una mostra de la complexitat cognitiva de la tasca

L'estudi de la complexitat cognitiva de la tasca d'escriptura a partir de fonts ens porta a analitzar la manera com els aprenents manegen les informacions dels documents de referència. L'anàlisi de les produccions textuais i de les interaccions entre els aprenents durant el procés de treball ens permet trobar evidències d'aquesta activitat mental complexa en aspectes tan diversos com ara la selecció de les informacions, la connexió, integració i elaboració de les idees, i l'organització dels textos.

Les dades posen de manifest que al llarg de la seqüència la manera com els estudiants interactuen amb els textos i amb les informacions que vehiculen evoluciona. Aquest fet té a veure, tal com sabem, amb processos dinàmics i estretament vinculats com són la comprensió dels textos, la conceptualització de les informacions i la construcció global del tòpic, la idea de la tasca i la representació del text que s'ha de produir i de la situació retòrica. Hi ha altres factors també importants que hi entren en joc: les característiques dels estudiants (personalitat, bagatge cultural), la composició de grup i la relació entre els membres, la cooperació, la motivació i la implicació en la tasca. Són condicionants

importants que han estat assenyalats també per treballs previs com ara els de Milian (1999) i Ribas (2000).

Els equips amb resultats menys satisfactoris tenen en comú la idea reproductiva de la tasca. Aquests estudiants no tenen en compte que cal escriure un text propi que serveixi per a exposar raonadament un tema concret a unes altres persones i, per tant, per a informar-les. Al contrari, consideren que el text ha de ser una rèplica resumida de les fonts descontextualitzada de tot propòsit comunicatiu i retòric. Pel que fa a la lectura, o bé no han llegit prèviament la línia temàtica o bé no han aconseguit comprendre-la en termes globals. Aquest fet els porta a seleccionar indiscriminadament, sense atendre a criteris de rellevància, i a reproduir-la ordenadament mitjançant el que Horowitz i Olson (2007) identifiquen com la còpia i la paràfrasi. Els textos d'aquests estudiants no connecten idees ni en construeixen de noves i adopten la forma de juxtaposicions d'idees i de resums (Segev-Miller, 2007; Solé i altres, 2013).

Observem, però, que al darrere d'aquesta manera de treballar no hi ha només una concepció equivocada de la tasca, sinó el desconeixement o la manca d'habilitat a l'hora de posar en marxa estratègies més adequades en determinades situacions de gestió informativa. Així doncs, amb aquesta recerca hem pogut constatar que fins i tot els equips més hàbils, davant d'obstacles que superen les seves capacitats, opten per estratègies reproductives per poder tirar endavant la tasca, que és, al capdavall, el seu objectiu.

La recerca evidencia que, d'una manera bastant inconscient, hi ha un nombre important de grups que en algun moment del procés presenten textos en què es reconeixen processos de segmentació paragràfica i de composició de paràgrafs poc convencionals. Malgrat que al principi ens passen inadvertits, la descoberta ens fa passar de la creença que el desajust s'explica per la manca de domini del codi, a concebre'ls com unes marques del procés de gestió de les informacions. Així, la mirada de l'investigador es transforma. La investigació del procés, a través de l'anàlisi dels escrits i de les interaccions durant les successives sessions d'escriptura, ens permet comprovar que, efectivament, els estudiants juxtaposen idees i les disposen esquemàticament, fins i tot en forma del que hem batejat com a grans blocs paragràfics dividits en segments paragràfics menors, però que amb el temps i les repeses, les idees es transformen i es reformulen i les oracions i els paràgrafs muten, s'imbriquen, es transformen. Nosaltres, des de la didàctica, hem de plantejar-nos explicitar a l'aula aquests tipus d'obstacles propis de les tasques híbrides i ajudar els aprenents a desenvolupar estratègies que els serveixin d'ajuda en aquest tipus de problemàtiques. És evident que la SD no ho ha tingut en compte i que, a través d'aquests descobriments, hem de pensar a trobar suport i guiatge per a l'aprenentatge.

També hem pogut caracteritzar els equips amb millors resultats. Aquests grups tenen més recursos, mostren una representació mental de la tasca més adient, i comparteixen una idea més transformadora en relació amb la lectura i l'escriptura. Es preocupen per atendre esferes diverses, com ara la gestió de la informació, la conceptualització del tòpic

i dels subtòpics, l'adequació a la situació retòrica i l'intent d'organitzar les informacions de manera lògica i entenedora, etc. Però aquests equips no mostren tots aquests trets des del principi. Al contrari, apareixen a mesura que avança la feina, pel treball en petit grup i per les interaccions amb l'adult, els iguals i els ajuts. A poc a poc, posen a prova estratègies de tractament textual i intertextual, seleccionen, organitzen, connecten, reflexionen i s'atreveixen a posicionar-se enfront de la informació.

Subratllem en darrer lloc una idea repetida per estudiosos com Camps (2017) que hem constatat amb aquesta investigació. Escriure, i també en el nostre cas comprendre, demana temps. Respecte de la gestió del contingut, el criteri que guia la selecció de la informació s'afina al llarg del procés. Per això, en sintonia amb les dades de l'anàlisi de les notes de lectura, en general, els textos inicials presenten un desequilibri entre les informacions procedents de les diferents fonts de documentació en què s'han basat. Els factors que hi trobem són els mateixos.¹⁹⁴ Corroboem, fins i tot, que grups que no prenen notes de lectura o que escriuen unes notes molt poc vàlides per a la planificació, presenten textos inicials que no responen als objectius d'escriptura. Són escrits que serveixen de presa de contacte amb les fonts de documentació.¹⁹⁵

En canvi, hi ha grups que llegeixen i prenen notes més madures atenent als objectius d'escriptura i que retornen a les notes durant el procés de composició. Són notes que ajuden a gestionar la informació, ja que contenen idees pròpies o de les fonts que s'han considerat útils. Són un reflex del procés de conceptualització, de la descoberta del sentit i de l'intent de disposar ordenadament i comprensible les informacions perquè en el futur, en el nou text, els destinataris puguin informar-se d'un nou tema. L'estudi de l'ús que aquests grups fan de les notes constata que no són unes eines limitadores, sinó que són un recurs que serveix de base per a explorar el sentit i transformar el coneixement.

Amb aquestes darreres descobertes es demostra que és fonamental que des de la didàctica es programin adequadament aquestes primeres fases de treball. Cal proposar pràctiques de lectura en què quedin clares les finalitats per tal de poder guiar una acció i una comprensió adequades (Solé, 2012), perquè en la nostra investigació molts estudiants no les acaben de comprendre a l'inici. A més, és important crear espais en què es llegeixi i s'escrigui de manera cooperativa, ja que el treball compartit i la conversa s'han revelat beneficiosos per a l'aprenentatge. Comentar, comprendre, construir significats de manera conjunta, contrastar estratègies i punts de vista són claus per a l'aprenentatge.

¹⁹⁴ Mostrem la importància desigual concedida a diferents fonts, la dificultat a comprendre alguns textos aïlladament o en relació amb el tòpic, etc.

¹⁹⁵ Ja sabem que molts d'aquests grups escriuen sense haver llegit totes les fonts i sense haver-se format una idea ni tan sols aproximada del tòpic macroestructural.

11.3. Incidència de les regulacions en el control i l'avaluació del procés d'escriptura

11.3.1. Les regulacions durant el procés

La nostra seqüència didàctica inclou diferents formes de regulació externa per acompanyar els estudiants durant el procés d'escriptura a partir de fonts. L'anàlisi del procés i dels productes d'escriptura posa de manifest que els vuit casos estudiats evolucionen favorablement, amb diferents graus de millora. Al final de la seqüència, els textos són més complets i estructurats i presenten unes parts recognoscibles pròpies de textos acadèmics d'aquesta mena. A més, contenen més informacions de les fonts, que es tracten intertextualment i s'incorporen en forma d'elaboracions de macroproposicions del tòpic general i dels específics. Presenten la informació d'una manera més entenedora, s'esforcen per explicar i fer-se entendre, i s'arrisquen a fer interpretacions i a desenvolupar idees més enllà de les fonts, és a dir, a la construcció del coneixement.

La recerca evidencia que la intervenció externa és un ajut imprescindible en la regulació del procés. En la nostra SD, aquest tipus de regulacions prenen diferents formes i apareixen en moments diversos. Respecte dels instruments, no hi ha dubte que els dos materials més útils són: a) la graella o plantilla de revisió (implementada durant la sessió o les sessions de revisió en petit grup), i b) els consells personalitzats per a l'escriptura de la versió final. Ens ha resultat molt més difícil valorar l'efectivitat del guió d'escriptura, lliurat durant la primera sessió d'escriptura, perquè tot i que es presenta en gran grup, no hi ha indicis en les converses que la majoria dels grups el facin servir. Amb tot, els que llegeixen i comenten en veu alta alguns dels ítems inclosos, sabem que els tenen en compte a l'hora de redactar les versions inicials.¹⁹⁶ En aquest sentit, considerem fonamental replantejar l'instrument o la presentació que se'n fa a l'aula per tal que es converteixi en un suport útil per a tothom.

No podem referir-nos a la influència de la graella de revisió sense parlar també de la incidència de l'avaluació entre iguals mitjançant els tàndems de lectors i escriptors. La segona de les dinàmiques de la revisió entre iguals consisteix a exposar a un altre equip les observacions que s'han fet sobre el seu text i a discutir entre els dos grups. La interacció amb els companys es mostra, tal com veurem tot seguit, com un mecanisme vàlid per a superar la distància entre el context de producció –l'escolar, el d'aula– i el context de recepció –el de comunicació, el real– (Milian, 1999).

¹⁹⁶ En el cas d'un dels grups és especialment rellevant, perquè gràcies al guió d'escriptura decideix crear un marc conceptual que serveixi per introduir el text perquè el lector es pugui situar.

