

L'escriptura extensiva¹

Com desenvolupar hàbits de redacció

Daniel Cassany
Facultat de Traducció i Interpretació
Universitat Pompeu Fabra

ÍNDEX

1. Introducció
 2. Activitats intensives i extensives
 3. L'escriptura a l'escola
 4. Precedents
 5. Cap a un enfocament extensiu
 - 5.1. Objectius actitudinals
 - 5.2. Grau d'autodirecció
 - 5.3. Extensió dels escrits
 6. Tasques d'escriptura
 7. Avaluació
- Bibliografia

1. INTRODUCCIÓ

L'ensenyament de l'expressió escrita a l'escola rarament es planteja objectius d'ordre actitudinal. Pocs professors es proposen aconseguir, per exemple, que els seus aprenents desenvolupin l'hàbit d'escriure cada dia, que aprenguin a passar-s'ho bé escrivint, que usin autònomament l'escriptura en totes les seves funcions (expressiva, comunicativa, epistèmica) o que s'acostumin a tractar tota mena de temes per escrit (personals, acadèmics, cívics). En la majoria dels casos, l'objectiu central d'ensenyament és el *producte* escrit i els diversos recursos lingüístics (ortogràfics, gramaticals, discursius, etc.) que el conformen. Fins i tot en les escoles més espavilades –en les quals ja ha arribat la recent revolució didàctica dels processos de composició i, doncs, es proposen ensenyar el *procés* d'escriure, a més del producte–, les *actituds* relacionades amb l'ús de l'escrit no mereixen un

¹ Publicat com CASSANY, D. "L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció", ponència extensa, *XIII Jornades de Redacció i Escola*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona, 17/18-11-95. Publicada a: PUJALS, Gemma; SANAHUJA, Eduard. (comp.) *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. 1997. 21-45. ISBN: 84-920023-1-8.

ensenyament explícit i, en el millor dels casos, queden relegades al currículum ocult del centre.

En la seqüència didàctica més corrent d'expressió escrita, el professor dirigeix el treball de l'aprenent, especificant el producte que s'ha d'elaborar (tipus, tema, to, destinatari, extensió) i corregint-lo personalment al final. L'aprenent segueix, de manera mecànica, les indicacions donades i poques vegades pot assumir la responsabilitat i la llibertat que pertocquen legítimament a un autèntic autor d'escriure: és a dir, decidir què vol escriure, com, a qui, de quina manera; implicar-se en la tasca d'autocorregir-se i de reformular l'escriptura per adaptar-lo a les necessitats comunicatives, etc. L'absència de propostes de redacció més obertes, en les quals l'aprenent assumeixi més autoritat i tingui oportunitats de treballar continuadament, pot ser –en la meua opinió– una de les causes de la sensible desvirtuació que pateix l'ensenyament de l'expressió escrita. En definitiva, l'escola d'avui no només no sempre motiva els aprenents a escriure, sinó que en alguns casos els en pot alienar.

Val la pena notar que aquesta situació no es repeteix en d'altres àrees educatives afins. Així, l'ensenyament de la lectura distingeix entre activitats *intensives* de comprensió lectora i activitats *extensives* de foment de la lectura. Les primeres tenen l'objectiu de desenvolupar procediments (les microhabilitats de la comprensió: anticipació, *skimming*, *scanning*, inferència d'implícits, inducció del significat de mots desconeguts, etc.) i consisteixen en la lectura i el comentari a classe de textos breus, amb mediació del professor. Les segones, en canvi, es proposen desenvolupar objectius actitudinals paral·lels als que he mencionat per a la producció (generar motivació, formar hàbits lectors, construir pòsit cultural, aprendre a llegir tota mena de textos, etc.) i consisteixen en la lectura autònoma i diferida al llarg del curs de llibres de diversa mena (literatura infantil i juvenil, assaig, etc.). La suma d'aquestes activitats constitueix un ventall variat i complementari d'experiències de lectura, les quals –al meu entendre– permeten que l'aprenent pugui formar-se més o menys sòlidament com a futur lector.

Fent un paral·lelisme amb la lectura, aquest article presenta un enfocament *extensiu* de l'expressió escrita, que posa èmfasi en l'ensenyament de les actituds i que cal considerar complementari amb la resta d'activitats –més intensives. Els apartats següents defineixen els conceptes d'activitat intensiva i extensiva, analitzen amb més detalls els usos escrits a l'escola, comenten les característiques didàctiques de l'escriptura extensiva (organització, tipus de text, rol de l'aprenent, avaluació) i

presenten algunes activitats exemplificadores. He preferit denominar aquesta proposta *escriptura extensiva* –i no *expressió escrita extensiva* o *composició extensiva*– perquè el mot *escriptura* té el sentit addient d'acció imperfectiva, de la mateixa manera que parlem d'*animació a la lectura* o de *lectura extensiva* i no pas de *comprensió lectora extensiva*.

2. ACTIVITATS INTENSIVES I EXTENSIVES

La distinció entre *lectura intensiva* i *extensiva* és força coneguda en l'ensenyament de segones llengües –sobretot en anglès. S'hi refereixen, entre d'altres, Munby (1969), White (1983) i Ribé i Dejuan (1984). A partir d'aquests autors i també de Cassany, Sanz i Luna (1993), es poden fer les distincions següents, necessàriament orientatives i genèriques:

ACTIVITATS INTENSIVES	ACTIVITATS EXTENSIVES
• Tenen objectius d'ordre <i>conceptual</i> o <i>procedimental</i> .	• Tenen objectius d'ordre <i>actitudinal</i> .
• Solen ser <i>heterodirigides</i> ; el professor les dissenya, gestiona i avalua.	• Són més <i>autodirigides</i> ; l'aprenent assumeix més autonomia.
• Tenen caràcter més <i>extrínsec</i> . L'aprenent respon instruccions externes.	• Tenen caràcter més <i>intrínsec</i> . L'aprenent respon a un impuls interior i personal.
• Treballen amb <i>textos breus</i> (fragments, paràgrafs, una plana, un conte breu, etc.).	• Treballen amb <i>textos més extensos</i> , sense límits (llibres, diaris personals, etc.).
• Tenen <i>duració curta</i> (minuts, una hora, una sessió).	• Tenen <i>duració llarga</i> (un mes, un trimestre, fins i tot un curs).
• Solen ser <i>disciplinàries</i> de l'àrea de llengua.	• Poden ser <i>interdisciplinàries</i> .
• Es relacionen amb el llibre de text.	• No s'hi solen relacionar.

Les activitats intensives es plantegen objectius d'ordre conceptual (aprendre un determinat ítem lingüístic: un recull lèxic, una estructura sintàctica o discursiva, etc.) o procedimental (practicar alguna destresa específica: anticipació d'informació, inferència de dades, etc.) a partir del treball amb textos

breus a l'aula durant un període breu i predeterminat de temps, amb la mediació directa del professorat. Solen ser activitats exclusivament lingüístiques, que no incorporen continguts provinents d'altres àrees i, en molts casos, que provenen del llibre de text (o que el professorat prepara en relació a la programació que estableix aquest).

En canvi, les activitats intensives es plantegen objectius d'ordre actitudinal (fomentar hàbits, canviar actituds, desenvolupar motivació, etc) a partir del treball de textos extensos durant un llarg període de temps, dins i fora del centre escolar. Solen ser activitats que deixen més protagonisme a l'aprenent, encara que sigui el professor qui les hagi organitzat inicialment. També poden integrar continguts d'altres matèries no lingüístiques, esdevenint activitats transcurrencials o transversals, i són més independents de la programació que segueix el llibre de text. (Caracteritzaré més detalladament els punts de l'esquema anterior en l'apartat 5.)

Una revisió ràpida de les activitats de lectura que es realitzen habitualment en una classe de llengua permet distingir fàcilment els dos grups. D'una banda, són intensives les oralitzacions d'escrits, les lectures comprensives guiades amb preguntes prèvies o finals, el comentari literari o retòric de textos (estructura, recursos expressius, etc.), un *cloze* (text amb buits lèxics per omplir), o una sopa de fragments desordenats que cal classificar i ordenar. De l'altra, poden considerar-se extensives les tasques encaminades a fomentar la lectura extraescolar de llibres, siguin exercicis explícits (lectures de curs –novel·les, assajos, articles, etc.–, consultes a la biblioteca) o activitats diverses (visites a fires de llibres, xerrades amb autors, intercanvi d'opinions, comentari i debat de lectures a classe, etc.). Gosaria dir que el professorat de tots els nivells educatius tenim molt clar que l'ensenyament de la lectura ha de combinar ambdues menes de tasques, de manera que, en major o menor, solen ser presents en tots els cursos de llengua.

3. L'ESCRITURA A L'ESCOLA

Una anàlisi semblant de les activitats d'expressió escrita descobreix una realitat ben diferent –i força alarmant! Vegem-ho en detall. En primer lloc, mencionaré dues recerques realitzades a l'estranger i a continuació em referiré a la situació a casa nostra –a Catalunya i també a Espanya– fent-ne una anàlisi necessàriament sintètica i especulativa.

