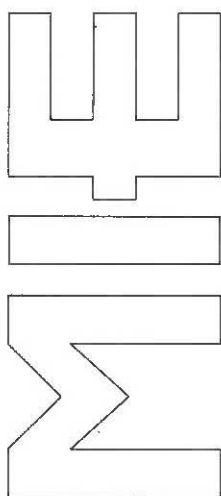


Reparar l'escriptura

Didàctica de la correcció de l'escrit

Daniel Cassany



2

Materials per a la innovació educativa



140



Institut de Ciències de l'Educació



Director de la col·lecció: Serafin Antúnez

Comitè editorial: Maite Colén

Javier Fraile

Cinta Vidal

La col·lecció MIE, Materials per a la Innovació Educativa és una iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de l'Editorial GRAÓ d'IRIF, SL.

Sèrie Didàctica de la llengua i de la literatura

© Daniel Cassany

© d'aquesta edició: ICE de la Universitat de Barcelona

Editorial GRAÓ d'IRIF, SL

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1a edició: juny 1993

2a edició: maig 2004

ISBN: 84-7827-334-4

DL: B-21.545-2004

Disseny: Xavier Aguiló

Impressió: Imprimeix

Resten rigorosament prohibits i estaran sotmesos a les sancions establertes a les lleis, la reproducció o l'emmagatzematge total o parcial de la present publicació, incloent-hi el disseny de la portada, així com la transmissió d'aquesta per qualsevol mitjà, tant si és elèctric, com químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia, sense l'autorització escrita dels titulars del copyright.

Índex

Presentació | 9

Introducció | 11

1. Marc teòric per a la correcció | 15

Els papers de mestre i alumne | 15

La revisió en el procés de composició | 19

Correcció tradicional i processal | 21

2. Preguntes sobre la correcció de l'escrit | 25

Què és la correcció? | 25

Val la pena corregir? | 26

Quins objectius té la correcció? | 29

Quins errors cal corregir? | 31

Per què es corregeixen només els errors d'un text? | 34

Quins textos cal corregir? | 36

Cal corregir tots els errors del text? | 44

Cal corregir tots els textos de cada alumne? | 46

Qui ha de corregir? | 47

Quan cal corregir? | 49

Com cal corregir? | 51

- En què es diferencia un error d'una falta? Com cal corregir cadascun? | 51

- Què fan els alumnes amb les correccions? | 52

- Què cal fer: marcar la correcció o donar-ne la solució? | 53

- Quina és la manera més clara de marcar un text? | 54

- Què es corregeix en cada moment del procés de composició? | 55

- Què es corregeix en cada tipus de text? | 57

Com podem fer més atractiva la correcció? | 58

Com canviarà la correcció amb els ordinadors? | 64

Exemples comentats de correccions | 65

3. Tècniques de correcció | 71

1. Negociació sobre la correcció | 74

2. Marques de correcció | 79

3. Elaboració de marques | 86

4. Llistes de control | 88

5. La bitàcola o el quadern de navegació | 91
6. Puntuar un escrit | 95
7. Reformulació d'un text | 103
8. La subhasta | 108
9. Taller d'escriptura | 111
10. Redacció desenvolupada | 116
11. Altres idees | 123

Epíleg | 129

Bibliografia | 133

Era lògic que les meves redaccions fossin millors que les seves ja a l'escola primària, però això no volia dir que jo obtingués notes millors; al contrari, per aquestes meves redaccions, indubtablement millors, rebia sempre les pitjors notes, cosa que, amb els mestres que teníem que, en general, donaven més importància a la forma externa que al contingut de la redacció, no era d'estranyar. Jo escollia sempre temes interessants, tal com jo mateix deia sempre, exòtics, quan es tractava de temes lliures; el meu germà, els més senzills, que desenvolupava i exposava també de manera senzilla, però no sols senzilla, sinó també de manera avorrida i prolixa, mentre que els meus els redactava sempre d'una manera complicada i interessant, com pot veure's en qualsevol moment en els quaderns escolars que hi ha escampats pertot arreu a les nostres golfes de Wolfsegg, en calaixos i caixes de cartró.

Thomas Bernhard

Agraïments

Voldria donar les gràcies a totes aquelles persones que, d'una manera o d'una altra, m'han ajudat a escriure aquest llibre. En primer lloc, dec molt als nombrosos mestres de tots els nivells d'ensenyament que han participat amb mi en xerrades, cursets, conferències i seminaris sobre didàctica i llenguatge. Les seves opinions i experiències no només m'han proporcionat idees i exercicis per aquest llibre, sinó que també han estat un estímul que m'ha animat a investigar aquest tema, a buscar-ne bibliografia, a reflexionar-hi i a escriure aquest manual. Les seves –i les meves– inquietuds són l'origen d'un llarg procés de treball que culmina amb aquest volum.

Agraeixo també l'interès i l'esforç dels amics, col·legues i editors que han llegit parts del text i n'han suggerit canvis per millorar-lo. Anna Díaz, Jordi Faulí, Marta Luna i Glòria Sanz van ser uns lectors minuciosos de la primera versió catalana. També agraeixo a Anna Montero, Glòria Sanz, Marian Tudela i Jaume Vinyals que m'hagin proporcionat escrits d'alumnes corregits per mestres. Menció especial mereixen Josep Albanell i Gemma Lienas, que amablement van deixar-me remenar els seus esborranys de textos literaris, i que van accedir a publicar-ne alguns fragments. Finalment, vull esmentar Hilda E. Quintana i la resta de professors de la Universitat Interamericana de Puerto Rico, amb els quals ha estat un plaer compartir experiències sobre l'escriptura.

D.C.

Presentació

Els llibres acostumen a explicar poca cosa o res sobre la seva gènesi. Es presenten com quelcom d'acabat, coherent i atemporal. Poques vegades revelen els secrets de la seva gestació, el camí llarg i difícil recorregut per l'autor per aconseguir presentar la seva obra al públic. Però, com sempre, el passat ens diu molt del present i crec que val la pena saber com ha crescut un text per a comprendre'l. Aquí teniu la petita història de *Reparar l'escriptura*.

La meua preocupació per la correcció dels escrits –com la de qualsevol mestre– neix amb la pràctica de la docència. Quan feia classe de llengua catalana per a adults, el que em feia més mandra era corregir els treballs dels alumnes. M'avorria. Els alumnes no m'agraïen l'esforç realitzat –o a mi no m'ho semblava– i, a més –i més important!– dubtava força de la utilitat que pogués tenir aquesta feina. Una mica més endavant em vaig interessar per l'expressió escrita i el procés de composició de textos, vaig investigar aquests temes i vaig descobrir que saber corregir és imprescindible per poder escriure. Però no em vaig posar de ple en aquesta qüestió fins al setembre de 1988, quan un grup de mestres de català per a adults de Vic em va demanar que preparés un seminari sobre la correcció de les redaccions dels alumnes. Això em va obligar a ordenar les idees, a desenvolupar intuïcions, a buscar bibliografia especialitzada i, també, a preparar un extens qüestionari sobre el tema.

El seminari va tenir força èxit i es va repetir en altres ciutats amb altres mestres. Era interessant contrastar les opinions de cada professional. La majoria compartia els mateixos dubtes i frustracions sobre el tema, i alguns havien afrontat el problema pel seu compte: buscant fórmules noves, preparant exercicis diferents, dialogant amb els alumnes, etc. Però també n'hi havia que es resignaven a corregir –encara que sense gaire confiança– com si es tractés d'un mal menor i ineludible.

El material acumulat i les notes preses durant aquestes sessions s'havien de convertir en un article per a una revista especialitzada de didàctica, el qual es correspon amb la segona part del present volum. Però el text era excessivament llarg i no m'agradava gens la idea de resumir-lo o de publicar-lo per capítols.

D'altra banda, la prosa no parava de créixer, com si es tractés d'una planta exòtica: exemples comentats, teories sobre l'error, esquemes... Continuament estava «reparant» i «rereparant» l'article. Cada nou seminari o xerrada hi afegia idees i punts de vista nous. El tema havia arribat a apassionar-me i vaig començar a dissenyar materials i a experimentar-los a les meves classes. Al final, una editorial va interessar-se per aquest estudi i va publicar-lo l'any 1989 sota el títol de *Correcció del treball escrit*.

Però el creixement de l'escriptura no es va aturar. Dos anys més tard vaig escriure cinc articles amb material nou. Més seminaris, jornades i xerrades (no vull oblidar la *II Conferencia sobre la Enseñanza de la Redacción*, organitzada per la Universitat Interamericana de Puerto Rico). Vaig afegir al text una primera part reflexiva i humanista sobre les persones del mestre i de l'alumne. Proposava un nou enfocament de la interacció dins de l'aula.

De mica en mica i progressivament m'adonava que la correcció està relacionada amb la pràctica global de l'escriptura a l'aula. El que fem mestres i alumnes depèn de com estiguin organitzades les coses al voltant nostre. Canviar la correcció vol dir canviar l'ensenyament de la redacció. Un dia em va explicar un amic, professor d'anglès en una acadèmia i redactor dels exàmens finals, que havia aconseguit canviar la didàctica de les classes dels seus col·leagues canviant l'examen de final de curs. Havia dissenyat un examen més comunicatiu i funcional que l'anterior; com que els professors de l'acadèmia volien que els seus alumnes l'aproessin, no van tenir més remei que canviar l'enfocament de les classes. De la mateixa manera, jo també anava ordint plans refinats per canviar la didàctica general de l'escriptura a partir de la correcció.

Durant tots aquests anys les meves idees sobre la correcció han continuat evolucionant. Els meus lectors han descobert errors als escrits publicats i han estat tan amables de comunicar-m'ho, com també de suggerir-hi noves millores. El meu treball diari a l'aula ha fructificat en nous materials didàctics. També he conegut altres recerques i referències bibliogràfiques. Per aquestes raons, aquesta nova versió constitueix un llibre diferent. Incorpora tots els materials inèdits i els publicats anteriorment, organitzats d'una manera més lògica. El nou volum és més extens i madur que l'original. S'hi han afegit exemples, nous apartats, bibliografia actualitzada i adaptada, esquemes i més propostes didàctiques.

Per primera vegada des que vaig començar aquest llarg procés de reflexió i d'escriptura tinc la sensació d'haver tocat fons, és a dir, d'haver esgotat les idees que tenia sobre aquest tema. Espero que no sigui veritat!

Introducció

Corregir redaccions és sovint un dilema, tant per al mestre com per als alumnes: per al primer es tracta d'una feina rutinària i molesta; per a l'alumne, els quaderns «guixats amb tinta vermella» són una font de frustració i descoratjament.
(Robinett)

Sempre començo els meus seminaris sobre correcció demanant als mestres que pensin en la seva feina de correcció i que responguin sincerament a preguntes com: *com em sento corregint?, m'agrada?, és útil?, els alumnes aprenen?* Les respostes no acostumen a ser gaire positives: avorrit, frustrant, obligat, els alumnes no les llegeixen... Però el que xoca més arriba quan els demano que responguin de nou les mateixes preguntes o unes altres de semblants, com a alumnes, com a alumnes d'una llengua estrangera –si l'estan estudiant– o amb els records de l'època escolar. La collita de respostes no varia: avorrit, frustrant, em feia mandra corregir el que el mestre demanava... I acabo pensant: Què deu tenir la correcció que no satisfà ningú però tots la continuem practicant?

Nancy Sommers (1982), en un dels articles pioners en l'estudi de la correcció, explica la gran paradoxa que afecta a aquesta activitat didàctica. D'una banda, ningú no en posa en dubte la importància: qualitativament és el moment en què mestres i alumnes interactuen sobre l'escriptura, és quan el mestre dona la seva opinió, l'alumne la llegeix o l'escolta i se suposa que esmena i millora la redacció. També és tracta d'una de les feines que consumeix més temps i més esforços del professor.

Pel que fa al temps, l'autora apunta l'estimació següent per al Estats Units, necessàriament *sui generis*: cada mestre dedica de 20 a 40 minuts a començar cadascun dels 8 escrits que fa cada un dels 20 alumnes del curs durant un semestre. La suma final de minuts és terrorífica. Per a les escoles espanyoles crec que s'hauria de reduir notablement el temps de dedicació a cada escrit i potser també el nombre de treballs corregits (però caldria augmentar la ràtio d'alumnes per classe!). El resultat seria semblant. I sigui com vulgui, crec que tots estariem d'acord que són massa hores i molt laborioses.

D'altra banda, es tracta d'uns dels aspectes menys estudiats i més desconeguts. A més dels dubtes i els sentiments que ja hem esmentat, podem aportar una llarga llista d'incògnites preocupants: són realment apropiats i profitosos els comentaris de la redacció?, en fem massa o massa pocs?, són clars i explícits?, els alumnes els entenen?, per què aquests, en refer el text,

només aprofiten alguns comentaris i n'obliden d'altres?, o, per què moltes vegades la correcció fracassa i l'alumne repeteix una vegada i una altra les mateixes faltes? La veritat és que de tot això en sabem ben poca cosa o res. La conclusió òbvia és que la correcció requereix urgentment l'interès i la dedicació científica de mestres i pedagogs.

Des de finals dels anys setanta, un grup anglòfon de professors d'expressió escrita (la mateixa Nancy Sommers, Vivian Zamel, Anita Sokmen, Keith Johnson, etc.) ha reprès l'estudi de la correcció d'escrits a partir de la investigació dels processos de composició de la redacció (vegeu Cassany, 1987). Recollint aportacions prèvies importants, aquests autors han replantejat els objectius, les tècniques i la utilitat de la correcció a fi d'adaptar-los a aquesta nova concepció de l'expressió escrita i de l'ensenyament/aprenentatge.

En general, fan servir una metodologia empírica: recullen textos corregits i analitzen els comentaris i les marques que hi ha fet els mestres, com també els escrits reformulats pels alumnes a partir de les correccions. D'aquesta manera observen el procés de correcció tal com té lloc a la realitat i poden començar a respondre algunes de les preguntes que ens plantejàvem més amunt. Les conclusions a què arriben no són ni revolucionàries ni espectaculars, però globalment ens ajuden a comprendre aquest tema tan important. Alguns dels suggeriments que proposen són de sentit comú i algú pensarà que només són el redescobriment de la sopa d'all, però per a altres mestres poden ser idees noves o no tan evidents. De vegades la pràctica tradicional i les manies heretades ens impedeixen veure maneres de treballar més efectives.

A Catalunya, Bolívar i Fons (1984), Vidal (1984), Codina i Fargas (1988) i sobretot Alexandre Galí (1928a i 1928b), i en castellà Ferreres Pavia (1984) i Condemartín i Chadwick (1990), han treballat a fons les qüestions relacionades amb la valoració dels escrits. Generalment, les seves aportacions són més útils per als avaluadors que han de dissenyar test o exàmens objectius que per als mestres preocupats per buscar la manera més clara i eficaç de corregir les redaccions dels alumnes. Aquests autors proposen instruments i criteris per mesurar el treball dels alumnes d'una manera vàlida i fiable, però no diuen res de com podem ajudar els nois i noies a esmenar els seus errors. En el cas de Galí, el seu treball sobre l'aprenentatge de l'ortografia (sobretot 1928a) és exhaustiu, admirable, i conté aportacions interessants al tema de la didàctica de la correcció. Però la distància en el temps, i també el fet que el seu treball es centri en l'ortografia, l'allunyen inevitablement dels enfocaments que s'exposaran aquí.

També en castellà, Graves (1987) i Serafini (1989) resulten més útils per als objectius plantejats. Tots dos distingeixen correcció d'avaluació i aporten reflexions i idees pràctiques per rendibilitzar-ne la primera. L'exposició de

Graves sobre el treball interactiu mestre-alumne en la redacció, amb textos i materials, és esplèndida. Limitat a l'àmbit de l'ortografia, també aporta idees suggerents el treball de Camps i altres (1989).

Tenint en compte totes aquestes circumstàncies, *Reparar l'escriptura* intenta de respondre les preguntes següents:

- Quin nou marc teòric pot sustentar una concepció més dinàmica i rendible de la correcció? Quins aspectes de la pràctica quotidiana han de canviar? Com?
- Què diuen les últimes recerques de lingüística i pedagogia sobre la correcció del text escrit? Quins nous mètodes proposen?
- Què podem fer perquè els alumnes aprofitin realment les correccions que fem els professors? Com podem millorar-les i fer-les més clares i eficaces? Quines tècniques podem utilitzar?

El text es divideix en tres parts, una primera d'exposició teòrica i dues d'eminentment pràctiques. La primera s'intitula «Marc teòric per a la correcció» i analitza la situació de partida; s'hi exposen algunes recerques i s'hi desenvolupa un nou enfocament teòric per a la interacció mestre-alumne. A partir de la idea central que la correcció forma part essencial del procés de composició de textos, s'hi proposa un replantejament substancial de l'assignatura d'expressió escrita.

«Preguntes sobre la correcció de l'escrit», el segon capítol, repassa de manera ràpida tots els aspectes de la correcció. Clarifica conceptes, recull les opinions controvertides i contràries al respecte i discuteix els hàbits més arrelats que encara practiquem els mestres. En alguns casos, s'hi proposen tècniques alternatives.

La tercera part, «Tècniques de correcció», exposa deu exercicis per a desenvolupar les estratègies de composició. Es tracta de propostes força sofisticades que, si bé s'allunyen de les pràctiques didàctiques més habituals al nostre país, es poden adaptar perfectament a situacions i grups d'alumnes diferents. Al final, en un «Epíleg» a manera de resum, he gosat donar alguns consells generals per millorar la correcció a l'aula.

En general, he defugit el discurs acadèmic i filosòfic per buscar un llenguatge planer i parlar dels problemes de l'aula que afecten mestres i alumnes. La meua intenció ha estat escriure una *mise à jour* sintètica sobre aquesta qüestió tan abandonada. M'agradaria haver-ho aconseguit i que la lectura et fos tan plaent com útil.

Marc teòric per a la correcció

*Cal passar de la correcció de secretària
a la correcció entre companys.*
(Frank Smith)

Els papers de mestre i alumne

La tradició escolar ha forjat a través dels anys un perfil sòlid de com han de ser un mestre i un alumne dins de l'aula. Aquest perfil o conjunt d'atributs determina l'actitud, els comportaments i la manera de treballar de tots dos: què fa cadascun i de quina manera, com parlen, on se situen... Els mestres hem estat aprenent el nostre paper de manera subconscient des de petits, primer durant la infantesa com a alumnes i després com a professionals de l'ensenyament. Els nostres adquireixen el seu de la mateixa manera i arriben a les aules amb la lliçó ben apresada. I també els pares i la resta de la societat els coneixen, perquè tothom ha passat per l'escola i, en conseqüència, els han viscut en persona. Tothom sap què han de fer mestres i alumnes. Cadascú sap quin és el seu lloc a l'aula.

El quadre de la pàgina següent següent esbossa els rols establerts de mestre i d'alumnes en el decurs d'un treball de redacció.

Aquest parell de rols s'insereix perfectament en el que s'ha anomenat l'estil tradicional d'ensenyar, que Porlán i Martín (1991) caracteritzen de la manera següent:

- La dinàmica de la classe es basa en la transmissió verbal de continguts sense connexió directa amb la realitat (tot i que en el cas concret de la redacció, la idea s'hauria de matisar).
- Els continguts són absoluts, veritables, establerts, i s'organitzen de manera acumulativa i disciplinària.

ROLS EN LA REDACCIÓ D'ESCRITS	
Alumne/a	Mestre/a
• Segueix les instruccions precises del mestre. Escriu el que vol.	• Decideix què s'ha d'escriure, com i quan.
• No està capacitada per autocorregir-se o per corregir un company, perquè no en sap prou i podria equivocar-se.	• La correcció és responsabilitat seva. Només ell o ella saben tot el que cal per poder corregir.
• Espera que li corregeixin tot el que escriu. Escriure sense ser corregit perd sentit.	• Està obligat/da a corregir tots els exercicis. Fer-ho és gairebé la demostració de la seva capacitat i del seu treball.
• No pot cometre errors, perquè creen hàbit. Visió conductista de l'error.	• Ha de corregir tots els errors del text, que ha de quedar perfecte. Ha de donar solucions correctes.
• Espera una qualificació en forma de nota.	• Pot fer algun comentari a més de la qualificació.

- Aprendre consisteix a apropiat-se dels continguts. No hi ha cap mena d'interpretació o alteració personal.
- Aprendre és un fet homogeni i estandaritzat.

Crec fermament que aquest joc de rols, amb la concepció de l'ensenyament que comporta, proporciona més inconvenients que avantatges a l'aprenentatge de l'expressió escrita. En primer lloc, l'alumne assumeix molt poca responsabilitat en el procés global de treball. Ben aviat s'adona que és el mestre qui gestiona el que ell o ella escriu, i quan i com ho fa, de manera que acaba per inhibir-se personalment de la feina, i es converteix en un autòmat obedient que segueix les indicacions d'un director. Escriure deixa de ser l'instrument personal i creatiu per desenvolupar sensacions i pensaments propis, per analitzar el món des d'un punt de vista íntim i intransferible; escriure esdevé un acte allunyat d'un mateix, una obligació escolar com qualsevol altra, pesada i avorrida, passa a ser una *llauna*.

D'altra banda, la manca de responsabilitat s'agreuja encara més en l'apartat final de la correcció. En comptades ocasions els alumnes tenen l'oportunitat de revisar els seus propis errors, d'autocorregir-se, de reformular els seus esborranys i de millorar progressivament la seva feina. D'aquesta mane-

ra es mutila el procés global de composició d'escrits en un dels components més transcendents i s'impedeix el desenvolupament integral de l'habilitat lingüística. L'alumne no aprèn a corregir ni els seus escrits ni qualsevol altre i no desenvolupa autonomia per poder defensar-se sol, en un futur immediat, amb l'escriptura. Sempre dependrà dels coneixements i l'habilitat d'una altra persona: el mestre o un altre corrector.

Finalment, es tracta d'un plantejament gens realista. El mestre no té prou temps per corregir amb qualitat tot el que els alumnes han d'escriure. Els alumnes tampoc no poden aprendre en un sol text tots els errors que s'hi han comès. Els errors tampoc no són pecats terribles dels quals ens haguem d'avergonyir, ni cicatrius que s'hagin de portar per sempre més. En definitiva, aquest plantejament tradicional és la causa de la sobrecàrrega de feina del mestre, d'algunes de les frustracions de l'alumne i d'una imatge errònia del que suposa aprendre una llengua i aprendre a escriure.

En un article molt suggerent, intitulat «Sobre els drets dels estudiants en els seus textos», Branon i Knoblauch (1982) comparen minuciosament la relació corrent d'autor i lector i la parella mestre-alumne en l'ensenyament de l'escriptura. En la lectura corrent de llibres o diaris, els lectors deixem un marge de confiança a l'autor perquè escriui el que vulgui i com vulgui; li atorguem una certa *autoritat* perquè actuï a la seva manera i acceptem que som nosaltres, els lectors, els que hem de fixar-nos atentament en l'escrit i esforçar-nos a comprendre'l (fins i tot quan és complex, ens entossudim a entendre l'escrit abans d'acusar l'autor de manca de claredat). Per la seva banda, l'escriptor sap que gaudeix d'aquesta confiança i treballa a gust, amb llibertat i motivació, perquè sap que els lectors estaran interessats en el que ell o ella diguin i que la seva prosa rebrà prou atenció.

En la relació mestre-alumne, la balança d'autoritat i confiança varia radicalment. Els mestres llegim les redaccions escolars sabent que hi haurà errors i gairebé buscant-los. Poques vegades renunciem a la nostra autoritat de mestres per aprendre del que els alumnes escriuen o volen escriure, per entendre'ls i ajudar-los a saber dir-ho. Simplement, marquem les faltes que han comès i n'adjuntem la solució correcta al costat. Els alumnes saben que seran jutjats d'aquesta manera i escriuen amb por; saben que no se'ls atorga cap mena de confiança: escriuen un full just i prou, busquen paraules fàcils per no cometre errors, repeteixen les mateixes idees, no s'arrisquen a discutir amb l'autoritat. Abans de començar a escriure, saben per endavant que estan condemnats a cometre errors. Que frustrant per a algú que està descobrint el poder de la paraula escrita!

En la mateixa línia, Sommers (1982) i Zamel (1985) comenten que de vegades les correccions del mestre distreuen els alumnes dels seus propis interessos i els desvien cap a opinions personals del mestre. Com que l'autoritat

resideix sempre en el docent, l'alumne s'acostuma a renunciar a la seva persona per adoptar l'estil i les manies de cada mestre (recordem: «Cada maestrillo tiene su librillo»); acaba escrivint el que se li demana que escrigui. No hi ha dubte que aquesta mena de correcció no és gens positiva –se m'escapava l'expressió «és alienant»– perquè l'objectiu de la classe hauria de ser que cada alumne desenvolupés el seu estil de composició. Cadascú hauria d'aprendre a escriure al seu aire i no copiant per obligació les maneres del mestre.

Fent un altre paral·lelisme suggerent amb la medicina i la relació doctor-pacient, Stelzer Morrow (1991) analitza també la interacció mestre-alumne i en distingeix tres models possibles, segons la responsabilitat i la funció que exerceix cada individu:

INTERACCIONS MESTRE/ALUMNE			
	Mestre	Alumne	Exemple
Actiu-passiu	Actiu.	Passiu.	El mestre corregeix les faltes de l'escrit i en dona les solucions correctes.
Guia-cooperació	Dóna instruccions.	Les realitza.	El mestre marca els errors i n'orienta la correcció; l'alumne segueix les instruccions.
Col·laboració mútua	Lector del text.	Autor.	Mestre i alumnes dialoguen per millorar i aprofundir en l'escrit.

El joc de rols descrit al començament es correspon, òbviament, amb el model actiu-passiu, en el qual l'alumne es converteix en un mer receptor callat del treball del mestre. En la fórmula de guia-cooperació, la responsabilitat queda més repartida perquè l'alumne assumeix la feina de reformular el text. Però no ens hem d'enganyar: en tots dos casos, qui dirigeix el procés de treball és el mestre. Ell o ella llegeixen el text, decideixen com hauria de ser (a partir dels seus coneixements o del que creuen que hauria de ser un *escrit ideal*) i donen instruccions o el corregeixen personalment per aconseguir aquesta reformulació ideal.

En canvi, el model de col·laboració mútua és l'únic que restitueix l'autoritat original de la correcció al veritable autor, l'alumne. Els mestres mai no sabem del cert què és el que l'alumne vol dir en el seu escrit, com vol escriure-ho, per què, etc. En lloc de pressuposar-ho i usurpar la iniciativa a l'alum-

ne hem d'actuar com a lectors respectuosos amb l'autor, demanant-li aclariments i explicant-li què és el que no entenem. Per a Stelzer Morrow, aquest model és l'únic que respecta la propietat intel·lectual de l'alumne –per dir-ho d'alguna manera!– i és també l'únic que permet la col·laboració mútua d'una manera enriquidora, sense que escriure perdi cap dels seus encants per a cap dels col·laboradors. (Tornaré a parlar d'aquest plantejament més endavant. Vegeu pàgines 22 i 58.)

En definitiva, el joc de rols –sigui el que sigui, però especialment el primer– condiciona fins a tal punt la nostra feina que gairebé sembla impossible organitzar la classe d'una altra manera. Al començament del curs, molt abans que puguem dir res, els alumnes pressuposen que les seves redaccions seran corregides. Com a mestres sabem que la nostra tasca inclou ineludiblement aquesta feina. Els col·legues d'altres assignatures, els pares i tothom esperen que ho fem.

¿Què passaria si un dia afrontéssim aquesta sensació d'inutilitat que ens envaeix i proposéssim canviar les coses: parlar en lloc de corregir, dedicar el temps de les correccions a unes altres ocupacions més rendibles: parlar amb els alumnes, preparar exercicis...? Ens ho imaginem? No només ho hauríem d'explicar molt bé als alumnes, sinó que molt probablement hauríem de convèncer pares i col·legues que actuem amb bones intencions i que no estem negligint la nostra feina. Aquestes actituds són tan arrelades al nostre sentit comú o a la nostra organització escolar! I són tan difícils de canviar!

La revisió en el procés de composició

L'acte d'escriure és un dels objectes d'investigació en psicolingüística i didàctica de la llengua des de mitjan anys setanta. Aquests estudis han descobert les diverses estratègies cognitives que fem servir per escriure i han enderrocant alguns dels prejudicis que ens engavanyaven: la imatge romàntica de l'escriptor buscant la inspiració en un paisatge bucòlic, o el tòpic del periodista que s'afanya a omplir una pàgina en blanc per no perdre el flux del pensament.

Escriure no és una habilitat espontània com pot ser-ho enraonar. L'escriptor no redacta els textos a raig fet, sinó que els construeix amb treball i ofici: reflexiona sobre la situació de la comunicació, apunta idees, fa esquemes, redacta esborranys, repassa proves. Mentre realitza operacions, rellegeix, corregeix i reformula repetidament el que està escrivint. És a dir, corregir o revisar forma part del procés de redacció, és un subprocés més al costat d'altres com buscar idees, organitzar-les o redactar. Escriure s'assembla a qualsevol altra activitat complexa, com són ara conduir o esculpir, que requereixen

saber fer servir diversos estris per cisellar el marbre o moure el cotxe. (Sobre el procés de composició, vegeu Cassany, 1987 i Camps, 1990.)

Els escriptors experimentats es diferencien dels aprenents per la manera d'utilitzar aquests estris durant l'acte de l'escriptura, per la manera de buscar idees, fer esquemes mentals, redactar, etc. Diversos autors (Murray, 1978 i Flower, 1989) afirmen que en cap altre punt aquestes diferències són tan acusades com en la revisió. Els autors experts revisen més, en quantitat i en qualitat. «Revisar» significa coses ben diferents per als experts i per als aprenents.

Algunes diferències objectives trobades entre els uns i els altres són les següents (Cassany, 1987):

- Els experts acostumen a llegir o a rellegir el que escriuen més vegades que els aprenents, més del doble.
- Els experts acostumen a corregir o a retocar el text més vegades que els aprenents.
- Els experts es concentren en aspectes de contingut i de forma segons el moment, mentre que els aprenents només es fixen en la forma.

Aquestes diferències són símptomes d'alguna cosa més profunda: una concepció radicalment diferent del que és i com s'utilitza la revisió. L'esquema següent de Flower (1981, primera edició) esbossa els perfils de l'autor aprenent i de l'expert pel que fa a la correcció:

DIFERÈNCIES EN EL PROCÉS DE REVISAR		
	Aprenents	Experts
Objectiu	▪ La revisió serveix per corregir errors i polir la prosa.	▪ La revisió serveix per millorar globalment el text.
Extensió	▪ Les revisions afecten paraules o frases soltes. Canvis locals.	▪ Afecta fragments extensos de l'escrit, les idees principals. Canvis locals i globals.
	▪ La tècnica més emprada és esborrar paraules.	▪ Tracten la revisió com una part del procés de desenvolupar i redactar idees.
	▪ Pensen: «això no sona bé» o «això és incorrecte».	

	Aprenents	Experts
Extensió	Revisen i llegeixen el text alhora. Avancen paraula per paraula.	Decideixen com revisaran el text: llegint-lo, reescrivint-lo, fixant-se en problemes locals.
		Tenen objectius concrets i una imatge clara de com ha de ser el text final. Durant la revisió, comparen aquesta imatge amb el text real.
	Quan detecten un problema, el resolen ràpidament.	Quan detecten un problema, dediquen temps a diagnosticar-lo i a planificar com poden resoldre'l.

En resum, els autors experimentats fan servir la revisió com una eina per millorar globalment el text. Comparen reflexivament els esborranys reals amb els seus objectius retòrics, identifiquen problemes, decideixen una estratègia de correcció i actuen. Són molt selectius: revisen el text diverses vegades posant èmfasi en aspectes diferents en cada ocasió, per rendibilitzar al màxim la seva feina. Al començament, a les primeres etapes de redacció, el centre d'interès és el contingut (estructura, idees clares, ordre d'exposició, cohesió dels paràgrafs...); un cop aquest ha quedat clar, es dediquen als aspectes més superficials de la forma: ortografia, puntuació, etc.

En canvi, per als aprenents constitueix una operació molt més simple i mecànica de neteja superficial de la prosa. Llegeixen el text paraula per paraula i, quan hi detecten algun error, el corregeixen immediatament: l'esborren, n'apunten la solució nova. Realitzen canvis a nivells molt locals i superficials (lletres, paraules, frases) que afecten sobretot qüestions gramaticals.