Hem observat que el contacte immediat de l'equip amb la graella amb què ha d'avaluar els textos dels companys els fa adonar-se de mancances en el propi text. L'instrument de revisió obliga a un primer distanciament respecte del treball. A més, la lectura crítica del text d'uns companys els permet descobrir altres maneres de donar resposta a la consigna a diferents nivells: l'estructuració del text, el tractament de les informacions, el tipus de llenguatge emprat, etc. Els aprenents són capaços de detectar problemes o encerts en els treballs dels companys que els resultaven invisibles en els textos propis.

Serveix, a més, per a desenvolupar el sentit de l'audiència (Becker, 2006) i perfeccionar la idea de la tasca. En el nostre treball tenim un exemple claríssim d'aquest moment, quan un equip amb una representació mental molt sofisticada de la feina llegeix el text d'un grup que s'ha limitat a copiar idees i a juxtaposar els resums de cada text. Els avaluadors, com a lectors, crítics, expliquen als companys els motius pels quals el text no respon a l'objectiu d'informar uns altres sobre un tema determinat. Els escriptors que reben els comentaris, Malden per comprendre les observacions dels avaluadors: els interroguen, els demanen explicacions, els pregunten com ho farien ells en el seu lloc. Conèixer altres maneres d'enfrontar-se als obstacles de l'escrit permet desenvolupar la consciència metaestratègica (Horning, 2006). Els efectes d'aquest intercanvi sobre la producció final d'aquest equip són immensos. En la darrera sessió de la seqüència, mentre escriuen, fan referència a l'audiència, als propòsits, a la necessitat de ser clars perquè els lectors els entenguin... No hi ha dubte que la revisió entre iguals, tal com han demostrat altres autors (Marin i Legros, 2006) és un instrument poderosíssim per a l'autoregulació i la metacognició.

Pel que fa a aquesta dinàmica, hi ha diferents aspectes a millorar en la intervenció d'ensenyament. El primer té a veure amb la manca d'hàbit d'analitzar i comentar críticament els textos dels companys per part dels estudiants. Alguns completen la graella sense interès, com un exercici d'aula, i no comencen a veure-hi la utilitat fins que no reben oralment els comentaris de l'equip que ha revisat el seu text. Altres, pocs, s'impliquen molt a corregir des del principi. Com a segon factor hi ha la dificultat que els suposa posar en pràctica l'anàlisi d'alguns ítems sobre aspectes determinats, fins i tot alguns que han treballat a classe amb els docents, abans de la SD. Un exemple n'és la dificultat per a discernir entre el tractament objectiu i el subjectiu de les informacions. Encara que tenen coneixements declaratius sobre els conceptes, els costa distingir-los en textos reals. Pensem que, per donar-hi solució, caldria planificar millor aquest tipus de pràctiques i fer-les més presents a l'aula perquè els estudiants s'hi familiaritzessin. En tercer lloc, coincidint amb Ribas (2000), ens hem adonat que si volem que la graella sigui un instrument efectiu per a l'aprenentatge, cal reduir-ne el contingut i dirigir les accions cap a qüestions concretes. Els aprenents tenen dificultats per a coordinar diferents accions de revisió al mateix temps (Wallace i Hayes, 1991), i per això potser convindria fragmentar el treball per facilitar-ne la concentració, la gestió i l'aprenentatge.

En darrer lloc, els consells personalitzats per a la composició de la versió final mostren que són eina indispensable per a la reescriptura. Encara que, aparentment, es presenten com una guia per a dirigir l'escriptura del text final, el fet d'emprar-los no només activa la planificació, sinó que aconsegueix integrar en la reescriptura la planificació i la revisió. Autors com Roussey i Piolat (2005) insisteixen en la complementarietat de totes dues operacions. En la nostra tesi, aquesta reciprocitat s'observa de manera clara i en tots els casos en la sessió final d'escriptura. L'anàlisi de les interaccions dels 8 equips de treball i l'examen minuciós del treball de reescriptura dels 2 grups escollits per al darrer capítol de l'anàlisi subratlla el grau elevat de recursivitat que caracteritza el procés de la sessió final. Mitjançant aquestes operacions, els equips controlen el procés i avaluen, alhora, la versió inicial, que ha estat revisada pels companys, i la nova producció en curs d'elaboració. Pensem que un dels encerts de la proposta didàctica és promoure un retorn a les versions anteriors guiat per mecanismes de regulació externa diversos: revisió entre iguals, graella de revisió i consells de reescriptura personalitzats, amb comentaris crítics sobre la versió inicial.

11.3.2. Les revisions, les reformulacions i la reflexió metalingüística

En els apartats anteriors hem explicat quins moments de la SD concentren l'activitat de reescriptura. Tal com indicàvem, la proposta de taxonomia per nivells de recursivitat és efectiva per a identificar el patró general que regeix l'activitat de cada equip. No obstant això, submergir-nos en les interaccions en el si dels equips i contrastar-les amb la producció escrita en curs ens permet adonar-nos que, encara que hi ha grups que reescriuen o rellegeixen més que uns altres, el resultat no és necessàriament millor. Ja sabem que el més important és conèixer què motiva determinades accions: la consciència o representació de la situació retòrica, de la tasca híbrida, del text que s'ha de produir, del tòpic, etc. Amb la triangulació de les dades sobre la conversa, el text i les modificacions millorem la nostra comprensió sobre l'aprenentatge de l'escriptura, un objecte d'estudi complex que ofereix resistència a qui vol accedir-hi.

De la mateixa manera, convé evitar de caure en el parany de la quantificació sense la interpretació quan es tracta d'analitzar les revisions i les reformulacions durant l'escriptura. No hi ha una relació directa entre la qualitat de la revisió i la quantitat de canvis o revisions efectuades (Alamargot i Chanquoy, 2001). Per això, en aquest estudi hem optat per identificar els tipus de canvis i de reformulacions produïdes durant les sessions d'escriptura inicial i final i valorar-ne la profunditat i la dimensió del text afectat (Faigley i Witte, 1981; Ribas, 2000). Així, hem pogut comprovar que en les versions inicials, fins i tot quan hi ha reescriptura, les reformulacions i les revisions no només són menys freqüents, sinó que denoten una manca de percepció sobre els problemes del text. En canvi, en la sessió final, per efecte de les regulacions externes, les revisions i les reformulacions s'incrementen i denoten una presa de consciència sobre la tasca. Atenen aspectes diversos referits a diferents nivells textuais i lingüístics.

Observem també que els moments en què els grups escriuen sobre parts o continguts del text que cal elaborar en profunditat donen lloc a intercanvis més rics i a una activitat més intensa, caracteritzada per les reformulacions i les revisions i un nombre més elevat d'enunciats metalingüístics. En canvi, quan els equips adopten una estratègia reproductiva, segueixen un procés més lineal i es preocupen per aspectes més superficials.

La interacció entre els estudiants prova que parlen de llengua mentre escriuen. La conversa sobre el text i la llengua té lloc durant totes les sessions dedicades a la redacció. A més, les dades ens fan trencar amb la idea que es preocupen únicament o fonamentalment per l'ortografia.

Com que la categorització sistemàtica dels enunciats metalingüístics s'ha reduït a dos equips, som conscients que hem de traslladar a recerques futures l'ampliació de la mostra per a obtenir coneixements més aprofundits. Amb tot, els resultats d'aquesta anàlisi detallen i amplien afirmacions de treballs anteriors d'altres investigadors. Quan el treball d'escriptura es col·lectivitza, la participació en el treball a través de diàleg entre els participants promou la reflexió sobre la llengua (Camps, 1994; Camps, Ribas, Guasch i Milian, 2007). Aquest fet s'observa especialment en un dels dos grups. Encara que en les tres sessions d'escriptura les dues estudiants del grup treballen, els dos primers dies la feina és considerablement menys col·laborativa. En la sessió final, en canvi, la implicació de totes dues per a escriure un text de qualitat és exemplar i els enunciats metalingüístics es desapareixen. És una idea que corrobora el treball de Tormo (2017), la qual afirma que els equips amb processos d'escriptura més regulars mantenen uns valors més equilibrats respecte dels enunciats metalingüístics.

No podem obviar el pes de les regulacions externes en la generació d'enunciats metalingüístics en les sessions finals. Les regulacions externes, com dèiem, conviden a avaluar el procés i els productes (antics i en curs d'elaboració) amb l'objectiu d'introduir-hi millores. La revisió entre equips amb ajuda de la plantilla i, més tard, la reescriptura final guiada pels consells personalitzats que lliura la investigadora fan que els aprenents es fixin i es preocupin per atendre problemes diversos. En la sessió final, la conversa durant l'escriptura cooperativa aborda qüestions ben diverses: aspectes discursius, superestructura, contingut semàntic, gramàtica (connexió, segmentació, cohesió...) i aspectes gràfics i sonors.¹⁹⁷

Hem pogut constatar que les seqüències d'enunciats sobre llengua són, en general, breus i poc aprofundides. Seguint la tipologia proposada per Ribas (2000), comprovem que les reformulacions orals dels estudiants es basen en intercanvis curts fets d'intervencions simples que proposen un canvi sense cap tipus de raonament addicional. De vegades, aquestes intervencions s'inicien amb una negació o amb l'expressió prèvia del dubte. Menys freqüents, encara que també presents, són les reflexions metalingüístiques explícites sobre problemes concrets de l'escrit. L'absència d'argumentació, que Ribas

¹⁹⁷ Aquestes categories les proposen Ribas (2000) i Camps, Guasch, Milian i Ribas (2000).

(2000) atribueix, entre altres motius, a la manca d'hàbit dels aprenents, hauria de pal·liar-se amb la incorporació de rutines escolars en què es reflexionés sobre l'escrit i la llengua en ús. A més, la conversa entre els aprenents posa de manifest que sovint no fan servir els termes metalingüístics per a referir-se a fenòmens molt bàsics, com per exemple la puntuació. Hi ha termes que no coneixen i d'altres que, encara que els recorden, no acostumen a emprar-los en el seu discurs. També hi ha casos en què els estudiants parlen de conceptes però són incapaços d'identificar-los o, encara més, de posar-los en pràctica. Aquest fet ens fa pensar en el desequilibri entre el coneixement declaratiu i el procedimental dels estudiants i ens obliga a replantejar-nos les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita.