L'equip de James Britton (1975) va estudiar els tipus d'escrits que produïen a l'escola els joves britànics d'11 a 18 anys i va concloure que hi havia una absència molt rellevant del que ell anomenava "escriptura expressiva" (escriure els pensaments personals per a un mateix). Aquest autor distingeix tres tipus bàsics d'escrits: l'"escriptura transaccional" (escriure per comunicar informació a d'altres persones), la "poètica" (escriure creativament amb finalitats artístiques) i la mencionada "expressiva". L'anàlisi de les pràctiques escolars donava aquests resultats: el 64% del total d'escrits era transaccional; el 18%, poètic (realitzat només en les classes de llengua) i només el 6%, expressiu (el 12% restant incloïa pràctiques com la còpia o la presa d'apunts, de característiques ben diferents). La interpretació de l'equip de Britton és que l'escola britànica ensenya l'escriptura exclusivament com un mitjà per comunicar informació, i que es negligeix l'ensenyament d'altres funcions que també exerceix l'escrit, com el desenvolupament de les idees personals, la solució de problemes o l'increment de l'esperit crític. Per a aquests autors, l'escriptura expressiva és la mena d'escrit més propera a la parla corrent, és la pràctica escrita més bàsica, a partir de la qual poden sorgir els altres tipus d'escriptura, i és un instrument fonamental perquè hi hagi desenvolupament cognitiu.

Així mateix, Fulwiler (1987) esmenta diversos estudis sobre el tipus d'escriptura practicada en els centres escolars nordamericans, amb dades extremadament preocupants –segons l'autor. Entre d'altres:

- Només el 3% dels exercicis d'expressió escrita que se sol·liciten a secundària exigeix redactar algun fragment més extens que una oració. Moltes de les pràctiques "anomenades" d'expressió escrita resulten ser exercicis mecànics d'omplir buits, copiar fragments o transformar oracions. D'altra banda, molts dels escrits que es produeixen a les classes (exàmens de tema, assaig, protocols de laboratori) tenen l'objectiu d'avaluar el coneixement i no pas el de promoure l'aprenentatge (Applebee al 1981, citat per Fulwiler, 1987).
- Moltes escoles tenen una espècie de "currículum ocult" que exclou la pràctica continuada d'habilitats d'ordre superior en lectura, redacció i reflexió. Així, es prefereixen els sistemes d'avaluació analítics de resposta convergent (proves d'elecció múltiple, vertader / fals) als holístics de resposta divergent (redacció d'un tema, comentari d'un text); la pràctica de la redacció queda

reduïda a la classe de llengua; tampoc no hi ha una pràctica continuada o extensiva de l'escriptura; aquesta s'entén exclusivament com un fi de l'aprenentatge, i no com un mitjà; i tampoc no hi ha instrucció sistemàtica de les habilitats superiors de solució de problemes, pensament crític o observació empírica. (American Association for the Advancement of the Humanities, 1982, citat per Fulwiler, 1987).

Les conclusions de Fulwiler són que els estudiants nordamericans a penes han d'escriure en el seu centre educatiu, que el que escriuen és molt poc reflexiu i que, en definitiva, aquest tipus d'educació fomenta la passivitat, la inèrcia i la manca d'esperit crític. Les dades també demostren que el professorat té una percepció molt pobre i limitada del que és l'escriptura i, en general, dels processos d'aprenentatge i d'adquisició i desenvolupament del llenguatge.

Pel que fa a Catalunya –i a Espanya–, no conec estudis semblants als anteriors, però no crec que sigui cap temeritat suposar que les pràctiques realitzades als nostres centres escolars són semblants a les britàniques i nordamericans anteriors, salvant les diferències socioculturals². Crec que la immensa majoria de les produccions escrites dels aprenents a l'escola, en l'assignatura de llengua i en les altres, correspon a l'anomenada *escriptura executiva*, és a dir, a un tipus de pràctica força mecànica en què escriure serveix només per “copiar” informació de manera literal³. Em refereixo als apunts de classe (en què escriure consisteix a enregistrar l'exposició oral del mestre), als exàmens finals (en què l'aprenent mostra per escrit els coneixements que ha memoritzat prèviament) o als treballs d'avaluació (en què els aprenents copien, resumeixen o parafrasegen –en el millor dels casos– dades provinents d'enciclopèdies, manuals i llibres de text). Cap d'aquestes pràctiques no pot considerar-se estrictament una activitat didàctica per desenvolupar la composició escrita. No només es plantegen d'altres objectius fora de l'àrea de llengua (guardar informació, avaluar

² A títol d'exemple, els nostres centres escolars –que jo sàpiga– no disposen de lectors òptics de tests d'elecció múltiple i això facilita que els aprenents escriguin com a mínim més exàmens de tipus tema o de preguntes curtes. D'altra banda, gosaria dir que l'ensenyament a casa nostra no és tan competitiu com el nord-americà i això facilita que l'avaluació pugui ser més global, divergent i subjectiva.

³ Wells (1987) distingeix els quatre nivells següents d'utilització de l'escriptura a l'escola: *nivell executiu*, en què escriure és exclusivament la transcripció gràfica de l'oralitat; *nivell funcional*, en què escriure constitueix una mitjà de comunicació entre persones ubicades en espais o temps diferents; *nivell instrumental*, en què escriure és un sistema per guardar (anotar, enregistrar) i transformar (resumir, comparar, seleccionar), i *nivell epistèmic*, en què escriure és un instrument per crear (desenvolupar, imaginar) coneixement nou.

coneixements), sinó que imposen a l'escriptura uns condicionants prou rígids (temes, limitacions de temps, to, tipus de text, etc.) que impedeixen l'expressió personal de l'aprenent. En definitiva, potser aquestes pràctiques *fan* escriure, però no *ensenyen* a escriure.

En segon lloc, si ens fixem exclusivament en les activitats per aprendre a escriure, crec que la gran majoria tenen caràcter intensiu. Ho són les que trobem en els llibres de text i que consisteixen en contes, assajos i redaccions breus, comentaris de fragments literaris o pràctiques dels tipus de text més corrents en la societat (contes, cartes, postals, instàncies, etc.). I també s'hi han de considerar les que pot proposar el professorat pel seu compte, que no solen variar gaire de les anteriors, i que estan molt condicionades pel poc temps de què disposa per corregir i per la necessitat de cenyir-se a uns programes escolars que avui dia posen molt èmfasi en la funció comunicativa de la llengua –és a dir, en l'aprenentatge dels escrits que existeixen realment fora de l'escola. (En l'apartat 4 de precedents, comentaré algunes pràctiques, més o menys difoses, que poden considerar-se extensives.)

Al meu entendre, aquest grup d'activitats intensives presenten algunes mancances didàctiques rellevants, que resumeixo de manera succinta en els punts següents:

- El professorat sol gestionar directament les activitats d'escriptura: decideix què s'escriu, com, quan, amb quin estil, etc. L'aprenent segueix aquestes instruccions de manera precisa i disposa de poques oportunitats per prendre la iniciativa i assumir la llibertat absoluta –i la responsabilitat!– que li pertocaria com a un autor. El fet que el professor s'interposi –encara que sigui amb bona voluntat– entre l'aprenent i l'escrit impedeix que el primer pugui aprendre a gestionar autònomament el segon.
- Els objectius didàctics de les activitats són sobretot d'ordre conceptual (tipus de text, estructura, cohesió, gramàtica, etc.) i –en el millor dels casos– procedimental (tècniques de generació d'idees, organització de dades, revisió, etc.). Poques vegades es té en compte el vessant actitudinal i no es plantegen explícitament objectius referits als valors, a les actituds o a les normes de conducta associades amb la pràctica de l'escriptura.
- La majoria dels escrits que produeix l'aprenent són textos breus dirigits al professorat. Encara que es proposin contextos versemblants d'escriptura (per exemple, una carta dirigida a l'ajuntament

per demanar una subvenció), l'aprenent no acaba de creure's la situació i el context acadèmic real (un escrit per al professor per avaluar els coneixements de llengua) s'imposa sobre l'imaginat o recreat. (Més endavant, vegeu 5.3., analitzaré les limitacions cognitives i lingüístiques que imposen aquest tipus d'escrits.)

- La majoria d'escrits que produeix l'aprenent té funció executiva o instrumental –i en alguns casos funcional– d'acord amb els quatre nivells estratificats mencionats més amunt (nota núm. 2). Es prescindeix dels usos epistèmics, en els quals l'usuari pot escriure per aprendre, estudiar, crear o imaginar.
- L'avaluació de la pràctica –sovint anomenada *correcció*– sol basar-se en la qualitat lingüística del producte final. Rarament es té en compte ni el procés de composició del text (estratègies cognitives, tècniques de redacció, etc.) o les actituds generals que mostra l'aprenent cap a l'escritura.