Correcció tradicional i processal

La crítica dels rols establerts de mestre i alumne i la recerca d'una nova interacció, com també l'anàlisi de la revisió en la composició i de l'ús que en fan els autors experts, ens condueixen inevitablement a un enfocament nou de la correcció. Cal substituir la pràctica tradicional de marcar amb tinta vermella les faltes de gramàtica per tècniques més modernes que promoguin la utilització individualitzada i intel·ligent de la revisió. Podem anomenar processal aquest nou tipus de correcció, perquè posa èmfasi en l'ensenyament del procés de reformular i millorar un escrit.

L'esquema següent compara les idees fonamentals de la correcció tradicionals amb les d'aquesta nova concepció:

MODELS DE CORRECCIONS	
Correcció tradicional	Correcció processal
1. Èmfasi en el <i>producte</i> . Es corregeix la versió final del text.	Èmfasi en el <i>procés</i> . Es corregeixen els esborranys previs al text definitiu.
2. Èmfasi en l' <i>escrit</i> . Treballa amb els errors dels escrits dels alumnes.	Èmfasi en l' <i>escriptor</i> . Treballa amb els hàbits de l'alumne.
3. Èmfasi en la <i>forma</i> . Neteja la superfície de l'escrit (ortografia, gramàtica, tipografia).	Èmfasi en el <i>contingut</i> i en la <i>forma</i> . Primer ajuda a construir el significat del text i després la seva formulació lingüística.
4. El mestre <i>jutja</i> el text acabat.	El mestre <i>col·labora</i> amb l'alumne en l'escriptura.
5. L'alumne s'adapta al mestre. Fa i escriu el que aquest vol.	El mestre s'adapta a l'alumne. L'ajuda a escriure <i>el seu</i> text.
6. Norma <i>rígida</i> de correcció. La mateixa norma estàndard per a tots els alumnes i per a tots els escrits.	Norma <i>flexible</i> . Cada alumne té un estil personal de composició i cada text és diferent.
7. Correcció com a <i>reparació</i> de defectes produïts per desconeixement de la gramàtica o faltes d'atenció.	Correcció com a <i>revisió</i> i <i>millora</i> de textos, procés que integra la composició escrita.

Tots dos tipus de correcció es diferencien sobretot en els objectius (punts 1-3). La correcció tradicional pretén eliminar les faltes de gramàtica. El seu camp de treball és la forma dels escrits i es fomenta en l'esperança –relativament sòlida, com ja hem vist!– que els alumnes no repetiran les incorreccions detectades. En canvi, l'alternativa processal aspira a modificar el hàbits de la composició. Treballa directament amb els subjectes, els alumnes, i pretén formar-los com a autors. D'una manera metafòrica, podríem dir que la correcció tradicional ven peix, perquè el que fa és solucionar els problemes puntuals que té un escrit, mentre que l'altra ensenya a pescar, ja que es planteja uns objectius més ambiciosos i més profunds, com és ara desenvolupar l'autonomia dels alumnes perquè puguin arribar a dominar la composició pel seu compte, en qualsevol escrit.

Com diu Frank Smith (citat per Zamel, 1985), la proposta tradicional s'assembla a la *correcció d'una secretària*, perquè només es preocupa de la forma. Efectivament, quan algú corregeix un escrit mecanografiat per la secretària –o pel secretari!– es limita exclusivament als aspectes formals perquè, com que el text ha estat dictat per una altra persona, són els únics que poden ser rectificats. En canvi, la correcció processal s'assembla més a la *correcció entre companys*. Quan deixem llegir un escrit a un company perquè el revisi i en suggereixi millores, esperem que es fixi sobretot en el contingut: que digui en què està d'acord i en què no, que ens indiqui els punts poc clars, les idees mal argumentades, etc. No és que en desestimem les apreciacions gramaticals o estilístiques que pugui fer-nos, que també són importants, sinó que ens interessen més, i en primer lloc, les de fons.

Un altre grup de diferències entre les dues menes de correcció fa referència als rols que tenen mestre i alumne (punts 4 i 5). L'enfocament tradicional reproduïx els rols rígids i desiguals comentats més amunt (pàg. 16). El professor gaudeix del saber i de l'autoritat; l'alumne li deu obediència i respecte. El primer gestiona el treball de l'alumne i el supervisa. En canvi, la correcció processal es basa en el model de guia-cooperació d'Stelzer Morrow (pàg. 18). El mestre col·labora amb l'alumne com a lector expert i privilegiat i l'ajuda a millorar com a *escriptor*. Això vol dir que s'adapta a les necessitats de l'alumne –i no a l'inrevés!–: que analitza la forma d'escriure d'aquest, que decideix com se li pot potenciar l'estil, quines activitats poden ser-li útils, quins aspectes cal corregir i com, etc.

El punt 6 mereix un comentari especial. El fet que s'hagi pogut establir amb precisió un perfil ideal de bon escriptor (Cassany, 1987) pot fer pensar que també en la correcció del procés hi ha una norma única per a tots. És a dir, que els alumnes han d'adoptar aquest perfil i que la revisió s'ha d'ajustar estrictament a la mateixa norma. Ben al contrari, de la mateixa manera que cadascú té el seu caràcter i una personalitat molt marcada, també el procés de composició de textos és personal i idiosincràtic.

Jensen i DiTiberio (1984) i Liebman-Kleine (1987) han estudiat les relacions entre els estils de composició i els principals signes del caràcter dels humans i han trobat correlacions molt suggerents. Per exemple, sembla que les persones extravertides prefereixen tècniques com l'*escriptura a raig* o l'entrevista oral amb els companys per generar idees, mentre que els introvertits acostumen a fer llistes i esquemes d'una manera més reflexiva i menys impulsiva. En resum, aquests autors sostenen que hi ha moltes maneres d'escriure i que, per tant, no hi ha d'haver una única forma d'ensenyar i de corregir. Cal respectar aquestes importants diferències individuals i potenciar les capacitats personals.

Finalment, el punt 7 fa referència a l'actitud que el professor i l'alumne tenen respecte de la correcció. Ja hem parlat abans d'aquesta qüestió. Ara

només voldria remarcar la importància de d'entendre la revisió no només com la superació de faltes o imperfeccions sinó també com una operació global de millora, refinament i aprofundiment (Chenoweth, 1987). La correcció és un procés recursiu: no sempre constitueix l'estadi final de producció del text, la conclusió; també pot actuar com un trampolí potent per saltar fins a nous horitzons inexplorats, per afegir idees noves i recompondre el text de cap a peus. Revisar o corregir pot esdevenir una activitat estimulante i creativa.

En canvi, utilitzar exclusivament la correcció per polir els defectes del text, els errors comesos per l'alumne, és una extralimitació de les seves funcions. Alumnes i mestres acaben per agafar por i odi a aquesta tasca. Els primers perquè posa en evidència les seves llacunes i les seves necessitats; els segons perquè han d'assumir la feina de realitzar-la. Per ambdós és converteix en una tasca avorrida i mecànica, sense sorpreses ni il·lusions.

2

Preguntes sobre la correcció de l'escrit

*Tot el que vols saber sobre la correcció de l'escrit
i mai no has gosat de preguntar.*
(Títol d'una pel·lícula famosa)

Què és la correcció?

El Diccionari de Llengua Catalana de la GEC ofereix la definició següent: «Acció de corregir un escrit o un imprès substituint-ne les lletres, els mots, etc. en què hi ha errors materials o que per altres raons hom vulgui canviar, per unes altres lletres, uns altres mots, etc.». Segons aquesta definició, el procés de correcció consta de dues operacions diferents:

1. Recerca de defectes, errors o imperfeccions.
2. Revisió o reformulació d'aquests.

La distinció entre recerca i reformulació d'errors és important per dos motius. Com veurem més endavant, algunes tècniques de correcció proposen que el mestre s'encarregui només de la primera operació i que sigui el mateix alumne-autor del text qui es responsabilitzi de la segona. D'altra banda, és molt útil per distingir l'avaluació de la correcció.

Aquests dos termes es confonen molt sovint. Els mestres diem i sentim a dir: «Aquest cap de setmana no puc sortir perquè he de corregir exàmens», referint-nos a la feina de llegir i valorar un escrit per a l'avaluació de curs. Així mateix, molts professors acudien als meus seminaris sobre correcció pensant-se que hi trobarien la resposta a les seves inquietuds sobre l'avaluació: quina mena de proves (un test d'elecció múltiple, un *cloze*, un dictat o una redacció) són més vàlides o fiables, quins criteris (ortografia, estructura, lèxic, etc.) s'han de tenir en compte, quins barems (analítics o globals) s'han d'emprar, etc.

El cas és que tant en la parla quotidiana com en els conceptes, «correcció» i «avaluació» se superposen i no és gens fàcil separar-los.

Per generalitzar, es pot afirmar que «avaluació» es refereix a la primera operació de les esmentades més amunt. Avaluar un escrit significa emetre un judici sobre les seves característiques, des d'un punt de vista determinat. Segons els criteris que es considerin, es jutjarà: la comunicabilitat, la qualitat verbal o, simplement, el grau d'interès personal. L'objectiu de l'avaluació també varia: al començament de curs, diagnostiquem el que saben i el que no saben els alumnes per preparar la programació; al final d'una lliçó, comprovem si s'ha assimilat el que hem ensenyat (avaluació cíclica o de progrés); a final de curs, decidim si un alumne ha aconseguit el nivell requerit (avaluació final o de nivell); etc.

Al marge de criteris i objectius, per avaluar un text en fem una anàlisi detallada: n'identifiquem els errors, en considerem els encerts i el valorem com a unitat indissoluble. En cap cas l'avaluació no implica forçosament la revisió del text per part del professor o de l'alumne, o la recerca i l'anotació de les solucions correctes dels errors. L'avaluació acaba amb la consecució del judici o valoració. El que es fa amb les dades que aquella proporcioni ja és un altre tema.

La correcció es refereix precisament a la utilització d'aquestes dades, a la manera com es comuniquen a l'alumne, que és el principal interessat. L'objectiu primordial de corregir és que l'autor de l'escrit compregui les imperfeccions comeses i que les reformuli, de manera que no es repeteixin en el futur. Amb aquest objectiu, es fan servir tècniques i recursos variadíssims: senyals per identificar tipus d'errors, ús de diccionaris, autocorrecció, correcció entre alumnes, etc. Algunes qüestions importants sobre el tema són: hem d'informar només dels errors comesos o també de les solucions corresponents?, quin és el millor moment per informar?, quina és la millor manera: per escrit o amb una entrevista, un cop al mes o amb cada redacció?, com he de marcar el text?, etc.

Finalment, «avaluació» és un concepte més genèric i ampli que «correcció», i d'alguna manera l'inclou. Qualsevol correcció implica una avaluació prèvia. No es pot reformular res si abans no se n'ha analitzat el que està malament, el que és reformulable. D'aquí que la definició del Diccionari inclogui les dues operacions esmentades.

Val la pena corregir?

Pocs mestres es plantegen aquesta pregunta, tot i que és fonamental i prèvia a qualsevol altra. La majoria corregim d'esma, com autòmates, sense pensar el perquè o el com. Ho fem així per tradició, perquè forma part del

nostre paper de mestre, perquè no coneixem ningú que no ho faci i perquè no sembla que es pugui fer d'una altra manera.

A més, si reflexionem una mica, trobarem arguments importants per fer-ho. Des de sempre s'ha considerat la correcció com la culminació de l'aprenentatge, perquè és justament el moment en què professor i alumne intercanvien opinions sobre el treball que ha fet aquest últim. Això és útil per a tots dos. Pel que fa a l'alumne, li permet de saber si els seus escrits estan bé o malament, quins error hi ha comès i quines solucions correctes hi ha, incrementa la seva consciència sobre el procés d'aprenentatge propi. Quant al professor, li ofereix orientacions per preparar les classes: quins continguts presenten dificultats, quines activitats són més profitoses, quins alumnes segueixen bé el ritme del curs i quins no, etc.

Però no tothom pensa igual. En els darrers anys alguns professors –sobretot d'anglès com a llengua estrangera– han començat a desentendre's de la correcció, afirmant que és una activitat poc útil i, sobretot, poc rendible. En primer lloc, sostenen que el més important en el procés d'aprenentatge és la motivació i l'*input* (els models lingüístics per escoltar o llegir), i que els errors dels alumnes són conseqüència de deficiències en aquests dos aspectes (Krashen, 1985). D'aquí que la seva motivació essencial sigui donar a l'alumne un *input* prou ric i motivador. Esmercen els seus esforços a estimular-lo a llegir i a escriure, a investigar quins temes poden resultar-li més interessants, a buscar textos de lectura i exercicis que l'interessin, a ajudar-lo a redactar, etc. Creuen que, a llarg termini, és més eficaç dedicar el temps a aquestes activitats que no a la correcció.

En segon lloc, també comenten que la majoria de vegades l'alumne no aprofita la correcció i que acostuma a caure en els mateixos errors. Sigui perquè no llegeix les marques o els consells que ha escrit el professor, sigui perquè no l'interessen, perquè no els entén o bé perquè els oblida fàcilment, el cas és que sol repetir en treballs posteriors els mateixos errors que ens hem cansat de corregir. Ho hem pogut comprovar i patir una pila de vegades! I també ha estat demostrat i argumentat «científicament» amb exemples reals (Sommers, 1982 i Zamel, 1985).

En definitiva, aquests professors prefereixen –segons diuen ells mateixos– aprofitar el temps per atacar l'autèntica causa del mal (les llacunes a l'*input* i a la *motivació*) i deixar de banda els símptomes superficials (els errors). Una anècdota sarcàstica al respecte –i que explico sense cap mala intenció!– és la d'un professor de llengua estrangera que, portant aquests plantejaments a l'extrem, passava a net les redaccions dels seus alumnes respectant els errors que havien comès; en veure la gran quantitat de faltes, un col·lega va exclamar: «Molt bonic, però són plenes de faltes d'ortografia!» a la qual cosa va respondre el professor: «Ah!, tu encara dediques temps a corregir els errors dels alumnes?».

Des d'un punt de vista més teòric, *conductistes* i *mentalistes* mantenen posicions oposades sobre la correcció d'errors (Hubbard i altres, 1985). Per als primers, la correcció és imprescindible. L'aprenentatge de la llengua es realitza com el de la resta de comportaments socials: amb estímuls que provoquen respostes i amb reforços positius («molt bé!», «fantàstic!») o càstigs («malament», «no està bé») que les valoren. Els errors són símptomes del fracàs en l'aprenentatge i han de ser corregits dràsticament perquè podrien crear hàbit i l'alumne els podria repetir indefinidament. Així mateix, les produccions correctes han de ser premiades perquè l'alumne tingui interès a repetir-les i perquè d'aquesta manera es consolidin a la seva memòria.

Els segons, seguidors del lingüista generativista Noam Chomsky, sostenen que els humans tenim una capacitat innata per adquirir la llengua. Disposem d'un mecanisme d'adquisició lingüística (LAD: *language acquisition device*) que ens permet inferir l'estructura de la llengua a partir dels textos que escoltem i llegim. Els errors que cometem signifiquen simplement que el LAD està treballant, formulant hipòtesis sobre la llengua i que no té prou dades. Els errors són inevitables i no són necessàriament perniciosos per a l'aprenentatge. Ben al contrari, constitueixen una part normal del procés de desenvolupament de competència (l'alumne infereix la regla – la comprova – s'equivoca – la reformula...) i, per això, no és ni tan important ni imprescindible corregir-los.

Vist això, seria fàcil associar els conductistes amb els «correctors» i els mentalistes amb la resta, però simplificaríem massa la qüestió. La polèmica entre conductistes i mentalistes pertany a la història dels anys setanta i no esgota els plantejaments teòrics sobre la qüestió. Com ja hem vist, la psicologia cognitiva pot fer-hi aportacions distintes i innovadores. D'altra banda, no tots aquells que consideren important corregir són conductistes i viceversa. La majoria no hem pres mai partit per cap teoria!

I després de tot això, què? Cal corregir? És més assenyat no fer-ho? Què fem? Que cadascú actuï segons les seves idees i que adopti la posició que més li agradi o més li convingui. Al meu parer, la correcció pot ser un instrument eficaç –cal que ho sigui!– per a l'aprenentatge, si se sap utilitzar amb intel·ligència. Cal concebre-la com una tècnica didàctica més (variada, flexible, i, també, prescindible) i no com una operació de control obligatòria al final de cada exercici de redacció. És una activitat que pot realitzar-se de maneres molt diferents (individual, en grup, per parelles, amb professor, sense professor, etc.), que pot ser divertida i fins i tot engrescadora, que pot ser activa i motivadora, que pot implicar l'alumne i, en definitiva, responsabilitzar-lo del seu propi aprenentatge. Crec que bona part de l'èxit rau a conèixer tècniques variades de correcció i a saber emprar-les en el moment precís amb les persones adequades.

Per exemple, hi ha nois i noies que volen ser corregits i d'altres que no; i no és qüestió de si fan moltes faltes o poques. Els primers estan acostumats a ser corregits i necessiten que els professors els corregeixin per aprendre. Els agrada repassar els comentaris del tutor, veure on s'han equivocat, on han encertat la prosa, i apuntar o memoritzar els errors comesos per no repetir-los en el futur. Saben treballar amb la correcció i treure'n profit.

En canvi, hi ha alumnes que no s'hi fixen gens: quan se'ls torna les redaccions corregides, fan una ullada al full per veure-hi la nota (un 3 o un 6, un *regular* o un *suficient*) per sopesar si hi ha moltes «guixades vermelles» o poques, i seguidament la guarden amb la resta d'exercicis realitzats. Quina frustració tan gran sentim els mestres cada cop que passa això! En aquest cas, als alumnes no els interessa la correcció; potser els avorreix, potser no saben com aprofitar-la o, simplement, potser prefereixen aprendre per altres camins (llegint, estudiant gramàtica, fent exercicis...). Crec que cadascú té dret a voler aprendre a la seva manera, segons les preferències, els estils cognitius i les circumstàncies de cada cas.

Donada aquesta situació, el millor que podem fer és continuar corregint els alumnes que en treuen partit i buscar fórmules noves per als desinteressats: parlar amb ells i elles i intentar animar-los, proposar exercicis mitjançant els quals puguin comprendre la importància de la correcció, exercicis per aprendre a autocorregir-se, treballar per parelles mixtes de manera que els alumnes «correctors» puguin mostrar les seves habilitats a la resta, etc. A la tercera secció del llibre es proposen algunes tècniques que poden ser útils per a aquests casos. I en última instància, si no aconseguim despertar l'interès, ¿no val més dedicar menys temps a la correcció i més a les altres activitats que sí que interessen i que poden ser tan útils com aquesta?

Quins objectius té la correcció?

Reconec que, fidel seguidor del meu paper establert de mestre-corrector, m'he passat molts anys senyalant errors a les palpentes, sense saber exactament per a què ho feia. Que corregir formi part dels nostres atributs i obligacions ens estalvia pensar per què ho fem i què pretenem amb això. Al cap i a la fi, ho hem de fer! Per a què hi hem de reflexionar...? Però si ens pensem a pensar-hi una mica podem formular-nos una bona pila de preguntes importants: Tenim una vintena de redaccions davant nostre i les estem corregint: què volem dir a l'alumne?, què volem que faci cadascú amb aquesta informació?, que repassi i reescrigui de bell nou el seu text?, potser només pretenem informar-lo?, o ens agradaria que es concentrés en un punt important del text?

Difícilment aconseguirem una correcció eficaç si no ens hem plantejat prèviament aquestes qüestions. La primera regla d'or per rendibilitzar la nostra feina és definir la utilitat didàctica que li donarem. Aquí tenim alguns objectius possibles de la correcció:

OBJECTIUS DE LA CORRECCIÓ

1. Informar l'alumne sobre el seu text
 - 1.1. Oferir-li una impressió global.
 - 1.2. Oferir-li una informació precisa sobre algun aspecte concret (ortografia, lèxic, gramàtica, originalitat, etc.).
 - 1.3.1. Marcar-li els errors que hi ha comès.
 - 1.3.2. Donar-li les solucions correctes per aquests errors.
-
2. Que l'alumne modifiqui la prosa.
 - 2.1. Donar-li instruccions generals per millorar-la.
 - 2.2. Donar-li instruccions precises per reformular-ne un punt.
 - 2.3. Donar-li instruccions perquè en corregeixi les faltes.
-
3. Que l'alumne desenvolupi el significat de l'escrit.
 - 3.1. Demanar-li que amplii el text amb noves idees.
 - 3.2. Demanar-li que aprofundeixi i aclareixi les idees confuses.
 - 3.3. Demanar-li que afegeixi exemples, arguments o opinions a l'escrit.
-
4. Que l'alumne millori la seva escriptura.
 - 4.1. Que aprengui dels errors que ha comès.
 - 4.2. Que aprengui de la valoració general que s'ha fet.
 - 4.3. Que l'alumne aprengui gramàtica i ortografia.
-
5. Que l'alumne millori el comportament o mètode de treball en el moment d'escriure.
 - 5.1. Desenvolupar les estratègies de composició.
 - 5.2. Incrementar la consciència que té sobre el procés de composició.
 - 5.3. Aprendre tècniques noves de composició.
 - 5.4. Practicar una tècnica específica de revisió (ratllar, puntuar...).
-

Aquests objectius s'han agrupat de més concrets a més generals i no són ni excloents ni complets ni permanents. Poden variar d'una correcció a la següent, sobretot els primers, els més concrets. En una redacció, n'hi pot haver prou amb una valoració global (1.1.), mentre que un altre treball pot requerir una o dues reformulacions concretes (2.2.). En canvi, és més difícil variar o diversificar els objectius més generals (números 4. i 5.). Qui es plantegi desenvolupar les estratègies de composició de l'alumne (4.1.) està buscant una

correcció més profunda i individualitzada que aquell que pretén ensenyar ortografia (2.3.). A més, les tècniques també varien: per al número 2 donarem instruccions concises; per al número 5 parlarem amb l'alumne, etc. I tu, què et planteges quan corregeixes? Ho tens sempre clar i decidit?

Decidir quins objectius didàctics té la correcció és un primer pas per construir una pràctica eficaç. Si sabem on volem arribar és molt més senzill decidir què farem (què corregirem), com (procediment), quan i amb què (tècniques, activitats...). Sense saber el nostre destí és molt més difícil escollir un camí i un mitjà de transport.

Quins errors cal corregir?

És la qüestió que més sovint preocupa els mestres de llengua –i encara més els de llengua catalana!–. S'hi relacionen punts polèmics com el model de llengua estàndard i acadèmic, les necessitats terminològiques generades pels avenços tecnològics, les interferències amb altres idiomes, el procés de normalització lingüística, etc. Tot plegat fa que es converteixi en una de les preguntes més delicades.

Tradicionalment es posava l'èmfasi a corregir l'*oració* i la forma de l'escrit, en oposició al text complet i al seu *contingut*. Els punts més susceptibles de correcció han estat els de la *normativa* gramatical: l'ortografia, la morfologia, l'estructura sintàctica de l'oració, la genuïnitat lèxica (barbarismes), etc. Les causes d'aquest interès selectiu per la forma són d'ordre sociolingüístic i didàctic. D'una banda, el dèficit general de coneixement de la llengua pròpia i la interferència lingüística constant amb el castellà provoquen que els alumnes tinguin problemes greus en aquests apartats. De l'altra, la formació tradicional en gramàtica prescriptiva i oracional que hem rebut els professors ens ha donat una sensibilitat especial –i, en alguns casos, fins i tot una obsessió!– per aquestes qüestions.

A partir dels anys cinquanta, diversos estudis sobre lingüística textual i sobre avaluació de la composició escrita aporten una perspectiva nova i més àmplia. Els primers investiguen les regles lingüístiques que regulen la construcció de textos (Bernárdez, 1982). Els segons elaboren barems detallats per a l'avaluació de l'escrit (Junta Permanent de Català, 1986). Tots dos tipus afegeixen als punts anteriors una llista nova a tenir en compte. D'una banda, proposen aspectes formals que s'escapen de l'àmbit de l'oració: la cohesió entre les frases (enllaços, anàfores...), la selecció del registre, la disposició del text escrit al full, etc. De l'altra, també tenen en compte altres qüestions relacionades amb el contingut del text: la claredat d'exposició, la selecció adequada de la informació o l'organització lògica de les idees.

L'esquema següent mostra els diversos aspectes que es poden corregir:

PROPIETATS DEL TEXT	
Normativa	▪ Ortografia. ▪ Morfologia i sintaxi. ▪ Lèxic (barbarismes, precisió...).
Cohesió	▪ Puntuació (signes, majúscules...). ▪ Nexes (marcadors textuels, conjuncions...). ▪ Anàfores (pronoms, sinònims, hiperònims, elisions...). ▪ Altres (verbs, determinants, ordre dels elements a la frase...).
Coherència	▪ Selecció de la informació (idees clares i rellevants). ▪ Progressió de la informació (ordre lògic, tema/remà...). ▪ Estructura del text (parts, introducció, conclusió...). ▪ Estructura del paràgraf (extensió, unitat...).
Adequació	▪ Selecció de la variant (dialectal o estàndard). ▪ Selecció del registre (formal/informal, objectiu/subjectiu...). ▪ Fórmules i girs estilístics propis de cada comunicació.
Altres	▪ Disposició del text al full (capçalera, marges...). ▪ Tipografia (negreta, cursiva, subratllat...). ▪ Estilística (complexitat sintàctica, repetició lèxica...). ▪ Variació (riquesa de lèxic, complexitat sintàctica...).

Així mateix, també podem fer una llista dels aspectes que no se solen corregir per motius diversos (ètica, no són objectiu d'aprenentatge, són difícils de valorar, etc.):

- Cal·ligrafia (intel·ligibilitat, estil, bellesa...).
- Opinió (ideologia, posició a favor o en contra, actitud...).
- Estil (gràcia personal, elegància...).
- Grau d'interès (originalitat, sorpresa...).

Zamel (1985) i Sommers (1982) fan algunes crítiques interessants sobre els nostres hàbits de correcció, després d'analitzar nombroses correccions efectuades per mestres. Afirmen, en primer lloc, que tenim tendència a concentrar-nos en els aspectes més superficials i locals del text (puntuació, normativa, una frase sense sentit, etc.) i a oblidar-nos dels aspectes més bàsics i globals (coherència, registre, base formal, etc.). És a dir, que són

molt rigorosos amb la forma dels escrits –no en deixem passar ni una!– mentre que sovint fem ulls grossos davant d'errors de fons, dels que afecten el contingut.

Segons totes dues autores, aquest costum perjudica els alumnes perquè els transmet la idea que els errors gramaticals són els únics que tenen valor. L'alumne que rebi només correccions gramaticals es dedicarà a treballar només la forma i oblidarà el significat del text: es despreocuparà de desenvolupar les idees, de valorar si el que diu és original i clar, etc. Tanmateix, cal afegir, en defensa nostra, que no és gens fàcil corregir les qüestions referides al contingut. D'una banda necessiten molta més dedicació que les de la forma; és obvi que identificar els errors d'estructura d'un text, aïllar-ne una idea poc clara o rectificar un paràgraf mal construït són operacions molt més dificultoses que marcar un error d'ortografia o de puntuació. A més, mai ningú no ens ha ensenyat com s'ha de fer i hi ha pocs llibres, o cap, que ho expliquin. No hem rebut cap formació sobre aquests aspectes.

En segon lloc, les professores sostenen que sovint les correccions són vagues, contradictòries i poc operatives, de manera que desorienten l'alumne, que no acaba d'entendre què n'ha de fer. D'una banda, si s'analitzen un per un, molts dels comentaris que es fan són tremendament generals: no especifiquen quins punts fallen i cal corregir. Sommers, fins i tot, transcriu alguns comentaris de mestres, anotats en redaccions, que no es refereixen a cap aspecte concret del text i que, de fet, són intercanviables amb altres escrits d'altres aprenents.

D'altra banda, les anotacions d'un mateix escrit poden ser incoherents les unes amb les altres. La mateixa autora ha comprovat també que els senyals fets entre línies o al marge, que acostumen a referir-se a aspectes puntuals de la forma, contrasten sovint amb els comentaris o valoracions més extensos que s'escriuen al final del text, que solen ser reflexions generals sobre l'escrit; o sigui, que no té sentit aplicar-les totes dues alhora.

Per exemple, els primers destaquen les faltes de gramàtica o l'ambigüïtat d'alguna frase, mentre que els segons suggereixen que un paràgraf determinat és massa senzill i que s'hauria de desenvolupar més. És molt possible que en llegir aquests comentaris l'alumne no sàpiga què ha de fer per millorar el seu escrit: ha de corregir-ne les faltes, ha de refer la frase o ha de desenvolupar més el paràgraf? I segurament no s'adonarà –com tampoc no se n'havia adonat el mestre!– que el comentari final supera o anul·la les marques entre línies: si s'amplia el paràgraf possiblement desapareixerà l'ambigüïtat de la frase i és possible que també canviï el tipus d'errors gramaticals, perquè canviarà la prosa.

Finalment, el model de correcció que seguim els mestres no és ni unívoc ni homogeni. Sabem que la normativa té buits i punts conflictius (ús dels pro-

noms *per* i *per a*, *ser* i *estar*, infinitius, conjuncions, etc.), que no sempre es resolten de la mateixa manera a les publicacions, i sobre els quals els professionals de la llengua i la bibliografia especialitzada discrepen. A més, determinats aspectes com l'adequació o la coherència són força subjectius i sovint depenen de les preferències de cadascú. Tot plegat fa que els mestres puguem tenir criteris diferents alhora de corregir un mateix escrit i, també, que els alumnes estiguin exposats a correccions variades i fins i tot incongruents. Potser podem recordar algun alumne que un bon dia ens va preguntar, irritat, perquè corregíem allò si un altre professor no ho feia, o perquè utilitzem una paraula determinada si cal utilitzar-ne una altra, que suposadament és més correcta.

Perquè es corregeixen només els errors d'un text?

Pensa un moment en la teva manera de corregir, en les últimes redaccions que has corregit. Què senyales a l'alumne, els encerts o els errors? Et fixes tant en els aspectes positius com en els negatius? Tens en compte l'impacte que causarà la teva correcció, el que sentirà o en pensarà l'autor? Quines redaccions mereixen més comentaris, les bones o les deficientes? Inclous algun comentari encoratjador a l'alumne?

Una paraula que faig servir sovint per qualificar la correcció és *crueltat*. Crec que les nostres correccions són cruels la major part de les vegades, perquè només es fixen en els aspectes negatius de l'escriptura: les faltes i els defectes. Comentem el treball dels alumnes i ens concentrem únicament en el que s'hauria de millorar, en els errors que s'han escapat, en la poca elaboració del text. Adoptem un punt de vista clarament negatiu.

Si portem aquest comportament fins a l'extrem, arribem a situacions absurdes. La redacció més comentada i marcada, la que conté més errors, pertany probablement a un dels alumnes amb més problemes de redacció, amb poca motivació i encara menys confiança. La nostra correcció no ajudarà gaire o gens a guarir aquesta situació. Així mateix, la millor correcció possible és l'absència de senyals i comentaris, l'absència d'errors (però l'alumne competent al qual potser pertany el text també té dret a millorar i a tenir anotacions nostres). En qualsevol cas, sempre partim de la base que el text o l'alumne són culpables, que tindran faltes, i només n'acceptem la innocència *a posteriori*. (Vegeu pàg. 17.)

He intentat diverses vegades analitzar els orígens d'aquest fet, però em perdo en suposicions personals. No goso imaginar que una necessitat amagada ens empenyi a demostrar la nostra autoritat burxant la ferida dels errors, com si volguéssim deixar clar en tot moment qui mana dins de l'aula. També

pot ser que la nostra pobra concepció de la revisió –reciclada amb presses– conservi encara vestigis arrelats de ben antic, de quan la correcció era simplement una neteja general de la brutícia superficial de la prosa.

En qualsevol cas, crec que hauríem d'esforçar-nos a donar un to més constructiu a la correcció. Valorant els punts positius al costat dels errors adoptem un punt de vista més neutre, som més imparcials i oferim una valoració més justa a l'alumne. S'aprèn tant dels error com dels encerts. I per l'autor del text és molt gratificant saber què és el que s'ha fet bé.