11.4. Nous interrogants i continuïtat de la recerca

En aquesta investigació hem explorat el procés de composició escrita cooperativa a partir de la lectura de fonts de documentació diverses, centrant l'atenció especialment en la gestió de les informacions. El treball ha evidenciat l'enorme dificultat que suposen aquest tipus de tasques per als aprenents. Són tasques d'una elevada exigència cognitiva que ofereixen grans oportunitats per a l'aprenentatge de la llengua, de l'escriptura i dels continguts. El treball que desenvolupen els equips s'ha mostrat ric, complex i dinàmic, i la col·laboració ha demostrat ser una eina molt beneficiosa per a portar a terme el procés, per a ser-ne més conscient i per a aprendre'n.

L'anàlisi dels textos dels aprenents al llarg del procés i de les interaccions durant el treball en col·laboració ens ha permès conèixer amb profunditat com gestionen la tasca, quines dificultats hi troben i quines estratègies desenvolupen al llarg de les sessions. S'ha evidenciat que cal programar seqüències d'escriptura que permetin consagrar temps suficient per a llegir i escriure, per a interactuar amb les fonts i per a experimentar amb la manipulació i l'elaboració dels escrits. Així mateix, hem pogut indagar en la influència positiva que diferents tipus d'ajuts externs (instruments i dinàmiques d'aula) poden tenir en la superació dels obstacles. No hi ha dubte que pràctiques d'ensenyament com aquestes poden contribuir que els aprenents esdevinguin escriptors més autònoms i més experts.

Una recerca d'aquest tipus obre nous interrogants que podran ser abordats en treballs futurs:

- Com podem millorar la proposta didàctica perquè sigui més efectiva per a l'ensenyament i aprenentatge d'habilitats i estratègies pròpies de la lectura i l'escriptura com a activitats epistèmiques?
- Quin paper tenen les dinàmiques de lectura guiada en gran grup, entre el docent i els aprenents, prèvies al treball en petit grup? Quin tipus d'accions en gran grup motiven la lectura de fonts diverses i afavoreixen la comprensió lectora?
- Quin treball de presentació i anàlisi de models de gènere discursiu pot ser útil perquè els aprenents millorin l'escriptura de textos acadèmics d'aquestes característiques?
- Quines mediacions es poden introduir durant la seqüència per tal de facilitar l'accés als textos i la planificació de l'escriptura a partir de diverses fonts?

- Com podem perfeccionar l'acompanyament (a través de materials i dinàmiques) al llarg de les tasques híbrides per a promoure la regulació cognitiva i l'avaluació formativa?

BIBLIOGRAFIA

- Abad Beltrán, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO*. Tesis doctoral. València: Universitat de València, Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura.
- Adam, J.-M. (1985). Quels types de textes? *Le Français dans le monde*, 192, 39-43.
- Adam, J.-M. i Revaz, F. (1996). (Proto)Tipos: La escritura de la composición de textos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, 9-32.
- Alamargot, D. i Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? En Allal, L.; Bain, D. i Perrenoud, Ph. (coords.). *Évaluation formative et didactique du français*, 81-98. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1997). Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, 13-25. Barcelona: Graó.
- Álvares, L.; Aleixo, C.; Cardoso, I. i Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: the case of a research group. En Bazerman, Ch.; Krut, R.; Lunsford, K.; LcLeod, S.; Null, S; Rogers, P. i Stansells, A. (eds.). *Traditions of Writing Research*, 58-70. Nova York: Routledge.
- Álvarez Angulo, T. (1999). *Cómo resumir un texto*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- Bakhtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mèxic D.F.: Siglo XXI.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9 (9), 23-35.
- Bazerman, C. (2016). What Do Sociocultural Studies of Writing Tell Us about Learning to Write? En MacArthur, C. A.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 11-23. Nova York, Londres: The Guildford Press.
- Beach, R.; Newell, G. E. i VanDerHeide, J. (2016). A Sociocultural Perspective on Writing Development. Towards an Agenda for Classroom Research on Students' Use of Social Practices. En MacArthur, C. A.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 88-101. Nova York, Londres: The Guildford Press.
- Beard, R.; Myhill, D.; Riley, J. i Nystrand, M. (2009). *The SAGE Handbook of Writing Development*. Londres: SAGE Publications Ltd.

- Beaugrande, R. de (1980). *Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of text*. Londres: Longman.
- Beaugrande, R. de (1982). Psychology and composition: past, present, and future. En Nystrand, M. (ed.). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*, 211-267. Nova York: Academic Press.
- Beaugrande, R. de (1984). *Text Production. Toward a Science of Composition*. Norwood, Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. En Horning, A. i Becker, A. (eds.). *Revision. History, theory, and practice*, 25-49. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult? En Freedman, A.; Pringle, I. i Yalden, J. (eds.). *Learning to write: first language / second language*, 20-33. Londres: Longman.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Bracewell, R. J.; Frederiksen, C. H. i Frederiksen, J. D. (1982). Cognitive processes in composing and comprehending discourse. *Educational Psychologist*, 17, 146-164.
- Brandão Carvalho, J. A. i Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (54), 609-792.
- Brandão Carvalho, J. A.; Barbeiro, L. F. i Pimenta, L. (2008). La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. En Barrio Valencia, J. L. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua*, 57-88. Madrid: La Muralla.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). L'enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles. En García, M.; Giner, R.; Ribera, P. i Rodríguez, C. (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, 17-26. València: Universitat de València.
- Bronckart, J.-P. (2006). Contraintes et libertés textuelles. *Caplletra: revista internacional de filologia*, 40, 9-27.
- Butterfield, E.; Hacker, D. i Albertson, L. (1996). Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision: assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 239-260.
- Cambra, M. (2004). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education Development*, 49, 3-19.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 69-78.

- Camps, A. (2003). Text, procés, context, activitat discursiva: punts de vista diversos sobre l'activitat d'aprendre i d'ensenyar a escriure. En Camps, A. (coord.). *Seqüències didàctiques per a aprendre a escriure*, 13-31. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2005) (coord.). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- Camps, A. (2017). Escriure és participar en una societat alfabetitzada. Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (I). *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 72, 31-38.
- Camps, A. i Milian, M. (2000a) (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A. i Milian, M. (2000b). (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. i Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en la situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Camps, A. i Ribas, T. (2017) (coords.). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A. i Zayas, F. (2006) (coords.). *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. i Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. En Camps, A. i Milian, M. (2000) (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*, 49-77. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. i Ribas, T. (2007). El texto escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1, 231-251.
- Camps, A.; Ribas, T.; Guasch, O. i Milian, M. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 11, 13-28.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Casadellà, M. (2017). *La formació continuada del professorat en una comunitat d'aprenentatge. Estudi de cas sobre les concepcions dels docents amb relació a l'ensenyament de la composició escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Casas i Deseures, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

- Casas Deseures, M. i Comajoan Colomé, Ll. (2017). Introducció al monogràfic «Noves perspectives per a l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica: cap a una gramàtica pedagògica». *Caplletra: revista internacional de filologia*, 63, 105-110.
- Cassany, D. (1996). La correcció entre aprenents. *Escola Catalana*, 335, 22-29.
- Castellà, J.M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 23-31.
- Castelló Badia, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En Camps, A. i Milian, M. (2000) (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*, 49-77. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.
- Chanquoy, L. (2009). Revision Processes. En Beard, R.; Myhill, D.; Riley, J. i Nystrand, M. (eds.). *The SAGE Handbook of Writing Development*, 80-97. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72, 7-32.
- Chartier, A. M. i Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 11-24.
- Coll, C. i Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación, *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Colomer, T. (1998). L'ensenyament de la lectura. En Camps, A. i Colomer, T. (coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, 49-68. Barcelona: ICE / Horsori.
- Colomer, T. i Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- Cuenca, M. J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.
- Dijk, T. A. van (1978). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Amsterdam: Het Spectrum. [Trad. cast. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983].
- Dijk, T. A. van (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.
- Dolz, J. i Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola*. València, Barcelona: IIFV / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Durán Rivas, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Englert, C. S.; Mariage, T. V. i Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. En MacArthur, C.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 208-221. Nova York, Londres: The Guilford Press.
- Faigley, L. i Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32 (4), 400-414.

- Ferreiro, E. (2007). Textos en comunidad. Entrevista de Myriam Southwell a Emilia Ferreiro. *El monitor*, 13. Recuperat (28-09-2019) de <https://aana.org.ar/textos-en-comunidad/>
- Ferrer Ripollés, M. i Zayas Hernando, F. (1995). Diversitat discursiva i planificació de continguts. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, 17-28.
- Flower, L. (1990). The role of task-representation in reading-to-write. En Flower, L.; Stein, V.; Ackerman, J.; Kantz, M. J.; McCormick, K. i Peck, W. C. (eds.). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*, 35-75. Nova York: Oxford University Press.
- Flower, L. i Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-87.
- Flower, L.; Hayes, J.R.; Carey, L.; Schriver, K. i Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Fons, M. i Turró, M. (2015). Contextos per a l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 33 (1), 25-29.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Fontich, X. (2012). Llegir per escriure textos d'història de la literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 27-38.
- Fontich, X. i Ill Garcia, C. (2012). Llegir per escriure textos argumentatius. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 48-58.
- Freedman, A. (1999). Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly*, 33 (4), 764-767.
- Galbraith, D. (2015). Conditions for writing to learn. *Journal of Writing Research*, 7 (1), 215-266.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 77-104.
- Grupo Didactext (2006). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43, 97-106.
- Guasch Boyé, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Guasch Boyé, O. (2002). Hablar para escribir. *Aula de innovación educativa*, 111, 15-17.
- Guasch, O. i Fontich Vicents, X. (2012). La lectura a les activitats d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 5-6.
- Haar, C. (2006). Definitions and distinctions. En Horning, A. i Becker, A. (eds.). *Revision. History, theory, and practice*, 10-24. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold. [Trad. cast. *El lenguaje como semiótica social. La*

interpretación social del lenguaje y del significado. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1982].