En conjunt, la preponderància d'activitats intenses fomenta un ensenyament gramatical i heterodirigit de l'escritura, el qual negligeix el component actitudinal (valors, opinions, sentiments, motivació) de l'educació. Amb aquests plantejaments, resulta més difícil que un aprenent pugui desenvolupar actituds positives cap a l'expressió escrita: que aprengui a usar l'escritura espontàniament i lliurement per aconseguir tota mena d'objectius personals, acadèmics, socials o professionals.

4. PRECEDENTS

El cel ennuvolat que he presentat fins aquí mostra algunes esclatxes de sol que convé comentar. Es tracta d'algunes pràctiques didàctiques, d'orígens i plantejaments diversos –amb una presència també variada a les aules–, que coincideixen en algunes facetes amb el concepte d'escritura extensiva. En alguns casos són propostes força conegudes i amb una certa història al darrere. Heus-les aquí, comentades breument:

- Les tècniques Freinet (1968, 1969) –prou difoses a casa nostra entre els mestres de primària– comparteixen amb l'escritura extensiva l'èmfasi en la perspectiva actitudinal de l'aprenentatge. El *text lliure*, el *diari escolar* o la *correspondència interescolar* es proposen despertar la

motivació dels alumnes a partir de l'expressió personal i lliure. A més, aquestes activitats són interdisciplinàries, tenen un cert caràcter diferit en el temps i atribueixen valor a la conservació del material produït (en els famosos *Llibres de Vida* o *Llibres de classe*, que s'han de considerar un precedent de les carpetes o dels portafolis actuals (vegeu l'apartat 7).

- Des del camp de la literatura, les diverses propostes de tallers (Delmiro, 1994) coincideixen a cedir a l'aprenent bona part de la responsabilitat de l'acte de composició, com si fos un autèntic autor literari. Les propostes imaginatives de G. Rodari (1973), els tallers de gèneres literaris per a secundària de Sánchez Enciso i Rincón (1985), les “consignes” de tradició argentina (entre d'altres: GRAFEIN, 1981; Mahieu, R., 1981; Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman, D.; Istvan, 1994) i els jocs amb clàssics literaris (Samoilovich, 1979; Sunyol, 1992) pretenen motivar els aprenents perquè produeixin textos personals i creatius. Al marge de la diversitat en la dinàmica i el plantejament didàctics, es tracta de propostes disciplinàries⁴, força autodirigides, diferides en el temps i que, a través del component creatiu, busquen la motivació i la diversió dels aprenents.
- El treball per projectes (Camps i Vilà, 1994) –que està vivint actualment un interès i fins i tot un entusiasme notables– es basa en el desenvolupament de tasques complexes i interdisciplinàries (presentar a un concurs un projecte de viatge, escriure un diari escolar, fer un vídeo, etc.) que fan coincidir l'aprenentatge de la llengua amb el seu ús real i funcional. Posa èmfasi a atendre la diversitat de necessitats dels aprenents i a connectar amb la seva motivació, a més de buscar la integració de les diverses habilitats lingüístiques i una avaluació formativa que actuï com a regulació del procés docent. Tot i això, la necessitat de segmentar la globalitat del projecte en diverses seqüències i objectius específics, a més del control directe que manté el professor durant tot el procés, redueixen el grau real d'autodirecció de les activitats. A més, la limitació d'haver de negociar amb els companys de classe i el professor tant el projecte global com els temes de redacció, l'estil o els tipus de text, també restringeixen notablement el marge de llibertat individual per escriure.

⁴ Els tallers treballen exclusivament amb textos literaris (contes, novel·la, poesia, teatre) o paraliteraris (còmics, acudits, anècdotes) i, per tant, se centren sobretot en el treball lingüístic i estètic. És clar que, eventualment, el tema sobre el que s'escriu (viatges, vaixells) pot portar connexions amb altres disciplines del currículum escolar (geografia, clima, etc.).

- Més allunyades en el temps i l'espai –i, doncs, sense incidència en les nostres aules–, diverses propostes nord-americanes de redacció, difoses a partir dels anys 70 i 80, es fonamenten en l'anomenada escriptura expressiva (Britton et al. 1975) i es proposen desenvolupar les capacitats cognitives relacionades amb l'ús de escrit: generació i desenvolupament d'idees, reflexió crítica, hàbit redactor, etc. Peter Elbow (1973 i 1983) proposa alliberar la capacitat d'expressió dels autors-aprenents a partir de tècniques com l'escriptura a raig o automàtica (*freewriting*) o el desenvolupament de metàfores i comparacions. Fulwiler (1987) es proposa desenvolupar el potencial epistèmic de l'escriptura a partir de l'elaboració continuada de diaris i registres personals d'opinions i pensaments, realitzats a la classe de llengua o d'altres matèries, al centre escolar o a fora.

5. CAP A UN ENFOCAMENT EXTENSIU

A continuació passo a comentar els trets característics més rellevants de l'escriptura extensiva, que ja s'han mencionat en l'esquema de més amunt: *objectius actitudinals*, *grau d'autodirecció* (que inclou el caràcter *extrínsec* o *intrínsec* de l'activitat) i *extensió dels escrits*.

5.1. OBJECTIUS ACTITUDINALS

En aquesta perspectiva de l'aprenentatge, podem distingir com a mínim les *actituds* de les *normes de conducta* –seguint Cassany, Luna i Sanz (1993). Les *actituds* són una determinada predisposició (opinió, creença) envers un fet o una situació; es configuren a partir de l'experiència individual i poden constar de components ideològics o ètics (valors), emocionals (plaer, neguit, avorriment, diversió) i cognitius (coneixements, dades objectives). Les *normes de conducta* són formes de comportament efectiu (hàbits, prescripcions) en una situació específica. Hi ha una correlació lògica entre actituds, més abstractes, i normes de conducta, més concretes, de manera que les primeres es manifesten explícitament en les segones.

D'acord amb aquesta distinció, els objectius didàctics de l'escriptura extensiva poden concretar-se en l'esquema següent, que presenta correlativament les actituds i les normes de conducta més

positives envers la pràctica de l'escriptura.

ACTITUDS

1. Comprendre la importància fonamental que té l'escriptura en la cultura d'avui.
2. Comprendre que l'escriptura participa en tots els àmbits de la vida present i futura de l'aprenent (personal, social, acadèmic, professional).
3. Comprendre les diverses funcions (executiva, comunicativa, instrumental epistèmica; vegeu nota núm. 2) que exerceix l'escriptura, i especialment les que tenen més incidència en l'escolarització (la instrumental i l'epistèmica)
4. Comprendre els atributs que pertanyen a l'autor d'escriure: la llibertat d'actuació i la responsabilitat de satisfer el lector.
5. Associar emocions positives i agradables a l'acte d'escriptura: plaer, satisfacció, diversió, etc.
6. Tenir interès i curiositat per usar els recursos impresos (diccionaris, gramàtiques) i informàtics (tractament de textos, verificadors ortogràfics, etc.) que el desenvolupament tecnològic posa a l'abast de l'autor per facilitar-li la pràctica de l'escriptura.

NORMES DE CONDUCTA

- 2.1. Poder escriure en tot tipus de contextos (centre escolar, casa, etc.) i sobre tota mena de temes.
- 2.2. Formar l'hàbit d'escriure de manera continuada, sense necessitat de motivació externa o d'una instrucció directa del professorat.
- 3.1. Poder i saber usar l'escriptura com a instrument per aconseguir tota mena d'objectius.
- 3.2. Transferir a totes les matèries del currículum les habilitats apreses a la classe de llengua.
- 4.1. Tenir iniciativa personal i autònoma durant tot el procés d'escriptura: posar-se a escriure, trobar temes, revisar els esborranys, etc.
- 5.1. Experimentar emocions positives durant la pràctica de l'escriptura: interès per la tasca, satisfacció per l'expressió personal o per la comprensió efectiva del lector, diversió pels temes escrits, etc.
- 5.2. Buscar les condicions més idònies possibles per escriure.
- 6.1. Consultar un diccionari o una gramàtica per superar una dificultat durant el procés de redacció.
- 6.2. Aprofitar els recursos informàtics disponibles per escriure.

Cal fer algunes consideracions respecte a la consecució d'aquests objectius. D'una banda, tenint en compte que les actituds es conformen a partir dels valors, de les emocions i dels coneixements que té

l'autor sobre l'escriptura, sembla clar que les activitats didàctiques que puguin modificar aquelles haurien d'afectar aquests tres components; és a dir, els exercicis d'escriptura haurien de ser plaents, haurien de vehicular informació sobre l'escriptura (funcions, usos, etc.), i també haurien de presentar aquesta com un valor rellevant (aplicacions, beneficis, etc.). A més, caldrà força temps i una quantitat important d'activitats o experiències d'escriptura per aconseguir canvis significatius, per remoure positivament les actituds prèvies –no sempre positives– que tingui cada aprenent.