Una tècnica que acostumo a utilitzar amb els meus alumnes és la de destacar en l'escrit els aspectes positius (amb el signe de sumar +) i els millorables –no pas els negatius!– (amb el signe de restar –). Intento que qualsevol redacció tingui dos o tres + i un nombre igual de –, de manera que l'autor tingui prou punts per valorar les parts més reeixides del text i les més dèbils. L'exemple següent comenta la redacció de la Sandra de la pàg. 69:

+	–
+ Tema personal i original	– Caldria fer paràgrafs!
+ Bona presentació	– Donar més informació
+ Bon dibuix	– Ortografia i accents

Una altra idea més estesa és la d'acompanyar la redacció amb alguna frase encoratjadora sobre el treball realitzat –però compte amb els comentaris paternalistes que tracten l'alumne com un nen i no com una persona. Més recursos per fomentar una correcció optimista i constructiva són:

- Marcar només les qualitats del text. Posar èmfasi en allò que s'ha fet bé.
- Escapar-se de la dualitat encotilladora de positiu-negatiu, bo-dolent i correcte-incorreccte. Evitar els judicis absoluts referits a una norma ideal:
 - Valorar l'escrit amb adjectius i comentaris.
 - Iniciar un diàleg amb l'alumne per explorar o comentar els punts foscos del text, els que no s'acaben d'entendre o els que podrien millorar.
 - Reflexionar sobre el significat de l'escrit, contrastant les respostes que autor i lector fan de les mateixes preguntes. Per exemple: Què vol dir això?, què significa...?, què em suggereix aquest fragment?, etc.
- Demanar a l'alumne que llegeixi altres escrits de companys i que els compari amb els seus.

Aquestes propostes ens introdueixen en una concepció humanista de la correcció i en les entrevistes mestre-alumne (vegeu pàg. 114).

Quins textos cal corregir?

Fins fa ben poc, mestres i correctors en general s'interessaven exclusivament pel *producte* escrit, és a dir, per la versió definitiva del text. Qualsevol exercici de correcció, traducció o reelaboració d'escrits utilitzava la versió final com a punt de partida. Però les investigacions sobre l'escriptura han descobert que és molt més profitós concentrar-se en la correcció dels esborranys o de les versions inacabades i intermèdies de l'escrit perquè d'aquesta manera la correcció del professor s'equipara a la revisió del text que l'alumne realitzaria pel seu compte, en condicions reals. A Cassany (1987) s'esmenten algunes investigacions científiques que demostren com els alumnes milloren l'escriptura si se'ls corregeix durant el *procés* de composició, abans de donar el *producte* textual per acabat.

Podem afegir-hi raons més pràctiques. Tots sabem que refer una obra que ja s'ha donat per acabada fa molta mandra. No li agrada a ningú haver de reescriure un text que ja s'ha passat a màquina, sigui perquè hi ha errors o per qualsevol altre motiu. El mateix els passa als nostres alumnes: quants n'hi ha que refacin els textos, escrits dies o setmanes abans, a partir de les correccions que hi fan els professors? Quin sentiment té, si l'exercici ja està fet, i si el professor ja n'ha posat un altre? Ben al contrari, si es corregeixen els esborranys o les proves, aquests problemes desapareixen. L'alumne reescriu el text sense apatia, s'interessa per les correccions i les aprofita, perquè encara no ha enllestit el text.

La llista següent recull tots els tipus de text que s'escriuen durant la composició i que es poden corregir:

- Llista de frases (pluja d'idees, paraules, frases...).
- Esquemes (grups d'idees, estructures...).
- Escriptura lliure (primer esborrany, transcripció d'idees...).
- Esborranys (fragments de mostra, proves, revisions, reformulacions...).
- Producte acabat (versions finals).

La qualitat de la correcció varia segons el text i el moment de la composició. Igual que treballen els escriptors, que es concentren en aspectes diferents a cada escrit, la correcció també ha de variar. A les llistes, els esquemes i primers esborranys, l'autor es concentra en l'elaboració del significat del text i, per tant, la correcció s'ha de basar exclusivament en el contingut: coherència, plantejament de la comunicació, informació rellevant,

estructura. En canvi, als esborranys complets o versions gairebé finals, es dedica a revisar la prosa, la superfície del text, des de l'ortografia fins als aspectes més mecànics de tipografia o presentació (vegeu pàg. 56).

Crec que una correcció que no consideri aquestes premisses pot perjudicar greument l'alumne, perquè distorsiona el flux espontani de la composició i perquè indirectament revalora desmesuradament algun aspecte del text per damunt de la resta. Per exemple, si es corregeix indistintament la normativa en tots aquests tipus de text obliguem l'autor a fixar-se en la forma fins i tot quan no caldria, fins al punt d'estrancar el desenvolupament natural de l'escriptura.

Però no és tan senzill treballar amb textos intermedis de la composició. Els alumnes estan acostumats a ensenyar només els escrits que ja s'han acabat i a llençar la resta d'assajos a la paperera. L'escolarització els ha ensenyat a presentar els textos de manera impecable i polida, així que es resisteixen a ensenyar papers amb guixades, taques i faltes d'ortografia, buits, dibuixos, etc. I, si ho fan, tenen molta vergonya i un gran neguit, perquè pensen que seran jutjats per aquestes faltes.

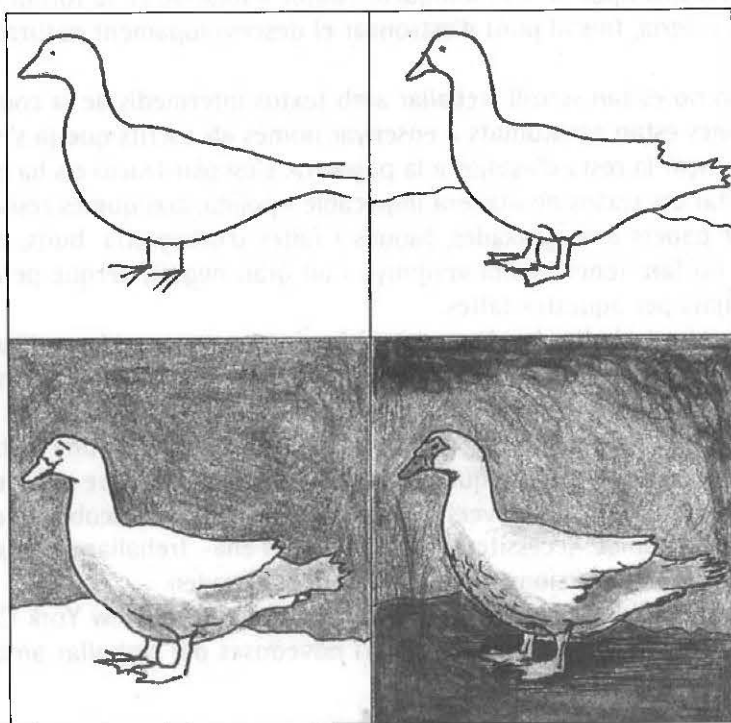
El nostre treball sobre la correcció ha de canviar aquestes actituds, perquè mestres i alumnes aprenguem a treballar amb esborranys. Cal desenvolupar la confiança necessària per mostrar els escrits inacabats als nostres companys, per perdre la vergonya quants se'ns descobreixi una falta o una idea, o per perdre la por perquè se'ns critiqui. Un alumne que mai de la vida no ha vist l'esborrany d'una versió posterior acabada pot descobrir que els autors famosos també necessiten –igual que ell o ella– treballar els seus escrits per aconseguir les versions finals que tant ens agraden.

El projecte d'escriptura de la ciutat de Nova York (New York City Writing Project) suggereix idees diverses i novedoses per treballar amb esborranys:

- Anima els alumnes a guardar els esborranys. Es poden llegir, estudiar, analitzar, etc. Anima'ls a intercanviar-se'ls per comparar les estratègies de revisió que fan servir.
- Porta a classe esborranys, galerades corregides i versions finals d'escrits d'autors famosos (en reproduïxo alguns exemples més endavant). Es pot comparar un esborrany amb el producte acabat corresponent, per analitzar el procés de millora i desenvolupament del text.
- Aprofita els teus esborranys per a la classe. Mostra el teu treball d'escriptura. Els alumnes poden sorprendre's en descobrir que el seu professor realitza escrits tan «maldestres» al començament i que després és capaç de reformular-los i aconseguir versions escrites satisfactòries.
- Enganxa algunes còpies d'esborranys a la paret perquè els alumnes s'habituin a veure'ls i a llegir-los. Posa d'esquerra a dreta els diversos esborranys que ha fet un alum-

ne, fins arribar a la versió final. Els alumnes s'acostumaran a veure papers amb ratlles i correccions.

- Compara l'acte d'escriure al de dibuixar o al de realitzar un treball de plàstica. També es fan «esborranys» de dibuixos o escultures (estudis, esbossos, preparació, etc.) que són admirats socialment (els veiem en exposicions, museus, etc.). Fins i tot pots presentar als alumnes, i penjar-los també a la paret, alguns esbossos o croquis de pintures o escultures d'artistes famosos. Els dibuixos següents en són un exemple.



Josep Albanell i Gemma Lienas, dos autors llegits i que agraden molt a infants, joves i adults, no han tingut gens de vergonya a reconèixer que han fet esborranys i revisions freqüents de les seves obres. M'han deixat que remeni els seus esborranys i han permès que inclogui aquest parell d'escrits, revisats per ells mateixos. Són dos exemples que podem aprofitar per portar a classe i comentar amb els alumnes. ¿A qui no li fa gràcia veure els esborranys que va fer l'autor per elaborar un llibre o un conte que has llegit i que t'ha agradat?

Gemma Lienas va fer dos esborranys de la novel·la *2CV* (1987) abans d'enllestir-la i publicar-la (vegeu pàg. 39, 40 i 41). L'obra conta les aventures

urbanes de dos germans, en Manuel i en Víctor, nascuts en un suburbi de barraques de Barcelona i que s'instal·len en un dos-cavalls abandonat. La seqüència següent, extreta del començament de la novel·la (pàg. 10), explica com els germans troben el cotxe i s'hi figuren.

1r esborrany: la redacció manuscrita.

Les llums incertes dels fanals els il·luminaven mentre baixaven per la carretera del Canuel. A banda i banda de la calçada

hi havia aparats els cotxes dels que dormien en els edificis alts, construïts en un revolt de la carretera, com en una terrasa que dominés Barcelona.

Tot d'una en ~~Manuel~~ ^{Manuel} va deixar la carretera i va torçar a l'esquerra. Caminaven per la terrasa de la ciutat. Després, a la dreta, van baixar per un camí de llot i pedres. Al final del pendent, que era un cul-de-sac, hi havia un eixamplament. Tant aquest com el camí eren plens de cotxes aparats. En ~~Manuel~~ ^{Manuel} va ~~dirigir-se~~ ^{dirigir-se} a un dos-cavalls vermell. Va treure's un filferro de la butxaca, el va redreçar, va introduir-lo en el pany, el ~~que~~ va manipular amb tempteigs breus i, després, va obrir la porta.

- Però, què fas? - va preguntar en ~~En~~ ^{Víctor}, sorprès

- Vinga, tu, entra, no seus que anem xops?

- I demà al matí quan ~~vinguis~~ ^{el pany} a buscar el cotxe, què? ~~deu~~

La comparació entre els tres esborranys permet veure el procés creatiu que va seguir l'autora per desenvolupar aquest fragment. S'hi reflecteixen diversos detalls curiosos: el pas de la prosa manuscrita a la mecanoscrita, el canvi de nom dels protagonistes (en la primera versió) o els dubtes i reconsideracions de l'autora: alguns dels fragments afegits a la segona versió es destimenen en la tercera i última. En canvi, l'evolució del diàleg final és més constant: cada nova versió és més directe, viu, i conté més expressions d'argot. (Si vols saber el que va sentir una alumna de 1r de BUP en llegir aquesta novel·la i aquest fragment en concret, vés a la pàg. 63.)

Tant Gemma Lienas com Josep Albanell coincideixen que l'ordinador ha modificat positivament la manera de treballar dels escriptors. Abans, calia fer qualsevol modificació a mà i mecanografiar-la després amb la màquina d'escriure (d'aquesta època són els esborranys de 2CV). Revisar requeria molt de temps i, potser per això, no es feia tant com ara. Ara l'ordinador estalvia la

2n esborrany: la versió mecanografiada a partir de l'anterior, amb correccions i afegitons manuscrits.

(La calçada estava flanquejada per cotxes aparcats d'un darrere l'altre, sense deixar espais buits. Els nois caminaven pel mig de la carretera, resseguint les corbes. L'asfalt, mullat, brillava. A l'interior d'un dels revoltos, el més ample, 17 s'alçaven uns edificis alts i atapeïts. Estaven construïts en el terraplè, com en una terrassa que dominés Barcelona. La carretera no hi passava per davant; continuava cap a la dreta per ^{acabar} molt més avall, a la plaça Sant Lluís. Les llums incertes dels fanals els il·luminaven mentre baixaven per la carretera del Carmel. A banda i banda de la calçada hi havia aparcats els cotxes dels que dormien en els edificis alts, construïts en un revolt de la carretera, com en una terrassa que dominés Barcelona.

En arribar a aquell revolt, en Manuel

~~tot d'una en Manuel~~ ^{després d'un divi d'edificis} va deixar la carretera i va torçar a l'esquerra. Caminaven per ~~la terrassa de la ciutat~~ ^{abans de deixar-la entera}; després, a la dreta, van baixar per un camí de llot i pedres. Al final del pendent, que era un cul-de-sac, hi havia un eixamplament. Tant aquest com el camí eren plens de cotxes ~~aparats~~ ^{anar cap}. En Manuel va ~~dirigit~~ ^{aparcat al fons del cul-de-sac} a un dos-cavalls vermell. Va treure's un filferro de la butxaca, el va redreçar, va introduir-lo en el pany, el va manipular amb tempteigs breus i, després, va obrir la portada del cotxe.

- Però, què fas? -va preguntar en Víctor, sorprès.
- Vinga, ~~tu entra~~ ^{fixat-hi}; no veus que anem xops?
- I demà al matí quan el paio vingui a buscar el cotxe, què?

feina més mecànica de copiar i passar en net la versió nova. Només cal introduir els canvis i reformulacions a la pantalla, pitjar una tecla... i ja està! La màquina imprimeix automàticament el nou escrit. (Sobre els canvis que ha provocat l'ordinador, vegeu pàg. 64.)

Però tot té algun inconvenient: ara els autors ja no es conserven, com abans, els esborranys de les seves obres (i resulta més difícil trobar material d'aquesta mena per portar a classe!). Josep Albanell ens ha guardat, expressament per a nosaltres, les dues primeres pàgines del conte *logurt d'encants*, encara inèdit. En l'original, cosa que no es pot apreciar en aquesta reproducció, hi ha correccions manuscrites de dos colors, blau i negre, que corresponen a dues passades o a dos moments distints. És a dir, que l'autor va revisar dues vegades l'escrit. (Vegeu pàgines 42 i 43.)

L'autor acostuma a treballar d'aquesta manera: escriu primer a l'ordinador, imprimeix el text, el revisa, introdueix les modificacions a la màquina,

Les llums incertes dels fanals els illuminaven mentre baixaven per la carretera del Carmel. ~~A banda i banda de la calçada hi havia apar-
cats els cotxes dels qui dormien en els edificis alts, construïts en un dels
un darrere l'altre, sense deixar espais buits. Els nois caminaven pel
revolts, com en una terrassa que dominés Barcelona.
mitg de la carretera, resseguint les corbes. L'asfalt, mullat, brillava.
Els nois caminaven resseguint les corbes.
A l'interior d'un dels revolts, el més ample, s'alçaven uns edificis
alts i atapissats. Estaven construïts en el terraplè, com en una terrassa
que dominés Barcelona. La carretera no hi passava per davant; continuava
cap a la dreta per acabar, molt més avall, a la plaça Sanllehy.~~

Tot d'una
~~En arribar a aquell revolt,~~ en Manuel va deixar la carretera i va torçar
a l'esquerra. Caminaven per davant dels blocs d'edificis; després, abans
de deixar-los enrere, a la dreta, van baixar per un camí de llot i
pedres. Al final del pendent, que era un cul-de-sac, hi havia un
eixamplament. Tant aquest com el camí eren plens de cotxes. En Manuel va
anar cap a un dos-cavalls vermell ~~aparcat al fons del cul-de-sac~~. Va
treure's un filferro de la butxaca, el va redreçar, va introduir-lo en
el pany, el va manipular amb tempteigs breus i, després, va obrir la
porta del cotxe.

- Què fets?
- Però, què fas? - va preguntar en Víctor, sorprès.
- ~~Vaig~~ ^{Estem calats.} Fica-t'hi. ~~no veus que anem xopats~~
- ~~Estàs sonat!~~ ^{Estàs sonat!}
- ~~Demà al matí~~ Quan el paio vingui a buscar el cotxe, què?

torna a imprimir, torna a corregir, etc. Aquest procés cíclic es pot repetir tan-
tes vegades com faci falta. Fixem-nos que les modificacions fetes en aquestes
dues pàgines abasten tot tipus de canvis: contingut, forma o gramàtica.

I acabo amb una anècdota personal. Un dia en un curset de perfeccio-
nament de redacció per a mestres, estàvem comentant un escrit meu, redac-
tat feia força anys. Vaig confessar que en aquell moment em sentia molt lluny
d'aquella prosa, perquè amb el temps la meua escriptura havia evolucionat i
millorat. Cada vegada que rellegia aquell vell text, hi trobava nous «errors» o
limitacions expressives que fins i tot m'avergonyien.

Llavors una alumna va dir, de cop: «Ai, que bé! Això em dóna esperances
per millorar». Vaig somriure i li vaig demanar que s'expliqués. A l'escola, els
seus mestres mai no havien mencionat les dificultats que podien tenir per es-
criure. Li donava confiança que un professor, algú que ella posava com a
model, reconegués els seus errors i les seves mancances, o que mostrés que
havia progressat amb el temps i la pràctica.

Un dia, un home vell i no gaire ben vestit, es va presentar a la gestoria d' en Lluís, el pare d' en Joan i la Berta. En Lluís, que té per norma atendre ^{prou bé} tots els clients de la mateixa manera, ^{va parlar amb una veu seca,} siguin rics o siguin pobres, va escoltar atentament el que li deia el nouvingut:

-Miri jove, jo, de sempre, que he viscut en una casa als afores de la ^{Sen} ciutat. Es una casa molt vella, no cal dir, i ^{hi va} en ella ~~hi~~ van viure el meu pare, el meu avi, el meu rebesavi i ^{ja a l'últim generació} segurament molts més avantpassats meus. ~~però ara~~ I ara resulta que ^{de l'últim generació} algú, ~~de no sé on~~, em demana papers i comptes i coses estranyes, ^{que no són gens d'un} jo sóc un home molt ignorant, ja ho veu vostè. A casa meva, en una calaixera, hi ha un munt de papers i documents, ~~papers i no cal dir~~. En tota aquella paperassa hi deu haver el que em demanen. Però jo, pobre de mi, que amb prou feines sé llegir i escriure el meu nom, no sé pas com posar-m'hi. Voldria que fos vostè que s'ho mirés...

-Però això potser us ho faria millor un advocat que es dediqués a aquesta mena ^{negotis} de ~~questions~~ --va fer en Lluís.

-M'han dit que vostè era un home honrat, ^{un cal} ~~un senyor~~ No necessito ^{res més} (res més. Només es tracta de regirar en tot aquell paperam de la calaixera i triar-^{hi} ~~me~~ els ^{documents} ~~papers~~ que ^{em demanen} ~~calen~~...

-Molt bé. M'ho miraré --va concloure en Lluís en veure l'home tan ^{delicat} determinat.

Aquella mateixa tarda ^{després d'haver} ~~(se'n)~~ va anar ^{cap} ~~(a)~~ a la casa ^{del nou client,} ~~del seu client, va comprovar el que l'Administració li reclamava i va posar-se a remenar entre els papers de la calaixera. Alguns documents els va trobar. D'altres no, perquè eren a cal notari o bé ^{havia} ~~als arxius de la~~ capital. Es va encarregar de demanar-los al lloc que corresponia ^{als arxius de} i quan els va tenir tots, els va ordenar, va omplir els impresos que ^{els hauria d'enviar} ~~calia~~ i els va enviar. Tot plegat va tenir en Lluís una mica ocupat, però no pas gaire.~~

-Ara ~~us~~ ^{hauria} de pagar, oi? --va dir l'home vell quan en Lluís li va haver comunicat que l'afer ja estava resolt.

-Sí --va respondre en Lluís.

-Doncs em sembla que no li podré donar gran cosa --va fer una mica tímidament el vell--
Sóc més pobre que una rata.

el va pas agafar de sorpresa, al Lluís.
Això no ~~tenia de cap importància~~ Ja li havia vagat prou d'adonar-se que aquest
client no tenia guires calés. Si més no, la casa on vivia no era pas la casa d'un
home ric, sinó tot el contrari. Però com que ~~en més d'una ocasió~~ en Lluís
~~era també un home pacient~~ no es va pas enfadar. Va fer un gest de resignació
i va pensar que tampoc no li venia ^{d'algun} ~~cap~~ bitllet de més o de menys.

-Però com que vostè m'ha fet una bona feina i li estic molt agraït, li voldria
fer un present --va dir l'home tot posant un petit farcellet de roba damunt la taula
del despatx, ~~de roba~~.

En desemblicar-lo, en Lluís es va trobar amb un tupí de terrissa, tapat amb un ^{trun de} cuiró
de bè. La gerreta era de cos gràcil i estava ~~en un to~~ en un to que canviava segons
com li tocava la llum: segons com era d'un vermell intens ~~vermell~~, segons com d'un
~~lila~~ transparent ^{jaichi} o segons com d'un gris-blavós suau i delicat.

"La gerreta fa de bon mirar" --va pensar en Lluís--, "però vés a saber ~~de~~ què hi deu
haver ~~de~~ dins!".

Com si el vell li hagués endevinat el pensament, va fer:

-És iogurt d'encants. El faig jo mateix. Sóc especialista en iogurts melmelades i
confitures hum ~~parcs~~

-Iogurt de què? -va fer en Lluís estranyat.

-Iogurt d'encants --va repetir l'home-- El faig jo mateix. Sóc especialista en io-
gurts, melmelades i confitures, ~~hum~~, rares. Segur que no n'ha vist mai cap abans, de
iogurt d'aquest. I segur que mai no en tornarà a veure... Adéu!iau!

I dient això, l'home va agafar la porta i tot tocant-se la visera de la seva gorra
amb la punta dels dits, se'n va anar.

-Iogurt d'encants? --demana poc després, la Neus, la mare del Joan i la Berta--
Quina mena de iogurt és aquest? És que hi ha alguna fruita que es digui 'encant'?

De fet en Lluís també s'havia ^{demanat el mateix} fet aquesta mateixa pregunta, però com que l'home se
n'ha anat tan depressa del seu despatx, es va quedar amb les ganes de pre-
guntar-li-ho.

Cal corregir tots els errors del text?

És ben clar que si ens procurem una bona quantitat de retoladors i corregim tots els aspectes que hem esmentat més amunt, la primera i única cosa que aconseguirem serà omplir de vermell les redaccions i desanimar-ne els autors fins a límits insospitats, tal com diu la citació que encapçala aquest llibre. Però d'altra banda, si influïts per aquest pensament decidim ser benèvols i corregir-ne només les faltes més importants, no estem, d'alguna manera, enganyant l'alumne, fent-li entendre que fa poques faltes i que, en definitiva, escriu força bé? Així doncs, què hem de fer? Cal corregir-ho tot o no?

En primer lloc, els mestres de llengua hem de confessar amb humilitat que un tic estrany ens empeny a corregir qualsevol error que veiem escrit. Quan llegim el treball d'un alumne, la mà, armada amb un retolador, se'ns escapa espontàniament cap a les faltes. Per aquesta raó, cal recordar que és molt diferent corregir treballs d'alumnes o textos que han de ser publicats. En el nostre cas, una correcció minuciosa i exhaustiva no té cap sentit perquè els escrits mai no seran difosos i, també, perquè se sap que són textos d'aprenents i comprenem i acceptem que hi pugui haver imperfeccions.

D'altra banda, moltes vegades l'alumne no pot assimilar alhora un nombre molt elevat de correccions, les de tots els errors que hem trobat al text. Quin alumne principiant pot recordar-se de quinze o vint faltes comeses en un text de 200 paraules? Hi haurà errors massa difícils per al seu nivell, d'altres que es tractaran en lliçons futures, alguns de ben poca importància; i, al final, sempre apareix la capacitat limitada de les persones d'aprendre o recordar diverses coses a la vegada.

Però això no vol dir, també és ben clar, que només haguem de corregir allò que sigui comprensible i conegut per l'alumne. Si ho féssim així, ens trobaríem que en alguns casos no podríem avançar de cap manera, o que el procés de correcció/aprenentatge seria molt lent. Entre poc i massa. Simplement, hem de tenir molt clar quins punts corregirem i què volem aconseguir amb la correcció.

En general, crec que és bo decantar-se per la *flexibilitat*. Cada treball és diferent (tipus de text, grau de dificultat, moment del curs...) i cada alumne té unes característiques personals (problemes concrets, estil d'aprenentatge...). Això fa que la correcció també hagi de ser diferent. Hendrickson (1980) proposa una llista de quatre factors per decidir què cal corregir.

El primer factor és el propòsit comunicatiu dels textos que s'hagin de corregir. Per exemple, és molt diferent una felicitació d'aniversari que un treball universitari de final de curs. La mateixa incorrecció és molt més greu al segon text que en el primer. Podem suposar que els amics que llegiran la felicitació seran molt més tolerants amb els errors que els professors que avalu-

ran el text acadèmic. De la mateixa manera, el grau de correcció que ha d'assolir un alumne que, per exemple, aspira a ser periodista i que per tant haurà de treballar amb la llengua, és molt superior al d'un altre alumne que només vulgui escriure textos personals i correspondència.

El segon factor és el grau de coneixement de la llengua que té l'alumne. Els més avançats estan més preparats per rebre una correcció més intensa i tenen també més capacitat d'autocorrecció. El mestre pot ser força minuciós i pot deixar més llibertat i iniciativa a l'alumne. En canvi, els principiants i els alumnes endarrerits o amb dificultats especials tenen uns coneixements lingüístics més limitats i no poden aprofitar les correccions de la mateixa manera. Els treballs d'aquests alumnes requereixen una correcció més selectiva i també més guiada. El professor ha d'escollir les faltes més importants i ha de donar pistes perquè l'alumne pugui esmenar l'error.

La naturalesa de l'error (importància, freqüència, valor sociolingüístic, etc.) és el tercer factor a tenir en compte. Els errors més greus, i els prioritaris a l'hora de corregir, són els errors comunicatius, els que afecten la intel·ligibilitat de la prosa. Així mateix, una altra mena d'incorrecció que l'autor esmenta com a important és la causada per la interferència lingüística: barbarismes, estructures espúries, etc. Altres criteris a tenir en compte són la freqüència –els errors reiteratius mereixen més atenció que els aïllats– i el valor sociolingüístic –unes vacil·lacions en el registre o una equivocació en el grau de formalitat poden tenir conseqüències imprevisibles.

L'últim factor que menciona Hendrickson no és exactament un criteri per discriminar errors, però sí un dels punts més transcendents de la qüestió. Es tracta de les actituds que tenim professors i alumnes davant dels errors i de la correcció. Un interès excessiu –i no diguem una obsessió!– per la correcció i per la puresa idiomàtica poden inhibir notablement l'alumne i a la llarga perjudicar-lo. Està comprovat que una de les característiques que defineixen el bon alumne és la voluntat d'utilitzar la llengua que aprèn, i per tant d'arriscar-se a cometre errors i de cometre'ls. Precisament perquè utilitza la llengua i s'equivoca pot aprendre dels seus errors. Qui no s'arrisca, no pisca, diu el refrany. Qui no s'arrisca mai, repeteix sempre les mateixes paraules per no cometre errors i no en comet, però tampoc no aprèn.

Tornem a la classe real. Si els alumnes estan molt preocupats per les faltes que puguin fer o si el mestre els encomana la pròpia inquietud –conscientment o no– és molt probable que els alumnes s'angoixin, que es trobin incòmodes escrivint i que acabin preferint no fer-ho, perquè d'aquesta manera s'estalvien la vergonya de cometre errors i ser corregits. Per evitar aquesta situació, els professors hem de saber crear a l'aula un espai saludable i comprensiu, en el qual fer faltes i corregir-les sigui una activitat normal. L'alumne no s'ha de preocupar perquè comet errors, sinó que ha de saber que és

un fenomen natural i necessari per aprendre. L'actitud més oberta i positiva que pot tenir un alumne respecte a la correcció és la de no amagar els errors ni als altres ni a ell mateix, buscar informació per corregir-se, valorar les aportacions que puguin fer altres companys, etc. I els professors podem estimular-los a autocorregir-se, podem relativitzar la gravetat dels errors que preocupen terriblement un alumne o podem ser més crítics amb l'individu despreocupat que *passa* de la correcció.

D'altra banda, alguns professors segueixen criteris menys filosòfics però més pràctics: alguns corregeixen aquells aspectes que s'han treballat a classe o els que pertanyen al programa del curs; d'altres usen regles encara més estrictes i només corregeixen un determinat nombre d'errors (cinc per paràgraf, un per cada frase). En conjunt, aquests criteris no semblen gaire recomanables des del punt de vista teòric. D'una banda, obliden les individualitats de cada classe i tracten els alumnes com si fossin un grup homogeni. Tots sabem que és una situació que es presenta ben poques vegades! De l'altra, malgasten les possibilitats didàctiques de la correcció, perquè limiten extraordinàriament el nombre d'errors a corregir.

Cal corregir tots els textos de cada alumne?

Els mestres ens queixem sovint que corregir tots els treballs dels alumnes, en classes de trenta o més persones, és inviable, si no impossible, per manca de temps –prescindint de comentaris indiscutibles sobre l'avorriment que provoca la feina. Això no obstant, conec molt pocs docents que acceptin deixar sense correcció una part de la producció escrita de la classe. D'alguna manera, la immensa majoria pressuposem que qualsevol redacció de l'alumne requereix una correcció personal i directa del professor.

Com s'entenen, doncs, aquestes dues afirmacions? Com es combinen totes dues dins de l'aula? Sospito que la trista resposta és que els alumnes acaben escrivint només el que els professors podem corregir, o sigui, que els alumnes s'adapten a les limitacions de temps del docent en lloc de llançar-se a escriure tot el que volen.

En realitat, la qüestió encara és més complicada. La majoria de mestres desconeixem el nombre de treballs (deures o exercicis fets a classe) que cada alumne estaria disposat a realitzar. Com que normalment som nosaltres mateixos els que establim el ritme de redaccions a fer, no sabem si els alumnes estarien disposats a escriure'n més o si, ben al contrari, ho fan a la força i preferirien escriure menys i dedicar més temps a cada text. Això impedeix que puguem valorar seriosament l'essència de la qüestió: la correlació entre quantitat de treballs escrits i possibilitats reals de correcció. Òbviament, la situa-

ció ideal és que els alumnes escriguin tant com vulguin i puguin –sempre amb l'estímul del professor– i que aquest corregeixi fins on arribi.

Quan els alumnes escriuen molt més del que el professor pot corregir es poden utilitzar algunes de les propostes següents:

- Els alumnes escriuen tots els treballs en una llibreta personal. Cada setmana el professor corregeix cinc o sis llibretes diferents. D'aquesta manera, els escrits queden ordenats i el professor pot fer una correcció general i individualitzada. (Vegeu «La bitàcola», pàg. 91.)
- De cada exercici que s'ha fet a classe o a casa, el professor només en corregeix cinc o sis mostres d'alumnes diferents, escollits per torns. Serveix per controlar que els exercicis s'entenen i es fan.
- El professor corregeix un exercici de cada tres o quatre que es fan, però corregeix els treballs de tots els alumnes. Així pot comparar els escrits de tota la classe.
- El professor corregeix els escrits dels alumnes a classe, mentre els redacten. És útil per corregir el procés de composició. (Vegeu «Taller d'escriptura», pàg. 112.)

Al marge d'aquestes idees, també es poden considerar altres tipus de correcció que no necessiten la participació directa del professor: l'autocorrecció, els exercicis de resposta tancada (activitats de reparació i reconstrucció de textos manipulats amb una sola solució) i la correcció entre alumnes, de la qual es parlarà seguidament.

Una última idea a tenir en compte és el binomi «quantitat» i «qualitat» de la correcció. Els mestres ens hem preocupat sempre per respondre a la quantitat, per poder corregir tot el que s'escriu, prescindint de la qualitat amb què es faci. Segurament deu ser perquè ens hem preocupat de la nostra imatge social, de complir les funcions que se'ns han marcat. En canvi, si estiguéssim més interessats en la rendibilitat intrínseca de la feina, probablement prestaríem més atenció a la qualitat de les nostres correccions, encara que n'haguéssim de disminuir la quantitat.

En general, crec que la correcció milloraria molt si corregíssim menys però millor. Potser l'alumne no rebria un comentari de cada cosa que escriu, però el que corregís suposaria una anàlisi profunda i important de la seva escriptura, que li hauria de permetre avançar molt més.

Qui ha de corregir?

Des de sempre ha estat el mestre qui s'ha fet càrrec de la tasca. Segons els rols establerts, és qui té coneixements suficients i autoritat per fer-ho.