- Halliday, M.A.K. i Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk, and society. Hasan, R. i Williams, G. (eds.). *Literacy in Society*, 377-424. Londres: Longman.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding composition and affect in writing. En Levy, C.M. i Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, 1-27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (2006). New directions in writing theory. En MacArthur, C.A.; Graham, E. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of writing research*, 28-40. Nova York: Guilford Publications.
- Hayes, J.R.; Flower, L.S.; Schriver, K.A.; Stratman, J. i Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En Rosenberg, S. (ed.). *Advances in psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing and language*, 176-240. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J.R. i Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. En Levy, C.M. i Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, 29-51. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes; J. R. i Flower, L. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. En Gregg, L. W. i Steinberg, E. R. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, 31-50. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.
- Horning, A. (2006). Professional writers and revision. En Horning, A. i Becker, A. (eds.). *Revision. History, theory, and practice*, 117-141. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Horning, A. i Robertson, J. (2006). Basic writers and revision. En Horning, A. i Becker, A. (eds.). *Revision. History, theory, and practice*, 50-62. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Horowitz, R. i Olson, D. R. (2007). Texts that talk: the special and peculiar nature of classroom discourse and the crediting of sources. En Horowitz, R. (ed.). *Talking texts: how speech and writing interact in school learning*, 55-90. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaufman, A. M. i Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20 (4), 6-18.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. En Levy, C. i Ransdell, S. (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, 57-71. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Kostouli, T. (2009). A Sociocultural Framework: Writing as Social Practice. En Beard, R.; Myhill, D.; Riley, J. i Nystrand, M. (eds.). *The SAGE Handbook of Writing Development*, 98-116. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Lenski, S. D. i Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Literacy Research and Instruction*, 37 (1), 15-38.
- Marin, B. i Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. *Langages*, 164, 113-125.

- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martínez, I.; Mateos, M.; Martín, E. i Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7 (2), 275-302.
- Mateos, M. i Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 435-451.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from multiple sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227-248.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. [Trad. cast. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997].
- Milian, M. (1995). El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement. *Articles de Didactica de la llengua i de la literatura*, 9, 223-228.
- Milian, M. (1996). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. En Rijlaarsdam G., van den Bergh H. i Couzijn M. (eds). *Effective learning and teaching of writing. Studies in writing, vol 14*. Springer: Dordrech.
- Milian, M. (1998). Textos expositius: el resum. En Camps, A. i Colomer, T. (coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura*, 215-231. Barcelona: ICE de la UB / Horsori.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Milian, M. (2000). *Projecto docente*. Didáctica de la lengua. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. UAB.
- Milian, M. (2002). Contextes et interaction dans la construction d'une démarche de recherche. En Leutenegger, F. i Saada-Robert, M. (eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 205-226. Brussel·les: De Boeck Université.
- Milian, M. (2011). Ensenyar a resumir. En Camps, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i literatura. Investigació, innovació i noves pràctiques*, 93-109. Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després: un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 8-21.
- Miller, C. (1994). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Núñez Delgado, M. P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Anaya, J. M.; Núñez Delgado, M. P. i Rienda Polo, J. (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura*, 97-129. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. En MaCarthur, C.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 11-27. Nova York, Londres: The Guilford Press.
- Olson, D. (1991). Literacy as metalinguistic activity. En Olson, D. i Torrance, N. (comp.). *Literacy and orality*, 251-270. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast. La cultura escrita como actividad metalingüística. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995].
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press [Trad. cast. *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998].
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The technologizing of the World*. Londres: Methuen & Co. [Trad. cast. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1987].
- Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26 (2), 6-21.
- Perelman, F. (2008a). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Perelman, F. (2008b). El resumen escolar en situaciones didácticas que promueven la construcción de conocimientos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 88-98.
- Pétillon, S. i Ganier, F. (2006). L'étude de la révision de texte: de la mono- à la pluri-disciplinarité. *Langages*, 164, 3-9.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En MaCarthur, C.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 54-66. Nova York, Londres: The Guilford Press
- Ramírez Bravo, R. i Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Reig Gascón, A. (2017). Escritura i perspectiva. L'ús de diverses fonts quan escrivim sobre fets històrics. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 73, 28-33.
- Ribas, T. (1997a). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, 131-155. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (1997b). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 53-65.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa de la composició escrita en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Ribas, T. i Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 25 (4), 441-452.
- Ribas, T.; Milian, M.; Guasch, O. i Camps, A. (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. En Cots, U. J. M. i Nussbaum, L. (eds.). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, 167-184. Lleida: Milenio.

- Rijlaarsdam, G. i Van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing –An agenda for research into an interactive compensatory model of writing: many questions, some answers. En Levy, C. i Ransdell, S. (ed.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, 107-125. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012a). Las interacciones y el aprendizaje gramatical: análisis de dos tareas de escritura en una secuencia didáctica sobre los tiempos verbales del pasado. En Ruiz Bikandi, U. i Plazaola, I. (eds.). *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario*, 94-109. Bilbao: Universidad del País Vasco (UPV-EHU).
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012b). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1, 87-118.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Proyecto docente para el concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios en la Universitat de València. Plaza de profesor titular de universidad. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat de València.
- Rouiller, Y. (2004a). Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production. En Allal, L; Chanquoy, L. i Largy, P. (eds.). *Revision. Cognitive and Instructional Processes*, 171-188. Nova York: Kluwer Academic Publishers.
- Rouiller, Y. (2004b). Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders. En Rijlaarsdam, G.; Van den Bergh, H. i Couzijn, M. (eds.). *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education*, 77-90. Nova York: Kluwer Academic Publishers.
- Roussey, J.-Y. i Piolat, A. (2005). La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez Miguel, E. (2010) (coord.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En Olson, D. R.; Torrance, N. i Hildyard, A. (eds.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*, 307-329. Londres: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. París: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1995). Parlar per escriure. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6, 23-34.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. En Torrance, M.; Van Waes, L. i Galbraith, D. (eds.). *Writing and cognition: research and applications*, 231-250. Amsterdam: Elsevier.

- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. En MacArthur, C.; Graham, S. i Fitzgerald, J. (eds.). *Handbook of Writing Research*, 171-183. Nova York, Londres: The Guilford Press.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. En C. A. MacArthur, S. Graham, i J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research*, 194-207. Nova York: The Guilford Press.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 43-61.
- Solé, I. i Camps, A. (2007). Introducció: Llegir i aprendre a llegir. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 41, 5-14.
- Solé, I. i Mateos, M. (2007). Llegir, pensar i aprendre. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 41, 15-27.
- Solé, I. i Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 51-59.
- Solé, I.; Miras, M.; Castells, N.; Espino, S. i Minguela, M. (2013). Integrating information: an analysis of the processes involved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication*, 30 (1), 63-90.
- Spivey, N. N. (1991). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, vol. 7, núm. 2, 256-287.
- Spivey, N. N. (1997). *Reading, writing and the making of meaning. The constructivist metaphor*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Spivey, N. N. i King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources, *Reading Research Quarterly*, 24, 7-26.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*. Nova York: John Wiley and Sons, Inc. [Trad. cast. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós, 1986].
- Teberosky, A. (1996). *Co-constructivismo y relaciones asimétricas*. Anuario de psicología, 69, 83-88.
- Tierney, R. J. i Shanahan, T. (1996). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. En Barr, R.; Kamil, M. L.; Mosenthal, P. B. i Pearson, P. D. (eds.). *Handbook of reading research*, vol. 2, 246-280. Nova York: Longman.
- Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Vargas Franco, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge.
- Vega, M. de (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Vigner, G. (1991). Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé. *Pratiques*, 72, 33-54.
- Wallace, D.L. i Hayes, J.R. (1991). Redefining revision for freshmen, *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 54-66.
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Álvarez (comp.). *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*, 57-72. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wiley, J.; Steffens, B.; Britt, A. i Griffin, T. D. (2014). Writing to learn from multiple-source inquiry activities in history. En Klein, P. D.; Boscolo, P.; Kirkpatrick, L. C. i Gelati, C. (eds.). *Writing as a learning activity*, 120-148. Leiden: Brill.
- Zayas, F. (2012a). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2012b). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85 (1022-6508) – OEI/CAEU.

ÍNDIX DE FIGURES

1. MARC TEÒRIC.....	21
Figura 1. Nivells de domini de la llengua escrita (Wells, 1987).....	22
Figura 2. Elements i funcionament del procés de comprensió lectora (Núñez Delgado, 2015: 102)	25
Figura 3. Model del procés de composició escrita de Hayes i Flower (1980)	45
Figura 4. Model de <i>dir el coneixement</i> de Bereiter i Scardamalia (1987)	51
Figura 5. Model de <i>transformar el coneixement</i> de Bereiter i Scardamalia (1987)	52
Figura 6. Model de SD de l'Escola de Ginebra (Dolz i Schneuwly, 2006)	67
Figura 7. Model de SD per a aprendre a escriure (Camps, 1994b)	69
2. OBJECTIUS I PREGUNTES	91
3. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....	95
Figura 8. Fases de la seqüència didàctica	102
Figura 9. Línies temàtiques del dossier de documentació i fonts associades a cada bloc	104
Figura 10. Referència i descripció dels documents de la LC, L1 i L4.....	107
Figura 11. Caracterització dels equips dels 8 equips de treball escollits per a les anàlisis en profunditat	112
Figura 12. Registre de dades recollides	114
4. LA LECTURA INICIAL I LA PRESA DE NOTES. UNA ANÀLISI PANORÀMICA	125
Figura 13. Nombre d'equips de 4t A i B que prenen notes.....	126
Figura 14. Notes: de quantes fonts agafen informació els equips de 4t A i B (de la totalitat de fonts i línies)	127
Figura 15. Notes: de quantes fonts agafen informació els equips de 4t A i B (de la línia temàtica triada)	127
Figura 16. Notes: interacció entre línies temàtiques.....	128
Figura 17. Textos font: síntesi de dades sobre els principals documents	129
Figura 18. Relació de fonts que anota cada grup.....	130
Figura 19. Dades de les notes de la L4.....	130
Figura 20. Dades de les notes de la L1.....	131
Figura 21. Moment en què es produeix la tria temàtica.....	132
Figura 22. Dades sobre la lectura i les notes de 4t A	133
Figura 23. Dades sobre la lectura i les notes de 4t B (L4)	134
Figura 24. Dades sobre la lectura i les notes de 4t B (L1)	134
Figura 25. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t B (L1)	135
Figura 26. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t B (L4)	136
Figura 27. Dades del procés de lectura inicial i presa de notes de 4t A	137
Figura 28. Tipologia de les notes de lectura	138
Figura 29. Notes del G1A	139
Figura 30. Fragment de les notes del G8A	139
Figura 31. Fragment de les notes del G5B	139
Figura 32. Fragment de les notes del G9A	140
Figura 33. Fragment de notes del G5B	140
Figura 34. Fragment de notes del G7B	140
Figura 35. Fragment de les notes del G5A	141
Figura 36. Fragment de les notes del G4A	141
Figura 37. Fragment de les notes del G5B	141
Figura 38. Fragment de les notes del G8B	142
Figura 39. Fragment de les notes del G7A	142
Figura 40. Fragment de les notes del G3A	143
Figura 41. Fragment de les notes del G2A	143