D'altra banda, aquests objectius exigeixen un canvi en els rols que exerceixen habitualment el professorat i l'alumnat. El primer ha de deixar de fiscalitzar les pràctiques d'escriptura per convertir-se en un simple assessor tècnic del segon. Aquest ha d'assumir les responsabilitats que li pertanyen com a autèntic protagonista del procés d'aprenentatge de l'escriptura. En resum, la parella de *professor / aprenent* ha d'entendre's com la manifestació escolar de la relació més bàsica que s'estableix entre un *autor* i un *lector*, amb els drets i els deures que pertocuen a cadascun. Aquest punt ens introdueix en la segona característica de les activitats extensives: l'*autodirecció*.

5.2. GRAU D'AUTODIRECCIÓ

Els termes *heterodirigit* i *autodirigit* provenen dels estudis sobre autonomia i autoaprenentatge en ensenyament de llengües (Bosch, 1996; Holec, 1988). El primer designa les activitats i els exercicis que dirigeix o controla una persona distinta del mateix subjecte que aprèn (la qual pot ser el professor de l'aula, que guia el treball de l'aprenent, o el pedagog o el lingüista autors del mètode programat d'ensenyament que segueix un autodidacta a casa seva). El segon terme es refereix als materials didàctics amb els quals l'aprenent pot assumir més responsabilitat en el seu procés d'aprenentatge: participar en la decisió de què vol aprendre, elegir entre diversos tipus d'activitat, col·laborar activament en l'avaluació formativa, etc. Així doncs, ensenyament heterodirigit no coincideix necessàriament amb *ensenyament presencial* (un professor i un grup d'aprenents a classe), ni tampoc aprenentatge autodirigit s'associa sempre a *ensenyament a distància* o a *ensenyament personalitzat* o *individualitzat*. L'autodirecció, que inclou l'autonomia en l'aprenentatge i l'autoaprenentatge, és més aviat una actitud i una conducta que l'aprenent desenvolupa respecte al seu propi procés d'aprenentatge, al marge de l'entorn en què es produeixi

aquest.

Un concepte proper als anteriors és el de caràcter *extrínsec* o *intrínsec* de l'activitat, que fa referència l'origen de la motivació que duu l'aprenent-autor a escriure. En les activitats *extrínseques* l'impuls o la motivació per escriure provenen d'una circumstància externa a l'aprenent: pot ser una instrucció ordenada pel professor, un exercici del llibre de text, una carta que cal respondre, un problema la solució del qual requereix la redacció d'un document (absentar-se un dia de classe, demanar un canvi de matrícula), etc. Al revés, en les activitats *intrínseques* el que impel·leix l'aprenent a escriure és una causa personal i interna (ganes d'escriure, passar-s'ho bé, distreure's, desenvolupar unes idees, etc.), al marge de les circumstàncies externes. Notem que *extrínsec/intrínsec* no coincideixen del tot amb *heterodirigit / autodirigit*, ja que, per exemple, un acte d'escriptura autodirigit pot estar motivat per una circumstància extrínseca (enviar una instància, respondre una nota) o intrínseca (ganes personals d'escriure).

L'interès que tenen aquestes dues distincions és que, al meu entendre, permeten delimitar les activitats que poden resultar més rendibles per desenvolupar els objectius actitudinals mencionats més amunt. És plausible que la reiteració sistemàtica d'activitats exclusivament heterodirigides i extrínseques, d'una banda, o autodirigides i intrínseques, de l'altra, generi percepcions diverses de l'escriptura. L'aprenent que només ha pogut participar en les primeres tendirà a veure l'escriptura com un mer instrument per acomplir les tasques que se li encomanen, com una conducta associada a determinades circumstàncies ambientals, com una eina que ell/a no ha gestionat mai i, doncs, que no forma part del seu món ni dels seus interessos. En canvi, l'aprenent que ha pogut experimentar lliurement l'escriptura, en exercicis autodirigits i intrínsecs, ha tingut més oportunitats d'aprendre a usar-la en diversos contextos, segons els seus interessos, i d'integrar-la en el seu món personal, com un instrument més de treball i relació –com ho són la conversa, el dibuix o la música.

Així doncs, crec que els exercicis autodirigits, intrínsecs, oberts i diferits en el temps, en què l'aprenent pot prendre responsabilitats de decisió sobre el mateix fet d'escriure (què, quan, com, on, sobre quins temes, etc.) són més coherents amb la finalitat d'aconseguir aprenents-autors que usin l'escriptura autònomament, pel seu compte i amb actituds positives, que no pas les tradicionals pràctiques heterodirigides extrínseques. Els exercicis extensius autodirigits permeten que emergeixin

les necessitats, els interessos i els sentiments de l'aprenent-autor i que puguin projectar-se en l'escriptura.

El grau d'autodirecció d'una tasca d'escriptura afecta qualsevol aspecte de tot el procés de composició del text (planificació, textualització, revisió), però aquí només em referiré, a títol d'exemple, al moment inicial de la recerca de temes per escriure. En general, és una pràctica habitual de l'escriptura –extensiva o intensiva– que el professorat prengui la decisió de determinar o fixar què ha d'escriure l'aprenent. Al meu entendre, es tracta d'un fet negatiu que pot portar conseqüències indesitjables. Convé tenir presents els punts següents:

- "Buscar tema" forma part del procés d'escriure. Decidir què es vol escriure (la informació, el punt de vista, el tipus de text, l'estil, el to, l'extensió, etc.) forma part del procés de *planificació* del text. Aprendre a trobar temes d'escriptura és un aspecte importantíssim de l'aprenentatge de l'escriptura. Per això, l'aprenent ha de poder ser lliure per elegir totes les característiques del seu escrit; només d'aquesta manera podrà practicar completament tot el procés de composició d'un text i podrà començar a experimentar l'interès i la motivació real de l'escriptura.
- La funció del professor és guiar els aprenents i ajudar-los a buscar els seus temes d'escriptura. Davant del *Tema lliure o Escriu sobre el que vulguis*, molts aprenents enceten diversos textos amb munts d'idees, però massa sovint n'hi ha algun –si no un grup!– que pateix la coneguda síndrome del "full en blanc". En aquest cas, el professor pot oferir alguns exemples de temes escollits per altres companys, pot donar orientacions (escollir els interessos personals, narrar alguna experiència viscuda, centrar-se en una persona estimada, exposar alguna activitat curiosa, etc.) o pot posar-se a escriure amb l'aprenent. També sol ser útil citar l'aprenent a tutoria i mantenir-hi un diàleg sobre els possibles temes de redacció. En descàrrec dels aprenents, convé prendre consciència que potser la immensa majoria de les seves experiències prèvies d'escriptura foren heterodirigides i, doncs, que no és estrany que aquesta nova pràctica, plena de llibertat –i de responsabilitat–, els sorprengui i els desorienti.
- Així mateix, el professor ha d'establir el marc de l'activitat, d'acord amb els seus objectius didàctics: extensió màxima i mínima, característiques del tema, temps per a la realització, etc. En alguns casos, el professor pot tenir interès que els aprenents produeixin algun tipus de text amb

uns trets específics (tema, tipus de text, registre, etc.), a fi de practicar determinats ítems lingüístics. En aquest cas, les orientacions del professor s'han de limitar estrictament a aquelles indicacions que permetin assegurar que l'aprenent realitzarà el treball proposat, i han de deixar obertes, a l'elecció de l'aprenent, la resta de variables, les que no afectin els interessos didàctics de l'activitat. Per exemple, si el professor està interessat a treballar l'argumentació (i, en concret, la generació d'arguments i contraarguments sobre una tesi), una bona consigna pot ser aquesta: *Escriu dues argumentacions breus sobre un mateix tema, una a favor i una altra en contra.* L'aprenent està condicionat a buscar arguments a favor i en contra d'un tema X, però pot elegir tant el tema, com el to, l'extensió o el tipus de text (carta a un amic, carta al periòdic, instància, assaig, etc.).

Un dels objectius de la pràctica extensiva de l'escriptura és que els aprenents desenvolupin els seus propis interessos de redacció i que la carpeta que recull totes les seves produccions (vegeu apartat 7) es converteixi en un arxiu d'escrits que susciți idees o temes que esperen ser desenrotllats, ampliat o aprofundits en redaccions successives. A principi de curs, els aprenents poden tenir dificultats per trobar i desenvolupar el contingut de l'escriptura però, a poc a poc, a mesura que van escrivint extensivament durant el curs, van "descobrint" espais (temes, fets, sentiments, etc.) que els interessaria explorar incansablement.

Acabaré aquest apartat amb l'anècdota d'una jove estudiant universitària de primer curs, la Mireia (de la meua matèria d'*Anàlisi i pràctica del discurs oral i escrit*, a la llicenciatura de Traducció i Interpretació de la UPF). L'avaluació d'un dels trimestres d'aquesta assignatura consistia, entre d'altres activitats, en l'elaboració d'un treball de redacció d'unes quinze pàgines sobre un tema personal d'elecció lliure (en d'altres trimestres és obligatori desenvolupar continguts lingüístics). Des del primer dia de classe, la Mireia coneixia el sistema d'avaluació, els criteris amb què es valoraria el treball (correcció, coherència, cohesió, qualitat lingüística, originalitat, grau d'interès i d'elaboració, etc.) i les possibilitats d'ajuda o d'assessoria de què disposava (tutoria amb el professor, ús d'ordinadors, biblioteca, etc.).