L'alumne podria equivocar-se, fer-ho malament o passar errors per alt. Tots recordem escenes didàctiques que responen a aquest plantejament: dictats corregits a la pissarra pel professor, entrevistes i exàmens orals sobre la lliçó del dia, notes del professor escrites en quaderns de redacció. Segur que les practiquem sovint. I no ens n'hem d'avergonyir!

Però les possibilitats didàctiques no s'esgoten aquí, ni de bon tros. Per sort, la pedagogia moderna ha defenestrat –o ho està intentant!– aquests rols tradicionals que limiten l'ensenyament i ha adoptat un enfocament més humanista. Ni el professor és un pou de ciència absoluta ni els alumnes són subjectes passius i ignorants. L'ensenyament no és un transvasament d'informació de professor a alumne, sinó un procés col·laboratiu de desenvolupament personal. Els alumnes aprenen del professor però també dels seus companys, del conjunt d'activitats que realitzen entre ells, etc. Partint d'aquests punt de vista, no és gens forassenyat que els alumnes esdevinguin autocorrectors i correctors dels treballs dels companys.

Els arguments a favor de la correcció entre alumnes són molt variats. En primer lloc, és segur que els alumnes es responsabilitzen més del seu propi aprenentatge si poden participar activament en la correcció. S'interessen més pels errors que fan i són més conscients dels problemes que tenen i dels continguts que van aprenent. En segon lloc, tal com hem vist (pàg. 19) i veurem (pàg. 73), el procés de correcció també és en ell mateix objectiu d'aprenentatge. Els alumnes poden aprendre moltes coses corregint: a valorar i analitzar textos, a fixar-se en la gramàtica, a memoritzar-la, etc. Finalment, no hem d'oblidar aspectes més pràctics –no podem corregir-ho tot i cal buscar alternatives viables; es tracta d'una mena de correcció més ràpida que la del professor, etc.

Tanmateix, també cal tenir en compte els inconvenients que presenta. El primer és que l'alumne difícilment té coneixements suficients per corregir la totalitat dels aspectes dels textos. Pot ser que s'equivoqui i fins i tot que provoqui alguna petita confusió. En segon lloc, alguns professors sostenen que la correcció entre alumnes fomenta la competitivitat perquè estimula la recerca de l'error i la comparació entre companys. Finalment –i segurament aquest és l'argument més sòlid– l'alumne no està acostumat a corregir. No li agrada corregir ni ser corregit. Si alguna vegada el corregeix algun company, no se'n refia i espera alguna verificació final del professor.

Com en altres preguntes, ningú no té la veritat i cadascú pot quedar-se amb els arguments que vulgui. Al meu parer, la correcció entre alumnes és molt enriquidora i és interessant potenciar-la, encara que plantegi dificultats serioses. En definitiva, algun dia tots haurem de convertir-nos en correctors dels nostres textos, quan no hi hagi cap professor davant que pugui corregir-los. I aquell que hagi après a fer-ho a l'escola, segurament tindrà avantatges

sobre aquell que no ho hagi fet. A més, m'agrada molt més l'ambient i les actituds que transmet una correcció variada, que inclogui entre d'altres la d'alumne-alumne, que una de més rígida basada exclusivament en el tàndem mestre-alumne.

Per aquells que es decideixin posar-la en pràctica, exposo a continuació algunes tècniques de correcció entre alumnes:

- Per parelles, un cop acabat un exercici de redacció, els alumnes s'intercanvien els textos que han escrit, els corregeixen i després s'expliquen les modificacions que farien. Cadascú és lliure d'acceptar o no els canvis proposats pel company.
- Després d'acabar un exercici, cada alumne penja de la paret el seu treball (amb xinxetes, cinta adhesiva, *blue tack*...). Es deixa un espai de temps perquè tots, mestre i alumnes, puguin circular lliurement per l'aula llegint els textos de la paret i anotant-hi esmenes i suggeriments. Aquests comentaris també es poden dirigir oralment als autors del text.
- Per torns, una parella o un petit grup d'alumnes es responsabilitza durant una setmana de corregir els textos de la resta de la classe. Ho fan a casa o a l'aula. És molt útil en un context d'escola activa en la qual cada alumne assumeix temporalment algunes *funcions* a l'aula o a l'escola.
- A classe, els alumnes s'intercanvien els textos i els llegeixen. Quan troben incorreccions o coses que no els agraden, enganxen una nota al full comentant-ho (va molt bé el *post-it*, el paper de notes groc que s'enganxa i es desenganxa). Al final, l'autor de cada text llegeix totes les notes que li han posat i refà el text.
- Mentre els alumnes escriuen, el professor va llegint els textos i marca (amb un cercle, una creu...) algunes de les incorreccions importants. Després deixa temps i materials (diccionaris, gramàtiques, etc.) perquè cada alumne s'autocorregeixi.

Una altra bona idea de correcció, en la línia de la democratització de la classe i de fomentar l'autonomia de l'alumne, és el «Guió personal de correcció» (vegeu pàg. 125).

Quan cal corregir?

Segurament la gran majoria de professors corregeix fora del temps de classe, a casa o a l'escola, entre sessió i sessió. Em sembla una bona manera de fer-ho, sempre que es faci amb promptitud. Johnson (1988) destaca la importància de no deixar passar gaire temps entre la redacció del text, o el mo-

ment en què es cometen les faltes, i la correcció del mestre. És molt lògic que a mida que passa el temps l'alumne es desinteressi pels errors que va cometre i, en definitiva, que minvi l'efectivitat de la correcció.

Una de les vegades que m'he sentit més inútil corregint va ser durant unes vacances de Nadal, quan havia de corregir redaccions que els meus alumnes havien escrit els darrers dies del trimestre. Les classes s'havien de reprendre pel març, perquè els meus alumnes havien de fer pràctiques a les escoles –recordo que es tracta d'estudiants de magisteri–. Així que no rebrien les meves correccions fins pràcticament tres mesos després d'haver-les escrit. En aquestes circumstàncies, quin sentit tenia senyalar exhaustivament tots els errors dels text? Hi havia alguna possibilitat que un alumne reformulés un escrit elaborat tres mesos enrera, que molt probablement ja havia oblidat?

En general, cal tenir en compte el temps que transcorre entre la redacció i la revisió per formular els objectius didàctics de la correcció. L'ideal seria que poguéssim corregir a classe mentre l'alumne escriu, en el moment en què es produeix la falta, però no sempre pot ser així. Llavors, em sembla molt més assenyat moderar els propòsits de la nostra intervenció. Igual que en l'exemple personal del paràgraf anterior, no té sentit demanar una reformulació d'una cosa que es va escriure temps enrere; només podem aspirar a donar informació sobre la qualitat de l'escrit.

Hem de distingir dues menes de correcció segons el moment en què es produeixin: la *diferida* en el temps, com l'esmentada al començament de l'apartat, o la *immediata*, en la qual el lapse redacció-correcció és curt. Són exemples d'aquesta última l'anomenada correcció *in situ*, perquè es realitza a classe, durant un exercici de redacció, i també l'*entrevista oral*, en què alumne i mestre enraonen sobre el que està escrivint el primer. Ambdues correccions poden combinar-se a classe. La immediata ofereix alguns avantatges sobre la diferida:

- És més oportuna. Es realitza precisament quan l'alumne està motivat per rebre-la: pot incorporar les esmenes o apreciacions suggerides, perquè encara no ha enllestit la composició.
- És més ràpida. Requereix menys temps per totes dues parts. El professor llegeix i corregeix en un moment, i l'alumne també entén i reformula els comentaris de seguida.
- És més segura, perquè mestre i alumne poden verificar que s'ha comprès. El primer demana aclariments dels text, el segon pregunta el que no entén dels suggeriments del primer. Tots dos poden assegurar-se que s'han entès.

Potser la tècnica de correcció en què s'utilitza de manera més rendible la correcció oral és el «Taller d'escriptura». (Vegeu pàg. 112.)

Com cal corregir?

Arribem a la qüestió central de qüestionari, que es refereix a la manera de corregir: estratègia, tècnica, recursos, etc. Podem enfocar la pregunta des de perspectives diferents, formulant preguntes més concretes:

- En què es diferencia un error d'una falta? Com cal corregir cadascun?
- Què fan els alumnes amb les correccions?
- Què cal fer: marcar la correcció o donar-ne la solució?
- Quina és la manera més clara de marcar un text?
- Què es corregeix en cada moment del procés de composició?
- Què es corregeix en cada tipus de text?

1. En què es diferencia un error d'una falta? Com cal corregir cadascun?

Harmer (1983) i Johnson (1988) estableixen una distinció interessant entre falta (*mistake*) i error (*error*). Aquest és el producte d'un defecte en la *competència lingüística*: es comet quan l'escriptor desconeix una regla gramatical, una paraula, etc. En canvi, *falta* és la conseqüència d'un defecte en l'*actuació lingüística*: es comet quan l'escriptor està distret o quan està acostumat a escriure d'una manera determinada. Qui desconegui les regles d'accentuació i escrigui «examens» comet un error; qui coneixent-les continuï escrivint el mateix comet una falta. L'alumne que escrigui sistemàticament «haber», possiblement comet una falta, si el verb ja ha estat estudiat.

En general, la distinció és molt útil perquè apunta dues línies de tractament de les incorreccions molt específiques. És clar que qui cometi faltes no necessitarà saber res més sobre el tema lingüístic corresponent per corregir-les, sinó que en tindrà prou en posar-hi més atenció, més consciència, etc. En canvi, és força improbable que algú pugui corregir els errors de la mateixa manera, és a dir, fixant-s'hi més.

Quant a les faltes, Johnson addueix que un alumne necessita quatre elements per poder eliminar-les definitivament:

1. Saber que ha fet una falta. No sempre ens adonem de les faltes que cometem. Per això és útil que una segona persona llegeixi el text i les marqui. A classe, aquesta persona pot ser el mestre o un company. Per exemple, descobrir dues paraules sense accent.
2. Poder recordar la forma correcta equivalent a la falta. Precisament perquè es tracta d'una falta i no d'un error, l'alumne domina els coneixements lingüístics que determinen que una forma sigui incorrecta i l'altra no. A l'exemple anterior, recordar la norma d'accentuació o els dos mots accentuats correctament.

3. Tenir interès a eliminar la falta. Johnson nota que moltes faltes, sobretot les d'ortografia, poden tenir poc valor comunicatiu, la qual cosa explica que no s'hagin eliminat. Com que no impliquen problemes de comprensió, l'alumne no sent desitjos d'autocorregir-les.
4. Tenir l'oportunitat de practicar la mateixa qüestió lingüística en condicions reals. L'alumne ha de poder trobar-se en la mateixa situació en què va cometre la falta per poder practicar la forma correcta.

En general, aquests quatre punts es poden aplicar fàcilment a classe. Senyalar les faltes dels textos i donar l'oportunitat de repetir-los o de poder practicar les mateixes qüestions lingüístiques en altres contextos no són activitats gaire complicades. En canvi, el tercer punt pot ser més difícil: ¿Com podem estimular els alumnes desmotivats per les faltes? ¿Com podem demostrar-los que les faltes tenen un valor sociolingüístic important? Més enllà de destacar el valor convencional i social de determinades qüestions, no és gens fàcil trobar bones respostes, ni maneres de motivar els alumnes (Graves, 1983 tracta el tema en profunditat).

Pel que fa als errors, no conec cap estudi profund semblant a l'anterior. En general, la seva correcció requereix l'ampliació de coneixements. L'alumne que ha comès errors ha de rebre més informació sobre aquest ítem en concret (la forma correcta, la regla gramatical que desconeix, més models lingüístics en què aparegui aquest ítem, etc.). La manera de presentar i d'aprendre aquesta informació pot variar moltíssim i ja és una qüestió de didàctica general.

2. Què fan els alumnes amb les correccions?

Quan era petit, a escola, el meu mestre m'obligava a copiar deu vegades les faltes que cometia als dictats o les redaccions. En aquella època trobava que era una feina estúpida i una pèrdua de temps, però ara –ara que el mestre sóc jo– em sembla fins i tot raonable. No vull assegurar que sigui eficaç, però sí que respon a una necessitat essencial i compartida. El meu mestre i jo ens preocupem pel que poden fer els nostres alumnes amb les seves faltes. Sabem que si no en fan res, si les deixen passar, possiblement no aconseguiran eliminar-les.

De la mateixa manera, és important que els nostres alumnes facin activitats útils amb les correccions. En primer lloc, hem d'assegurar-nos que les llegeixin i que les entenguin. No és cap disbarat deixar alguns minuts a classe per fer-ho, un cop repartits els escrits corregits. ¿Quan tindran temps els alumnes de repassar les nostres anotacions si no és durant la nostra classe? D'altra banda, potser hi ha algun dubte que puguem aclarir. Hauriem d'evitar costí el que costí l'escena de l'alumne despreocupat que, en recollir el seu escrit, fa una ullada ràpida al text, es fixa en la nota final, diu: «Ah, no gaire bé!» i guarda el paper a la carpeta.

Però serveix de ben poc o de res rellegir les correccions, a comptar-les o a lamentar-se'n. Sommers (1982) i Zamel (1985) consideren transcendental donar als alumnes l'oportunitat de reformular els seus escrits a partir de les nostres correccions. Hi estic d'acord: és l'única manera de donar sentit a la revisió i d'aprofitar els esforços que ha costat. A més, concorda perfectament amb els nous conceptes de revisió i corresponsabilitat que volem desenvolupar. Altres idees possibles són: recopilar els errors en una llibreta que, amb el temps, esdevingui un instrument de consulta; escriure frases inventades amb les incorreccions, investigar els orígens de l'error, etc.

D'altra banda, no em sembla gaire correcte que els mestres decidim unilateralment què faran els alumnes i que ho imposem amb la nostra autoritat. Crec que ens hauria d'interessar l'opinió del protagonista i principal implicat. Encara molt més: si comptem amb el seu suport, si els alumnes arriben a comprometre's a realitzar una activitat determinada, tenim força més possibilitats d'èxit. A aquest efecte, vegeu la tècnica «Negociació sobre la correcció» (pàg. 74).

3. Què cal fer: marcar la correcció o donar-ne la solució?

Diversos autors (Hammer, Johnson, Hendrickson) estableixen una distinció important entre *marcar l'error o la falta* i *donar-ne la solució correcta*. Tal com he dit al començament, es tracta dels dos components bàsics de la correcció i hem d'utilitzar-los en situacions diferents. N'hi ha prou amb marcar la incorrecció quan es tracta de faltes o d'errors la solució correcta dels quals suposem que l'alumne serà capaç de deduir. En canvi, quan es tracta de solucions difícils o de les quals sabem amb seguretat que l'alumne no podrà corregir-les, és millor donar-ne també la solució correcta.

Totes dues possibilitats tenen una diferència fonamental: el grau d'autonomia de l'alumne. Senyalant la incorrecció, l'alumne ha de prendre la iniciativa: ha d'analitzar la falta i trobar-ne l'esmena apropiada. Potser haurà de consultar llibres (gramàtiques, diccionaris, manuals...), preguntar als col·legues i, finalment, arriscar-se a reescriure el text de nou. En canvi, si el professor li dona la solució correcta, es queda sense feina. Aconsegueix la solució adequada sense esforços i, per això mateix, és més possible que l'oblidi i que la repeteixi posteriorment en altres textos.

Un recurs intermedi pot ser donar alguna mena d'informació que no sigui la solució mateixa però que doni pistes per aconseguir-la. Les pistes poden ser variades: característiques de l'error (morfosintaxi, ortografia, localització, gravetat, tipologia, etc.), bibliografia (on s'ha de consultar, o es pot trobar, etc.) o tècnica a seguir (reescriure, llegir en veu alta, repassar, etc.). El més important és que l'alumne pugui formular les seves hipòtesis sobre l'error i verificar-les amb la forma correcta corresponent. Vegeu «Marques de correcció» (pàg. 79) i «Elaboració de marques» (pàg. 86).

4. Quina és la manera més clara de marcar un text?

Com s'ha comentat més amunt, esmentant estudis de Sommers (1982) i Zamel (1985) (pàg. 53), les anotacions dels mestres soles ser breus, generals i poc clares. La majoria de vegades les fem amb presses, sense revisar-les, i molt rarament comprovem si l'alumne les ha enteses. Actuem inconscientment, seguint hàbits i costums adquirits. Poques vegades hem reflexionat sobre el tema, encara que l'èxit final de la correcció depengui d'aquests gargots ràpids.

Podem distingir dos grups d'anotacions: les que es fan dins del text, per marcar faltes o punts localitzats de l'escrit, i els comentaris més globals, realitzats als marges o al final. Les primeres són marques molt gràfiques i concises, semblants a abreviatures o símbols, mentre que els segons solen ser més extensos i tenen expressió lingüística (unes paraules, un comentari, una instrucció, etc.). Les primeres s'analitzen a fons en l'apartat «Marques de correcció» (pàg. 79), per la qual cosa em centraré aquí en les segones.

Les anotacions varien segons l'objectiu i el contingut de la correcció. És molt diferent valorar la qualitat d'un escrit amb adjectius i llistes d'aspectes positius i negatius, de demanar a l'alumne que revisi algun aspecte, amb instruccions i verbs imperatius especificant què cal fer. Però qualsevol anotació hauria de ser:

- *Rellevant.* Hem d'anotar únicament el més important. Prescindirem dels detalls.
- *Clara.* Hem de fer servir paraules comprensibles i conegudes per l'alumne. És preferible deixar de banda les impressions que no puguem concretar amb poques frases. Evitem també els comentaris generals o ambigus.
- *Breu.* No disposem de gaire temps per corregir. N'hi ha prou amb les frases essencials. Es poden anotar les idees clau i ampliar-les després oralment davant l'autor.
- *Localitzada.* Cal especificar sempre a quina part del text fan referència.

Si l'objectiu és reformular el text globalment o en part, les anotacions han de ser instruccions *operatives*. Ha de quedar clar que és el que ha de fer l'alumne. Els imperatius, les ordres i les preguntes són útils. A la pàgina següent tenim alguns exemples.

Una qüestió més curiosa fa referència a la manera d'escriure l'anotació en la redacció: en quina part del text, de quina manera, amb llapis o retolador, de quin color, etc. Cassany (1987) n'esmenta algunes recerques, que no han aconseguit trobar diferències significatives entre, per exemple, anotar els comentaris al marge o al final del text.

Des d'un altre punt de vista, les manies particulars d'alumnes i mestres poden determinar alguns detalls. Per exemple, a força alumnes no els agrada

És preferible:	A:
Amplia aquest paràgraf amb dues idees més.	Paràgraf confús.
Resumeix aquesta part.	Excessiva informació.
Formula amb poques paraules aquest argument.	Argument confús i barrejat.
Revisa els accents i els diftongs.	Compte amb l'ortografia!

Un exemple de bona anotació que combina la descripció d'una part del text amb instruccions per treballar és la següent:

«Paràgraf 3: quina és la idea principal? Què significa *element*, *opinió* i *raó*? No s'entén! Reescriu-ho tot:

- Comença amb la idea principal.
- Substitueix les paraules anterior per altres més precises.»

que els corregeixin amb bolígraf una versió final, perquè «embruta» un text que han redactat amb «molta cura». I molts professors desaproven el color vermell per les seves suposades connotacions de penalització o fins i tot d'agressivitat. Recordo una mestra que deia que sempre corregia amb retolador verd, per què és el color que més descansa la vista. (I també té les connotacions d'ecologia i deixar pas en una cruïlla amb semàfor!)

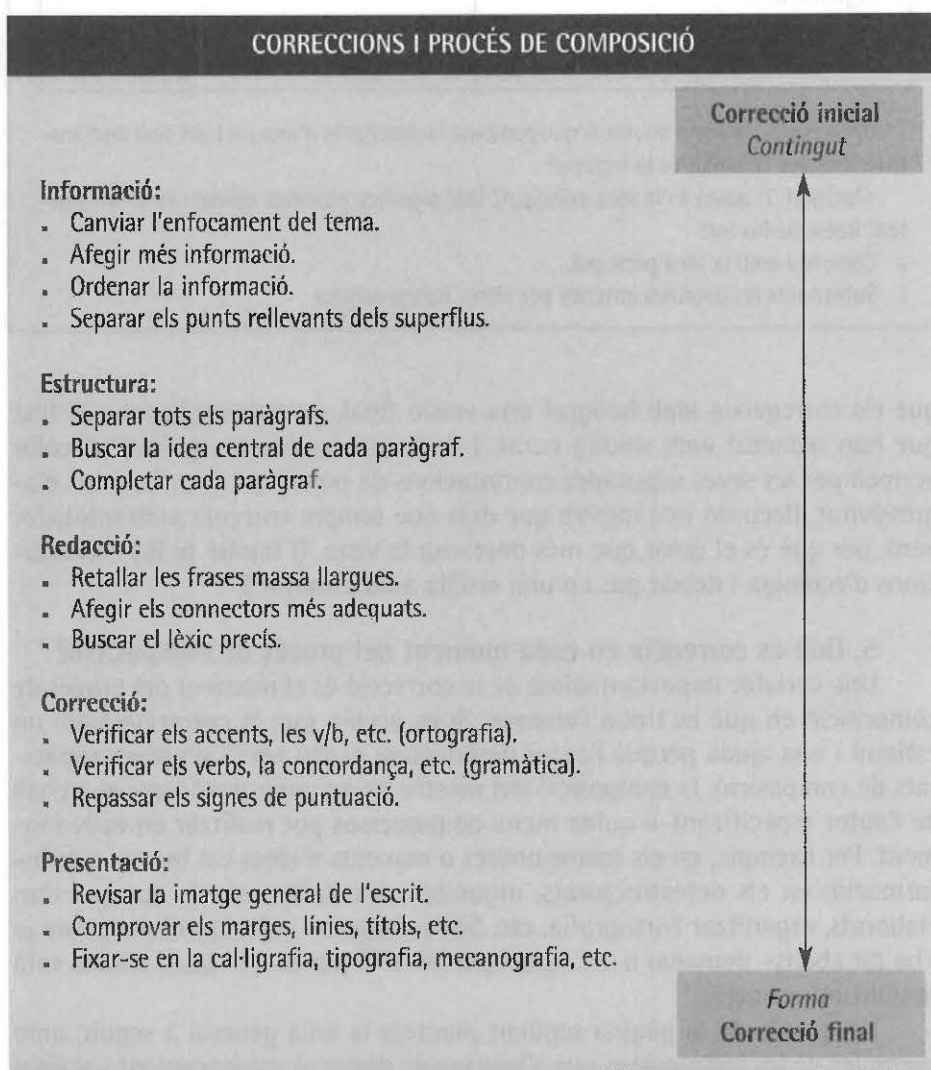
5. Què es corregeix en cada moment del procés de composició?

Una variable importantíssima de la correcció és el moment del procés de composició en què es troba l'alumne. Si es pretén que la correcció sigui un estimul i una ajuda perquè l'autor desenvolupi el seu text i les seves capacitats de composició, la composició del mestre ha de guiar o reforçar el treball de l'autor especificant-li quina mena de processos pot realitzar en cada moment. Per exemple, en els textos pobres o mancats d'idees cal buscar més informació; en els desestructurats, organitzar les dades; en els que ja estan elaborats, organitzar l'ortografia, etc. Seria absurd –i contraproductiu, com ja s'ha dit abans– demanar a un autor que revisi la puntuació quan encara està reunint informació.

L'esquema de la pàgina següent planteja la línia general a seguir, amb exemples de les instruccions que s'haurien de donar al començament i al final

de la composició. És molt difícil traçar etapes de correcció en el procés, per la qual cosa l'esquema es presenta com un *contínuum*.

Això no obstant, hem de tenir en compte que no hi ha models ni fixos ni estàndard per al procés de redacció. Si bé és cert que al començament els autors es concentren en la construcció del significat del text (vegeu Cassany, 1987), poden fer-ho de maneres molt diverses: buscant idees, redactant a raig, expandint una paraula clau que amaga una gran quantitat d'informació, revisant el que han escrit, etc. Per aquest motiu, hem d'actuar amb peus de plom i aplicar els suggeriments anteriors amb flexibilitat.



6. Què es corregeix en cada tipus de text?

Un altre aspecte determinant del contingut de la correcció és la mena de text que s'està escrivint. No és el mateix corregir una argumentació que un diàleg o una narració. El vocabulari que apareixerà varia de l'un a l'altre, igual que l'estil, el tipus d'informació o l'estructura. Aquestes variacions són especialment importants en la correcció inicial (coherència), quan s'intenta ajudar a l'autor a buscar, desenvolupar i estructurar el contingut del text. En canvi, els aspectes ortogràfics o gramaticals no solen divergir gaire.

CORRECCIONS I TIPUS DE TEXT	
Argumentació	• Quina és la tesi del text? • Quins en són els arguments? • Pots aportar exemples de cada un? • Ordena-la per grau d'importància.
Narració	• On i quan se situa? • Qui o què és el protagonista? Com és? • Quins personatges intervenen? Descriu-los. • Quin és l'argument? Resumeix-lo.
Descripció	• Quin n'és el tema? • Fes-ne una llista dels detalls, qualitats, aspectes, característiques, etc. • Com els ordenaràs?
Instrucció	• Què vols que faci el lector? • Divideix l'acció en etapes. Quantes n'hi ha? • Ordena-les lògicament o cronològicament. • Fes servir el mateix tipus de vocabulari i de forma sintàctica per a cada una. • Comprova que es comprengui cada etapa.
Diari personal	• Cada quan hi escriuràs? • De què parlaràs? Temes? • Anota-hi tot el que sigui important. • Rellegeix de tant en tant el que has escrit. • Explora algun tema o punt concret.
Exposició d'un tema	• Quina n'és la idea principal? • Quines parts té l'exposició? • Fes-ne una llista de dades a escriure. • Com les ordenaràs? Per què?

Hem d'ajudar de la mateixa manera l'alumne que busca arguments per a una tesi que al que intenta desenvolupar una narració? Òbviament, no. L'esquema de la pàgina anterior presenta alguns exemples de preguntes vàlides per ajudar a escriure els tipus de text més comuns.

Com podem fer més atractiva la correcció?

Sovint la correcció és poc atractiva. Sobretot la tradicional, amb els seus rols establerts i monòtons; alumnes i mestres arriben a detestar-la. Es repeteix una vegada i una altra la mateixa activitat, sense interès, sense entusiasme, fins arribar a l'avorriment... És terrible quan això passa. Els uns i els altres perden la motivació per la llengua, per la classe, per l'aprenentatge. D'aquesta manera, com pot arribar a ser una activitat útil i eficaç?

No vull avorrir-me corregint. No em resigno a avorrir-me a classe o a casa meva, corregint. M'hi passo tantes hores que constantment busco alguna cosa que m'estimuli, que m'animi a continuar. Em pregunto: Com puc divertir-me corregint? Crec que és lícit i important que els mestres donem una resposta a aquesta pregunta i que la posem en pràctica. El que ens agrada, ho fem amb més interès i millor. Sempre que he aconseguit corregir a gust he corregit millor i els meus alumnes i jo ens n'hem beneficiat.

A continuació desenvolupo algunes idees per combatre l'avorriment o la desídia, per assolir una correcció dinàmica i motivant.

1. Corresponsabilitat

Ja hem comentat que, en general, els alumnes exerceixen un paper molt passiu en la correcció. Actuen com a mers receptors dels comentaris del mestre. El seu únic interès real és saber quina nota han obtingut –i efectivament aquesta és la primera i de vegades l'única cosa que acostumen a mirar al text!

Un recurs bàsic per canviar aquesta situació engarrotada consisteix a atribuir-los funcions més importants que les tòpiques, a restituir-los la responsabilitat que, de fet, els pertany com a protagonistes de la classe. Qualsevol tècnica que exigeixi més participació i més activa és bona: correcció per parelles, autocorrecció assistida, entrevistes orals, etc. En la mateixa línia, són molt més ambiciosos i sofisticades les tècniques democratitzadores de la correcció, en les quals l'alumne pot arribar a codirigir i a organitzar l'activitat.

En aquestes activitats l'alumne esdevé el centre-motor de la feina: pren la iniciativa, dirigeix el treball, llegeix i revisa, fa servir material de consulta, etc. Amb aquesta implicació, la motivació neix espontàniament. L'actitud i el comportament respecte dels errors també canvien. Corregir pot arribar a ser divertit.

2. Variació

Hem de diferenciar la correcció de l'avaluació de final de curs o de final de qualsevol altre període. Potser per a aquesta darrera necessitem un número objectiu i fiable, però la correcció no depèn de la fatídica qualificació numèrica que ho determina tot.

Corregir no és obligatori, ni té perquè fer-se sempre de la mateixa manera, ni en el mateix moment, ni a totes les redaccions. Corregir no ha de ser sempre el dolent o el lleig de la pel·lícula.

La correcció és una tècnica didàctica més de la classe. Com qualsevol altra ha de ser: flexible, variable, adaptable i també... prescindible. Cada text, cada alumne, cada moment suggereixen recursos diferents de correcció. Variar-ne la pràctica és un al·licient en ell mateix: aporta novetat, sorpresa i interès. La didàctica moderna ens ofereix una gamma extraordinàriament variada d'exercicis per a corregir. Podem tenir en compte:

- *L'objectiu.* Podem corregir per informar, donar instruccions, analitzar a fons, concentrar-nos en un aspecte, millorar actituds, etc. (Vegeu pàg. 30.)
- *El subjecte corrector.* Pot corregir el mestre, un company, un altre company, el diccionari, un llibre, l'ordinador, etc. El protagonista i el receptor de la feina poden variar.
- *La interacció.* Treballar individualment, per parelles, en petits grups, amb grups creuats, sempre amb companys nous i variats. Si a cada alumne sempre li toca relacionar-se amb la mateixa persona i només amb aquesta, la dinàmica de la classe perd molts enters. Poder discutir les millors d'una redacció amb persones diferents és enriquidor i constitueix un incentiu més per realitzar la feina.
- *Els criteris.* És absurd fixar-se sempre en tots els aspectes d'un text. Podem concentrar-nos alternativament en qüestions diferents: ortografia, presentació, paràgrafs, puntuació, etc.

Per exemple, comparem les dues situacions següents. Cada dilluns, l'Albert llegeix els comentaris del mestre a les seves redaccions, fetes sempre de la mateixa manera amb paraules i tics semblants; també apunta les faltes comeses en un quadern. La Beatriu, alumna del mateix nivell amb un altre mestre, mai no fa res de la mateixa manera: un dia corregeix amb un company, un altre s'autocorregeix amb diccionari, dimarts es va entrevistar amb el mestre per parlar d'una redacció, divendres va comentar uns esborranys amb dues alumnes més, etc. Quin dels dos alumnes tindrà una experiència més rica en correcció? Quin té possiblement més motius per estar satisfet de la seva correcció? És evident que la correcció serà molt més motivant per a la Beatriu i per al seu mestre.

3. Personalitat

Hi ha escrits més simpàtics que altres. Haver de corregir 50 recensions sobre el mateix llibre de lectura és extenuant: les mateixes explicacions, la mateixa biografia, un sol argument, els mateixos errors a les mateixes paraules... quin avorriment! En canvi, la mateixa quantitat de redaccions sobre el tema «Les vacances de l'estiu passat» alimenta la nostra curiositat –o tafaneia– i fins i tot pot aportar dades interessants per al seguiment de l'alumne. Però encara poden ser més divertits 50 contes o 50 autobiografies imaginàries del gerani del balcó de l'aula; en aquestes últimes es pot deixar volar la creativitat i escriure històries realment originals.

Les nostres correccions són més afinades i clares quan treballem de bon grat. Si ens agrada el que llegim, no tenim pressa, ens recreem en el text i en el que diu, en copsem el sentit i els errors i podem valorar-lo més justament. Ben al contrari, si l'escrit no ens interessa, si ja sabem de memòria el que diu, ens afanyarem a acabar-lo aviat, sense preocupar-nos gaire per la precisió. Acabem corregint poc i malament i, fins i tot, alguna vegada –qui pot dir que no ho ha fet ni una sola vegada!– marquem alguns errors a cada pàgina només perquè es noti que està corregit.

Els textos interessants provoquen comentaris particulars i irrepetibles; els avorrits reproduïxen els senyals tòpics en les faltes més comunes. Recordo una amiga meua que em comentava entusiasmada que havia presentat alguns contes d'alumnes seus de BUP a un concurs literari d'adults. Em deia: «Vaig haver de demanar-los que reformuleassin molts punts, però són originals i la versió final és molt acceptable. T'imagines si guanyessin!». I jo pensava com s'ho passava de bé amb l'escriptura dels seus alumnes i com devien ser de bones –i divertides!– les seves correccions.