Figura 42. Fragment de les notes del G2A	144
Figura 43. Esquema de la tipologia de les notes	145

5. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS DE LECTURA INICIAL I PRESA DE NOTES153

Figura 44. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G1B	154
Figura 45. Episodis, torns i enunciats del G1B	154
Figura 46. Operacions totals i per sessions del G1B	155
Figura 47. Enunciats d'organització i control de la tasca del G1B	155
Figura 48. Fragment d'interacció del G1B	155
Figura 49. Enunciats de lectura del G1B	156
Figura 50. Fragment d'interacció del G1B	156
Figura 51. Enunciats de PLA, Ti i Te del G1B	157
Figura 52. Fragment d'interacció del G1B	158
Figura 53. Fragment d'interacció del G1B	158
Figura 54. Fragment d'interacció del G1B	159
Figura 55. Nota de lectura del G1B	160
Figura 56. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G2B	162
Figura 57. Episodis, torns i enunciats del G2B	162
Figura 58. Operacions totals i per sessions del G2B	163
Figura 59. Enunciats d'organització i control de la tasca del G2B	163
Figura 60. Fragment d'interacció del G2B	163
Figura 61. Fragment d'interacció del G2B	164
Figura 62. Fragment d'interacció del G2B	164
Figura 63. Enunciats de lectura del G2B	164
Figura 64. Enunciats de PLA, Ti i Rte del G2B	165
Figura 65. Fragment d'interacció del G2B	165
Figura 66. Fragment de les notes de lectura del G2B	166
Figura 67. Fragment d'interacció del G2B	167
Figura 68. Fragment d'interacció del G2B	167
Figura 69. Fragment d'interacció del G2B	167
Figura 70. Fragment de les notes de lectura del G2B	168
Figura 71. Fragment d'interacció del G2B	168
Figura 72. Fragment de les notes de lectura del G2B	169
Figura 73. Fragment de les notes de lectura del G2B	169
Figura 74. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G4B	170
Figura 75. Episodis, torns i enunciats del G4B	171
Figura 76. Operacions totals i per sessions del G4B	171
Figura 77. Enunciats d'organització i control de la tasca del G4B	171
Figura 78. Fragment d'interacció del G4B	172
Figura 79. Fragment d'interacció del G4B	172
Figura 80. Fragment d'interacció del G4B	172
Figura 81. Fragment d'interacció del G4B	173
Figura 82. Fragment d'interacció del G4B	173
Figura 83. Enunciats de lectura del G4B	173
Figura 84. Fragment d'interacció del G4B	174
Figura 85. Fragment d'interacció del G4B	174
Figura 86. Fragment d'interacció del G4B	175
Figura 87. Fragment d'interacció del G4B	175
Figura 88. Fragment d'interacció del G4B	176
Figura 89. Fragment de les notes de lectura del G4B	176
Figura 90. Fragment d'interacció del G4B	177
Figura 91. Fragment de les notes de lectura del G4B	177
Figura 92. Fragment d'interacció del G4B	177
Figura 93. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G5A	178
Figura 94. Episodis, torns i enunciats del G5A	178
Figura 95. Operacions totals i per sessions del G5A	179
Figura 96. Enunciats d'organització i control de la tasca del G5A	179
Figura 97. Fragment d'interacció del G5A	180
Figura 98. Enunciats de lectura del G5A	180
Figura 99. Fragment d'interacció del G5A	181

Figura 100. Enunciats de PLA del G5A	181
Figura 101. Notes de lectura del G5A	181
Figura 102. Fragment d'interacció del G5A	182
Figura 103. Fragment d'interacció del G5A	182
Figura 104. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G5B	183
Figura 105. Episodis, tornos i enunciats del G5B	183
Figura 106. Operacions totals i per sessions del G5B	184
Figura 107. Enunciats d'organització i control de la tasca del G5B.....	184
Figura 108. Fragment d'interacció del G5B	185
Figura 109. Fragment d'interacció del G5B	185
Figura 110. Fragment d'interacció del G5B	186
Figura 111. Enunciats de lectura del G5B	186
Figura 112. Fragment d'interacció del G5B	186
Figura 113. Enunciats de PLA, Ti, Te, Rti i Rte del G5B.....	187
Figura 114. Fragment d'interacció del G5B	188
Figura 115. Fragment d'interacció del G5B	188
Figura 116. Fragment d'interacció del G5B	189
Figura 117. Fragment de les notes de lectura del G5B	189
Figura 118. Fragment de les notes de lectura del G5B	190
Figura 119. Fragment d'interacció del G5B	190
Figura 120. Fragment de les notes de lectura del G5B	191
Figura 121. Fragment de les notes de lectura del G5B	191
Figura 122. Fragment d'interacció del G5B	191
Figura 123. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G6B	192
Figura 124. Episodis, tornos i enunciats del G6B	193
Figura 125. Operacions totals i per sessions del G6B	193
Figura 126. Fragment d'interacció del G6B	194
Figura 127. Fragment d'interacció del G6B	194
Figura 128. Fragment d'interacció del G6B	195
Figura 129. Fragment d'interacció del G6B	195
Figura 130. Enunciats d'organització i control de la tasca del G6B.....	195
Figura 131. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G7B.....	196
Figura 132. Episodis, tornos i enunciats del G7B	196
Figura 133. Operacions totals i per sessions del G7B	197
Figura 134. Enunciats d'organització i control de la tasca del G7B.....	197
Figura 135. Fragment d'interacció del G7B	197
Figura 136. Fragment d'interacció del G7B	198
Figura 137. Enunciats de lectura del G7B	198
Figura 138. Fragment d'interacció del G7B	199
Figura 139. Enunciats de PLA, Ti, Te, Rti i Rte del G7B.....	200
Figura 140. Fragment d'interacció del G7B	200
Figura 141. Fragment d'interacció del G7B	200
Figura 142. Fragment d'interacció del G7B	201
Figura 143. Fragment d'interacció del G7B	201
Figura 144. Fragment d'interacció del G7B	201
Figura 145. Fragment d'interacció del G7B	202
Figura 146. Fragment de les notes de lectura del G7B	202
Figura 147. Fragment d'interacció del G7B	203
Figura 148. Fragment de les notes de lectura del G7B	203
Figura 149. Fragment d'interacció del G7B	204
Figura 150. Fragment d'interacció del G7B	204
Figura 151. Fragment de les notes de lectura del G7B	204
Figura 152. Fragment d'interacció del G7B	205
Figura 153. Fragment de les notes de lectura del G7B	205
Figura 154. Caracterització de la lectura inicial i la presa de notes del G8B.....	206
Figura 155. Episodis, tornos i enunciats del G8B	206
Figura 156. Operacions totals i per sessions del G8B	207
Figura 157. Enunciats d'organització i control de la tasca del G8B.....	207
Figura 158. Fragment d'interacció del G8B	207
Figura 159. Enunciats de lectura del G8B	207
Figura 160. Fragment d'interacció del G8B	208

Figura 161. Enunciats de PLA, Ti, Te i Rte del G8B	208
Figura 162. Fragment de les notes de lectura del G8B	209
Figura 163. Fragment d'interacció del G8B	210
Figura 164. Fragment de les notes de lectura del G8B	210
Figura 165. Fragment d'interacció del G8B	211
Figura 166. Fragment de les notes de lectura del G8B	211
Figura 167. Fragment d'interacció del G8B	212
Figura 168. Fragment de les notes de lectura del G8B	212
Figura 169. Fragment d'interacció del G8B	213
Figura 170. Distribució de les operacions per grups	214

6. L'ESCRITURA A PARTIR DE LA LECTURA DE FONTS DIVERSES.

UNA ANÀLISI PANORÀMICA.....223

Figura 171. Versió 1 del G10A.....	225
Figura 172. Versió 2 del G10A.....	225
Figura 173. Versió 2 del G5B.....	226
Figura 174. Versió 2 del G6A.....	227
Figura 175. Nombre de versions produïdes en 4t A i 4t B	228
Figura 176. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t A i 4t B.....	229
Figura 177. Nombre absolut de grups que canvien de versió respecte de la sessió anterior	230
Figura 178. Comparativa del nombre de versions produïdes en 4t A i 4t B.....	231
Figura 179. Nombre de versions produïdes en 4t A	231
Figura 180. Nombre de versions produïdes en 4t B.....	231
Figura 181. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t A.....	232
Figura 182. Gràfic de l'evolució de les versions de 4t B.....	232
Figura 183. Grups de 4t A que canvien de versió respecte a la versió anterior	233
Figura 184. Grups de 4t B que canvien de versió respecte a la versió anterior	233
Figura 185. Evolució de les versions per grups 4tA.....	234
Figura 186. Evolució de les versions per grups 4tB.....	234
Figura 187. Patrons d'activitat i graus de recursivitat en les versions inicials	236
Figura 188. Patrons d'activitat i graus de recursivitat durant tota la fase de redacció.....	238
Figura 189. Representació de l'evolució de la recursivitat de la VI i la VF	241
Figura 190. Distribució del nombre de paraules de les versions inicials i finals de 4t A	243
Figura 191. Distribució del nombre de paraules de les versions inicials i finals de 4t B	243
Figura 192. Distribució del nombre de paraules en les versions finals de 4t A i 4t B.....	245