A mesura que passaven les classes, els estudiants progressaven notablement en l'elaboració del treball: la majoria havia elegit tema, havien escrit força esborranys, havien parlat amb mi del text i fins

i tot jo ja n'havia llegit alguns fragments i els els havia comentat. La Mireia, en canvi, no tenia res; classe rera classe repetia: *Jo no tinc tema, jo encara no tinc tema.*

Un dia, ja força avançat el curs, vaig donar als estudiants una consigna per a un escrit descriptiu. Havien de redactar una descripció minuciosa d'un personatge (cadascú podia escollir el personatge: humà o no, real o fictici; el tipus de descripció: física, psíquica, etc.). Una setmana després, la Mireia em va lliurar el seu treball, titulat *La meva àvia Teresina*. Deia alguna cosa així: *La meva àvia Teresina (bé, li dèiem "l'àvia" però en realitat era la nostra besàvia) vivia amb la seva filla (la meva àvia), la seva néta (la meva mare) i la seva besneta –una servidora– sota un mateix sostre. Era fascinant veure juntes quatre generacions de dones: érem físicament molt semblants, però tan diferents de caràcter i d'idees! Cadascuna pertanyia a una època distinta...* La redacció continuava descrivint l'àvia Teresina amb dolçor i humor. Quan acabaves la lectura d'aquell text, et quedaves amb ganes de saber més coses sobre aquella persona, volies llegir la continuació d'aquella història.

La mateixa classe que vaig tornar aquest text corregit, la Mireia continuava dient –quasi plorant!–: *No tinc tema! Encara no tinc tema!* Aquella estudiant no s'havia adonat que el seu esplèndid treball sobre l'àvia Teresina estava esperant una continuació, que era un fil ric i interessantíssim que esperava ser estirat. Vaig cridar la Mireia en una tutoria i li vaig suggerir que escollís desenrotllés la descripció de l'àvia fins a convertir-la en treball extens de trimestre. Se'n va sorprendre: mai no havia pensat que pogués usar l'escriptura per reconstruir el seu passat, per recordar fets que li podien interessar avui. Tampoc no havia pensat mai que pogués escriure un treball acadèmic –un treball a la universitat!– sobre un tema tan personal, tan poc important... A partir d'aquest moment, la Mireia no va tenir dificultats per realitzar el treball final. El dia de l'avaluació em va lliurar un escrit titular *La meva àvia Teresina*, que explorava a fons els seus records personals d'aquest familiar.

El cas de la Mireia és un bon exemple dels prejudicis que tot sovint tenen els nostres estudiants sobre l'escriptura. Creuen que no es pot escriure sobre temes personals, que el tema l'ha de donar el professor, que ells no poden tenir iniciativa per buscar idees, que escriure és una activitat acadèmica, allunyada dels interessos personals. També és un bon exemple de com una instrucció intensiva (la descripció d'un personatge) es pot convertir en un treball d'escriptura extensiva.

5.3. EXTENSIÓ DELS ESCRITS

Una de les constants habituals de la seqüència didàctica intensiva de producció és que els aprenents acostumen a escriure textos molt breus (mitja pàgina, un o dos paràgrafs, no més de 200-250 paraules)⁵. Aquest tipus d'escrits afavoreix un determinat comportament escriptor de l'aprenent que –al meu parer– resulta negatiu per al desenvolupament tant de les destreses cognitives i com de les actituds. Vegem-ho en els tres punts següents:

- *Una sessió única de redacció.*

L'aprenent pot produir fàcilment un escrit breu en una única sessió de treball (una classe d'hora o hora i mitja, o una sessió de mitja tarda a casa –essent generosos!). Aquest simple fet imposa limitacions al procés de composició. L'autor dóna per acabat el seu escrit “en calent”, en el mateix moment que el fa, i evita que pugui haver-hi un període de “repòs”, després del qual l'aprenent podria efectuar una nova revisió “en fred”, des de la perspectiva que aporta el pas del temps.

- *Escàs esforç cognitiu.*

En els textos breus, els autors-aprenents poques vegades tenen la necessitat d'haver de buscar idees, d'haver d'ordenar el seu pensament, o de decidir en quin ordre han de presentar les informacions. Un escrit de 200 o 300 paraules pot requerir només tres o quatre idees reals, si considerem que constarà d'una introducció i d'una conclusió que presentaran, resumiran o repetiran aquelles –tots coneixem l'habilitat que tenen els aprenents a omplir pàgines amb molta palla i poc gra. En aquestes circumstàncies, fins i tot els temes més desconeguts, complexos o delicats esdevenen fàcils, perquè l'autor omple aquestes poques idees que calen sense dificultat. En té prou d'apuntar mecànicament les idees que se li van acudint i en l'ordre

⁵ Les tasques d'elaboració d'escrits més extensos (de 5 o 10 pàgines), com treballs monogràfics, comentaris de llibres de lectura, assaig, etc. són freqüents sobretot a secundària i en les matèries de lletres, però crec que encara són inferiors en quantitat als exercicis que utilitzen els textos breus. D'altra banda, algunes d'aquestes activitats es converteixen sovint en una simple feina de copia, retallada i enganxada d'originals diversos (entrades d'enciclopèdies, fragments de manuals, llibres, etc.), de manera que no constitueixen autèntiques pràctiques d'expressió.

en què se li acudeixen (en una espècie de prosa d'escriptor egocèntrica), en una única sessió de redacció. D'aquesta manera, la dificultat bàsica de la tasca d'escriptura es concentra en els aspectes ortogràfics i poques vegades l'aprenent sent la necessitat d'haver d'elaborar diversos esborranys per construir el seu pensament.

D'altra banda, el professor-lector d'aquests textos breus i de significat poc elaborat no sempre pren consciència d'aquestes limitacions. Un text breu s'entén amb facilitat, fins i tot en el cas que les idees seleccionades per l'autor siguin poc importants, estiguin desordenades o resultin ambigües. El lector reconstrueix sense dificultat les llacunes que pugui tenir el text, de manera que els errors reals de l'autor poden quedar camuflats.

- *Esforç lingüístic limitat.*
- De la mateixa manera, els escrits breus ofereixen escassa dificultat lingüística. Qüestions com la distribució de les dades en capítols i apartats —o fins i tot en paràgrafs!—, la progressió temàtica (relació entre informació coneguda i nova), l'ús de marcadors discursius per organitzar el text o els procediments de citació, no solen tenir gaire presència en els textos breus, de manera que l'aprenent-autor no ha d'enfrontar-s'hi. Encara més, d'altres aspectes com les relacions anafòriques entre correferents allunyats (pronoms, el·lipsis, temps verbals, etc.), la capacitat de diversificar la sintaxi o la selecció d'un lèxic precís, homogeni i variat en tot el text (usar terminologia precisa, evitar repeticions, eliminar jòquers, etc.), tenen força menys incidència en un escrit d'una plana que en un altre de cinc. En resum, en escriure textos breus l'aprenent evita haver de resoldre algunes qüestions lingüístiques importants que es presenten en la redacció de textos reals. Així mateix, com que no hi ha d'altres punts que el preocupin, l'aprenent es concentra en els aspectes ortogràfics de l'escrit.

Contra aquestes limitacions, els escrits extensos ofereixen als aprenents situacions d'escriptura d'un nivell cognitiu i lingüístic més complex, que s'assemblen més a les condicions reals de comunicació i que aporten diversos avantatges:

- *Diverses sessions de redacció.*

Les exigències d'un escrit extens (nombre i ordre de dades que cal incloure-hi, estructura,

separació de capítols, redacció, etc.) provoquen que els autors necessitin diverses sessions de treball per acomplir el procés de composició. Només el fet d'haver d'interrompre en diverses ocasions aquest procés i d'haver de reprendre'l en un altre moment afavoreix que l'aprenent-autor reflexioni més sobre el text: que l'hagi de rellegir nombroses vegades (com a mínim cada cop que reinicia la sessió de treball); que el rellegeixi en diverses circumstàncies (estats d'ànim diversos, possiblement en diferents dies, horaris, llocs, etc.), o que el pas del temps pugui aportar-li una perspectiva més rica i serena del text. Així mateix, l'existència d'aquests períodes buits de redacció entre sessió i sessió facilita la intervenció pedagògica d'altres persones (professor, companys, familiars) en el procés de composició del text, abans que l'aprenent-autor el doni per acabat.