Els alumnes són sensibles a les nostres reaccions i impressions. Perceben fàcilment el nostre estat d'ànim: l'entusiasme, l'apatia, la monotonia. Quan expliquem alguna cosa, noten si ho fem de bon o mal grat, si ens ho passem bé fent-t'ho o no; i la seva resposta varia, evidentment, segons els sentiments que comuniquem. Crec que amb les marques i els comentaris al paper escrit passa el mateix. L'alumne s'adona si la seva redacció ens ha agradat o no, pot intuir o endevinar les nostres impressions: el sopor, la curiositat... I la seva motivació respecte de la correcció varia segons aquestes percepcions.

La satisfacció del mestre motiva l'alumne, però el seu desinterès li provoca més mandra i avorriment. Es tracta d'un cercle viciós: el text no és interessant, el mestre corregeix de mala gana, les correccions no són gaire brillants, l'alumne se n'adona i difícilment tindrà interès a millorar l'escrit. Ben al contrari, una redacció divertida es corregeix amb més gràcia i aquesta s'encomana a les notes del mestre i a l'ànim de l'alumne. Les actituds i les sensacions també es transmeten a través de la lletra cal·ligràfica.

En conseqüència, em sembla molt important animar els alumnes a escriure redaccions originals que els interessin a ells i, de passada, també als mestres –per què deu ser que tan sovint el que els agrada a ells també ens agrada a nosaltres! Ells s'ho poden passar d'allò més bé escrivint i nosaltres ens avorrirem menys corregint. A les meves classes, les meves propostes d'expressió escrita són absolutament obertes. Demano originalitat i personalitat abans de tot: que escullin temes personals, diferents, nous; que escriguin des d'un punt de vista personal, sobre qüestions que els afectin i interessin (música, esports, amics, discoteca, etc.), sobre el món des del seu punt de vista.

Un bon exemple contrastat d'activitats motivants per a la correcció és el següent parell de recensions de llibres de lectura.

Recensió tradicional

Consta sempre de les mateixes parts: biografia de l'autor, resum de l'argument i opinió personal. Es pretén que l'alumne aprofundeixi en la lectura, a més de comprovar que hagi llegit el llibre; però l'exercici esdevé un treball mecànic, avorrit i inútil. Es copia la biografia d'una enciclopèdia, el resum de la contraportada o d'algun altre company i l'opinió personal sol variar molt poc de les dues o tres línies següents: «M'ha agradat molt aquest llibre pels temes que planteja. És molt amè, però hi he trobat algunes paraules difícils que he hagut de buscar al diccionari».

Qui pot assegurar que l'autor d'aquest treball ha llegit el llibre? S'ha aprofundit realment en la lectura? I què podem dir del fet de corregir 30 recensions d'aquesta mena? On podem trobar la motivació?

Recensió personalitzada

Aquest és el full que es passa als alumnes:

RECENSIONS D'UN LLIBRE DE LECTURA

Objectius:

1. Valorar críticament i de forma personal un llibre de lectura del curs.
2. Redactar un text extens sobre un tema literari.

Feina a fer:

Escriure la recensió d'un llibre comentant-lo d'una manera crítica i personal. Característiques de la recensió:

- Extensió: entre 400 i 500 paraules.
- Estalvia't –i estalvia'm a mi també– la biografia de l'autor i el resum de l'argument. M'interessa molt més la teva opinió personal.
- M'agradaria que escrivissis un text que ens agradés a tots, a tu i a mi.
- M'agradaria que escrivissis una cosa divertida, original, personal...

Avaluació:

Es tindran en compte els aspectes següents:

- El contingut: estructura, coherència, originalitat, creativitat, interès...
- La forma: ortografia, morfosintaxi, lèxic, puntuació, capacitat expressiva....

La resposta a la recensió personalitzada és fantàstica. Un cop superat el xoc inicial de la novetat –atenuat per l'ajuda del mestre–, els alumnes escriuen amb ganes i acaben apassionant-se pel text. Sorgeixen continuacions de l'argument, cartes escrites per un dels personatges, descripcions del paisatge que apareix al llibre, comentaris sincers sobre el text, sobre els colors, les olors, els vestits o el caràcter dels personatges, etc. Corregir 30 textos d'aquesta mena arriba a ser un plaer: és com mirar 30 fotografies ben distintes d'un mateix objecte. Un exemple concret i real de recensió creativa i –*divertida* de corregir!– pot ser la de la pàgina següent, feta a partir de la novel·la *2CV* de Gemma Lienas (1987) en un curs de 1r de BUP:

Recensió de «2CV»

Escriu una carta adreçada al Manuel o al Víctor on expliquis els sentiments i les sensacions que has tingut en llegir les seves aventures.

(Rellegeix, si vols, a la pàgina 39 alguns fragments de l'obra, manuscrits de l'autora.)

A la pàgina 69 hi ha un altre bon exemple de treball creatiu de recensió, també amb l'escrit d'una alumna i les correccions de la professora.

4. Dinamisme

Una de les característiques principals de la correcció tradicional és la seva immobilitat i rigidesa. Sempre és igual, no varia. Alumnes i mestres es passen tot el curs fent el mateix. A alguns de nosaltres, ens han corregit sempre de la mateixa manera durant tota la nostra escolarització! I els mestres, ens passem tota o bona part de la nostra vida professional repetint la mateixa feina! D'aquesta manera, com pot ser atractiva la correcció?

Quan fa uns anys vaig prendre consciència de la insatisfacció pedagògica i personal que em produïa la correcció, es va engegar un motor dintre meu que em va impulsar a buscar noves formes de treballar els escrits –com he explicat a la presentació (pàg. 9). Durant tot aquest temps he estat assajant tècniques diverses en els meus cursos i he canviat constantment de plantejaments. Mai no m'he sentit totalment satisfet de la correcció.

Vaig començar a demanar als meus alumnes que reformulessin els escrits amb les meves anotacions. Vaig descobrir que no rutllava, perquè ells ja

Data _____

Hola, nois;

em dic Laura i tinc coneixença de les vostres aventures. lamento que la vostra vida hagi estat trista en tan gran part; però heu tingut moments que pocs germans compararien amb tanta emoció com vosaltres. No teneu res si la millor manera d'apreciar els moments en que es te poc.

A cada cosa que us sortia bé, jo sentia com si em passés el mateix. Quan van trobar el dos cavalls, vaig recordar el meu llet; quan podien fer un mar, recordava que el meu plat era ple quan ho necessiteu; quan agafàveu roba de l'arbre, jo sabia que el meu armari era ple i fins i tot hi havia roba que mai no em posava; i, amb tot això, em vaig adonar que jo no suportaria més de tres dies de la vostra situació.

Quan la guà s'endugué el dos cavalls, veig saber que en aquell buit s'hi trobava un gran interrogant: i ara, què? Aleshores em vaig adonar que res no era tot fàcil.

Només hi va haver un factor de la vostra situació que em donava una mena d'enveja: la llibertat. I no us equivoquen pensant que em queixo de la meua situació, ni molt menys; només és que no estàveu subjectes a més horaris dels que vosaltres us posàveu. Vull dir que tothom desitja ⁿⁿdesconnectar alguna vegada de les pressions a que s'està sotmes; i no importaria gens deixar-ho estar tot per uns moments de pau.

Però bé, se que trobareu ben aviat una sortida als vostres problemes, i tinc la seguretat que en algun lloc de Barcelona hi ha un altre dos cavalls que us està esperant.

Bona sort.

~~Althaus~~

Laura Bartolomé Escamilla

AVIA 7, 1-A

Contingut: 9

Correcció: 7,5

Molt ben redactat.
Hb has fet sola?

havien rebut una nota final i donaven per acabat el procés de composició del text –tot i que aquest tingués problemes. El trimestre següent vaig decidir corregir els esborranys; per fer-ho vaig haver de canviar el tipus d'escrits que redactaven els alumnes. El treball d'esborrany només tenia sentit amb textos llargs i elaborats. Però continuava fallant una cosa essencial: els estudiants no s'acabaven d'implicar a la feina. El curs següent vaig optar per una estratègia nova: democratitzar la correcció negociant amb els alumnes el que s'havia de fer i compromentent-nos tots a assumir les nostres responsabilitats. Un altre curs vaig optar per la tècnica de marcar el punts positius i el millorables. Un altre, per les entrevistes orals. I cada curs i cada exercici és diferent.

El dinamisme imprimeix motivació i atractiu a la correcció. Les ganes de provar tècniques noves, de canviar, de no encarcerar-se mai en una manera de treballar, renoven la pràctica i la transformen en una activitat interessant i curiosa per a mestres i per a alumnes.

Com canviarà la correcció amb els ordinadors?

L'última pregunta s'ha de referir forçosament als darrers avenços tecnològics i als canvis que ens depararà el futur. Els ordinadors i els seus programes alteren de mica en mica el panorama de la correcció. Els programes de tractament i edició del text, de redacció assistida o de correcció estan modificant el procés cognitiu de composició dels autors. Diversos articles (Cas-sany, 1987) han comentat l'impacte que estan causant aquestes màquines en l'escriptura professional, i alguns textos especialitzats (Rubin, 1986 i Piper, 1987) comencen a analitzar els canvis que poden introduir en la correcció.

Algunes de les prestacions de correcció que ofereixen els programes informàtics són:

- Verificador ortogràfic.
- Diccionari de sinònims.
- Diccionari en diverses llengües per traduir.
- Programes de traducció assistida.
- Programes de redacció assistida que guien el procés de composició.
- Verificadors de grau de llegibilitat del text.
- Possibilitats infinites i sofisticades d'edició de documents.

Cal tenir en compte diverses qüestions. De primer, aquestes prestacions afecten bàsicament la superfície del text: ortografia, presentació, tipografia, característiques de la frase, etc. Els aspectes que es poden automatitzar amb facilitat són els més mecànics i objectius. En canvi, el contingut i l'organització profunda del significat (coherència), com també punts més formals com

la cohesió o l'adequació, són molt més difícils –i potser impossibles– de processar automàticament. D'aquesta manera, la correcció del contingut resta encara a mans de l'autor del text –i del mestre– i adquireix fins i tot molta més importància, perquè és l'única que no pot processar-se amb ordinadors.

En segon lloc –i més important encara!– una de les prestacions essencials que ofereix qualsevol processador de textos és, precisament, la possibilitat de revisar i reformular un escrit una vegada i una altra: esborrar frases, canviar-les de lloc, substituir sistemàticament una paraula, moure'n paràgrafs, etc., tot això amb el mínim esforç. El procés de correcció adquireix una importància inusitada i es converteix en objectiu d'aprenentatge i, també, en objecte de correcció. És a dir, també podem corregir la correcció: si l'alumne es corregeix poc o massa, si ho fa en el moment oportú, si fa servir bones tècniques, etc.

Crec que encara és aviat per valorar amb distància i criteri els canvis que ens portarà l'ordinador. Ben segur que les prestacions d'aquestes màquines augmentaran en un futur no gaire llunyà. I nosaltres, alumnes i mestres escriptors, encara fem servir l'ordinador com un nen que aprèn a caminar.

Exemples comentats de correccions

Per acabar aquest apartat de preguntes i respostes sobre la correcció, comentaré dos escrits d'alumnes, corregits per mestres. Es tracta de dues seqüències reals d'exercicis de redacció, en què es pot veure la interacció que estableixen alumne i professor a través de la lletra impresa. Em referiré només a aquest punt i deixo per a més endavant l'anàlisi lingüística detallada d'un escrit (vegeu «Puntuar un escrit», pàg. 95).

Exemple 1. La contaminació de l'aire i els residus

Una classe de 7è d'EGB de Barcelona havia treballat durant tota la setmana el tema de l'ecologia i la contaminació ambiental. En acabar la lliçó, la mestra va demanar als alumnes una redacció amb el títol anterior. La Míriam M. va elaborar el text que es reproduïx a la pàgina següent, el qual la mestra va corregir i retornar-li.

Al meu parer la mancança principal del text és la brevetat i l'escassa elaboració tant del contingut com de la forma, tenint en compte que es tracta d'un nivell de 7è i que s'havia treballat el contingut abans durant tota una lliçó. La redacció és pobríssima: és molt breu i només dóna dues idees. A més, també mostra limitacions expressives importants: sintaxi col·loquial, repeticions, lèxic reduït (hiperònoms o mots jòquer: *cosa*, *fem*).

En aquest context tan greu, cal valorar les faltes d'ortografia (accents, *Suïssa*, *quan*) com una mancança més, però ni de bon tros com la més relle-

da contaminació

da contaminació és una cosa molt important perquè
quan contaminem una cosa i la fem malbé també als
fem a nosaltres. Jo estic d'acord amb el que han
fet a Suïssa de posar semàfors ecològics perquè
quan el cotxe esta amb marxa en un semàfor tingui
que parar el motor del cotxe per no contaminar.

Miriam Martín 7: A
C.P. Pau Casals

ens ho fem

- Molt curta. Ténies informació per estendre't
més en la teua redacció.
- Escriu-la correctament en la teua llibreta
- Pren el costum de buscar més al diccionari

vant ni la primera que calgui treballar. Abans de corregir la gramàtica, és indubtablement més important que l'autora desenrotlli la redacció: que escrigui més, que busqui idees noves, que desenvolupi el contingut i el significat de l'escrit. La correcció del text haurà d'adoptar aquest punt de vista i hauria d'ajudar a l'autora a realitzar aquestes tasques.

En canvi, les anotacions fetes per la mestra esmenen els errors més bàsics d'ortografia (però no pas tots: *esta amb marxa* i *tingui que*) i algun de cohesió gramatical o d'expressió: els *fem a nosaltres* per *ens ho fem* per a *nosaltres*. En els comentaris finals, es destaca la brevetat de la redacció, es donen dues instruccions: copiar el text de nou, corregint-ne els errors, i prendre el costum d'usar més sovint el diccionari per consultar dubtes. Per acabar, hem d'entendre que la mestra va retornar l'escrit a l'alumna i que possiblement no hi va haver cap altra revisió o comprovació de l'escrit; és a dir, que no hi ha constatació que la Míriam reformulés el seu escrit.

Vist això, intentem adoptar el punt de vista de la Miriam. Hem de suposar que no és conscient de les seves mancances, sinó que actua possiblement seguint les instruccions de la mestra. No sap que el seu text sigui curt, ni pobre. Ni tampoc que li costi escriure o que tingui limitacions importants d'expressió. Segurament veu la seva feina i els escrits igual que els dels altres companys de classe, sense diferències. Doncs bé, des d'aquesta perspectiva, què pensarà quan llegeixi les correccions que li ha fet la mestra?, què farà?, com treballarà?

Estarem d'acord que és molt difícil que pugui adonar-se de les seves limitacions només amb aquests comentaris, i molt menys sabrà què ha de fer per superar-les. El més probable és que es fixi en les faltes d'ortografia i que acabi pensant que són les més importants. Malgrat el comentari final sobre la brevetat de la redacció, com que se li demana que la copii igual, només esmenant els errors gramaticals, és ben lògic concloure'n que l'escrit està prou bé, que és acceptable, i que els únics punts negatius, que sí que cal refer, són les faltes que ha marcat i corregit la mestra.

Així, si aquesta mena de correcció es repeteix amb freqüència, estem alimentant una visió deformada i molt pobre del text escrit. Com que només corregim l'ortografia i la sintaxi, per molts comentaris generals que fem, l'alumne s'adona que posem l'èmfasi en aquests aspectes i acaba concentrant-se també només en la gramàtica. Consolida subconscientment la idea que el contingut (l'estructura, les idees...) no és gaire rellevant, perquè el mestre no hi fa objeccions.

Al contrari, crec que el text de la Miriam requereix una correcció ben distinta. Unes simples anotacions manuscrites no basten per fer entendre la gravetat de la situació. Caldria fer una o diverses entrevistes amb l'alumna i treballar els processos més profunds de buscar idees, desenvolupar-les, ampliar l'escrit, refer-lo, etc. i deixar l'ortografia per al final del procés de redacció.

Exemple 2. Escriure sobre els sentiments

Una altra classe de 1r de BUP de Sant Boi del Llobregat havia llegit la novel·la de Miquel Obiols *El tigre de Mari Plexiglàs* i la mestra va proposar la següent activitat de redacció. Fixem-nos que la redacció de l'exercici ja convida a escriure esborranys i a elaborar el text en versions successives:

ESCRUIRE SOBRE ELS SENTIMENTS (Glòria Sanz)

A la novel·la *El tigre de Mari Plexiglàs*, el personatge principal ens descobreix les seves cabdries i preocupacions, allò que li agrada i allò que no li agrada de les persones i les coses que l'envolten en els seus 14-15 anys. Et convido a fer el mateix, no cal que escriguis una novel·la, però sí que pots fer un text curt (o llarg, si en tens ganes).

A continuació tens unes quantes propostes de redacció en què has d'expressar els teus sentiments i la teva opinió sobre certes persones o coses. Escull-ne una, pensa-hi una mica i escriu tots els pensaments que t'inspira; fes-ho seguit i a raig.

Després, ordena les teves idees i redacta el text nou, pots començar-lo amb la mateixa frase del títol. Ah! i vigila les faltes!

1. La meva mare es torna insuportable quan...
2. No aguanto que el meu pare...
3. No m'agraden els professors que...
4. M'agraden els professors que...
5. No suporto les pel·lícules on...
6. Allò que més m'agrada del meu xicot/la meva xicota és...
7. No m'agraden gens els llibres que...
8. M'agradaria perdre de vista per sempre més...
9. Jo crec que el món no funciona perquè...
10. Jo crec que tots seríem més feliços si...

Escriu al full el teu nom, els teus cognoms i el grup.

Digues també si no vols que la teva redacció sigui llegida a classe en veu alta. Pots escriure-hi: «Molt personal». La teva voluntat serà respectada.

La Sandra R. L. va redactar un primer esborrany (vegeu-lo a la pàgina següent) a partir de la frase «Allò que més m'agrada del meu xicot és...». La mestra l'hi va corregir i després l'autora va elaborar-ne una versió definitiva (pàg. 70). Comparant aquestes dues versions i els canvis que hi ha entre l'una i l'altra, es pot valorar la incidència que ha tingut la correcció de la mestra i l'aprenentatge de l'alumna.

En conjunt, es tracta d'un escrit personal bastant elaborat, amb força idees i totes expressades amb claredat. Sens dubte, l'aspecte més fluix és l'estructura: si bé les idees semblen ordenades lògicament, no hi ha cap organització en paràgrafs que faci separacions en el text. La redacció es presenta com un únic paràgraf llarguíssim i espès.

Altres defectes superficials de la prosa són, ordenats de més importants a menys (i sense pretensions d'exhaustivitat): interferències amb el castellà (*els dents, es riu*); errors gramaticals greus (*amb fa pesigolles, un quant mesos, li feia falta diners, com estic...*); i d'altres faltes ortogràfiques de gravetat variable, més greus (*alludar, boija*) o menys (*es sense accent, bén, bón, d'esperar, éll...*).

La correcció de la mestra posa èmfasi en els punt més importants de la llista anterior. D'una banda, marca gràficament en el text la separació

deputat peripat

hoffe ich

La versió final del text (vegeu la pàgina següent) aconsegueix la majoria dels objectius que plantejava la correcció: separa els quatre paràgrafs del text i esmena els errors més importants que la mestra havia marcat. L'alumne interpreta correctament les anotacions, fins i tot en els casos complexos (com el canvi d'ordre de les frases en el darrer paràgraf), però també s'equivoca en algun cas puntual (com el *boija*, que la mestra havia corregit però que no aprofita).

69 |

Allò que m'agrada del meu xicot és el seu caràcter.

Ell és molt alegre, divertit, afectuós i perquè no?, molt maco. El seu cos està molt ben proporcionat, és alt, moreno amb els ulls vells - marrons, té els llavis molt macats amb les dents molt ben alineades i blanques. Però el que m'agrada és quanriu, en aquest moment, em fa pessiglen la panxa i voldria que el meu s'aturés.

Ell ja uns quants mesos va acabar la universitat i quan va tornar, no tenia treball. Estava molt preocupat, ja que li feien falta diners i com era d'esperar no hi estava de molt bon humor.

Jo com queestic boija per ell i ja via el que sigui per ajudar-lo, vaig intentar-me de treball. Però al final el vaixeix a trobar-ne un que li agrada molt.

Ja per últim vull dir que al principi no era tan important per a mi, però ara és molt important a la meua vida, i no puc fer en altra cosa que pensar en ell.

els punts més rellevants. De què hauria servit corregir exhaustivament la redacció? L'alumna hauria estat capaç de d'entendre-ho i esmenar-ho tot? Crec que no. Si ja se li ha escapat alguna falta corregida (boija) quan només se n'havien marcat algunes, encara hauria estat pitjor havent-les marcat totes! La capacitat de comprensió dels infants i dels joves en una sola correcció és limitada. I no cal oblidar l'efecte frustrador que té una correcció sistemàtica!

Tècniques de correcció

*O les eines, els utensilis, els artefactes
i totes les altres rampoines
que maneja el professor
per reparar les escriptures dels alumnes.*

Aquest apartat presenta algunes de les eines de correcció dispare, que només comparteixen l'objectiu comú de replantejar l'organització de la correcció i la interacció mestre-alumne, a fi de rendabilitzar-la. La majoria es caracteritza també per un cert grau de sofisticació, si les comparem amb les pràctiques habituals. Algunes ultrapassen la funció estricta de l'avaluació per plantejar un enfocament nou i integral de la classe d'escriptura. Es poden fer servir i adaptar a classe per separat o en petits grups afins.

Per a cada tècnica s'ofereix una fitxa didàctica amb objectius, procediments, temps, material i variants, com també comentaris i exemples d'alguna experiència personal. L'apartat final, «Altres idees», inclou algunes tècniques que encara no he pogut ni experimentar a fons ni gaudir-ne amb els meus alumnes.

A continuació es desenvolupen alguns aspectes pedagògics subjacents en algunes tècniques.

Democratització de la correcció

La millor manera de motivar els alumnes per a la correcció és responsabilitzar-los en la tasca: demanar-los l'opinió i donar-los l'oportunitat de decidir com volen que es realitzi. És fàcil desinteressar-se pel que uns altres han decidit sense consultar-nos, però resulta molt més improbable sentir una cosa semblant amb el que nosaltres mateixos hem disposat. Per exemple, com a alumnes d'un curs d'anglès o francès, la nostra motivació envers la revisió d'escrits creixerà si abans hem decidit què ha de corregir el professor o si hem dissenyat uns senyals per fer-ho.

Però per deixar que l'alumne opini i decideixi hem de cedir, inevitablement, una part de l'autoritat absoluta que sempre ha administrat el mestre. Hem de renunciar a l'autocràcia tradicional de l'ensenyament, basada en el poder decisor del mestre i en la submissió incondicional de l'alumne, per adoptar un plantejament didàctic més democràtic en el qual tots els subjectes que treballen a l'aula tenen veu i vot per decidir quina pot ser la fórmula més pràctica per a tots en la tasca comuna de corregir.

Les tres primeres tècniques de correcció (*negociació, marques i elaboració de marques*) corresposabilitzen alumnes i mestres en la tasca de corregir. Serveixen per establir una interacció pactada entre totes dues parts, que respongui als interessos de tots. Totes tres tècniques es basen en aquesta filosofia democratitzadora de fons, relacionada amb la moderna *pedagogia de la negociació* (vegeu Richterich, 1985).

Aquest plantejament didàctic, desenvolupat per a l'ensenyament de segones llengües per a adults, proposa que totes les parts implicades a l'aula (alumnes, mestre i institució) discuteixin la manera més vàlida d'organitzar la classe segons els seus interessos particulars per arribar a un consens. Per exemple, en una classe d'ensenyament bàsic obligatori els alumnes prefereixen parlar d'uns temes, fer uns exercicis i portar un ritme determinat, encara que el programa escolar (la institució) determini que s'han d'estudiar uns altres punts i d'una altra manera; i no ens oblidem del mestre, que també tindrà determinades preferències sobre què i com ensenyar. Segons la pedagogia de la negociació, la classe hauria de ser la intersecció o la barreja d'aquests tres punts de vista, de manera que cap de les opinions no fos abandonada.

Diagnòstic de l'escriptura

Les tres tècniques següents (*llistes de control, bitàcola i puntuar un escrit*) posen l'èmfasi en el diagnòstic o l'avaluació de les habilitats dels alumnes escrivint: anàlisi dels errors, observació del procés de composició i de l'estil d'escriptura, registre de dades sobre els treballs realitzats, etc. Aquesta recerca d'informació s'entén com un pas previ i necessari perquè l'alumne es responsabilitzi de la seva pròpia creació. No es pot assumir una cosa que es desconeix.

Així mateix, em sembla molt important adoptar un punt de vista tan global com sigui possible respecte de l'avaluació. Massa vegades s'ha diagnosticat la qualitat d'una redacció només a partir de les faltes d'ortografia, prescindint tant de la resta de propietats textuais com de les estratègies de composició i de les actituds que té l'alumne envers la cultura impresa. Per eixamplar aquests punts de vista són molt importants les tècniques d'observació (vegeu «Altres idees») o la mateixa *bitàcola*.

Ensenyar a corregir

L'activitat de *reformulació* (núm. 7), a més del *guió personal de correcció* o de les *preguntes sobre el text* (vegeu núm. 11) es plantegen l'objectiu d'ensenyar a l'alumne com ha de corregir els seus escrits. La pràctica tradicional de la correcció sempre ha posat l'èmfasi en la llengua, en el producte verbal; ha mostrat quina forma ha de tenir un escrit, quina estructura, quines són les faltes que cal evitar, etc. Però no s'ensenyava realment què s'ha de fer per aconseguir-ho: el mètode de treball o les tècniques que poden permetre a l'alumne passar d'un esborrany amb problemes a una versió acabada amb solucions.

Potser l'alumne no sap quina estructura té un paràgraf o com s'accentuen les paraules, però tampoc no sap com ha d'enfrontar-se a un esborrany inicial: com ha de llegir, quina mena d'errors ha d'atacar primer, amb quines tècniques, etc. (vegeu pàg. 20). L'alumne no utilitza automàticament pel seu compte un mètode per corregir-se, sinó que l'ha d'aprendre de la mateixa manera que la resta d'aspectes de l'escriptura. Per aquesta raó, són interessants les activitats esmentades, que permeten desenvolupar estratègies personals de revisió.

Correcció dins l'escriptura

En el primer capítol del llibre, en analitzar els vells rols que turmentaven mestres i alumnes, hem comprovat que la correcció depèn de l'enfocament didàctic global de la classe de llengua i d'escriptura. De què serviria democratitzar la correcció amb les activitats que es proposen, si d'altra banda el mestre continués imposant els temes de redacció i l'estil d'escriptura segons les seves dèries? Quan reformularà el seu escrit l'alumne si ja ha estat qualificat i se li encarrega un nou exercici?

Moltes de les activitats que segueixen impliquen un canvi radical dels costums escolars, que va molt més enllà de la correcció i que abarca la concepció didàctica global de la classe. En concret, les dues últimes propostes del *taller d'escriptura* i *redacció desenvolupada*, com el *TAM* (vegeu «Altres idees»), constitueixen plantejaments integrals per a l'aula. La recerca d'una nova relació mestre-alumne condueix a un nou reordenament de l'activitat docent.

1 Negociació sobre la correcció

Objectius

1. Prendre consciència dels criteris de correcció dels textos escrits.
2. Implicar-se en la feina de correcció.
3. Responsabilitzar-se de la revisió dels escrits a partir dels suggeriments del mestre.
4. Negociar el millor sistema de correcció per a tots.

Tasca

1. Explica als alumnes el motiu i els objectius de l'activitat. (5')
2. Els alumnes responen individualment el qüestionari sobre correcció, que has repartit prèviament. (10')
3. En grups petits de 4, els alumnes comparen les seves respostes i les refonen en un sol full. Pots repartir un nou exemplar de qüestionari a cada grup. (10')
4. Cada grup exposa les seves opinions a la resta de la classe. Pren nota a la pissarra o al retroprojector. (10')
5. Exposar les teves opinions com a professor sobre les mateixes preguntes. Hi ha un debat-col·loqui per negociar una proposta vàlida per a tots (20'). Cada grup ha d'argumentar les seves opinions.
6. Passa a net els acords acceptats a classe i fotocopia'ls per a tots. També pots fixar el text en un lloc visible i permanent de l'aula.

Temps

60 minuts.

Material

Qüestionari sobre correcció; fotocopiat o reproduït a la pissarra. Un possible model és el següent:

QÜESTIONARI SOBRE CORRECCIÓ

1. Què vols que corregeixi el professor en les teves redaccions? Dels punts següents, marca'n els que creguis que t'ha de corregir. A més, afegeixi els que creguis conuenients:

- | | |
|--|--|
| ☐ Ortografia | ☐ Gramàtica |
| ☐ Originalitat del text | ☐ Puntuació |
| ☐ Barbarismes | ☐ Estructura del text |

☐ Cal·ligrafia	☐ Coherència i estructura
☐ Presentació neta	☐ Idees clares
☐ Paraules imprecises	☐

2. Què vols que faci el professor amb els teus errors? Marca una de les possibilitats de cada grup:

2.1. ☐ Vull que només marqui els errors comesos.
☐ Que n'apunti la solució correcta.
☐ Que em doni una explicació de l'error.

2.2. ☐ Vull que em posi una nota.
☐ Que valori el text amb adjectius.
☐ Que apunti consells per revisar l'escrit.

3. Què faig normalment amb les correccions del professor? I què n'hauria de fer? Marca una de les possibilitats de cada grup.

3.1. Què en faig?
☐ Res.
☐ Les llegeixo.
☐ Apunto les faltes en una llista.
☐

3.2. Què n'hauria de fer?
☐ Fer una llista de faltes.
☐ Continuar igual.
☐ Reescriure el text.

L'exercici serveix per *negociar al començament del curs la tasca de corregir*: què ha de fer el mestre, amb quins criteris corregeix, què marca a la redacció, i també què faran després els alumnes amb les seves anotacions. Requereix un grau elevat de conscienciació sobre la llengua i l'escriptura, així com responsabilitat sobre l'aprenentatge propi. En conseqüència, crec que és útil per a nivells avançats: cicle superior, secundària, batxillerat, universitat, o per a alumnes adults.

Les preguntes i les respostes del qüestionari es poden adaptar –i s'hauria de fer!– a cada grup. L'exemple anterior conté només els punts més importants; s'hi poden afegir altres aspectes segons convingui: si els alumnes prefereixen corregir els treballs a casa o a l'aula, durant la classe, si prefereixen moltes correccions o poques, orals o escrites, etc. Així mateix, la dinàmica de treball sobre el qüestionari (individual-grup petit-posada en comú) pot variar segons el nombre d'alumnes:

1. Individual-parelles-grup petit (de 4 persones)-gran grup (de 8)-posada en comú: permet una reflexió més profunda i una discussió i un contrast d'opinions més amplis, però requereix molt més temps.
2. Grup (4)-grup classe (posada en comú): molt més ràpid i àgil però menys reflexiu.

Utilitzo aquest exercici al començament del curs a totes les meves classes de redacció. Crec que paga la pena explicar el que passa, perquè és un bon exemple de la mecànica, dels resultats i els problemes de l'activitat. A més, com que els alumnes són futurs mestres, els resultats del qüestionari són doblement curiosos i reveladors. En primer lloc, els alumnes se sorprenen amb l'exercici perquè sempre acostuma a ser la primera vegada –i això quan ja han acabat l'escolarització!– que se'ls demana l'opinió sobre la correcció. Primera dada sorprenent: abans mai ningú no els havia demanat la seva opinió. Per aquest motiu, dedico força temps a explicar els objectius i la mecànica de treball. Insisteixo especialment en el fet que la correcció és molt laboriosa i de vegades poc rendible, de manera que és important trobar un sistema vàlid per a tots. M'asseguro que comprenen totes les paraules i conceptes. Pot haver-hi problemes amb la «coherència» i amb les «paraules imprecises».

Les respostes no varien gaire d'un grup a l'altre, ni d'un any al següent:

1. L'ortografia, la gramàtica, els barbarismes, les paraules imprecises i –només a parer d'alguns alumnes– l'estructura del text. Silenci pel que fa a la resta de punts, inclosa la puntuació i poques vegades s'hi afegeixen conceptes nous.
2. Donar la solució correcta, posar-hi nota i –parcialment– valorar la redacció amb adjectius.
3. Res, llegir-les o –algun alumne– apuntar-les en una llista. Alguns confessen que no fan gaire atenció a les anotacions del professor.