7. DESCRIPCIÓ I ANÀLISI DEL PROCÉS COOPERATIU D'ESCRITURA

A PARTIR DE FONTS249

Figura 193. Operacions del G1B durant l'escriptura del text.....	251
Figura 194. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G1B	251
Figura 195. Episodis, torns i enunciats del G1B	252
Figura 196. Operacions totals i per sessions del G1B	252
Figura 197. Fragment d'interacció del G1B – S3	254
Figura 198. Fragment d'interacció del G1B – S3	254
Figura 199. Fragment d'interacció del G1B – S4	255
Figura 200. Fragment d'interacció del G1B – S4	256
Figura 201. Fragment d'interacció del G1B – S4	256
Figura 202. Fragment d'interacció del G1B – S6.....	258
Figura 203. Fragment d'interacció del G1B – S6.....	258
Figura 204. Fragment d'interacció del G1B – S6.....	259
Figura 205. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G1B.....	260
Figura 206. Operacions del G2B durant l'escriptura del text.....	261
Figura 207. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G2B	261
Figura 208. Episodis, torns i enunciats del G2B	262
Figura 209. Operacions totals i per sessions del G2B	262
Figura 210. Fragment d'interacció del G2B – S3	263
Figura 211. Fragment d'interacció del G2B – S4	263
Figura 212. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	264

Figura 213. Fragment d'interacció del G2B – S6	265
Figura 214. Fragment d'interacció del G2B – S6	265
Figura 215. Fragment d'interacció del G2B – S6	266
Figura 216. Fragment d'interacció del G2B – S6	266
Figura 217. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G2B	267
Figura 218. Operacions del G4B durant l'escriptura del text	268
Figura 219. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G4B	268
Figura 220. Episodis, torns i enunciats del G4B	269
Figura 221. Operacions totals i per sessions del G4B	269
Figura 222. Fragment d'interacció del G4B – S4	270
Figura 223. Fragment d'interacció del G4B – S4	270
Figura 224. Fragment d'interacció del G4B – S5	271
Figura 225. Fragment d'interacció del G4B – S5	271
Figura 226. Fragment d'interacció del G4B – S6	272
Figura 227. Fragment d'interacció del G4B – S6	273
Figura 228. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G4B	274
Figura 229. Operacions del G5A durant l'escriptura del text	275
Figura 230. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G5A	275
Figura 231. Episodis, torns i enunciats del G5A	276
Figura 232. Operacions totals i per sessions del G5A	276
Figura 233. Fragment d'interacció del G5A – S3	277
Figura 234. Fragment d'interacció del G5A – S3	278
Figura 235. Fragment d'interacció del G5A – S4	278
Figura 236. Fragment d'interacció del G5A – S4	278
Figura 237. Fragment d'interacció del G5A – S4	279
Figura 238. Fragment d'interacció del G5A – S6	280
Figura 239. Fragment d'interacció del G5A – S6	280
Figura 240. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G5A	282
Figura 241. Operacions del G5B durant l'escriptura del text	283
Figura 242. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G5B	283
Figura 243. Episodis, torns i enunciats del G5B	284
Figura 244. Operacions totals i per sessions del G5B	284
Figura 245. Fragment d'interacció del G5B – S3	285
Figura 246. Fragment d'interacció del G5B – S3	285
Figura 247. Fragment d'interacció del G5B – S3	286
Figura 248. Fragment d'interacció del G5B – S4	286
Figura 249. Fragment d'interacció del G5B – S6	287
Figura 250. Fragment d'interacció del G5B – S6	288
Figura 251. Fragment d'interacció del G5B – S6	289
Figura 252. Fragment d'interacció del G5B – S6	290
Figura 253. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G5B	291
Figura 254. Operacions del G6B durant l'escriptura del text	292
Figura 255. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G6B	293
Figura 256. Episodis, torns i enunciats del G6B	293
Figura 257. Operacions totals i per sessions del G6B	294
Figura 258. Fragment d'interacció del G6B – S3	294
Figura 259. Fragment d'interacció del G6B – S3	294
Figura 260. Fragment d'interacció del G6B – S3	295
Figura 261. Fragment d'interacció del G6B – S3	295
Figura 262. Fragment d'interacció del G6B – S4	296
Figura 263. Fragment d'interacció del G6B – S4	296
Figura 264. Fragment d'interacció del G6B – S4	296
Figura 265. Fragment d'interacció del G6B – S4	297
Figura 266. Fragment d'interacció del G6B – S6	298
Figura 267. Fragment d'interacció del G6B – S6	298
Figura 268. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G6B	299
Figura 269. Operacions del G7B durant l'escriptura del text	300
Figura 270. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G7B	300
Figura 271. Episodis, torns i enunciats del G7B	301
Figura 272. Operacions totals i per sessions del G7B	301
Figura 273. Fragment d'interacció del G7B – S3	302

Figura 274. Fragment d'interacció del G7B – S3	302
Figura 275. Fragment d'interacció del G7B – S3	303
Figura 276. Fragment d'interacció del G7B – S4	304
Figura 277. Fragment d'interacció del G7B – S4	304
Figura 278. Fragment d'interacció del G7B – S4	304
Figura 279. Fragment d'interacció del G7B – S6	305
Figura 280. Fragment d'interacció del G7B – S6	306
Figura 281. Fragment d'interacció del G7B – S6	306
Figura 282. Fragment d'interacció del G7B – S6	307
Figura 283. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G7B	308
Figura 284. Operacions del G8B durant l'escriptura del text	309
Figura 285. Evolució de la producció (nombre de paraules, paràgrafs i versions) del G8B	309
Figura 286. Episodis, torns i enunciats del G8B	310
Figura 287. Operacions totals i per sessions del G8B	311
Figura 288. Fragment d'interacció del G8B – S3	311
Figura 289. Fragment d'interacció del G8B – S4	312
Figura 290. Fragment d'interacció del G8B – S4	313
Figura 291. Fragment d'interacció del G8B – S5	313
Figura 292. Fragment d'interacció del G8B – S6	314
Figura 293. Fragment d'interacció del G8B – S6	315
Figura 294. Fragment d'interacció del G8B – S6	316
Figura 295. Fragment d'interacció del G8B – S6	317
Figura 296. Fragment d'interacció del G8B – S6	317
Figura 297. Operacions i suboperacions totals detallades per sessions del G8B	318
Figura 298. Distribució de les operacions per grups (procés d'escriptura)	319

8. LA GESTIÓ INFORMATIVA.....327

Figura 299. Textos font: síntesi de dades sobre les fonts de la L1 i de la L4	328
Figura 300. Presència de les fonts en els textos inicials de la L1	332
Figura 301. Presència de les fonts en els textos finals de la L1	333
Figura 302. Fragment d'interacció del G5B – S3	333
Figura 303. Fragment d'interacció del G5B – S3	334
Figura 304. Fragment d'interacció del G5B – S4	334
Figura 305. Fragment d'interacció del G7B – S4	335
Figura 306. Fragment d'interacció del G2B – S6	336
Figura 307. Fragment d'interacció del G7B – S6	336
Figura 308. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L1) en la versió inicial dels 4 grups analitzats	337
Figura 309. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L1) en la versió final dels 4 grups analitzats	337
Figura 310. Presència de les fonts en els textos inicials sobre la L4	337
Figura 311. Presència de les fonts en els textos finals sobre la L4	338
Figura 312. Fragment d'interacció del G4B - S4	339
Figura 313. Fragment d'interacció del G4B - S4	339
Figura 314. Fragment d'interacció del G5A - S4	341
Figura 315. Fragment d'interacció del G6B – S3	342
Figura 316. Fragment d'interacció del G6B - S4	342
Figura 317. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L4) en la versió inicial dels 4 grups analitzats	343
Figura 318. Nombre total de paraules escrites sobre cada font (L4) en la versió final dels 4 grups analitzats	343
Figura 319. Tractament de les fonts versió inicial L1	344
Figura 320. Tractament de les fonts versió final L1	344
Figura 321. Fragment de les notes de lectura del G8B	345
Figura 322. Fragment d'interacció del G8B - S3	346
Figura 323. Fragment d'interacció del G8B - S3	346
Figura 324. Fragment d'interacció G8B - S3	346
Figura 325. Fragment d'interacció G8B - S3	347
Figura 326. Fragment de la V1 del G8B	348
Figura 327. Fragment de la V2 del G2B	349