- *Requeriments cognitius complexos.*

Els escrits extensos exigeixen un treball més important d'elaboració del significat. En primer lloc, l'aprenent no disposa espontàniament de tota la informació que demana el text i conscientment ha d'utilitzar diversos procediments per recollir, estructurar i ordenar la informació. En segon lloc, l'extensió de l'escrit exigeix una selecció i una ordenació molt acurades de les dades, d'acord amb les circumstàncies comunicatives i amb el perfil del lector (coneixements previs, interessos, etc.). A més, aquest darrer no podrà pas actuar de la mateixa manera que ho feia en els escrits curts, quan podia arribar a suplir o "corregir" les deficiències originals del text; davant de 6 o més pàgines, el lector exigeix més facilitat per llegir (senyals gràfics, ajudes metadiscursives) i és menys tolerant amb els errors de l'autor.

- *Notable dificultat lingüística.*

És obvi que l'augment de la grandària del text afegeix dificultat lingüística a la tasca, però, a més, els escrits extensos contenen diversos procediments lingüístics (esmentats més amunt: separació d'apartats, citacions, referències llunyanes, etc.) que són menys freqüents en els escrits breus.

En resum, els textos extensos permeten que l'aprenent experimenti la necessitat d'usar i d'aprendre a usar els diversos processos de planificació del text (generació d'idees, organització, etc.) i fomenten també la revisió, repartint el procés complet de composició en diverses sessions de redacció i

retardant el punt final d'aquest procés. Per totes aquestes raons, resulta més rendible didàcticament i lingüística que l'aprenent escrigui un sol text de 10 pàgines d'extensió durant tres mesos (escrivint primer a partir d'un format –vegeu apartat 6– i elaborant després un escrit per a un context determinat, amb tots els esborranys i correccions necessaris), que no que produeixi en el mateix període de temps cinc redaccions de dues pàgines cada una o –encara més breus– deu escrits d'una pàgina.

Això no significa –és clar– que totes les activitats d'escriptura hagin d'exigir l'elaboració d'escrits extensos, ni que els escrits més “expressius” no puguin coexistir amb d'altres menes de textos. Això ens introdueix en la diversitat de tasques d'escriptura.

6. TASQUES D'ESCRITURA

La selecció de *tasques d'escriptura* (o de *consignes, instruccions* o *contextos d'expressió*) és un aspecte fonamental de l'organització de classe. Les activitats extensives tenen especificitats que afecten la concepció de la tasca, el grau d'implicació de l'aprenent o els trets discursius de l'escrit produït, a fi d'aconseguir objectius actitudinals, però no basten per atendre la diversitat de necessitats de formació (gramaticals, pragmàtiques, cognitives) que requereix un autor complet.

Podem distingir dos tipus bàsics de tasca, amb objectius i trets diferenciats: el *format* i el *context comunicatiu*. Ambdós tipus contrasten en els punts següents:

FORMAT

- És una instrucció molt general de redacció. No té destinatari i el propòsit i el tipus de text són molt oberts.
- Pretén fomentar la redacció continuada.
- Posa èmfasi en les funcions epistèmica (Wells, 1987) i expressiva (Jakobson, 1963; Britton *et al.*, 1975).
- S'avalua amb criteris referits al contingut: quantitat de produccions, diversitat de temes, grau d'originalitat, de reflexió i de personalització, etc.

CONTEXT COMUNICATIU

- És una situació real o versemblant de comunicació que inclou destinatari, propòsit, tipus de text, marc compartit autor-lector, etc.
- Fomenta la capacitat d'adaptació de l'aprenent a comunicacions diverses (audiències, propòsits, tipus de text, etc.).
- Posa èmfasi en la funció comunicativa (Wells, 1987).
- S'avalua amb criteris de contingut i forma: coherència, cohesió, adequació, correcció, etc.

A grans trets, el *format* correspon a les tasques d'escriptura extensiva, i el *context comunicatiu*, a les tasques intensives –encara que hi ha excepcions notables (així, moltes de les típiques redaccions setmanals són intensives i no tenen cap context comunicatiu). La combinació d'ambdós tipus de tasca ofereix a l'aprenent un ventall variat d'activitats —semblant al de l'aprenentatge de la lectura, esmentat en la introducció. El *context* ofereix oportunitats per desenvolupar aspectes essencials de la comunicació escrita (atenció a les necessitats del lector, ús del registre i del tipus de text adequat, selecció de les dades i de l'estructura semàntica, etc.) que tenen poca o cap presència en els formats. Precisament per això, és important que les tasques d'escriptura de context comunicatiu tinguin algunes característiques didàctiques bàsiques: entre d'altres, que estiguin suficientment *contextualitzades* (amb un lector, un propòsit comunicatiu, un context compartit entre autor i lector, un canal, etc.); que siguin *autèntiques* –o com a mínim *versemblants*–; que siguin *variades*, de manera que l'aprenent conegui audiències, textos, registres i temes diversos, o que puguin *personalitzar-se*, a fi que l'aprenent-autor pugui aportar la seva experiència personal a l'escriptura. Però en aquest article em referiré sobretot al format.

En general, el format és una instrucció genèrica i flexible que exigeix que l'aprenent escrigui

periòdicament durant un període llarg de temps (setmanes, mesos, un trimestre, un curs). No té destinatari –no forma part de cap context comunicatiu– ni tema, i tampoc no especifica el tipus de text que cal produir o el procés per fer-ho; l'aprenent-autor ha de prendre totes aquestes decisions sobre la marxa, a conveniència seva. El punt de partida per a l'escriptura –l'estímul– pot ser un fet real (una lectura o un viatge, una experiència al laboratori), però també una instrucció acadèmica (dur un diari de classe, prendre apunts). En ambdós casos la instrucció permet –i anima– que l'aprenent aportí les seves idees i que dirigeixi lliurement l'escriptura cap als punts d'interès personal, més o menys allunyats del focus inicial. En definitiva, els formats posen èmfasi en el procés i en l'activitat continuada d'escriure. A continuació se citen alguns exemples:

- **Diaris.** A partir del format tradicional de diari (entrades diverses amb dates ordenades cronològicament), l'aprenent escriu periòdicament sobre tota mena de temes. Es poden distingir diversos tipus de diari, segons el focus temàtic que actua com a punt de partida: més lliure (diari íntim o personal, diari acadèmic) o més dirigit (diari d'un viatge, una estada, una lectura, una experiència, etc.).
- **Diari d'aprenentatge o bitàcola**⁶. És un tipus específic de diari que se centra exclusivament en les activitats d'ensenyament/aprenentatge (d'una matèria, d'un curs, d'un centre escolar, etc.). L'aprenent –i també el professor, si és el cas– registra en un quadern, de manera detallada i sistemàtica, les seves experiències i impressions durant el procés complet d'aprenentatge. Més endavant les produccions realitzades s'analitzen, es comenten i es contrasten entre aprenents i professors, per aconseguir diverses finalitats formatives (identificar estils d'aprenentatge, estats emocionals; incrementar la metacognició i la capacitat d'autoanàlisi i de reflexió) o informatives

⁶ Una part de la bibliografia nord-americana usa el terme *log* (cat. *bitàcola*; cast: *bitàcora*) per designar el diari d'aprenentatge, establint una metàfora amb l'àmbit mariner. En aquest la bitàcola és el diari d'abord d'un vaixell, el quadern de navegació que recull les diverses incidències de la travessia: rumb seguits, temps atmosfèric, etc.; així mateix, la bitàcola de classe és un registre dels esdeveniments que ocorren durant un curs. En un altre lloc (Cassany 1993) uso aquest terme per referir-me indistintament al conjunt d'escrius produïts per un aprenent, a la carpeta que els recull o a un diari de classe elaborat durant el mateix període. Crec que resulta més precís reservar el mot bitàcola per a aquest últim significat, el de diari d'aprenentatge –de manera que la s'acosta al sentit original del mot. Podem reservar la paraula *carpeta* (o *portafoli*, *registre*, etc.) per a la resta de significats: per a l'arxiu físic que recull les produccions dels aprenents o, per extensió, al conjunt d'aquestes (vegeu l'apartat 7).

(conèixer els gustos dels aprenents, els seus coneixements, etc.). Per a un tractament detallat del tema, vegeu Caballero (en premsa) i Porlán i Martín (1991).

- **Protocols.** A partir del format de registre, apunts o informe d'observació d'un experiment (entrades diverses amb data, descripcions específiques i objectius de fenòmens empírics, formulació d'hipòtesis de treball, enumeració de passos a seguir, etc.), l'aprenent anota les incidències d'algun tipus d'experiència o activitat que estigui relacionada amb les matèries experimentals o socials del currículum escolar⁷.
- **Apunts.** A partir de la coneguda tasca de prendre notes o apunts d'una exposició oral magistral (o d'una altra font d'informació), es pot proposar a l'aprenent un *format* de treball menys mecànic i més creatiu, que fomenti el registre d'una part de les dades originals i també el de les reaccions personals que susciten aquestes. Entre altres idees, es pot prendre nota en forma d'esquema o de mapa conceptual (amb l'exigència d'aportar opinions personals); usar una pàgina a doble columna (amb un primer espai destinat a anotar les idees importants i un segon per a l'opinió i els dubtes personals); deixar períodes de temps abans, durant i després d'una exposició perquè els aprenents escriguin lliurement les seves impressions, etc.