Els resultats demostren que els alumnes valoren escassament la correcció. També se'n dedueix que tenen una visió molt particular del que és un escrit correcte: no creuen que la puntuació o la precisió de les idees siguin importants, que la presentació hagi de ser neta i ordenada, o que l'originalitat i l'interès puguin tenir-se en compte. A més, només els interessa la nota final i poques vegades o mai reformulen el text.

El pas següent és exposar les meves opinions com a professor:

1. A més del que s'ha dit: puntuació, coherència, precisió de les idees, presentació i grau d'interès del contingut.
2. Marcar l'error, valorar el text amb adjectius i apuntar consells per revisar-lo.
3. Reconstruir o reescriure el text.

Finalment, arriba la part més delicada de l'activitat: la negociació amb els alumnes. Es tracta de convèncer-los dels criteris i opinions del professor, o dels punts més importants, però sense imposar-los al peu de la lletra. És un treball de diàleg i d'argumentació que no només té per objectiu aconseguir que s'acceptin aquests o aquells plantejaments, sinó també el d'informar i ensenyar a l'alumne que determinats aspectes, que ell o ella no consideren importants, ho són tant com la resta.

Respecte del primer punt, la batalla més important sol ser la inclusió de criteris de correcció sobre la puntuació i la coherència. Sobre la primera, els alumnes postulen que és arbitrària, lliure, i que no es pot corregir. Sobre la segona, la major part de les vegades no s'entén el concepte o no es coneix. És una tasca del mestre demostrar-ne la rellevància i mostrar amb exemples la importància d'ambdós aspectes. Altres punts en els quals són més flexibles són la presentació i el grau d'interès. Accepto treure'ls de la llista de criteris a condició que si algun alumne presenta deficiències importants en aquests punts les hi pugui comentar personalment (no deixa de ser una estratagema negociadora per mantenir el criteri!).

La discussió sobre els altres punts és més difícil. Els alumnes reconeixen que haurien de treballar més, que s'haurien de fixar en les correccions i els comentaris per refer el text, però no saben com fer-ho. A més rarament renuncien a la qualificació numèrica. Llavors, el debat pot convertir-se en un atzucac si no es presenten alternatives d'organització. Per exemple:

- Treballs fets a casa:
 - El professor marca els errors sense corregir-los.
 - En tornar-los a l'alumne, hi ha un temps a classe per rellegir-los i reformular-los.
 - Es pot fer de maneres diferents: individualment, per parelles, amb l'ajuda de llibres de consulta (diccionaris, gramàtiques...).
- Treballs extensos (mensuals o trimestrals):
 - El professor en corregeix els esborranys.
 - L'alumne en reescriu una versió nova i només aconsegueix nota final quan la redacció ja està molt desenvolupada.
- Proves i exàmens
 - El professor posa nota, explica els solucions correctes i els comenta a classe.

Generalment s'adopta una o diverses de les fórmules proposades. Els acords es transcriuen en un document que es fotocopia per a alumnes i mestre i que constitueix un marc de treball per a ambdues parts, ja que en determina les obligacions a què es comprometen durant el curs. Des d'aquest

punt de vista, la tècnica s'assembla als «contractes de curs» nord-americans, en els quals es formula el que els alumnes pretenen aprendre (objectius i continguts) i el que ofereixen per aconseguir-ho (llegir llibres, fer deures, reescriure les redaccions, etc.) Fins i tot, de vegades pot ser interessant com a motivació formalitzar el document resultant amb una firma de tots els subjectes i una data.

Però les necessitats i els interessos canvien durant l'activitat docent. És possible, i fins i tot desitjable –perquè significarà que han modificat positivament la seva percepció dels escrits–, que els alumnes desenvolupin opinions noves sobre la correcció i que s'hagi de modificar la manera de treballar. També pot ser que alguna de les parts incompleixi els compromisos pactats.

Per tots aquests motius, és aconsellable reconfirmar o repassar el document negociat durant el curs, cada tres o quatre mesos, una o dues vegades cada curs. Es tracta simplement de reprendre els acords escrits, d'analitzar-los a la llum del que s'ha après durant les últimes classes i de rectificar el que calgui. Potser significarà afegir criteris de correcció, perquè hem pujat el nostre llistó del que és un escrit correcte i desitjable; o potser haurem de reorganitzar els compromisos de dedicació de totes dues parts perquè no funcionen. Per a l'alumne, aquesta reavaluació permet analitzar de nou el seu grau de responsabilitat de la feina, la motivació que té per aprendre i les seves opinions sobre la feina d'escriure.

No vull cloure aquest comentari sense insistir en un punt que em sembla fonamental. La tècnica no només serveix per organitzar democràticament la correcció dins de l'aula, sinó també perquè els alumnes prenguin consciència del que cal valorar en un text. Tornant a l'exemple dels meus estudiants de magisteri: ¿Com pot ser que havent aprovat l'ensenyament obligatori continuïn creient que la puntuació, l'estructura o el contingut d'un text no són ni avaluable ni importants? ¿Com pot ser que un futur mestre tingui una percepció tan pobre i limitada del què és l'expressió escrita? Sens dubte, la causa rau en la manca d'informació al respecte i en el costum de posar èmfasi en els aspectes més superficials i coneguts de la prosa. Sense aquesta tècnica de correcció, potser jo hauria trigat molt de temps a descobrir les seves opinions sobre l'escriptura, i pot ser que ells i elles no haguessin tingut l'oportunitat d'adonar-se de com valorava el seu professor els escrits. La negociació de la correcció ens va permetre descobrir les nostres diferències i començar a equilibrar-les.

2 Marques de correcció

Objectius

1. Marcar els errors sense donar-ne la solució correcta, perquè sigui el propi alumne el que els reformuli.
2. Disposar d'un sistema de senyals o marques que permeti donar informació precisa sobre la mena d'error comès.
3. Compartir entre alumnes i mestre el sistema de marques.

Tasca

1. Reparteix entre els alumnes una fotocòpia amb els sistema de marques. Comenta detalladament cada símbol. (15')
2. Els alumnes corregeixen i reescriuen el text de l'exemple a partir de les marques. Poden fer-ho individualment o per parelles. (25')
3. Corregeixen el text llegint-lo des del començament i apuntant-ne els errors que cal rectificar. En arribar a la part final, amb els errors d'estructura (repetició i desordre), cal fer una reflexió global sobre la manera de corregir (vegeu pàg. 51 per a més informació). (15')
4. Explica als alumnes que a partir d'ara empraran aquestes marques per corregir totes les redaccions que escriguin. (5')

Temps

60 minuts.

Material

Full de marques de correcció; es pot fotocopiar o reproduir a la pissarra. Un exemple de full de marques de correcció és el següent, que vaig fer servir un any en els meus cursos de redacció:

MARQUES PER A LA CORRECCIÓ (Daniel)						
Notes globals	(M)	(S)	(B)	(MB)	(R)	(V)
	Malament	Suficient	Bé	Molt bé	Per revisar	Vist
Treball acabat						

Signes per revisar:

1 1

Error en una lletra. Accent, v/b, separació, omissions, etc.

0

Error en una paraula: preposició, pobresa, morfologia, barbarisme, etc.

└

Error en una frase: pronoms, concordança, construcció, etc.

[X]

Error en un fragment: estructura, idees confoses, incoherències, etc.
Cal desenvolupar-lo més.

• - • -

Error en la puntuació.

?

No ho entenc: cal·ligrafia, significat, incoherència, etc.

!! !!

Fixa-t'hi més! Ja saps que està malament!

(+) (-)

Aspectes positius i millorables del text.

P →

Perdona. Ja estava bé. M'he equivocat jo.

L'aranya Jèssica

Hi ^{!!!} havia una vegada una aranya (amb nom)
Jèssica, que vivia en una sabata (olvidada)
de casa meua, no li agradava gens (tenir que)
tenir una teranyina cada dia per menjar.

Un dia fil [?] va comprar en una mar-
ceria i va preparar la trampa com sempre. Però
les mosques, en veure contra la teranyina de fil, (no)
s'enganyaven (les mosques són que reptatibien i)
juguen (no s'enganyaven.) Jèssica es va quedar
sense sopar aquell dia. Jèssica ara manotrea,
cala i molt per llaurir-se.

(+)

Original

(-)

el final és
desolador.

El sistema de marques funciona de la manera següent. La **R** sense cercle indica que el text no està prou elaborat: li calen una revisió i una reformulació. En canvi, qualsevol altre inicial (**M**, **S**, **B**, o **MB**) amb cercle constitueix una nota final que dona per acabat l'exercici. Els signes per revisar s'apliquen a parts concretes del text per donar pistes sobre els errors comesos i l'extensió que ocupen. Els signes de sumar (+) i restar (-) introdueixen comentaris generals sobre els punts forts i dèbils de l'escrit (vegeu pàg. 34).

La utilització de marques per informar l'alumne de la mena de falta que ha comès és una de les tècniques de correcció més útils. Crec que els primers a desenvolupar-la van ser els professors d'anglès, però lentament ha penetrat en la resta de llengües, i actualment ja està molt difosa. Segons la manera més senzilla de fer-la servir, els mestres marquem els errors de l'escrit amb uns senyals prèviament establerts que poden ajudar l'autor del text a millorar-lo (vegeu la tècnica núm. 4 que utilitza un sistema d'anotació més sofisticat).

La característica més important de la tècnica és que resitua la correcció en l'àmbit real al qual pertany, dins del procés d'escriure (vegeu pàg. 19). Esmenar els errors d'un esborrany o millorar-ne les primeres formulacions són competència del mateix autor del text i no d'una altra persona. L'alumne ha de responsabilitzar-se de la seva correcció, encara que rebi ajuda del mestre. D'aquesta manera, l'acte de rellegir un text corregit, que abans tenia poc interès, esdevé un exercici actiu en el qual l'alumne s'ha d'esforçar per comprendre els errors i rectificar-los. Diversos autors destaquen aquest component *actiu* i de *descobrimet* dels errors marcats.

Les dues qüestions fonamentals de la tècnica són quina mena de senyals utilitzem i com les ensenyaem als alumnes. Pel que fa al primer punt, qualsevol sistema de marques hauria de tenir les característiques següents:

- S'ha d'adaptar a l'alumnat (faltes més freqüents, claredat i comprensió dels signes, etc.) i a les preferències del mestre.
- Senyals clars, simples i distintius, perquè puguin marcar-se i llegir-se amb facilitat i rapidesa.
- Nombre limitat de senyals per poder recordar-los. Se'n recomana menys de deu.
- Les marques han de designar conceptes clars, concrets i coneguts pels alumnes: *ortografia*, *puntuació*, *forma verbal*, etc. Són desestimables per poc operatives les paraules molt noves i imprecises com *coherència*, *cohesió*, *adequació*, etc. Es poden substituir per equivalents més coneguts: *estructura*, *conjuncions*, *expressions vulgars*, etc. D'aquesta manera evitem la pèrdua de temps del mestre corregint («això és un error de coherència o de cohesió?») i el desconcert de l'alumne («a què es refereix adequació?»).

S'ha de coordinar els sistemes de marques utilitzats a cada centre escolar. Us imagineu com podria treballar un alumne que tingués unes marques diferents per a castellà, unes altres per a català i unes altres per a anglès? O que canviés de marques cada any amb el canvi de mestre? Al contrari, un únic sistema adaptat per a totes les llengües en multiplicaria l'eficàcia.

Els sistemes de marques varien notablement i poden i han de ser personals i adaptats a la situació. La majoria es basa en els conceptes fonamentals de gramàtica (ortografia, morfosintaxi, lèxic, ordre de les paraules...) i es distingeix pel tipus de signes i la manera de marcar-los (formes diferents, colors, majúscules inicials...). En l'exemple anterior, els senyals es distingeixen molt gràficament per l'extensió de l'error: lletra, paraula, sintagma, frase, fragment i text. També pot ser útil i curiós consultar les *normes UNE*, que estandarditzen la simbologia emprada pels professionals de la correcció.

Hendrickson (1980) distingeix dos tipus de marques: *indirectes* i *directes*, que es corresponen més o menys amb la distinció establerta entre *marcar la incorrecció* i *donar-ne la solució correcta*. Les primeres es fan servir quan l'autor està capacitat per autocorregir-se, sia analitzant l'error comès sia amb l'ajuda de manuals d'autoconsulta; i les segones quan es pressuposa que l'alumne no serà capaç d'esmenar l'error pel seu compte i necessita més informació. Tots dos tipus de marques poden combinar-se en un mateix escrit.

MARQUES DE CORRECCIÓ (Hendrickson, 1980)

Correccions indirectes

1. Subratllar les incorreccions ortogràfiques o morfològiques:

El paissatje de la vall era magnífic.
A les meves germanes lis passa com a mi.
Comeixe moltes persones.

2. Envoltar amb un cercle la paraula inapropiada:

Vaig enterar-me de l'accident una setmana després.
Aquella dolça melodia sonava quan.
No hi ha gens de tràfic a Suona.

3. Posar una fletxa (↑) per cada paraula que manqui:

Espere ↑ en respongui tan aviat ↑ pugui.
- Vols vi? - ra preguntar.
- No ↑ puc pendre, gràcies.

4. Afegir un signe d'interrogació al costat de la frase o estructura confusa.

El dia que vaig arribar, com que no hi havia
ningú a casa i, a més a més, era aquest,
i tot estava tancat, i m'havia deixat la
cartera a casa de la Glòria ?

Correccions directes

1. Subratllar una paraula incorrecta i donar alguna orientació:

Van entrar per les ~~taifes~~ golfes.
Al carrer, se li va ~~troscar~~ ^{equivocar} la roba.
Existeixen persones ~~que~~ ^{de les quals} la carag no s'oblida.

2. Posar entre claudàtors una paraula o una frase fora de lloc i indicar-ne la posició apropiada:

Hi havia un moble ~~trist~~ a l'habitació.
En Jordi [a València] va comprar taronges.
El seu pare em va regalar un llit ~~que va venir ahir~~.

3. Ratllar a les paraules que sobrin:

Es important ~~x~~ dir el que es pensa.
No ~~x~~ null donar-te'!
La raó ~~x~~ que vingui es desconeguda.

4. Donar la solució adequada d'una paraula o una frase incorrectes:

Ahí no ~~he anat~~ ^{he anat} a la platja.
~~Per la~~ ^{Per la} tarda, aniré a comprar el pa.
~~preparació~~

La segona qüestió fa referència a l'aprenentatge de les marques i a com s'usen. Hem de ser conscients de la dificultat que suposa per a l'alumne i acceptar que pugui necessitar temps i pràctica per arribar a fer-se-les seves. La precipitació a usar-les o una exigència excessiva poden conduir al desànim: els alumnes són incapaços d'entendre-les i els mestres en donem la culpa a la tècnica. Per evitar-ho, a més d'explicar-les detalladament, són útils els exemples com els anteriors o els exercicis de pràctica com el breu text de *l'aranya Jèssica*, el qual mereix un comentari apart.

Es tracta d'un veritable exercici amb «trampa» per aprendre a utilitzar els signes i per reflexionar sobre la revisió. Vegem-ho amb una possible correcció:

L'aranya Jèssica

Hi havia una vegada una aranya que es deia Jèssica, que vivia en una sabata oblidada de casa meua. Era mandrosa, calba i molt poc llaunera. No li agradava gens haver de teixir una teranyina cada dia per menjar.

Un dia va comprar fil negre en una merceria per estalviar-se feina i va preparar la seva trampa, com sempre. Però les mosques, en xocar contra la teranyina de fil, no s'hi enganxaven; rebotaven i fugien. Aquell dia Jèssica es va quedar sense sopar.

A més de subsanar els errors ortogràfics, lèxics i de puntuació, s'han eliminat les repeticions de *les mosques* i *s'enganxaven* i s'ha situat al començament, al paràgraf de la descripció de la protagonista, la frase *Era mandrosa, calba i poc llaunera*. El resultat són dos paràgrafs correctes i molt més coherents.

Normalment –i depenent de l'edat i del nivell–, els alumnes encara no han desenvolupat estratègies competents de revisió (vegeu pàg. 20). Amb aquest text, comencen a corregir a la primera línia la *b* de *Hi havia* i després esmenen l'expressió *amb nom*. Llegeixen i corregeixen alhora; avancen de pressa i s'animen. Però quan ja tenen la major part del text corregit, al final, ensopeguen amb l'última frase, la que va al començament, i llavors descobreixen que haurien d'haver treballat d'una altra manera: començar llegint el text sencer i decidir què cal revisar primer.

La revisió ha de ser un procés de treball intel·ligent i global. Primer cal comprendre tot el text i fer-se càrrec de tots els errors que hi ha, perquè només d'aquesta manera podrem esmenar-los tots i de la manera més ràpida. Per això, abans de començar a retocar res cal haver-ho llegit tot. A continuació, cal decidir quins errors són més greus i s'han d'esmenar abans. Sí, com en l'exemple, cal reestructurar informacions i frases, és possible que al-

Aquest exercici serveix per reflexionar sobre aquestes qüestions i ensenyar a l'alumne a revisar de manera intel·ligent. Confesso que he escrit el text original «preditadament» perquè els alumnes s'hi equivoquin i hagin de reescriure'l dues vegades. Però només pretenc que s'adonin de la seva manera precipitada de revisar!

manera precipitada de revisar!

3 Elaboració de marques

Objectius

1. Implicar els alumnes en el disseny d'un únic sistema de marques de correcció per a tota la classe.
2. Analitzar els errors de les correccions i prendre'n consciència.
3. Implicar-se i motivar-se en la feina de la correcció.

Tasca

Primera sessió (elaboració)

1. Exposar als alumnes els objectius de l'activitat. Explicar que s'escollirà la millor de les propostes per utilitzar-la durant tot el curs. (5')
2. Explicar-los com funcionen les marques. Posar-ne exemples variats a la pissarra, amb el retroprojector o en fotocòpies. Són importants perquè serviran de model als alumnes. (15')
3. Cada alumne rellegeix les seves redaccions corregides, en fa una llista d'errors i els classifica per categories. Posar exemples d'error i una llista de categories. (20')
4. Per grups de 4, emplenar l'esquema següent a partir de les seves llistes. A la tercera columna han de proposar una marca per senyalar aquesta mena d'error. (25') Esquema:

1. Error exemple	2. Tipus d'error Concepte	3. Signe que representa

Segona sessió (debat)

1. Cada grup exposa la seva proposta a la resta de la classe. Hi ha d'haver temps per mostrar, explicar, formular preguntes i respondre-les. El debat ha de ser organitzat. Cada grup s'ha de preparar l'exposició (60 minuts.). Idees per al debat:
 - Han de parlar tots els alumnes.
 - Tots han de veure i llegir totes les propostes.
 - Es poden fer murals amb les propostes de cada grup i exposar-les en una paret durant un període de temps, abans de fer el debat.

2. Cada alumne vota individualment la millor proposta (no es pot votar ell mateix). (5')
3. Presenta la proposta elegida. Reserva't el dret a modificar-la segons convingui. (10')

Temps

Dues sessions de 60 o 90 minuts.

Material

Exemples variats de sistemes de marques com els de la tècnica anterior.

La millor manera d'elaborar un sistema de marques per a una classe consisteix a deixar dissenyar als alumnes les seves pròpies marques. D'aquesta manera –si és que n'hi ha cap perill– els senyals deixen de ser marques indesxifrables, imposades amb estil autoritari pel mestre, que s'han de memoritzar i recordar per poder entendre alguna cosa de la correcció. El propi alumne, amb els seus companys, analitza i classifica les faltes que comet, busca gargots i senyals idonis per a cada tipus d'error, escull aquelles marques que són més clares per a ell i que li agraden més... En definitiva, participa d'una manera més activa i des de bon començament en l'organització de la correcció. I quan, a mitjan de curs, repassi les seves correccions, marcades pel professor amb els símbols que ell mateix ha elaborat, recordarà més fàcilment el tipus d'error comès i el valor que té.

El millor moment del curs per realitzar l'exercici és al començament, quan els alumnes ja disposen de dues o tres redaccions corregides, les quals poden servir de base per a l'anàlisi dels errors i de la manera de marcar-los –atenció, doncs, a les primeres correccions, mestres! D'altra banda, aquesta elaboració de marques pot ser una magnífica continuació de la negociació general sobre correcció.

Finalment, si la durada total de l'exercici és excessiva per a un curs o un grup determinats, es pot reduir la segona sessió de diverses maneres: limitant el temps de les exposicions o del debat, suprimint la votació final o suprimint tots dos punts (el professor recull les propostes dels alumnes i n'elabora una de nova que sigui representativa). Però l'activitat perd tot el seu encant si els alumnes no poden defensar la seva feina i votar-ne la millor.

4 Llistes de control

Objectius

1. Corregir minuciosament els escrits dels alumnes segons una pauta establerta.
2. Tenir criteris escrits per valorar globalment un escrit i decidir què se'n fa.
3. Registrar els errors dels alumnes i diagnosticar els reiteratius o els que no s'esmenen.
4. Registrar i valorar el progrés realitzat pels alumnes.

Tasca

1. Assigna a cada treball de l'alumne un full o llista de control com la de més avall. Emplena-hi les dades necessàries.
2. Corregeix el treball de la manera següent:
 - Marca el primer error del text amb el número 1 i anota el mateix número en el punt de la llista de control que descrigui millor el tipus d'incorrecció. marca amb un 2 el segon error, en el text i en la llista de control; amb un tres, el tercer, etc.
 - Si un tipus d'error es repeteix moltes vegades, pots marcar-lo amb el mateix número en el text i no cal repetir-lo al control. Per exemple, si el número 5 correspon a ortografia dels accents en la llista de control, pots marcar amb aquest mateix número tots els errors de la mateixa mena que hi hagi a la redacció.
 - Una paraula pot tenir més d'un número. per exemple, el mot «sapiguént» podria tenir un número per l'accent (el 5) i un altre que apuntaríem a morfologia verbal.
 - L'ordre dels errors no té valor. A la llista de control sempre apareixeran desordenats.
3. Amb el text corregit i el control anotat, valora globalment l'escrit i decideix què cal fer: donar el text per bo, demanar a l'alumne que el reescrigui, preparar exercicis sobre algun aspecte concret, etc. Anota'n la teva valoració al control.
4. Torna la redacció amb el control i la valoració a l'alumne.

Material

Model de llista de control. El full de control següent va ser dissenyat per l'autor de la tècnica (B.W. Robinett, 1982) per a alumnes d'anglès com a segona llengua. L'he traduït i adaptat per a alumnes de català com a primera o segona llengua, però seria millor que cadascú el modifiqués segons les característiques dels seus alumnes.

LLISTA DE CONTROL

Curs:

Nom:

Exercici:

Adjectius

- Morfologia

Cal·ligrafia

- Intel·ligible
- Signes no catalans

Concordança

- Subjecte i verb
- Adjectiu i nom
- Pronoms i referents

Conjuncions

- Us incorrecte
- Abús

Contingut

- Dades irrelevantes
- Difícil: revisió
- No s'entén

Determinants

- Det./Indet.
- Gènere
- Neutre

Format

- Encapçalament impropï
- Escrit sense tinta
- Sense títol
- Marges inadequats
- Entrat a cada paràgraf

Lèxic

- Ítem incorrecte
- Repetició
- Barbarisme
- Llacuna lèxica

Ortografia

- Accents.....
- Vocals.....
- Consonants.....

Paràgraf

- Paràgraf nou.....
- Punt i a part.....

Preposicions

- a/en/amb.....
- Canvi i caiguda.....
- per/per a.....
- Pleonasme.....
- Règim preposicional.....

Pronoms

- Morfologia.....
- Pleonasme.....

Puntuació

- Punt.....
- Coma.....
- Dos punts.....
- !/?/.....
- Altres.....

Separació de síl·labes

- Incorrecta.....

Substantius

- Morfologia.....

Verb

- Morfologia.....
- Perífrasis.....

<i>Majúscules</i>	Valoració global:
▪ Omissió .....	.....
▪ Incorrecte .....	.....
<i>Oració</i>	.....
▪ Oració incompleta .....	.....
▪ Anacolut .....	.....
<i>Ordre dels mots</i>	.....
▪ Ordre S-V-C .....	.....
▪ Circumstancial .....	.....
▪ Adverbis .....	.....
▪ Adjectiu-nom .....	.....

El full de control serveix de registre i d'anàlisi dels errors comesos en cada escrit. Es tracta d'una tècnica molt minuciosa que aprofita la informació aportada pels errors comesos pels alumnes i que ofereix diverses possibilitats didàctiques. Les més importants són:

- Diagnosticar de manera precisa:
 - L'escrit concret.
 - Les necessitats de cada alumne (a partir dels controls de diversos textos).
 - Les necessitats generals d'un grup (a partir del mateix escrit de tots els alumnes).
- Arxivar sistemàticament els controls per a:
 - Determinar el progrés realitzat per cada alumne, per la classe, etc.
 - Registrar els errors que es repeteixen i els que s'han superat.

Els avantatges principals de la tècnica són: la simplicitat i la rapidesa amb què es registren els errors, que permet aplicar-la a una gran quantitat de textos; el seu caràcter eminentment gràfic, que facilita la lectura dels controls; o la possibilitat d'arxivar fàcilment els controls a fi de poder valorar llargs períodes d'aprenentatge. A més, d'aquesta manera alumnes i mestres disposen en tot moment d'informació objectiva sobre la qualitat dels escrits. En canvi, pot ser una limitació rellevant la mateixa classificació d'errors que, tot i no ser exhaustiva, no té en compte els aspectes més profunds del text (estructura i informació) o les estratègies de composició. Cal tenir en compte que aquests aspectes difícilment es poden reduir i classificar a partir d'una tipologia d'errors.

5 La bitàcola o el quadern de navegació

Objectius

1. Recollir i arxivar tot el que s'escriu a classe.
2. Anotar comentaris diversos sobre els escrits.
3. Avaluar aspectes diacrònics de l'escriptura: el procés de composició, la progressió d'aprenentatge, les actituds i els hàbits.
4. Augmentar la consciència sobre escriure i el que s'escriu.
5. Desenvolupar l'hàbit d'escriure, i confiança i bones actituds respecte l'escriptura.

Tasca

1. Reparteix el full *La bitàcola* i comenta'l amb els alumnes. Explica'ls detalladament els objectius de l'activitat.
2. Durant el curs els alumnes escriuen tots els textos a la bitàcola. Poden:
 - Dedicar alguns minuts diaris o setmanals a classe a escriure a la bitàcola. Assigna'ls temes o preguntes per respondre per escrit.
 - Reformular textos, realitzar tallers d'escriptura, TAM (vegeu pàg. 127) o redaccions variades a la bitàcola.
 - Llegir la seva pròpia bitàcola o la dels companys i treballar-hi.
3. Al final de curs, avalua la bitàcola segons els criteris formulats.

Material

Fotocòpies de *La bitàcola* per a tots; una llibreta o carpeta on es pugui escriure o recollir tot el que s'escriu.

Bitàcola és un terme de navegació. Designa un armari que es troba prop del timó, on es guarda la brúixola i altres estris per navegar. També es fa servir per referir-se al quadern de navegació, o quadern de bitàcola, on s'anota el rumb que agafa el vaixell i les incidències ocorregudes durant la navegació.

Aplicat a un curs de llengua o de redacció, la bitàcola pot ser el registre del que s'escriu a classe o a casa, la brúixola que marca els progressos aconseguits i les faltes més constants que cal superar, el llibre on s'anoten les reflexions personals sobre escriure, etc. En definitiva, pot ser el quadern de bord en un viatge per l'aprenentatge de l'escriptura.

Em va facilitar l'exemple següent de bitàcola Hilda E. Quintana de la Universidad Interamericana de San Juan de Puerto Rico, on aquesta tècnica s'utilitza sovint i amb profit:

LA BITÀCOLA

Què és una bitàcola o diari de classe?

És una llibreta per a la redacció personal en la qual pots treballar amb idees i conceptes discutits a classe, o amb les lectures assignades en el curs. També et pot servir d'arxiu de les teves experiències acadèmiques durant el curs.

Què hi has d'escriure?

- Les teves redaccions de classe per als professors.
- Les teves idees, teories, conceptes, problemes, temes de discussió.
- Les teves reaccions sobre les lectures, programes de televisió, activitats importants relacionades amb el curs.
- Feines específiques que t'assigni el professor.
- Alguns records importants de la teva vida.
- Avaluacions setmanals de la classe.
- Resums setmanals del que s'ha estudiat a classe.

Quan hi has d'escriure?

- Tres o quatre vegades a la setmana.
- En qualsevol moment.
- Quan desitgis aclarir coses confuses, resoldre problemes, prendre decisions.
- Quan hakis d'escriure sobre un tema i desitgis apuntar-ne idees.
- Quan sentis desitgis d'escriure.

Requisits específics

- Una llibreta.
- Anotar la data cada vegada que hi escriguis.
- Escriu-hi molt sempre que et sigui possible, perquè puguis desenvolupar millor les teves idees.
- Una bona bitàcola és aquella en la qual l'estudiant ha fet moltes entrades.
- Identifica els treballs especials que fas a la bitàcola.

Avaluació

- Es prendrà en consideració la regularitat amb què s'hi ha escrit (45 entrades com a mínim).
- L'autenticitat de les idees.
- L'expressió dels comentaris.

Un cop acabat el curs, tindràs un petit arxiu valuós i interessant del teu progrés durant l'any.

La bitàcola, el quadern de classe i el diari personal o acadèmic s'inscriuen en el conjunt de tècniques que podríem anomenar, genèricament, *escriure per aprendre*. Aquestes tècniques es fonamenten en la funció epistemològica del llenguatge escrit i tenen l'objectiu comú d'utilitzar l'escriptura com a instrument per aprendre sobre qualsevol tema.

Quan escrivim sobre alguna cosa estem reflexionant-hi i, inevitablement, estem aprenent. Així mateix, si els alumnes escriuen sobre les seves matèries d'estudi, sobre la classe, sobre les seves dificultats i sobre els seus sentiments, estan incrementant la seva percepció d'aquests aspectes, clarificant-la, detallant-la i prenent-ne consciència.

Pel que fa a la bitàcola, algunes de les característiques pedagògiques més importants que se n'han assenyalat són: té a l'alumne com a protagonista o centre (el professor no el dirigeix); està orientada a desenvolupar el procés de composició (i no el producte); relaciona l'escriptura amb els temes del currículum i amb l'experiència de cadascú; busca la col·laboració dels alumnes entre ells i la d'alumnes i mestres. També afavoreix l'autonomia i la responsabilització de l'individu, és molt flexible i es pot utilitzar amb diverses finalitats (vegeu *The Portfolio Development Team*, 1989).

Amb aquests mateixos plantejaments, podem demanar als alumnes que escriguin sobre *escriure* i *corregir* perquè reflexionin i aprenguin sobre aquestes activitats. Es tracta de desenvolupar una mena de metaescriptura o de consciència de l'estil i la composició propis. La llista següent ofereix algunes idees per aplicar la bitàcola amb aquest fins, dirigides als alumnes i tretes de Sebranek i altres (1989):

- Reserva una secció de la teva bitàcola per a la correcció. Crea una llista d'«Els més buscats», amb les faltes d'ortografia i gramàtica que se solen repetir en els teus escrits. Amplia la llista cada setmana i repassa-la de tant en tant; fes-la servir per revisar les teves redaccions.
- Crea una altra secció específica a la teva bitàcola per a vocabulari. Apunta-hi les paraules noves, interessants, importants o curioses que vulguis recordar.
- També pots escriure sobre el que llegeixes: llibres, lectures de classe, esborranys i bitàcoles d'altres companys, etc. Què t'agrada més i menys? Com és el seu estil? Com escriuen i corregeixen?...
- Respon les preguntes següents quan acabis de corregir un text: Què t'agrada més i menys de corregir? Què t'és més fàcil i difícil? Què fas per adonar-te de les teves faltes? Com les corregeixes?
- Llegeix diverses bitàcoles de companys. Fixa't en les correccions que hi fan: Són diferents de les teves? N'hi ha moltes més o menys? Quina mena d'errors corregeixen? Parla amb els teus companys sobre aquest tema, comenta amb ells les bitàcoles.

De vegades la bitàcola també rep el nom de «cartera» o «maleta» (*portfolio* en anglès) d'avaluació, per la funció acumuladora de materials i les possibilitats d'avaluació que té.

Aquest registre complet i diacrònic d'escrius individuals es converteix en una font inesgotable de dades. Permet valorar alguns aspectes més actitudinals o comportamentals de l'escriptura, que demanen una perspectiva global i longitudinal del treball de l'alumne i que són difícils o impossibles d'avaluar amb una sola prova final. Per exemple:

- Quines actituds té l'alumne envers el fet d'escriure? N'ha millorat el seu interès, la seva motivació? Hi ha escrit molt o poc? Ha desenvolupat iniciativa pròpia i autonomia per escriure, o només ha escrit el que li han demanat?
- Amb quines estratègies de composició escriu? Fa servir esborranys, esquemes i tècniques diverses per desenvolupar idees? Revisa els seus textos? De quina manera? Ha evolucionat el seu procés de composició durant el curs?
- Sobre quins continguts s'ha treballat? Quins temes interessen els alumnes? S'ha aprofundit en el tractament d'un tema important?
- Etc.