Figura 328. Paràgrafs introductoris de la V1 del G7B	350
Figura 329. Fragment d'interacció G7B - S3	350
Figura 330. Fragment d'interacció G7B - S3	351
Figura 331. Fragment de la V2 del G2B.....	351
Figura 332. Fragment d'interacció del G2B - S6.....	352
Figura 333. Fragment d'interacció del G2B - S6.....	352
Figura 334. Fragment d'interacció del G2B - S6.....	352
Figura 335. Fragment de la introducció del text de la V3 del G2B.....	353
Figura 336. Fragment de la V1 del G7B.....	354
Figura 337. Fragment d'interacció del G7B - S6.....	354
Figura 338. Fragment d'interacció del G7B - S6.....	355
Figura 339. Fragment de la V3 del G7B.....	355
Figura 340. Fragment d'interacció del G5B - S6.....	356
Figura 341. Fragment d'interacció del G5B - S6.....	357
Figura 342. Fragment de la V3 del G5B.....	357
Figura 343. Tractament de les fonts versió inicial L4.....	358
Figura 344. Tractament de les fonts versió final L4	358
Figura 345. Fragment d'interacció del G5A - S6.....	359
Figura 346. Fragment d'interacció del G6B – S3	359
Figura 347. Fragment d'interacció del G6B – S3	360
Figura 348. Fragment d'interacció del G6B – S3	360
Figura 349. Fragment d'interacció del G6B – S3	360
Figura 350. Fragment de la V1 del G6B.....	361
Figura 351. Fragment d'interacció del G6B – S3	361
Figura 352. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	361
Figura 353. Fragment de la V1 del G6B.....	362
Figura 354. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	362
Figura 355. Fragment d'interacció del G6B - S6.....	363
Figura 356. Fragment d'interacció del G6B - S6.....	363
Figura 357. Fragment d'interacció del G6B - S6.....	363
Figura 358. Fragment de la V4 del G6B.....	364
Figura 359. Fragment de la V2 del G5A	365
Figura 360. Fragment de la V2 del G6B.....	365
Figura 361. Fragment d'interacció del G1B – S3	366
Figura 362. Fragment d'interacció del G1B – S3	367
Figura 363. Fragment d'interacció del G1B – S3	367
Figura 364. Fragment de la V1 del G1B.....	367
Figura 365. Fragment d'interacció del G1B – S5	368
Figura 366. Fragment de la V1 del G4B.....	371
Figura 367. Fragment d'interacció del G4B – S4	372
Figura 368. Fragment d'interacció del G4B – S5	372
Figura 369. Fragment d'interacció del G4B – S5	372
Figura 370. Fragment de la V1 del G4B.....	373
Figura 371. Fragment d'interacció del G5A – S3	375
Figura 372. Fragment d'interacció del G5A – S3	375
Figura 373. Fragment d'interacció del G5A – S3	376
Figura 374. Fragment de la V1 del G5A	376
Figura 375. Fragment d'interacció del G4B – S3	376
Figura 376. Fragment d'interacció del G4B – S3	377
Figura 377. Fragment d'interacció del G4B – S3	377
Figura 378. Fragment de la V2 del G6B.....	378
Figura 379. Fragment de la V1 del G2B.....	381
Figura 380. Fragment de la V1 del G2B.....	381
Figura 381. Fragment de la V3 del G2B.....	382
Figura 382. Fragment de la V2 del G6B.....	383
Figura 383. Fragment de la V4 del G1B.....	384
Figura 384. Fragment de la V4 del G1B.....	384
Figura 385. Fragments de les V1 i V3 del G2B	385
Figura 386. Fragment de la V2 del G5B.....	386
Figura 387. Fragment d'interacció del G5B - S4.....	387
Figura 388. Fragment de la V1 del G2B.....	388

Figura 389. Fragment de la V1 del G4A	389
Figura 390. Fragment de la V1 del G4A	390
Figura 391. Fragment de la V2 del G4A	391
Figura 392. Fragment de la V2 del G4A	391
Figura 393. Fragment de la V1 del G2B.....	393
Figura 394. Fragment de la V1 del G8B.....	394
Figura 395. Comparativa de la presència de les fonts en les VI (esquerra) i VF (dreta) sobre la L1	396
Figura 396. Comparativa de la presència de les fonts en les VI (esquerra) i VF (dreta) sobre la L4	396
Figura 397. Esquema de l'estructura dels textos de la L1 (versions inicials i finals)	397
Figura 398. Esquema de l'estructura dels textos de la L4 (versions inicials i finals)	398

9. RECURSIVITAT, REGULACIONS I TRANSFORMACIONS TEXTUALS401

Figura 399. Dades dels grups de treball.....	402
Figura 400. Enunciats metalingüístics del G2B	407
Figura 401. Enunciats metalingüístics del G2B: detall	408
Figura 402. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	409
Figura 403. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	409
Figura 404. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	409
Figura 405. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	410
Figura 406. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	410
Figura 407. Fragment de la V1 del G2B.....	411
Figura 408. Fragment d'interacció del G2B – S3.....	412
Figura 409. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	413
Figura 410. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	413
Figura 411. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	413
Figura 412. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	414
Figura 413. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	414
Figura 414. Fragment d'interacció del G2B – S4.....	414
Figura 415. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	418
Figura 416. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	418
Figura 417. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	418
Figura 418. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	419
Figura 419. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	419
Figura 420. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	419
Figura 421. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	420
Figura 422. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	420
Figura 423. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	421
Figura 424. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	421
Figura 425. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	422
Figura 426. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	422
Figura 427. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	423
Figura 428. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	424
Figura 429. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	424
Figura 430. Fragment d'interacció durant les dinàmiques de revisió	424
Figura 431. Fragment dels consells de reescriptura del G2B	425
Figura 432. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	426
Figura 433. Introducció de la V3 del G2B.....	426
Figura 434. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	427
Figura 435. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	427
Figura 436. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	428
Figura 437. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	428
Figura 438. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	428
Figura 439. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	429
Figura 440. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	429
Figura 441. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	430
Figura 442. Fragment de la V3 del G2B.....	430
Figura 443. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	431
Figura 444. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	431
Figura 445. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	432
Figura 446. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	432

Figura 447. Fragment de la V3 del G2B.....	432
Figura 448. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	433
Figura 449. Fragment de la V3 del G2B.....	433
Figura 450. Fragment de la V3 del G2B.....	435
Figura 451. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	435
Figura 452. Fragment d'interacció del G2B – S6.....	435
Figura 453. Transcripció de les tres versions del G2B.....	436
Figura 454. Enunciats metalingüístics del G2B.....	438
Figura 455. Enunciats metalingüístics del G2B: detall.....	439
Figura 456. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	440
Figura 457. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	440
Figura 458. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	440
Figura 459. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	441
Figura 460. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	441
Figura 461. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	442
Figura 462. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	442
Figura 463. Fragment de la V1 del G5A.....	442
Figura 464. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	442
Figura 465. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	443
Figura 466. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	443
Figura 467. Fragment de la V1 del G5A.....	444
Figura 468. Fragment d'interacció del G5A – S3.....	444
Figura 469. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	444
Figura 470. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	445
Figura 471. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	445
Figura 472. Fragment de la V1 del G5A.....	445
Figura 473. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	446
Figura 474. Fragment de la V1 del G5A.....	446
Figura 475. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	447
Figura 476. Fragment d'interacció del G5A – S4.....	447
Figura 477. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	448
Figura 478. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	448
Figura 479. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	449
Figura 480. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	449
Figura 481. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	449
Figura 482. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	449
Figura 483. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	450
Figura 484. Fragment d'interacció del G5A – S5.....	450
Figura 485. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	450
Figura 486. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	451
Figura 487. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	451
Figura 488. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	451
Figura 489. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	452
Figura 490. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	452
Figura 491. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	452
Figura 492. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	453
Figura 493. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	453
Figura 494. Fragment dels consells de reescriptura del G5A.....	453
Figura 495. Fragment del document dels consells per a 4t A.....	454
Figura 496. Fragment de la V2 del G5A.....	454
Figura 497. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	454
Figura 498. Fragment de la V3 del G5A.....	455
Figura 499. Fragment de la V3 del G5A.....	455
Figura 500. Fragment de la V3 del G5A.....	455
Figura 501. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	456
Figura 502. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	456
Figura 503. Fragment de la V3 del G5A.....	456
Figura 504. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	457
Figura 505. Fragment de la V3 del G5A.....	457
Figura 506. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	458
Figura 507. Fragment d'interacció del G5A – S6.....	458

Figura 508. Transcripció de les tres versions del G5A.....	459
Figura 509. Comparativa dels enunciats metalingüístics del G2B i del G5A per sessions.....	460
Figura 510. Comparativa dels enunciats metalingüístics totals del G2B i del G5A	460

SUMARI DELS ANNEXOS

ANNEX 1. MATERIAL DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA	539
1. Dossier de documentació.....	540
2. Guió d'escriptura.....	553
3. Graella de revisió.....	554
4. Consells per a l'escriptura de la versió final 4t A	555
5. Consells per a l'escriptura de la versió final 4t B	556
6. Consells individuals per a cada grup	557
I. Grup 1 4t B	557
II. Grup 2 4t B	558
III. Grup 4 4t B	559
IV. Grup 5 4t A	560
V. Grup 5 4t B	561
VI. Grup 6 4t B	562
VII. Grup 7 4t B	563
VIII. Grup 8 4t B	564
7. Dades d'implementació de la SD	565
I. Calendari final d'implementació per sessió, dia i hora.....	565
II. Esquema del desenvolupament de la SD per grup-classe i sessions.....	565
III. Descripció detallada del desenvolupament de cada sessió amb els dos grups-classe	566
IV. Caracterització dels equips de treball de 4t A.....	568
V. Caracterització dels equips de treball de 4t B.....	568
ANNEX 2. TEXTOS ELABORATS PELS ESTUDIANTS	570
1. Grup 1 de 4t A (G1A)	571
I. Sessió 2: notes de lectura	571
II. Sessió 3: V1.....	572
III. Sessió 4: V1.....	573
IV. Sessió 5: V2.....	574
V. Sessió 6: V2.....	575
2. Grup 2 de 4t A (G2A)	577
I. Sessió 2: notes de lectura	577
II. Sessió 3: notes de lectura	578
III. Sessió 3: V1.....	579
IV. Sessió 4: V2.....	580
V. Sessió 5: V3.....	581
VI. Sessió 6: V4.....	582
3. Grup 3 de 4t A (G3A)	583
I. Notes de lectura	583
II. Sessió 3: V1.....	584
III. Sessió 4: continuació V1	585
IV. Sessió 5: continuació V1	587
V. Sessió 6: V2.....	588
4. Grup 4 de 4t A (G4A)	590
I. Sessió 2: notes de lectura	590
II. Sessió 3: V1.....	591
III. Sessió 4: V1.....	592
IV. Sessió 5: V1.....	594
V. Sessió 6: V2.....	596
5. Grup 5 de 4t A (G5A)	598