Heus aquí un exemple més detallat de *diari de lectura*. Aquest és el document per entregar als aprenents:

⁷ Aquest tipus de format permet usar l'escriptura com a instrument de recollida, anàlisi (funcions instrumental i epistèmica; Wells, 1987) i estudi en àrees no lingüístiques, seguint els plantejaments didàctics de l'escriptura transversal (*Writing across the curriculum*: escriptura a través del currículum); vegeu Fulwiler (1987), Fulwiler i Young (1990) i diversos articles a Belanoff i Dickson *ed.* (1991).

DIARI DE LECTURA

Diari de lectura és un exercici d'escriptura sobre un text que estiguis llegint. Es tracta d'escriure sobre les reaccions que et provoqui un llibre. És una manera de reflexionar sobre el que estàs llegint, d'aprofundir en els pensaments i les sensacions que et susciti un text. ¿Quantes vegades, en llegir alguna cosa, se t'han acudit idees divertides, noves, distintes... però s'han perdut perquè en aquell moment no les vas apuntar? ¿Quantes vegades t'has avorrit, empipat, cansat, divertit o entusiasmat llegint un llibre, i no ho has pogut explicar ni apuntar enlloc? *Diari de lectura* es una manera de recollir aquestes reaccions.

Segueix aquestes instruccions:

1. Escriu en una llibreta petita o en fulls solts, que pots guardar amb el llibre.
2. Posa sempre la data a cada fragment que escriguis.
3. Encapçala el diari amb el títol: *Diari de lectura de X* (i el títol del llibre).
4. Escriu sobre tot el que et suggereixi la lectura: els personatges, l'ambient, l'estil, l'argument, les idees que s'hi exposen, etc. Explica si t'agrada o no, per què, quins fragments t'han agradat més que uns altres. Deixa't anar i escriu sobre el que vulguis. De moment, no et preocupis per l'ortografia ni per la gramàtica.
5. Intenta d'escriure sovint, cada vegada que llegeixis un fragment. Combina la lectura amb l'escriptura. Pots apuntar al diari alguna frase o algun fragment del llibre que t'hagin agradat.

Quan hakis acabat la lectura i el diari, pots fer una redacció sobre l'experiència. Pots titular-*Diari d'un/a lector/a* i pots aprofitar el millor del que hakis escrit. Ho rellegeixes, ho revises i ho passes en net. Quedarà una recensió ben personal sobre el llibre!

En aquest cas, l'estímul que actua de trampolí per a l'escriptura és una lectura. L'aprenent alterna sessions de comprensió d'un text (novel·la, assaig, conte, etc.) amb períodes de redacció de les reaccions que li suscita aquesta. Així, lectura i escriptura interactuen entre si i s'alimenten l'una a l'altra. A la pràctica, els diaris dels aprenents parteixen de les seves opinions personals sobre el text llegit (*m'agrada aquest personatge, aquest capítol; he tingut dificultats amb el vocabulari, m'he avorrit, etc.*) i molt fàcilment deriven cap a d'altres temes imprevistos i personals (*això em recorda aquella lectura...; avui no estic tan animat per...; no estic d'acord amb el fet que, com diu aquest personatge...*).

Finalment, cal tenir en compte que format i context comunicatiu no són tasques excloents, sinó que

poden combinar-se segons els objectius didàctics i els interessos dels aprenents. Per les seves característiques, el format actua com a “taller de proves” o “sessió d’entrenament” que explora i acumula materials diversos (temes, idees, fragments, provatures i esborranys desorganitzats, etc.). Alguns d’aquests fragments poden desenvolupar-se i sistematitzar-se en una tasca posterior de context comunicatiu, la qual exigeix que l’aprenent-autor construeixi un missatge coherent i tancat. Per exemple, havent finalitzat el diari de lectura d’un llibre X segons les instruccions del format anterior, els aprenents poden realitzar el següent exercici de context comunicatiu:

OPINIONS SOBRE X

Com has pogut comprovar, llegir un llibre i fer-ne un diari de lectura costa temps i esforç. Per això val la pena que el treball que has fet no mori en l’anonimat. Els teus companys potser voldran llegir aquest llibre –o estaran obligats a fer-ho– i, en aquest cas, els interessarà conèixer la teva opinió i les teves experiències de lectura. ¿Per què no elabores unes *Opinions sobre X* per a ells, a partir del teu diari? Segueix les instruccions següents:

1. Pensa en les persones que llegiran el teu text (els companys). Què els interessa saber? Què els agradaria que tu, que has llegit el llibre, els expliquessis? Segons això, fes una llista de tot el que hauries d’incloure en el teu escrit.
2. Rellegeix el teu diari i escull-ne els millors fragments (els més representatius, els més ben escrits, els més divertits, etc.). Elegeix els que podries incloure en el text, d’acord amb la llista del punt anterior.
3. Si queden punts importants de la llista sense redactar, escriu-los. Escriu també una introducció breu que resumeixi l’opinió general que t’ha causat el llibre (potser pots aprofitar, retocant-lo, algun fragment del diari).
4. Ordena tot el material (introducció, fragments del diari, punts nous redactats) de manera lògica. Fes diversos apartats amb subtítols i, dins de cadascun, agrupa les idees en diversos paràgrafs. Ha de quedar un text únic i coherent.
5. Revisa el text de dalt a baix fixant-te en la redacció: claredat d’idees, ortografia, etc. Refes-lo fins que quedi perfecte.

Si vols, abans de donar el text per enllestit, pots deixar llegir-lo a un company perquè et confirmi que l’entén (en el cas que descobreixis algun problema, caldrà que el resolguis). El professor organitzarà la manera de fer arribar el teu escrit als lectors (publicant-lo en el diari escolar, guardant-lo a la biblioteca com a fitxa de consulta, penjant-lo a la paret, fent-ne còpies per a la classe, etc.).

7. AVALUACIÓ

Per limitacions d’espai em referiré només a l’avaluació dels formats d’escriptura extensiva –i encara

de manera necessàriament breu. La consideració d'altres qüestions relacionades de forma estreta amb aquesta (processos de composició, propietats textuais, interacció professor-aprenent) queda fora d'aquest text (vegeu Cassany, 1993 i 1995, i Cassany, Luna, Sanz, 1993).

En primer lloc, l'avaluació de l'escriptura extensiva ha de ser fonamentalment *formativa*; és a dir, ha de tenir la finalitat d'incrementar el coneixement, el domini i el control conscient que té l'aprenent de la seva manera d'escriure. Això significa que és ell mateix qui –en col·laboració amb companys i professorat– ha de valorar la seva pràctica d'escriptura, en diversos moments i circumstàncies. L'anàlisi i la presa de consciència de les emocions, els valors, els prejudicis o els hàbits que l'aprenent associa a l'escriptura, esdevé un procediment essencial per intentar modificar-los (Cassany, 1994).

En segon lloc, tot i que els instruments d'avaluació poden ser diversos (tests, entrevistes, correcció de treballs, anàlisi d'esborranys, etc.) i complementaris, l'eina bàsica de treball és la *carpeta* (o *arxiu*, *registre*; *portafolio* en anglès, i *carpeta* o *portafolio* en castellà), que consisteix en un arxiu individual dels escrits realitzats. Cada aprenent ha de guardar el protocol sencer (anotacions, llistes, esquemes, esborranys, correccions, versió final, etc.) de cadascuna de les pràctiques d'escriptura (formats, tasques, apunts, etc.) que realitza en una disciplina acadèmica durant tot un curs⁸. L'organització física de la carpeta pot variar (fulls solts, llibreta, carpeta, llibreta, etc.) i té poca transcendència; el que realment importa és que l'arxiu sigui complet i que esdevingui una font fidedigna d'informació sobre l'activitat escriptora de l'aprenent.