Amb altres plantejaments i objectius. Porlán i Marín (1991) desenvolupen una interessant «bitàcola» o diari del professor com a recurs per investigar a l'aula i canviar l'ensenyament.

6 Puntuar un escrit

Objectius

1. Aprendre les diverses propietats o condicions que ha de tenir un escrit.
2. Analitzar una redacció d'un company en profunditat.
3. Prendre consciència dels criteris amb què s'avalua un escrit.
4. Aprendre a valorar un escrit per tenir més coneixements sobre el que escriu un mateix.

Tasca

1. Exposar als alumnes la feina i els objectius de l'exercici. Hauran de puntuar una redacció d'un company segons uns determinats criteris de puntuació. (5')
2. Presentar la redacció a corregir i els criteris. Explicar què signifiquen i com s'utilitzen. Posar exemples. (15')
3. Per parelles o en grups de 3-4, els alumnes analitzen la redacció i la punten. Especificar-los que hauran de raonar les seves puntuacions. Tutoritzar els grups. (20')
4. Anotar les puntuacions finals i parcials de cada grup i la teva a la pissarra. (5') (Vegeu quadre).
5. Valorar globalment el quadre de notes: màximes i mínimes per a cada apartat, discrepàncies, etc. Repassar la puntuació final amb la classe. Els alumnes han de raonar les seves qualificacions amb arguments. (20')

Temps

90 minuts.

Material

Fotocòpies de la redacció i dels criteris d'avaluació. Les notes dels alumnes es poden apuntar en un quadre com el següent:

	Grup							Professor/a
	1	2	3	4	5	6	7	
Adequació								
Coherència								

	Grup							Professor/a
	1	2	3	4	5	6	7	
Cohesió								
Gramàtica								
Variació								
TOTAL								

Els criteris de puntuació han de ser molt clars i pràctics. A fi d'analitzar l'escrit i de treballar els conceptes anteriors, pot ser molt més útil un sistema de bandes analítiques que un altre de sintètic (sobre la distinció entre *bandes analítiques* i *sintètiques* o globals, vegeu Cassany i altres, 1993). Un bon exemple pot ser el següent:

CRITERIS PER PUNTUAR	
Adequació	
▪ <i>Presentació neta</i> : Hi ha marges i línies rectes, cal·ligrafia intel·ligible, paràgrafs separats, títol, apartats, etc.? El títol és congruent amb l'escrit?	1 p.
▪ <i>Registre apropiat</i> : No hi ha expressions vulgars ni massa tècniques o complexes per al tema? Tractament apropiat de <i>tu</i> o <i>vostè</i> ?	2 p.
▪ <i>Propòsit comprensible</i> : Queden clars l'objectiu i les idees i objectius principals? S'ha aconseguit la comunicació?	2 p.
Coherència	
▪ <i>Informació</i> : Conté les dades rellevants i imprescindibles? Hi ha defecte o excés d'informació? Hi ha enunciats contradictoris?	2 p.
▪ <i>Estructura</i> : Hi ha ordenació lògica de la informació? No hi ha repeticions, buits o ruptures?	2 p.
▪ <i>Paràgrafs</i> : Cada paràgraf tracta d'una idea diferent?	1 p.
Cohesió	
▪ <i>Puntuació</i> : Hi ha errors greus de puntuació? Coma entre subjecte i verb, absència de punts, etc.?	1 p.
▪ <i>Connectors</i> : Hi ha alguna conjunció, marcador textual o enllaç d'oracions mal emprat?	1 p.
▪ <i>Pronoms</i> : Hi ha errors en l'ús de pronoms entre les frases (anàfora, referència)?	2 p.

• <i>Ordre de les paraules:</i> les paraules de la frase estan ordenades de forma lògica i comprensible?	1 p.
Correcció	
• <i>Gramàtica:</i> Quantes faltes ortogràfiques, sintàctiques o lèxiques hi ha? Cal aplicar el barem següent:	5 p.
0 faltes: 5 p.	4-6 faltes: 3 p.
1-3 faltes: 4 p.	7-10 faltes: 2 p.
	11-15 faltes: 1 p.
	+16 faltes: 0 p.
Variació	
• Puntuació global sobre recursos expressius generals: complexitat sintàctica, variació, riquesa i precisió lèxiques, risc que l'alumne assumeix.	5 p.
Total:	25p.

Vaig aprendre molt com ha de ser un escrit i com s'escriu als seminaris per a examinadors de redacció que organitza la Junta Permanent de Català. L'objectiu d'aquests cursets és formar correctors competents i homogenis per avaluar escrits en exàmens estàndard: garantir la fiabilitat del resultat, la uniformització de criteris, punts de vista, etc. Les sessions consisteixen en una anàlisi col·lectiva de textos reals. Cada examinador ha de puntuar un escrit segons un barem i després es contrasten les puntuacions i es discuteixen les diferències. La formació dels correctors de la majoria de exàmens estàndard de llengües modernes (First Certificate, Grundstufe, Junta Permanent, etc.) es realitzen amb aquesta tècnica.

Quan em vaig plantejar com podia ensenyar als meus alumnes els criteris de correcció d'una manera més profunda i intensa que amb la *negociació*, les *marques* o la *llista de control*, se'm va acudir que podia aprofitar la mateixa tècnica. En aquest cas no es tractava de formar avaluadors, sinó d'ensenyar com ha de ser un escrit i quins aspectes cal tenir-ne en compte. Els alumnes havien d'aprendre què els valorarà en els seus escrits el seu mestre. A més, m'agradava molt el fet que podia ser «sorprenent» i motivador per a un alumne «jugar a ser el professor» una estona i posar una nota a la redacció del company.

L'exemple que comentaré correspon a una alumna del meu curs bàsic de llengua catalana 1990-91, corresponent al primer any d'educació superior, a l'escola de magisteri de la Universitat de Barcelona. El curs estava destinat a estudiants amb problemes especials de redacció i de llengua catalana. El text escollit és deficient i no representa el nivell mitjà dels estudiants, però il·lustra força bé els tipus d'errors més habituals.

El tema de redacció es titula: *Menjar hamburgueses*. Al gener de 1991 es va desencadenar a Catalunya i Espanya una forta polèmica sobre aquest

afer, perquè algunes associacions de consumidors van denunciar la baixa qualitat nutritiva d'aquests productes amb els resultats d'anàlisis realitzades a diversos establiments. Aquests van qualificar les denúncies de difamació i, en definitiva, es va generar una polèmica important i generalitzada al respecte. Amb aquestes circumstàncies al rerefons i per aquestes dates, vaig demanar als meus alumnes que escrivissin una redacció de 200 paraules amb el títol «Menjar hamburgueses», en la qual havien d'expressar la seva opinió personal.

El text original és el següent:

Redacció

1 L'hamburguesa és un tipus de menjar que veritablement no m'agrada gens ni mica. M'agrada menjar-me-les de manera molt senzilla amb el pa una mica torrat i prou, sense ceba, tomàquet, enciam 5 i tot un llarg etc., és a dir, sense cap complement o guarnició que la majoria de gent oï.

Que no m'agrada només ho puc veure quan sento amb els amics a sopar i decideixen anar a una hamburgueseria ja que desconfio del seu contingut de 10 carn, dels llocs on la gent va a menjar-se-les i perquè penso que no és molt sa.

Sobre aquest últim punt crec que menjar hamburgueses com ho fan a Amèrica que sovint, perquè és un menjar ràpid i pel tipus de vida que portem, de 15 presses a tota hora, consumeixen moltes. Abusar no és bo.

També, pel tipus de persona que són, que m'agrada veure el que menjo i de què està fet, desconfio de la preparació i de la sanitat dels llocs. Aquesta 20 desconfiança aquesta dies es veu més fuyada per una gran polèmica que ha acabat en una farta indemnització dels les empreses afectades ja que, segons diuen, eren rumors falsos.

La valoració exhaustiva és la següent. Per a cada apartat s'analitzen els errors i els encerts, es dona una nota i es justifica.

Adequació

2 punts.

- **Presentació.** Força correcta. Es podria criticar la manca de títol real (que hauria de ser: *Menjar hamburgueses*; *Redacció* és només la denominació de l'exercici), o també l'estretor del marge dret. Però em semblen crítiques massa rigoroses: li dono el punt.
- **Registre.** El tema general permet un to familiar força col·loquial, però s'hi perceben alguns desequilibris:
 1. Línia 1: *veritablement*. Molt formal per al context.
 2. Línia 2 i 4: *gens ni mica i i prou*. Massa col·loquials, o fins i tot vulgar en l'últim cas.
 3. Línia 19: *de la preparació i de la sanitat dels llocs*: expressió maldestra que requereix una paraula més precisa com *higiene* o *salubritat*. Entenc que aquest error afecta al registre per manca d'especificitat per això el penalitzo aquí i no a l'apartat de correcció (també es podria entendre com a error lèxic).Resto un punt de dos.
- **Propòsit.** La comunicació es frustra perquè el text no exposa amb prou claredat l'opinió de l'autor. Podem inferir-ne algunes dades, fent suposicions i reconstruint el significat, però no perquè l'autor s'hagi expressat amb prou claredat. Zero punts.

Coherència

1 punt.

- **Informació.** Falta informació en diversos punts:
 4. L'anacolut del tercer paràgraf s'ha menjat el predicat verbal de l'oració, que només té un subjecte ple de subordinades: *Crec que menjar hamburgueses...* El predicat hauria de ser alguna cosa com: *no és sa o no afavoreix la salut*.
 5. Línies 19-23. Omissions greus d'informació: quina polèmica?, quina indemnització?, quines empreses?, quins eren els rumors falsos? Només es pot entendre el text si el lector té informació prèvia al respecte.
 6. Línia 10. Idea infradesenvolupada: *desconfio... dels llocs on la gent va a menjar-se-les*. De què desconfia?, quins són aquests llocs? Podem suposar-ho, però el text no ens ho diu explícitament. Les deficiències són molt greus i són les causants principals del fracàs en la comunicació. Zero punts.
- **Estructura.** S'hi intueix un esquema encertat de la informació, amb una primera part sobre gustos personals i una segona sobre el menjar a Amèrica o la polèmica del moment. Però la notable manca d'in-

formació impedeix desenvolupar-lo. A més, també s'hi detecten dos errors importants:

7. Línies 1-10. Contradiccions sense matisar. Primer diu *no m'agrada gens ni mica*, després que *m'agrada menjar-me-les* i al paràgraf següent: *que no m'agrada només ho penso*. En què quedem?

8. Les línies 10 i 19, en dos paràgrafs diferents i allunyats, repeteixen la mateixa idea de la higiene dels establiments que serveixen hamburgueses.

Li dono mig punt sobre dos.

• **Paràgrafs.** Una lectura atenta demostra que el precari esquema apuntat anteriorment s'articula en paràgrafs de la manera següent:

1r paràgraf: *Com menjo les hamburgueses.*

2n paràgraf: *Anar a les hamburgueseries.*

3r paràgraf: *Menjar ràpid i salut.*

4t paràgraf: *Polèmica sobre les hamburgueses.*

Però també hi podem trobar un error nou, a més del núm. 8 ja esmentat, que també afecta els paràgrafs:

9. Línies 17-18. Aquesta idea està més relacionada amb el paràgraf segon que amb el quart, que introdueix la qüestió de la polèmica.

Li deixo mig punt.

Cohesió

2,5 punts.

• **Puntuació.** Es detecta una tendència a fer servir poca puntuació (línies 6-10, 12-13 o 19-22), amb usos correctes, en general. Algunes millores podrien ser, entre d'altres:

10. Línia 5: punt i coma després d'*etc.*

11. Línia 9: coma després d'*hamburgueseria*.

Però no es tracta d'errors greus. Li dono el punt.

• **Connectors.** Els pocs connectors emprats són correctes: *és a dir, ja que, sobre aquest últim punt, també*, etc. Es podria criticar una extensió excessiva de la frase del segon paràgraf, causada per connectors *ja que* i *perquè* (línies 9 i 11), però em sembla massa rigorós. Un punt.

• **Pronoms.** Errors freqüents i greus en les anàfores. Alguns tenen l'origen en el desajustament entre el referent gramatical i el significatiu del pronoms. L'autor pensa en «les hamburgueses», que és el títol de la redacció, però escriu *l'hamburguesa*, que constitueix el referent gramatical real:

12. Línies 3 i 10: *menjar-me-les* es refereix a «les hamburgueses», però el referent immediat és *l'hamburguesa* o *un tipus de menjar*.

13. Línia 9: el referent immediat i gramatical de *del seu contingut de carn és l'hamburgueseria* i no «hamburgueses».

14. Línies 7-8: l'absència de concordança entre *quan surto amb els amics i decideixen entre tots anar a...* provoca estranyesa, com a mínim, perquè no s'aclareix de cap altra manera.

Zero punts pels quatre errors.

- *Ordre de les paraules.* Força acceptable excepte en un cas, que és molt col·loquial:

15. Línies 7-8: inversió de la subordinada completiva amb inclusió del pronom *ho*. Hauria de ser: *Només penso que no m'agrada quan...*
Li resto mig punt.

Correcció

3 punts.

- *Faltes de gramàtica, ortografia o lèxic:*

16. Línia 5: falta l'accent al verb *és*.

17. Línia 6: el *que* vulgar hauria de ser *dels que*.

18. Línia 14: la forma *portem* (1a per.) no concorda amb el subjecte el·líptic *que s'entén de com ho fan a Amèrica* (3a per.).

19. Línia 15: és imprescindible el pronom *en* a *consumeixen moltes*, perquè *consumir* només pot ser transitiu. (En canvi, el mateix pronom no és imprescindible a *Abusar no és bo* perquè el verb *abusar* és intransitiu.)

20. Paràgraf tercer: anacolut (vegeu núm. 4). Aquí es penalitza la incapacitat de construir una frase sintàcticament correcta.

21. Línia 20: *es veu més pujada* hauria de ser *s'ha vist incrementada* o simplement *s'ha incrementat*.

No he tingut en compte els dos punt següents que potser un mestre o un corrector considerarien falta:

- L'ús del quantitatiu *molt* en el lloc del més genuí en català: *gaire*, en una frase negativa.
- La asimetria de preposicions i conjunció en les línies 9-11: *desconfio de..., dels..., i perquè*.

Crec que són incorreccions més rigoroses i força menys greus que les sis comptabilitzades, que representen un total de 3 punts.

Variació

0 punts.

- Els recursos expressius utilitzats en el text són escassos i reiteratius. El lèxic és l'apartat més pobre, amb repeticions abusives (4 *m'agrada*, 3 *un tipus de*, 2 *llocs*, 2 *desconfio* i 1 *desconfiança*). L'exemple més

flagrant és la paraula *menjar*, que es fa servir quatre vegades com a verb i dues com a substantiu, i que només té dos sinònims: *consu-meixen* i *sopar*. A més, les limitacions lèxiques dificulten l'expressió en frases com *de la preparació i la sanitat dels llocs* (línia 19).

La sintaxi és simple i poc variada, amb repetició de connectors (*i i ja que*). Finalment, les 200 paraules escasses i el nivell general bàsic de la redacció demostren poca elaboració i un grau de risc molt baix en l'ús del llenguatge. En conseqüència, zero punts.

La suma dels parcials dona una nota global de 8,5 punts sobre 25. Els apartats més valorats són els superficials de cohesió i correcció (2,5 p. i 3 p., respectivament), mentre que els més penalitzats són coherència (1 p.) i variació (0 p.). (A l'apartat següent, s'inclou una possible reformulació d'aquesta redacció.)

L'exemple descobreix avantatges i inconvenients de la tècnica avaluativa que mereix la pena comentar. D'una banda, una anàlisi com aquesta permet trobar i classificar els errors més minúsculs, fins al punt de traçar una autèntica radiografia del text. No hi queda res per entendre o per dir; la nota final ho té en compte tot. De l'altra, també hi apareixen alguns dubtes: no sempre és fàcil assignar a cada error una categoria, perquè moltes faltes s'interrelacionen i afecten tot el text (per exemple, potser algú atribuiria els errors de cohesió a l'apartat de correcció). Per una altra part, es tracta de la mateixa manera errors de gravetat molt diferent (exemple: un anacolut, un accent o una imprecisió lèxica). A més, com que s'ha d'avaluar cada categoria per separat, es corre el risc de penalitzar en excés el text, de castigar dues vegades la mateixa falta.

Però l'objectiu de l'exercici no és jutjar de manera absoluta una redacció, sinó mostrar als alumnes tots els aspectes a tenir en compte en un escrit. Recordem que són ells mateixos els que analitzen el text i li posen nota. La meua experiència demostra que l'activitat és molt vàlida i que aconsegueix desenvolupar una mica més la consciència sobre el que és un bon escrit i com s'aconsegueix. Amb alumnes de nivell més baix es poden preparar uns criteris de correcció més simples.

7 Reformulació d'un text

Objectius

1. Analitzar els errors de coherència d'un text i una possible versió corregida.
2. Analitzar el procés de reformulació que s'ha seguit per reescriure l'original.
3. Aprendre a autocorregir-se els textos seguint les instruccions del professor.
4. Practicar la reformulació de textos, insistint en els aspectes de coherència.

Tasca

Preparació prèvia

1. Els alumnes escriuen lliurement una redacció sobre un tema determinat. (És aconsellable un tema i un tipus de text en què la coherència –organització, estructura, informació– sigui fonamental, per exemple: argumentació, exposició, comentari de text, etc.)
2. Corregeix tots els treballs minuciosament. Concentra't especialment en els errors de coherència. Pots utilitzar marques de correcció si prèviament s'han establert.
3. Escull una de les redaccions que sigui representativa de la mena d'errors de coherència que han comès els alumnes. Reescriu-la reformulant-ne els errors i respectant escrupolosament les opinions i intencions de l'autor. (Demana-li permís per fer servir el seu text.)

Primera sessió

4. Reparteix als alumnes una fotocòpia de l'original i de la teva versió corregida. Els alumnes han de llegir tots dos textos, després els han de comparar i n'han d'analitzar els canvis que s'han fet de l'un a l'altre. Poden seguir els passos següents:
5. Subratllar en tots dos textos els canvis que s'hi han produït. (15')
6. Respondre les preguntes següents. (15')
 - Per què estan malament els fragments subratllats de l'original? Quina mena d'errors són?
 - La nova versió supera aquests errors? Per què?
 - Com s'ha reformulat l'original? Quins passos s'han seguit?
7. Posada en comú del grup-classe. L'alumne autor de l'original aclareix qualsevol mena de dubte i manifesta si està d'acord amb la nova

versió. Com a autor de la nova versió, exposa com ha reformulat el text. (30')

Segona sessió

8. Reparteix les redaccions corregides. Cada alumne revisa i reformula el seu text a partir de les teves anotacions i tenint com a punt de referència l'exercici comentat. Tutoritza el treball amb consultes periòdiques. (60')

Correcció i valoració finals:

9. Corregeix els textos reformulats pels alumnes, comprovant que se n'hagin seguit les instruccions. És imprescindible que disposis de les dues versions del text.

Temps

Dues sessions de 60 minuts cadascuna.

Material

Fotocòpies de la redacció original i de la versió corregida.

L'objectiu principal d'aquesta tècnica de *reformulació* és ensenyar als alumnes el que és incoherent, el que és coherent i la manera de passar de l'un a l'altre. Es tracta d'una activitat completa de correcció, durant la qual els alumnes escriuen un text, llegeixen i comenten a fons exemples de correccions fetes pel professor i, seguint instruccions precises d'aquest darrer, reformulen el seu propi text corregit. He desenvolupat la tècnica a partir d'una proposta de Tricia Hedge (1988).

Cal tenir en compte els punts següents:

- L'únic pas que forçosament s'ha de realitzar a classe és el comentari (punts 4-7), que ocupa una sessió d'una hora. Si calgués, la reformulació (punt 8) també la poden realitzar els alumnes a casa seva, igual que la primera versió de la redacció. Però potser val més fer-la a classe, perquè d'aquesta manera hi pot haver més control i guia del mestre.
- L'exercici requereix un esforç especial per part del professor i alumnes: aquell ha de reescriure completament una redacció, a part de corregir-ne dues vegades la resta; i la intensitat amb què han de treballar aquests també és molt notable: escriure, revisar i reformular un text, i analitzar-ne i comentar-ne detalladament un altre. Per aquestes raons, crec que no és convenient repetir gaire vegades aquesta mena d'exercici en un mateix curs; amb una o dues ocasions n'hi haurà prou.

- El millor moment del curs per portar-lo a terme és durant el primer trimestre, quan es plantegen totes les qüestions de la correcció.
- En l'anàlisi comparativa de les dues versions s'haurien de tenir en compte els punts següents: les informacions que s'hi han afegit o tret, els mots que han canviat de lloc, els que s'hi han afegit o suprimit, i les raons per les quals s'ha fet cada modificació.

Un exemple de reformulació d'un text d'un alumne pot ser el següent, basat en la redacció *Menjar hamburgueses*, comentada en l'apartat anterior. La reformulació posa èmfasi sobretot a esmenar els errors més greus de coherència (falta d'informació, estructura, etc.).

Menjar hamburgueses

L'hamburguesa és un tipus de menjar que, ben cert, no m'agrada gaire. Només en menjo de manera molt senzilla, amb el pa una mica torrat, sense ceba, tomàquet, enciam ni tot aquest llarg etcètera d'afegitons; és a dir, sense cap dels complements o de les guarnicions que la majoria de gent vol.

Sobretot penso que no m'agrada quan surto amb els amics a sopar i, entre tots, es decideix anar a una hamburgueseria. Pel tipus de persona que sóc, que m'agrada veure el que menjo i de què està fet, desconfio d'aquests locals: de les condicions d'higiene i salubritat que reuneixen; i també del menjar: de la carn de les hamburgueses i de la manera com es preparen. Penso que tot això no és gaire sa.

Sobre aquest últim punt, crec que no és bo menjar hamburgueses com ho fan a Amèrica, que en mengen moltes. Com que és un menjar ràpid, i també per la mena de vida que portem, de presses a tota hora, acostumem a consumir-ne moltes. Abusar no és bo.

Aquests dies, la desconfiança s'ha incrementat encara més a causa de la gran polèmica que s'ha produït sobre aquest tema als mitjans de comunicació. Diverses associacions de defensa del consumidor han acusat aquests establiments d'oferir aliments de mala qualitat i a uns preus molt cars. Però també s'ha dit que es tractava de rumors falsos, que les empreses afectades han demandat els instigadors de la polèmica i que cobriran una forta indemnització.

Potser aquesta reformulació de l'original no soluciona tots els problemes del text i pot deixar insatsfets els mestres més exigents, però hem de recordar que es tracta d'un simple exercici de classe, no d'un escrit per publicar. Amb l'afany de corregir absolutament tots els aspectes del text ens allunyariem de l'original i l'activitat perdria sentit.

Tant per a l'alumne com per al mestre, els errors més difícils de corregir són els de coherència. Em refereixo als aspectes relacionats amb la informa-

ció i l'estructura del text: la selecció i l'organització de les idees, la construcció del paràgraf, l'ordre o el punt de vista de l'autor, etc. Les faltes de gramàtica (accents, flexió del verb, pronoms, etc.) es corregeixen ràpidament i amb una seguretat gairebé robòtica per diversos motius: disposem d'una gramàtica normativa clara en la majoria de punts; es tracta de qüestions superficials que afecten només parts aïllades i petites del text (lletres, paraules o, com a màxim, una frase); i els professors hem estat entrenats per corregir-les i ho fem amb gran facilitat.

Així mateix, els alumnes no tenen problemes per entendre les correccions sobre aquests aspectes: una simple guixada sobre la paraula o un senyal són suficients per indicar que una «b» o un pronom estan mal utilitzats. En última instància, si l'alumne no se n'adona o no sap reformular l'error, se li'n pot explicar el raonament gramatical o la regla subjacents, i la solució correcta corresponent.

Ben al contrari, els errors de coherència plantegen dificultats molt diferents. En primer lloc, són difícils d'identificar per dos motius: afecten parts extenses de l'escrit (tres o quatre frases, un paràgraf, una pàgina) i se situen en un nivell profund, a l'arrel del text (estructura de la informació, claredat d'idees...). Per trobar-los hem de llegir el text complet i amb molta atenció; algunes vegades fins i tot necessitarà una doble o triple lectura.

D'altra banda, no existeix una normativa o una «gramàtica» objectiva i unívoca sobre la coherència. La majoria de qüestions té un component subjectiu o d'elecció personal que en dificulta la correcció: una mateixa idea pot ser més clara per als uns que per als altres; un mateix text pot articular-se a través de diverses estructures; no hi ha models concrets i tancats d'un paràgraf, una introducció o un resum, etc. Un mateix error es pot corregir amb formes molt diverses, de manera que és difícil escollir la solució més adequada al sentit i a l'estil del text, o a la versió que n'escolliria l'autor. Si ja és prou difícil trobar els errors, escollir una solució pot resultar encara més complex i compromès.

A més, aquest conjunt de problemes lingüístics hi hem d'afegir les qüestions estrictament didàctiques: ¿Com es marca en una redacció que les idees estan desordenades, que es repeteixen o que algunes són ambigües, embrionàries o menys desenvolupades del que caldria?, què se li diu a l'alumne, a l'autor del text?, com se li pot demostrar que el seu escrit està malament?, com se li pot ensenyar a millorar-lo?

A la pràctica, els professors passem ratlla als fragments incorrectes i anotem algun comentari del tipus: «aquest fragment no s'entén», «això ja ho has dit més amunt», «està molt desordenat», «és imprecís»; i acabem amb una instrucció lacònica: «reformula aquest fragment», «ordena lògicament les idees», «revisa'l», etc. (vegeu pàg. 32). No hi ha dubte que només amb aquests

comentaris és impossible que els alumnes entenguin l'indole dels seus errors i que els esmenin. Exactament, el que acostumen a fer és copiar literalment l'original i afegir-hi algunes modificacions disperses, aleatòries, amb poca o cap reflexió i, el que és pitjor, sense convicció d'estar millorant el text.

No n'hi ha prou d'esmenar la mena d'error comès i la manera de corregir-lo. L'alumne necessita veure'n la forma correcta o una possible versió rectificadora per comprendre com ha de reformular els seus errors. De la mateixa manera que per aprendre ortografia se li mostren paraules correctes corresponents als seus errors i se li expliquen els criteris o les regles gramaticals pels quals es prefereix una forma a una altra; amb la coherència hauríem d'actuar de la mateixa manera, comentant els errors, les solucions corresponents i els factors generals que determinen que un text sigui coherent. Per a aquest fi, és molt útil aquesta activitat de *reformulació d'escrius*, com també les pràctiques col·lectives de correcció i comentari de textos, sobretot si es posa èmfasi en els aspectes de coherència del text.

8 La subhasta

Objectius

1. Aprendre les faltes d'ortografia, gramàtica o lèxic més freqüents i difícils, que es resisteixen a ser corregides.
2. Reflexionar sobre l'aplicació d'algunes regles de gramàtica en punts concrets de la llengua.

Tasca

Preparació

1. Durant el curs, fes una llista de les faltes més repetides i generals en el conjunt dels alumnes de la classe. Poden ser paraules, oracions o fragments amb errors d'ortografia, gramàtica o lèxic que els alumnes no acaben d'aprendre. Cal que tinguin un nivell apropiat al curs i als alumnes, ni molt fàcils ni gaire rars. Seria ideal que els alumnes poguessin raonar la regla gramatical que determina la correcció/incorrecció de l'ítem.
2. Prepara una llista amb les 20 o 25 faltes escollides, de la manera següent:
 - Redacta-les amb claredat i concisió.
 - La meitat han d'aparèixer en forma correcta i l'altra meitat en una forma incorrecta. Barreja-les a l'atzar.
 - Numera els ítems de l'1 al 25.
 - Prepara una fotocòpia o una transparència per al retroprojector. També pots escriure-les a la pissarra.

Realització

3. Explica als alumnes els objectius i la mecànica del joc. Assegura't que comprenen totes les regles de la subhasta (consulta-les al quadre de més avall). (5')
4. Forma grups de 3 o 4 alumnes com a màxim, heterogenis i amb nivells variats. No n'hi ha d'haver més de 7 o 8 grups. Posa nom a cada grup amb una lletra. (5')
5. Presenta la llista d'ítems a subhastar. Cada grup decideix i raona quins números l'interessa comprar. (10')
6. Joc de la subhasta. Actua com a subhastador, mentre els grups lliciten. Consulta les regles del joc. (20')
7. Acabat el joc, repassa cada ítem explicant si és correcte o no i per què. Els grups et poden ajudar. Recorda les regles gramaticals que

s'han de tenir en compte a cada ítem. Al final, comprova quin grup ha guanyat el joc. (20')

Temps

60 minuts.

Material

Llista d'ítems a subhastar (paraules, frases, fragments, etc.).

REGLES DE LA SUBHASTA

Joc

Se subhasten 20/25 expressions, correctes i incorrectes, extretes de les redaccions dels alumnes. El joc consisteix a comprar el major nombre d'ítems correctes amb la menor quantitat de cèntims possible. En cas d'empat, també es compten els ítems incorrectes que s'han adquirit (guanya el grup que en tingui menys).

Grups d'alumnes/licitadors

Liciten per adjudicar-se els ítems que desitgin. Les licitacions han de tenir un mínim de 300€. Cada grup disposa de 12.000€.

Mestre/director de la subhasta

Presenta cada ítem a subhasta (però sense comentar res que pugui indicar-ne la correcció o incorrecció). Obre i tanca cada torn de licitacions i anima els licitadors (també pot licitar pel seu compte). Abans d'adjudicar un ítem ha de fer tres avisos -tres cops a la taula! Si alguna expressió no té licitador es passa a la següent.

L'experiència de trobar a les redaccions dels alumnes els mateixos errors una vegada i una altra, després d'haver-los comentat i corregit fins a la sacietat, produeix enuig i frustració. Però si recordem la nostra experiència com a alumnes de llengua en l'adolescència o estudiant un altre idioma, segurament podríem aportar algun exemple de paraula, expressió o regla gramatical força corrent que se'ns resistia i provocava dubtes i faltes. Fins i tot és probable que en la nostra pràctica habitual se'ns escapi algun aspecte de la llengua i que haguem de consultar sovint la gramàtica o el diccionari, perquè mai no s'arriba a saber-ho tot.

La idea de la subhasta consisteix a crear una situació motivadora i divertida, allunyada de l'escriptura i de la gramàtica, que impliqui els alumnes amb les seves faltes més resistents. Es pretén que a partir d'això puguin recordar quina és la forma correcta dels errors en relacionar-la amb el joc que han experimentat de manera intensa. Per aquest motiu, l'activitat té un

caràcter molt lúdic, s'ha d'adequar a les necessitats dels participants i consumir força temps. Però ens en pot sorprendre gratament la rendibilitat. Em va explicar i recomanar aquesta tècnica el professor Jordi Plens, que la utilitzava amb estudiants adults d'idioma, però es pot adaptar perfectament a tots els altres nivells.

A l'exemple següent, els ítems a subhastar són expressions de nivell molt divers, que poden ser conflictives per als alumnes:

PARAULES DE LA SUBHASTA

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. paulatinament | 11. perquè ho fa? |
| 2. haig de sortir | 12. dos-cents trenta-set |
| 3. ells debaten el tema | 13. menja't els postres |
| 4. les han comprades | 14. mon pare i ma mare |
| 5. va arribar tard | 15. té varies joguines |
| 6. m'avorreixo! | 16. els les donaré |
| 7. telefona'l | 17. està aquí la Maria? |
| 8. directament i ràpida | 18. digues-li això |
| 9. pensa en venir | 19. arrepentir-se |
| 10. el senyal de la creu | 20. tanmateix |

Les paraules senars són les incorrectes (les correctes corresponents serien: *progressivament, ells debaten el tema, va arribar tard, telefona-li, pensa a venir, per què ho fa?, menja't les postres, té diverses joguines, és aquí la Maria?, penedir-se*).

Com que són expressions sense context i triades a l'atzar, resulta més difícil saber quines són correctes. Però si la selecció d'ítems es basa en els errors comesos a les redaccions i es fan servir les mateixes paraules, els alumnes les reconeixen immediatament i la subhasta adquireix una motivació inusitada.

9 Taller d'escriptura

Objectius

1. Cedir la iniciativa sobre l'organització de l'escriptura als alumnes: tema, ritme, estil, etc.
2. Practicar l'escriptura de manera real i viva.
3. Individualitzar l'aprenentatge i les correccions del professor.