I.	Sessió 3: notes de lectura	598
II.	Sessió 3: V1.....	599
III.	Sessió 4: V1.....	600
IV.	Sessió 5: graelles de revisió.....	601
V.	Sessió 5: còpia	603
VI.	Sessió 6: V2.....	603
VII.	Sessió 6: V3.....	604
6.	Grup 6 de 4t A (G6A)	606
I.	Sessió 2: notes de lectura	606
II.	Sessió 3: V1.....	606
III.	Sessió 4: V1.....	607
IV.	Sessió 4: V1 (traducció).....	608
V.	Sessió 5: V2.....	609
VI.	Sessió 5: traducció.....	610
VII.	Sessió 6: V3.....	611
7.	Grup 7 de 4t A (G7A)	613
I.	Sessió 2: notes de lectura	613
II.	Sessió 3: notes de lectura	614
III.	Sessió 5: V1.....	616
IV.	Sessió 6: V2.....	617
8.	Grup 8 de 4t A (G8A)	618
I.	Sessió 2: notes de lectura	618
II.	Sessió 3: V1.....	619
III.	Sessió 4: V1.....	620
IV.	Sessió 6: V2.....	622
9.	Grup 9 de 4t A (G9A)	623
I.	Sessió 2: notes de lectura	623
III.	Sessió 3: notes de lectura	624
IV.	Sessió 3: V1.....	625
V.	Sessió 4: V1.....	626
VI.	Sessió 5: V2.....	628
VII.	Sessió 6: V2.....	629
10.	Grup 10 de 4t A (G10A)	631
I.	Sessió 2: notes de lectura	631
II.	Sessió 3: notes de lectura	632
III.	Sessió 3: V1.....	632
IV.	Sessió 4: V1.....	633
V.	Sessió 5: V2.....	635
VI.	Sessió 6: V2.....	636
11.	Grup 1 de 4t B (G1B)	638
I.	Sessió 3: notes de lectura	638
II.	Sessió 3: V1.....	638
III.	Sessió 4: V2.....	639
IV.	Sessió 5: graella de revisió	641
V.	Sessió 5: V2 corregida pel G2B	642
VI.	Sessió 6: V3 (en castellà i en català)	643
VII.	Sessió 6: V4.....	644
12.	Grup 2 de 4t B (G2B)	646
I.	Sessió 3: notes de lectura	646
II.	Sessió 3: V1.....	650
III.	Sessió 4: V2.....	651
IV.	Sessió 5: graella de revisió	652
V.	Sessió 6: V3.....	653
13.	Grup 3 de 4t B (G3B)	655
I.	Sessió 3: V1.....	655
II.	Sessió 4: V2.....	656

III.	Sessió 5: graella de revisió	657
IV.	Sessió 6: V3.....	658
V.	Sessió 6: V4.....	661
14.	Grup 4 de 4t B (G4B)	663
I.	Sessió 3: notes de lectura	663
II.	Sessió 4: V1.....	665
III.	Sessió 5: V1.....	666
IV.	Graella de revisió.....	667
V.	Sessió 6: V2.....	668
15.	Grup 5 de 4t B (G5B)	670
I.	Sessió 3: notes de lectura	670
II.	Sessió 3: V1.....	671
III.	Sessió 4: V2.....	672
IV.	Sessió 5: graella de revisió	673
V.	Sessió 5: V2 amb correccions del G7B.....	674
VI.	Sessió 6: V3.....	675
16.	Grup 6 de 4t B (G6B)	677
I.	Sessió 3: V1.....	677
II.	Sessió 4: V2.....	679
III.	Sessió 5: V2 amb correccions del G8B.....	680
IV.	Sessió 5: graella de revisió	681
V.	Sessió 6: V3.....	682
VI.	Sessió 6: V4.....	683
17.	Grup 7 de 4t B (G7B)	684
I.	Sessió 3: notes de lectura	684
II.	Sessió 3: V1.....	685
III.	Sessió 4: V1.....	686
IV.	Sessió 4: V2.....	687
V.	Sessió 5: graella de revisió	688
VI.	Sessió 5: text revisat pel G5B.....	689
VII.	Sessió 6: V3.....	690
18.	Grup 8 de 4t B (G8B)	692
I.	Sessió 2 i 3: notes de lectura.....	692
II.	Sessió 3: V1.....	694
III.	Sessió 4: V1.....	696
IV.	Sessió 4: V2.....	698
V.	Graella de revisió.....	700
VI.	Sessió 5: V3 amb correccions del G6B.....	701
VII.	Sessió 6: V4 (anotacions)	702
VIII.	Sessió 6: V4.....	703

ANNEX 3. EVOLUCIÓ I ANÀLISI DELS TEXTOS **706**

1.	Grup 1 de 4t A	708
2.	Grup 2 de 4t A	712
3.	Grup 3 de 4t A	715
4.	Grup 4 de 4t A	719
5.	Grup 5 de 4t A	723
6.	Grup 6 de 4t A	727
7.	Grup 7 de 4t A	731
8.	Grup 8 de 4t A	734
9.	Grup 9 de 4t A	737
10.	Grup 10 de 4t A	741
11.	Grup 1 de 4t B	744
12.	Grup 2 de 4t B	749
13.	Grup 3 de 4t B	753

14. Grup 4 de 4t B	757
15. Grup 5 de 4t B	761
16. Grup 6 de 4t B	765
17. Grup 7 de 4t B	768
18. Grup 8 de 4t B	772
19. Fitxes d'anàlisi dels textos dels grups	777
I. G1A	777
II. G2A	777
III. G3A	778
IV. G4A	778
V. G6A	779
VI. G7A	780
VII. G8A	780
VIII. G9A	781
IX. G10A	781
X. G3B	782
20. Descripció i anàlisi de les versions principals dels 8 grups escollits	783
I. G1B	783
II. G2B	783
III. G4B	784
IV. G5A	784
V. G5B	785
VI. G6B	785
VII. G7B	785
VIII. G8B	785

ANNEX 4. TRANSCRIPCIONS DE LES INTERACCIONS 787

1. Interaccions G1B: fase de lectura inicial i presa de notes	788
I. Sessió 2	788
II. Sessió 3	789
2. Interaccions G1B: fase d'escriptura en col·laboració	795
III. Sessió 3	795
IV. Sessió 4	798
V. Sessió 6	803
3. Interaccions G2B: fase de lectura inicial i presa de notes	820
I. Sessió 2	820
II. Sessió 3	821
4. Interaccions G2B: fase d'escriptura en col·laboració	825
III. Sessió 3	825
IV. Sessió 4	827
V. Sessió 6	834
5. Interaccions G4B: fase de lectura inicial i presa de notes	845
I. Sessió 2	845
II. Sessió 3	848
6. Interaccions G4B: fase d'escriptura en col·laboració	859
III. Sessió 4	859
IV. Sessió 5	862
V. Sessió 6	863
7. Interaccions G5A: fase de lectura inicial i presa de notes	870
I. Sessió 2	870
II. Sessió 3	872
8. Interaccions G5A: fase d'escriptura en col·laboració	875
III. Sessió 3	875
IV. Sessió 4	879
V. Sessió 6	884

9.	Interaccions G5B: fase de lectura inicial i presa de notes.....	891
I.	Sessió 2	891
II.	Sessió 3	896
10.	Interaccions G5B: fase d'escriptura en col·laboració.....	903
III.	Sessió 3	903
IV.	Sessió 4	908
V.	Sessió 6	911
11.	Interaccions G6B: fase de lectura inicial i presa de notes.....	925
I.	Sessió 2	925
12.	Interaccions G6B: fase d'escriptura en col·laboració.....	929
II.	Sessió 3	929
III.	Sessió 4	939
IV.	Sessió 6	945
13.	Interaccions G7B: fase de lectura inicial i presa de notes.....	957
I.	Sessió 2	957
II.	Sessió 3	959
14.	Interaccions G7B: fase d'escriptura en col·laboració.....	965
III.	Sessió 3	965
IV.	Sessió 4	967
V.	Sessió 6	973
15.	Interaccions G8B: fase inicial de lectura i presa de notes.....	987
I.	Sessió 2	987
II.	Sessió 3	991
16.	Interaccions G8B: fase d'escriptura en col·laboració.....	995
III.	Sessió 3	995
IV.	Sessió 4	1001
V.	Sessió 5	1006
VI.	Sessió 6	1007

ANNEX 5. TRANSCRIPCIONS DE LES INTERACCIONS

DURANT LA REVISIÓ ENTRE IGUALS 1020

1.	Interaccions del G1B	1021
I.	Sessió 4	1021
II.	Sessió 5	1022
2.	Interaccions G2B	1032
I.	Sessió 4	1032
II.	Sessió 5	1033
3.	Interaccions del G5A	1041
I.	Sessió 4	1041
II.	Sessió 5	1042

ANNEX 6. TRANSCRIPCIONS DE LES GRAVACIONS DEL TREBALL EN EQUIP

DURANT LA LECTURA INICIAL I PRESA DE NOTES DELS GRUPS NO INCLOSOS

EN EL CAPÍTOL 5 1048

1.	Lectura inicial i presa de notes G1A.....	1049
I.	Sessió 2	1049
2.	Lectura inicial i presa de notes G2A	1052
I.	Sessió 2	1052
II.	Sessió 3	1056
3.	Lectura inicial i presa de notes G3A	1058
I.	Sessió 2	1058
4.	Lectura inicial i presa de notes G3B	1062
I.	Sessió 2	1062
II.	Sessió 3	1063

5.	Lectura inicial i presa de notes G4A	1067
<i>I.</i>	<i>Sessió 2</i>	1067
6.	Lectura inicial i presa de notes G6A	1074
<i>I.</i>	<i>Sessió 2</i>	1074
7.	Lectura inicial i presa de notes G7A	1077
<i>I.</i>	<i>Sessió 2</i>	1077
<i>II.</i>	<i>Sessió 3</i>	1079
8.	Lectura inicial i presa de notes G8A	1083
<i>I.</i>	<i>Sessió 2</i>	1083
9.	Lectura inicial i presa de notes G9A	1089
<i>I.</i>	<i>Sessió 2</i>	1089
<i>II.</i>	<i>Sessió 3</i>	1093