L'ús que es pot fer de la carpeta a classe és divers i atén finalitats també variades. Entre d'altres, la carpeta es converteix en la memòria física i revisable de l'activitat d'escriptura de l'aprenent, on aquest pot recuperar treballs passats, reprendre idees suggerides i no exhaurides o comparar

⁸ Cal tenir en compte que la forma d'usar la carpeta és extraordinàriament diversa segons els professors i els centres escolars. D'una banda, la recopilació d'escrits pot abarcar un període de temps variat (un o més cursos escolars i fins i tot un cicle complet) i diverses disciplines (llengua, matemàtica, socials, etc.); convé no oblidar que la carpeta pot ser un instrument de treball per a altres matèries de lletres i de ciències (vegeu Calfee i Perfumo, 1993, i Valencia, 1993). De l'altra, les produccions incloses en la carpeta poden tenir restriccions. Així, Gill (1993) i Belanoff i Dickson (1991) recullen l'experiència de diversos professors que entenen la carpeta com una selecció reduïda i corregida de la producció completa de cada aprenent; en aquest cas, el mateix aprenent és qui realitza la selecció i aquesta actua com una autèntica activitat d'avaluació formativa.

l'evolució de les seves opinions en moments diversos del curs. També es poden rastrejar en la carpeta els processos cognitius que sol realitzar l'aprenent, s'hi poden recollir els errors reiteratius de gramàtica comesos en els exercicis de context comunicatiu –i elaborar així un diccionari personal de dubtes!– o induir-ne les actituds i els hàbits que associa a l'escriptura. El quadre següent mostra alguns dels criteris que es poden tenir en compte en l'anàlisi de la carpeta i la seva relació amb els objectius actitudinals mencionats a l'apartat 5.1. (marcats amb negreta):

CRITERIS PER A L' AVALUACIÓ DE LA CARPETA

- 1 QUANTITAT d'entrades. Es pot verificar:
 - 1.1 Si l'aprenent ha produït tots els textos que s'havien pactat amb el professor.
 - 1.2 Si l'aprenent ha pres la iniciativa i ha escrit espontàniament, sense instrucció del professor. **Objectius núm. 2.2. i 4.1.**
 - 1.3 Si l'aprenent elabora moltes, poques o cap producció intermèdia i quina mena de producció és (esborrany, esquema, correcció, etc.).
 - 1.4 Si les dates de les entrades es reparteixen durant tot el període avaluat o, al contrari, es concentren en petits lapsus de temps, la qual cosa indicaria si hi ha hagut un treball continuat d'escriptura o no. **Objectiu núm. 2.2.**
- 2 QUALITAT de les entrades. Es pot considerar:
 - 2.1 Si l'aprenent utilitza espontàniament tècniques concretes de composició, estudiades a classe o no, com les mencionades en l'apartat anterior.
 - 2.2 Si l'aprenent realitza modificacions en les diverses produccions intermèdies. Es pot verificar fins a quin punt l'aprenent usa les estratègies de composició per millorar el producte final escrit.
 - 2.3 Si l'aprenent té en compte els suggeriments de millora que proposa el professor en les entrevistes o que poden plantejar els companys en les activitats de revisió per parelles o en petits grups.
 - 2.4 Si l'aprenent consulta manuals de referència (gramàtiques, diccionaris). **Objectiu núm. 6.1.**
 - 2.5 Si l'aprenent usa tecnologia informàtica per produir textos i quina mena de programari (processadors de textos, verificadors ortogràfics, diccionaris CD-Rom, verificadors d'estil, etc.). **Objectiu núm. 6.2.**
 - 2.6 Si l'aprenent col·labora amb els seus companys en les activitats d'escriptura compartida i si treu profit d'aquesta col·laboració.
- 3 DIVERSITAT de temes, textos, tons, etc. Es pot tenir en compte:
 - 3.1 Si l'aprenent escriu sobre temes variats (acadèmics, personals, socials, etc.), si usa diversos tipus de text, si s'arrisca a usar registres, estils i recursos lingüístics diferents o complexos. **Objectius núm. 2.1, 3.1. i 3.2.**
 - 3.2 Si l'aprenent adapta les seves estratègies de composició a les característiques de la situació comunicativa.

- 4 PROGRESSIÓ. Es pot considerar:
 - 4.1 Si l'aprenent incrementa la quantitat i la qualitat d'entrades durant el període avaluat.
 - 4.2 Si l'aprenent incrementa el nombre de produccions intermèdies per generar un sol text.
 - 4.3 Si l'aprenent diversifica temes, tipus de text i estils.

Per acabar voldria mencionar un detall que, segons les circumstàncies, no només pot convertir-se en important, sinó també en obsessiu –per al professor– i en alienant –per a l'aprenent. Quan els objectius didàctics, les activitats i l'avaluació es concentren en el desenvolupament d'actituds i normes de conducta, cal prescindir de la resta d'aspectes lingüístics i cognitius que poden resultar contraproductius. Les activitats de format i la valoració global de les carpetes, tal com mostra el quadre anterior, posen èmfasi en el contingut de la producció i no en la forma. Així doncs, el professor no “corregeix” ni valora els errors normatius que puguin contenir els escrits de format o la globalitat de la carpeta, d'acord amb els criteris lingüístics habituals. La valoració d'aquest aspecte s'ha de limitar exclusivament als textos produïts en tasques de context comunicatiu, és a dir, als escrits que actuen realment com a missatges –i en els quals, doncs, l'ortografia i la gramàtica adquireixen un valor social rellevant. Cal tenir present que els formats i la major part de la producció d'una carpeta (esborranys, provatures, etc.) són mostres “en brut” d'autèntica prosa egocèntrica d'autor⁹.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARADO, M.; BOMBINI, G.; FELDMAN, D.; ISTVAN (1994) *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991) *Portafolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- BOSCH, M. (1996) *Autonomia i autoaprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; MCLEOD, A.; ROSEN H. (1975) *The Development of Writing Abilities (11-18)*. Londres: McMillan.

⁹ És interessant notar que entre els docents que usen l'escriptura extensiva a les seves classes hi ha un debat sobre el dret i el deure que té el professor de llegir i intervenir en les produccions de l'aprenent. D'una banda, se sosté que la lectura d'aquests escrits personals (sobretot dels diaris) pot inhibir l'espontaneïtat, la sinceritat o capacitat de redacció de l'aprenent-autor que pot autolimitar-se en saber que serà llegit de manera crítica per la persona que l'ha d'avaluar. De l'altra, s'argumenta tot el contrari, que la intervenció d'altres persones en aquests escrits –no només el professor, sinó també els companys– pot estimular encara més la creativitat de l'aprenent, perquè aquest sap que serà llegit per algú. Fullwiler (1987) i Reid (1994) discuteixen aquesta qüestió a fons.

- CABALLERO DE RODAS, B. (en premsa) "El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula." A: RIBAS, T. ed. (en premsa) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- CALFEE, R. C.; PERFUMO, P. (1993) "Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación." *CLE*: 19-20, p. 87-96.
- CAMPS, A.; VILÀ, M. (1994) "Projectes per aprendre llengua". A: *Articles*, 2, juliol.
- CASSANY, D. (1993) *Reparar l'escritura*. Barcelona: ICE UB/Graó.
- CASSANY, D. (1994) "Actituds, emocions i consciència en l'escritura". A: Camps, Anna (ed.) *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova. p. 91-112.
- CASSANY, D. (1995) "Trio de tests". A: *Articles*, 5, juliol, p. 69-78.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- DELMIRO, B. (1994) "Los talleres literarios como alternativa didáctica". *Signos*, 11, p. 30-45.
- ELBOW, P. (1973) *Writing without teachers*. OUP.
- ELBOW, P. (1983) "Teaching Writing by Not Paying Attention to Writing" A: STOCK P.L. ed. (1993).
- FREINET, C. (1968) *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (Versió castellana: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Fontanella, 1970.)
- FREINET, C. (1969) *Conseils aux jeunes*. Coopérative de l'Enseignement Laïc, Cannes. (Versió catalana de Francesc Cusó: *Consells als mestres joves*. Barcelona: Laia, 1974.)
- FULWILER, T. (1983) "Why We Teach Writing in the First Place" A: STOCK P.L. ed. (1993).
- FULWILER, T. (1987) *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- FULWILER, T.; YOUNG, A. (1990) *Programs That Work. Models and Methods for Writing Across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.
- GILL, K. ed. (1993) *Process and Portfolios in Writing Instruction*. Classroom Practices in Teaching English, Vol. 26. NCTE Committee on Classroom Practices.
- GRAFEIN (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.
- HOLEC, H. ed. (1988) *Autonomy and self-directed learning. Present fields of application*. Projecte núm. 2. Estrasburg: Consell d'Europa.
- JAKOBSON, R. (1963) *Essais de Linguistique Générale*. París: Éditions du Minuit.
- MAHIEU, R. (1981) *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*. Madrid: Altanea.
- MUNBY, J. (1969) *Read and Think*. Londres: Longman.
- MURPHY, S.; SMITH, M. A. (1992) *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Markham (Ontario): Pippin Publishing Lmd.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1991) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Ed.
- REID, J. (1994) "Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation." A: *TESOL Quarterly*, 28/2, 273-292.
- RIBÉ, R.; DEJUAN, E. (1984) "'Extensive reading activities' a BUP i COU. Una experiència de planificació i sistematització." *Papers de Batxillerat*, 5, p. 81-87.
- RODARI, G. (1973) *Grammatica della fantasia*. Torí: G. Einaudi (Versió castellana de Mario Merlino: *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna. 1989.)
- STOCK, P. L. ed. (1983) *Forum. Essays on Theory and Practice in the Teaching of Writing*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- SAMOIOLOVICH, D. (1979) *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Madrid: Altalena.
- SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1985) *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- SUNYOL, V. (1992) *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic: Eumo.
- VALENCIA, SH. W. (1993) "Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo." *CLE*, 19-20, p. 69-75.
- WELLS, G. (1987) "Aprendices en el dominio de la lengua escrita". A: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid. Visor-Aprendizaje/MEC, pp. 57-72.
- WHITE, R. V. (1983) "Approaches to the teaching of reading". *Teaching language as communication. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona. ICE-UAB, p. 42-53.