Tasca

1. Explica als alumnes el més important de l'activitat:
 - Es dedicaran un nombre determinat de classes –que tu decideixes– a escriure lliurement sobre un tema,
 - Cada alumne ha d'escollir el tema i escriure al seu gust,
 - El professor serà a classe i parlarà amb tothom sobre el que s'està escrivint,
 - Al final de les classes els alumnes hauran d'ensenyar el que han escrit a la resta de la classe i al mestre.
2. En cada classe del taller, els alumnes es dediquen bàsicament a escriure i a entrevistar-se amb el professor per parlar del que estan escrivint. No hi ha cap més activitat per fer. L'entrevista és molt important. Mestre i alumne hi resolen els problemes de composició (coherència, lèxic, gramàtica, etc.) que es presenten.
3. Avalua els escrits en acabar l'activitat. Pots valorar el protocol complet de textos (esborranys, esquemes, etc.) i no només la versió final.

Temps

Variable; des d'una sessió d'una hora fins a un curs sencer.

Material

Cap.

Com ja s'ha vist (pàg. 16), un dels principals problemes de la correcció és la poca motivació de l'alumne per aprofitar-la. S'acostuma a realitzar sobre la versió final del text, quan aquell ja l'ha donada per acabada i no té cap sentit revisar l'escrit de nou. Una alternativa a aquest problema és corregir els esborranys i els esquemes previs a la versió final, però els alumnes tampoc no estan gaire acostumats a mostrar les seves guixades brutes i provisionals. En aquestes circumstàncies, el *taller d'escriptura* es presenta com a única via vàlida per desenvolupar una correcció realment efectiva.

Es tracta d'una activitat global, que pretén desenvolupar les capacitats de redacció de manera pràctica i natural. La novetat més important és la col·laboració mestre-alumne (en la línia del model de *col·laboració mútua* de Stelzer Morrow; vegeu pàg. 18). Ambdós col·laboren dinàmicament en el procés de composició del text: el mestre ajuda a clarificar els objectius comunicatius de l'escrit, ensenya a l'alumne com pot escriure una idea determinada, apunta les estratègies que cal seguir en cada moment, etc. Així l'alumne pot desenvolupar una manera d'escriure pròpia i no ha d'acceptar cap imposició.

Conegut amb diversos noms: *classe de redacció*, *text i escriptura lliure* o *àrea d'expressió*, el taller no és un desconegut absolut entre nosaltres. Qui més qui menys l'ha practicat alguna vegada, però en els darrers anys s'ha posat de moda, potser a causa de l'èxit relatiu dels novel·listes nord-americans més joves (del «dirty realism» o d'altres corrents), alguns dels quals confessen haver participat com a alumnes o com a mestres en tallers d'escriptura creativa; o també per la proliferació d'experiències diverses a les grans ciutats, animades especialment per escriptors sud-americans (que a casa nostra són els importadors de la tècnica provinent dels Estats Units). També han aparegut diversos manuals sobre el tema: Sánchez Enciso i Rincón (1985), Auladell i Figuerola (1989), Sunyol (1992), i Alcoverro (1993).

Als Estats Units el taller està molt desenvolupat, com tot el que fa referència a l'escriptura i al seu ensenyament. S'hi fan tallers de tota mena: d'escriptura creativa (poesia, narració), funcional (correspondència, informes laborals), científica (comunicacions a congressos, investigació), acadèmica (exàmens, escriure per aprendre), tècnica; per a estudiants d'universitat, per a estrangers, alumnes d'ensenyament bàsic, etc. Els objectius, la metodologia i la bibliografia emprades varien en cada cas.

En canvi, a Espanya els tallers es relacionen gairebé exclusivament amb la literatura, amb la classe de llengua, la formació d'escriptors creatius o les tertúlies sobre poesia o narració. No hi ha cap raó objectiva perquè això sigui així: el taller és un instrument potentíssim per aprendre llengua i escriptura; es pot centrar en textos i continguts no literaris i se n'obté la mateixa motivació i diversió que amb la literatura.

Els aspectes més importants que cal tenir en compte en l'organització del taller es mostren a continuació (també pots consultar la tècnica següent, que manté certes similituds amb el taller).

1. Tema lliure

L'alumne ha d'escriure sobre un tema que l'interessi, perquè pugui passar-s'ho bé escrivint. L'únic sistema perquè sigui així és que ell mateix decideixi sobre què vol escriure. Potser al començament això el desorientarà una mica. Està tan acostumat que els altres decideixin per ell sobre què cal escriu-

re, com, quan i de quina manera! A més, molts alumnes pensen que no tenen res interessant per explicar, o que en la seva vida no passa res d'especial que valgui la pena escriure o que pugui interessar ningú. Associen l'escriptura exclusivament als temes acadèmics o cultes (a les àrees del currículum o als llibres de text). El mestre els ha d'ajudar amb idees, preguntes i suggeriments perquè ells mateixos endevinin què poden fer. Per exemple:

- *Vols escriure sobre la realitat o vols imaginar alguna cosa?*

Sobre la realitat: la família, els pares, la casa, la teva habitació, els teus amics, tu mateix, el teu caràcter, les teves activitats, les aficions, els gustos, les excursions i els viatges que has fet o voldries fer, etc.

Amb imaginació: un viatge, una mascota, un animal fantàstic, un invent nou, un objecte animat, etc.

- *Quina mena de text t'agradaria escriure?*

Alguna cosa personal: una carta, un diari íntim, un llibre de viatges, un quadern de notes sobre els amics, etc. Algun tema acadèmic: un treball d'una assignatura, un estudi sobre un tema interessant, un resum d'un llibre, notes sobre un experiment, etc.

Algun text divulgatiu: una notícia, un reportatge, una enquesta, un article per a la revista de l'escola, notes per a un programa de ràdio, etc.

Algun text literari: un conte, unes poesies, un diàleg entre personatges, etc.

D'altra banda, l'ajuda del professor no acaba amb l'elecció del tema. Sovint els alumnes es bloquegen durant el treball perquè «ja ho han dit tot, no se'ls acut res més per explicar». Llavors la guia del professor ha de buscar nous camins per ampliar i aprofundir sobre el tema. Referent a això, a la tècnica següent s'explica un cas exemplar (pàg. 121).

2. Entrevistes mestre-alumne

L'objectiu de l'entrevista és ajudar l'alumne a avançar en la tasca que està portant a terme. En concret, potser haurà d'aprofundir el tema per cercar noves idees, potser s'ha bloquejat en algun punt, potser necessita alguna tècnica de redacció específica, etc. Una bona entrevista hauria de tenir els passos següents:

1. L'alumne verbalitza el que està fent. El mestre l'ajuda a explicar-se amb preguntes.
2. Alumne i mestre llegeixen el text i el comenten.
3. Alumne i mestre decideixen com continuar.

El mètode Garrison, que es comenta més endavant, aprofundeix en la funció del mestre en l'entrevista. A més, alguns detalls importants que poden facilitar la feina són:

- A cada taller, l'alumne ha de poder parlar amb el mestre com a mínim una o dues vegades. Això vol dir que el professor ha de repartir el seu temps de manera equitativa i que ha de controlar les entrevistes que realitza. Pot fer-ne un seguiment en un quadern.
- Estalvia força feina marcar als escrits de l'alumne de què s'ha parlat i fins a on s'ha comentat el text. És a dir, es poden anotar una o dues paraules clau sobre el tema de la redacció, i marcar el punt de l'escrit fins on s'hagi comentat. Aquestes simples notes podran ser molt útils en l'entrevista següent, quan el mestre hagi de recordar en poc temps el que es va comentar en l'última trobada (tema, errors, fins on es va arribar, etc.).
- En el cas de classes excessivament nombroses, els alumnes poden treballar per parelles –com a màxim. La idea em sembla una mala solució per a un problema irresoluble, però és millor practicar la tècnica, encara que sigui amb limitacions, que renunciar-hi.

3. El mètode Garrison

Un dels teòrics que va estudiar les possibilitats del taller des d'una òptica lingüística va ser Roger Garrison, un professor de redacció de Los Angeles, que va desenvolupar un mètode personal al començament dels anys setanta, amb l'objectiu de superar els problemes d'escriptura que tenien els seus alumnes. Es tracta d'un mètode global de perfeccionament de la redacció, basat exclusivament en els tallers d'expressió. Es coneix amb diversos noms: *Garrison, entrevistes un per un, expressió escrita centrada en l'entrevista*; i ha estat comentat i avaluat per molts autors: Sokmen (1988), McGuire Simmons (1984), Golstein i Conrad, Stelzer Morrow (1991).

Sokmen (1988) explica les característiques del mètode, d'entre les quals destaca la correcció oral i individualitzada:

PRINCIPIS TEÒRICS

1. Són els individus els qui tenen problemes d'expressió escrita, i no els grups o les classes.
2. L'habilitat d'escriure es pot adquirir amb la pràctica.
3. Els mestres podem corregir els treballs escrits dels alumnes durant la redacció.
4. És més important la qualitat que la quantitat del temps que els alumnes passen amb el mestre.
5. És més efectiu corregir els escrits si es fa en entrevistes orals que amb anotacions escrites als textos. Està comprovat que els alumnes tenen dificultats per entendre les notes manuscrites dels mestres.
6. L'autoaprenentatge és l'aprenentatge real. L'alumne pot guiar el seu procés d'aprenentatge si se li dona autonomia.

La funció del mestre canvia radicalment. Deixa de ser el corrector de les faltes dels alumnes per convertir-se en un assessor del seu treball.

- El mestre actua com a *assistent* o *facilitador*, i no com *autoritat*. Llegeix l'escrit de l'alumne i li aconsella què pot fer per revisar-lo.
- És recomanable fer entrevistes curtes (4' o 5') i fer-ne moltes i sovint. Segons sembla, també és millor en cada entrevista un sol aspecte i animar els alumnes a enraonar més del que fan mentre escriuen. Els primers minuts de l'entrevista els han d'ocupar els alumnes parlant del que fan.
- Les preguntes sobre l'escrit que cal fer a l'entrevista són: Com va el text? Què te'n sorprèn? Pots pensar en una manera diferent de dir el mateix? T'agraden el començament i el final del text? Com et sona aquest esborrany quan el llegeixes en veu alta? Què pots fer per millorar el text?

L'objectiu de les preguntes és crear un diàleg amb els alumnes, que els confereixi més capacitat per valorar el que fan i que els permeti verbalitzar el que pensen sobre l'escrit i el tema sobre què escriuen.

En la versió original del mètode, els alumnes es dediquen exclusivament a escriure. Cada curs consta d'un nombre determinat de feines d'escriptura que els alumnes han de realitzar obligatòriament si volen aconseguir el nivell corresponent. Les feines no estan graduades per nivells de dificultat. No es fan exàmens, ni tests, ni es corregeixen treballs de manera escrita. Aquest enfocament té força punts en contacte amb el treball per «tasques» o el «project work», desenvolupat sobretot en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera.

Sokmen (1988) esmenta la possibilitat de combinar el taller amb altres plantejaments més tradicionals (classes magistrals, exercicis de sintaxi, etc.), però que les poques avaluacions que s'han fet del mètode mostren que és més eficient quan es posa en pràctica de forma pura. De totes maneres, pensant en els mestres i els alumnes que tenim poca o cap experiència en l'organització d'activitats d'aquesta mena, fóra un canvi massa brusc passar de la nit al dia a organitzar un taller d'escriptura que durés tot un curs o fins i tot un mes. Crec que és molt més raonable combinar aquesta tècnica amb els plantejaments més tradicionals, que són els que alumnes i mestres coneixem, i avançar lentament però fermament cap a una aplicació sistemàtica del taller, a mesura que els uns i els altres ens hi acostumem.

10 Redacció desenvolupada

Objectius

1. Redactar un escrit d'extensió considerable.
2. Millorar les estratègies de composició de textos escrits.
3. Rebre orientació i correcció individualitzada del professor.

Tasca

- **Preparació:** Decideix quan de temps dedicaràs a l'activitat (un mes, dos, un trimestre) i quina extensió haurà de tenir la redacció.
 1. Reparteix el full informatiu *Redacció desenvolupada* i explica'l amb detall als alumnes. Posa exemples com el de Soledat (vegeu comentaris). L'èxit de l'activitat depèn en part d'aquesta exposició. (30')
 2. De tant en tant, en començar una classe, comenta l'estat de l'activitat: els temes escollits, el nombre d'alumnes que han començat a escriure i els que encara no ho han fet, la manera de treballar...
 3. Quan arribin, llegeix els textos dels alumnes i comenta'ls-els oralment. També pots donar indicacions per escrit, si no hi ha temps per parlar amb tothom. Has de donar instruccions molt precises sobre com han de continuar escrivint els alumnes.
 - Eventualment, pots dedicar una classe completa a un *taller d'escriptura* sobre la redacció. Els alumnes treballen individualment en els seus projectes. Aprofita el temps per assessorar-los.
 - Pots intercalar durant el procés de treball altres activitats de correcció, que poden ajudar els alumnes a millorar els seus textos: *reformulació, puntuació, preguntes*, etc.
 4. Quan acabin la redacció o quan s'esgoti el temps establert, posa una nota final basada en el procés de composició que ha seguit cada alumne (vegeu comentaris).

Temps

L'activitat ha estat dissenyada per desenvolupar-la paral·lelament a les classes. Els alumnes escriuen a casa seva i el mestre corregeix fora de l'horari lectiu. El temps real de dedicació a classe pot ser molt baix (la presentació, els comentaris globals) o més alt, si es dediquen sessions al taller d'escriptura, a fer entrevistes amb els alumnes, etc. Però els alumnes estaran treballant sobre el seu text durant el temps que tu hagis decidit prèviament. Pot ser un mes, dos o un trimestre.

Material

Fotocòpies del full informatiu per a l'alumne.

Exemple de full:

REDACCIÓ DESENVOLUPADA

(Full informatiu per a l'alumne)

Objectius

1. Redactar un escrit d'extensió considerable.
2. Millorar les estratègies de composició de textos escrits.
3. Rebre orientació i correcció individualitzada del professor.

Feina

Escriure durant un mes (dos mesos, un trimestre) una redacció d'unes 1000 (2000-3000) paraules de tema lliure.

Etales de realització

1. Escriu un esquema amb el títol del tema escollit, una justificació de l'interès que et mereix i una llista d'idees per tractar-lo (màxim 200 paraules). Ensenya'l al teu mestre i comenta-l'hi.
2. Segueix les instruccions que et doni per continuar escrivint.
3. Quan estigui acabat, tindràs una nota final del teu treball.

Sistema de treball

- Tu marques el ritme de la feina: el mestre et comentarà i et corregirà tot el que tu li demanis.
- El mestre et donarà instruccions precises sobre què cal fer en cada moment. Li has de fer cas.
- No estripis ni llencis cap paper del teu treball (esquemes, esborranys, anotacions, apunts...). Guarda'ls en una carpeta o en una llibreta i ensenya-li sempre tots els papers, al mestre.

Avaluació

- El més important és el procés de preparació i elaboració de la redacció. La nota final serà:
 - 70%: preparació, esborranys, esquemes...
 - 30%: qualitat final de la redacció.

La *redacció desenvolupada* intenta ser un taller d'escriptura compatible amb altres pràctiques didàctiques de llengua. La majoria d'escoles catalanes no inclou en el seu currículum una assignatura o matèria específica de redacció –i potser seria molt beneficiós que existís, com als Estats Units–, sinó que aquesta comparteix l'àrea de *llenguatge* amb altres activitats: lectura,

expressió oral, anàlisi gramatical, etc. En conseqüència, els treballs de redacció s'han de compaginar amb els de sintaxi, pronunciació, literatura, etc. Les activitats tan globals i profitoses com el *taller d'escriptura* es poden practicar un o dos dies, però resulta gairebé impossible dedicar-hi el període intens d'un mes, un trimestre o un any, que seria el que caldria.

Sense renunciar a la resta de pràctiques i continguts de l'àrea del *lenguatge*, la redacció desenvolupada conserva algunes de les característiques del taller: activitat extensiva o a llarg termini, treballa sobre els esborranys, elabora el text a consciència, l'alumne escull tema, etc. L'única diferència és que l'alumne escriu a casa i que se'n pot fer la correcció per escrit, si no hi ha temps per a entrevistes.

Pel que fa a la planificació de la tècnica, cal tenir en compte els aspectes següents (també pots consultar el *taller d'escriptura*):

1. Extensió i temps

La immensa majoria de redaccions que els alumnes escriuen a l'escola té una extensió d'una plana o dues i es realitzen setmanalment, la qual cosa indica que l'autor dedica a l'activitat poc temps: potser una o dues sessions d'una hora. Com que es tracta de textos breus, no presenten gaire dificultats d'elaboració o revisió i l'alumne resol l'exercici amb facilitat. Però si es tracta d'escriure un text de cinc o sis planes, la cosa canvia: cal buscar informació, seleccionar-la, ordenar-la, redactar, etc., i requereix molt més temps. L'alumne topa amb l'exigència del text i amb les seves pròpies limitacions. Sent la necessitat de buscar mètodes de treball, de desenvolupar estratègies de composició i revisió. Agraïx i reclama l'ajuda del mestre com a assessor del treball.

Per aquestes raons, em sembla molt interessant plantejar redaccions de gran format, de 1000 o 2000 paraules, a realitzar en un període llarg de temps: uns mesos o un trimestre. Que ningú no s'espanti de les 2000 paraules! Més o menys equivalen a de 5 a 8 planes de DIN A4 i, també, a la mateixa quantitat de text que escriuria un alumne durant el mateix període de temps sumant-ne totes les redaccions. Extensió i temps es poden adaptar a les característiques del grup.

2. Ritme de treball

Segons el plantejament original de l'exercici, els alumnes determinen el ritme de treball: el nombre de lliuraments setmanals o mensuals. El professor no té l'obligació de recordar als alumnes els seus deures ni d'estimular-los a escriure. Inevitablement, això provoca ritmes molt dispars de redacció: els més aplicats escriuen cada setmana i els més mandrosos s'abandonen per despertar al final, com sempre, quan falta una setmana o dies per acabar. Així, al final de l'exercici, alguns dels alumnes hauran lliurat set o vuit esborranys, els

altres, en canvi, només un, dos o cap. Segons el curs i el nivell d'ensenyament, això pot ser un inconvenient; ben al contrari, pot interessar establir un ritme fix de treball (un calendari de lliuraments), que limiti l'excés de feina dels uns i obligui a posar mans a l'obra als mandrosos.

3. Instruccions del mestre

És un dels punts més delicats de la tècnica. L'èxit o el fracàs en depenen en part. Uns comentaris encertats i clars permeten a l'alumne entendre els errors que ha comès, desenvolupar el tema des d'un altre punt de vista o aprofundir en un mètode de treball. En canvi, unes anotacions complexes, inintel·ligibles o contradictòries poden desorientar-lo, confondre'l i estroncar el procés creatiu de producció del text. D'altra banda, les correccions varien segons molts factors: la mena de text, el moment del procés de redacció, el nivell lingüístic de l'alumne, etc. Consulta l'apartat «Quina és la manera més clara de marcar un text?», pàg. 54, i també els comentaris sobre l'entrevista mestre-alumne a la tècnica anterior. Alguns trucs per facilitar la feina són:

- Numerar a partir de l'1 i datar cada lliurament que faci l'alumne. Permet controlar el nombre de correccions i el ritme de treball.
- Fer servir sempre el mateix bolígraf o retolador, d'un color determinat. Permet d'identificar amb rapidesa les anotacions anteriors.
- Llegir primer les correccions dels lliuraments anteriors, perquè permet formar-se una bona imatge de conjunt amb poc temps. Hem d'assessorar sobre tot el procés de treball, no només sobre les últimes pàgines o parts que hagi escrit l'autor.
- Donar una instrucció final breu, indicant com pot continuar el treball.

4. Avaluació

La nota final del treball depèn dels criteris apuntats al full informatiu. Per al procés es poden tenir en compte: el nombre de lliuraments que ha fet l'alumne, el grau de desenvolupament del tema, el nombre de reelaboracions d'esborranys o fragments que hagi fet, l'aprofitament de les instruccions del mestre, etc. Per al producte final: la qualitat de l'escrit en gramàtica, coherència, complexitat, originalitat, etc.; es pot utilitzar el barem complet de la pàgina 96. Són rars els desequilibris de notes entre tots dos apartats; el més normal és que hi hagi correlació. Finalment, també es poden valorar els successius lliuraments, assenyalant aspectes positius i millorables de cadascun (vegeu pàg. 35) i tenir-los en compte a l'avaluació final.

5. Resultats

En aquests moments, de ben segur que algun lector-mestre deu pensar: «Sí, mira quin exercici tan perfecte! No vols cols? Doncs, tres plats! Sempre ens

queixem de l'excés de feina i de la manca de temps per corregir... doncs, vinga! El triple de feina, a corregir cada redacció tres o quatre vegades!». I no li falta una part de raó: és veritat que amb aquesta tècnica es corregeix cada text diverses vegades, però la feina demana una ocupació relativa, perquè sempre es corregeix sobre el mateix text i la segona i les següents correccions es fan només sobre les primeres. En cada ocasió, ens concentrarem només en els canvis o modificacions que s'han practicat al nou lliurament. D'altra banda, les entrevistes orals estalvien les anotacions escrites, que poden ser molt laborioses, a més d'assegurar-nos que els alumnes entenen i accepten les nostres indicacions.

He practicat aquest exercici amb els meus alumnes de magisteri cada any i estic molt content dels resultats obtinguts. Els alumnes escriuen a gust i presenten treballs realment interessants i curiosos. La millor prova que a ells els agrada l'exercici i allò que escriuen és que al final del curs la majoria volen recuperar la redacció lliurada –al contrari del que passa altres vegades que, si no fos per l'interès que tenim els mestres a tornar-les, s'omplirien de pols arraconades en un armari fins que algú les llencés.

Durant diversos cursos he pogut llegir de tot: l'experiència d'una alumna com a voluntària olímpica per als Jocs del 92 a Barcelona, com s'aconsegueix reciclar una casa abandonada, la passió per la música d'un alumne, els últims dies de vida d'un amic amb càncer terminal, un accidentat viatge amb barca per la costa africana, etc. En general, es tractava de redaccions correctes, més o menys brillants, que havien obligat els seus autors a escriure, reescriure i revisar periòdicament el que volien explicar, però també a pensar, recordar, recrear, sentir i gaudir de les experiències personals.

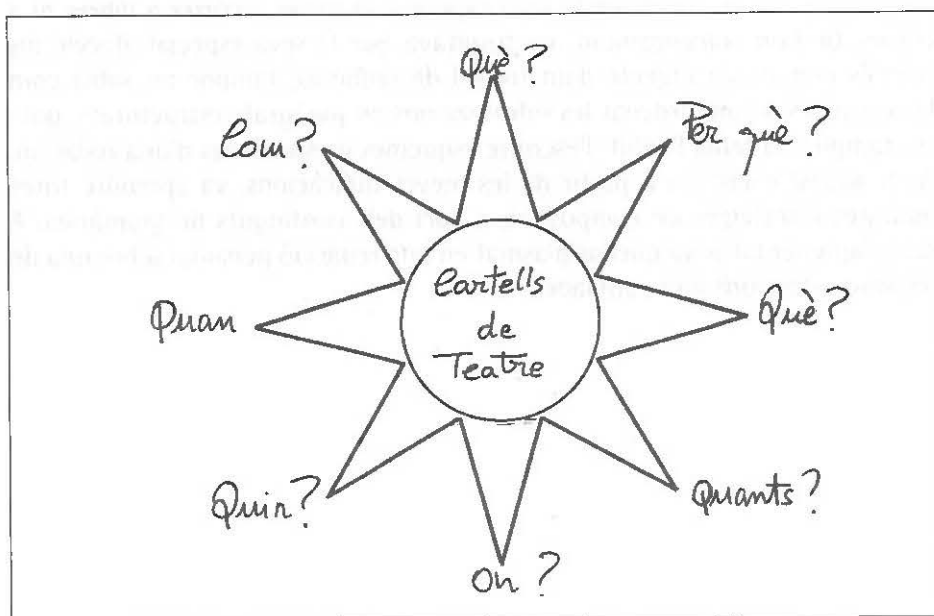
6. Exemple

Com a punt final, crec que pot ser interessant relatar l'experiència d'una alumna que no sabia sobre què podia escriure. Soledat –així es diu– va venir a veure'm al final de la classe, uns dies després d'haver presentat l'exercici (1a entrevista). No tenia ni idea sobre què podia escriure. Hi havia pensat, però no se li acudia res. Li vaig proposar escriure sobre alguna cosa que li agradés. «No se m'acut res», va insistir. Vaig recórrer al tòpic de les dèries personals i el temps lliure. «Res de particular: cinema, passejar, sortir amb amics...». Vaig insistir amb ironia, referint-me a afeccions «curioses» o «secretetes». Va dubtar uns instants i va respondre, en veu baixa i tímidament, que col·leccionava cartells de teatre. «Fantàstic! Em sembla una afecció divertida i interessant. Pots escriure sobre això», vaig reaccionar. No acabava de creure-s'ho. Li vaig suggerir algunes idees: com havia començat la col·lecció, quins cartells preferia, etc. Se'n va anar amb la promesa que ho intentaria.

Al primer lliurament (2a entrevista), el projecte inicial de 200 paraules justificava el tema per l'interès personal que li mereixia i per l'originalitat.

Parlaria de la seva col·lecció, de com havia nascut i dels cartells preferits. Em va semblar acceptable i li vaig demanar que redactés la primera part del text. Quan me'l va portar, aquest començava expressant el seu interès pel teatre (dues frases), després narrava l'anècdota que va donar origen a la col·lecció (un paràgraf), i la resta del text (300 paraules) era una enumeració de cartells per ordre de preferència. Li vaig comentar (3a entrevista) que la redacció m'avorria. El començament era correcte, però la llista de cartells i obres de teatre feia perdre l'interès a qualsevol. Havia de buscar aspectes nous del tema.

Uns dies més tard em va venir a veure (4a entrevista) i em va confessar que no sabia com continuar: «No tinc més corda, m'he quedat amb 400 paraules». Ens vam asseure i li vaig mostrar com podia utilitzar al tècnica de les 5Q (Què, Qui, On, Per què, Quan) per buscar informació. Vaig dibuixar aquesta estrella al seu quadern i vaig demanar-li que formulés preguntes noves sobre el tema dels cartells.



Entre tots dos vam trobar una bona llista d'idees noves: Com aconseguia els cartells?, on?, qui els hi donava?, quins s'estimava més i per què?, en tenia alguns penjats a la paret de l'habitació?, quins?, on els guardava?, potser s'havia presentat algun problema d'espai?, quan va començar la col·lecció?, com eren els cartells?, en podia descriure algun? etc.

A l'esborrany següent Soledat va desenvolupar la majoria d'aquests punts i va escriure una primera versió completa de la redacció. Era tremendament desordenada: no hi havia títols, es passava d'un punt en un altre

sense cap indicació, barrejava paràgrafs, no hi havia ordre lògic de desenvolupament dels temes. El contingut interessava el lector, però el caos estructural n'impedia una lectura agradable. Li vaig recomanar (5a entrevista) que n'ordenés les dades i que busqués una estructura completa de l'escrit. Li vaig aconsellar agrupar els temes per grups i posar-los subtítols; fins i tot cada paràgraf podia tenir un títol breu per guiar el lector.

El lliurament següent ja era molt més comprensible: el conjunt esbossava tots els aspectes esmentats d'una manera estructurada i clara. En aquest moment –i no pas abans!– (6a entrevista) li vaig marcar els errors gramaticals de la redacció i li vaig dir que els repassés. L'última correcció (7a entrevista) va versar exclusivament sobre les revisions dels errors, i el lliurament següent ja va suposar la versió final del treball, que va merèixer una bona nota.

En conjunt, Soledat va haver de treballar de valent per escriure la redacció de 2000 paraules, segurament perquè abans no havia escrit res de tan llarg que es basés només en la seva experiència, sense recórrer a llibres ni a còpies. De bon començament, no sospitava que la seva especial afecció als cartells pogués ser objecte d'un treball de redacció; tampoc no sabia com buscar idees o com ordenar les informacions en paràgrafs estructurats; potser tampoc no tenia l'hàbit d'escriure esquemes o esborranys d'una redacció. Amb aquest exercici i a partir de les meves indicacions, va aprendre totes aquestes estratègies de composició, a part dels continguts de gramàtica. A més, l'aprenentatge va quedar plasmat en una redacció personal sobre una de les seves afeccions més estimades.

11 Altres idees

Més idees perquè cadascú les apliqui i desenvolupi a classe.

1. Registres d'escriptura

Només observant com escriu l'alumne ja s'aprenen moltes coses de la seva manera de treballar. A causa de l'èmfasi absolut en el producte, els mestres no parem gaire atenció als alumnes quan escriuen en silenci dins de l'aula, quan s'examinen d'una assignatura o quan preparen un tema per un treball. Amb una mica d'atenció es descobreix els estudiants tensos (que mouen nerviosament un braç o que copegen el pupitre amb un peu), els precipitats (que acaben una redacció en 10 minuts), els pensatius (que no escriuen res: potser perquè estan bloquejats o perquè elaboren mentalment el text), etc.

Si s'observen els alumnes sovint i se'n registren les dades en alguna fitxa o arxiu, al final del curs es disposa d'una bona font d'informació per comprendre i avaluar l'escriptura i l'aprenentatge de cada alumne. A banda de les qualificacions de les redaccions, algunes de les dades que poden ser interessants d'observar i registrar són.

- La freqüència amb què escriuen els alumnes.
- El tipus de temes i escrits: personals, acadèmics, correspondència, etc.
- Les actituds durant la correcció col·lectiva: participació, nerviosisme, inhibició, etc.
- Les estratègies de composició observables.
- El seu comportament durant un examen de redacció.
- El grau de col·laboració amb els companys.

Per exemple, el qüestionari següent permet concentrar-se en el comportament de l'autor mentre escriu i en una primera anàlisi dels seus textos:

QÜESTIONARI PER OBSERVAR L'ALUMNE QUE ESCRIU

1. Què fa l'alumne durant els primers moments del procés de composició? Pensa, escriu, fa esquemes, guixa o apunta alguna cosa, etc.?
2. Quina mena de producció escrita realitza abans d'acabar la redacció: llistes, esquemes, esborranys, notes, res, etc.? Quina quantitat en produeix? Què en fa després?
3. Com són els seus escrits? Tenen gargots, dibuixos, símbols, fletxes? Escriu sempre d'esquerra a dreta i de dalt a baix amb ratlles rectes?

4. Fa servir alguna tècnica concreta (potser practicada a classe): mapes mentals, pluja d'idees, escriptura lliure, etc.?
5. Corregeix d'un esborrany a l'altre? Hi ha molts canvis o pocs? Quin nivell afecten: lletres, paraules, frases, fragments, tot el text?
6. Consulta habitualment alguna gramàtica, diccionari o enciclopèdia? Recorre al mestre o a companys per resoldre dubtes?
7. Quina aparença té: tranquil, nerviós, tens, passiu, etc.?
8. Acaba la redacció abans del temps previst o del que necessiten els seus companys? Li cal més temps de l'establert? S'afanya o es precipita quan escriu? Es bloqueja en algun moment?

Altres sistemes de recollir informació són entrevistar els alumnes (amb preguntes com les del taller d'escriptura; vegeu pàg. 116); passar qüestionaris individuals o enquestes per a tota la classe o emprar un sistema d'arxiu com la *bitàcola* o el diari personal.

2. Guió personal de correcció

Cadascú té el seu mètode personal de correcció. Hi ha qui prefereix rellegir el text sencer moltes vegades i fixar-se en qüestions diferents (significat, ortografia, puntuació, etc.) en cada ocasió. Alguns prefereixen treballar per parts: paràgrafs, frases, capítols. També varien les tècniques: llegir en veu alta o en silenci, fer servir retoladors, passar ratlla, reescriure, imaginar què deu pensar el lector, etc. Els escriptors competents han desenvolupat sistemes de correcció propis i els apliquen de manera flexible durant la seva escriptura.

Una bona idea per treballar amb els alumnes és elaborar un document personal al respecte: el *Guió personal de correcció*. L'activitat consta de dues fases:

- Una primera de reflexió i redacció del document.
- Una segona d'aplicació i reformulació.

A la primera, els alumnes parlen sobre tècniques de correcció: es poden contrastar diverses maneres de treballar, el mestre pot presentar tècniques específiques i es poden experimentar. Pot ser una bona idea la de preparar un qüestionari i respondre'l abans de la posada en comú.

A continuació, cada alumne ha d'elaborar una guia personal amb els exemples que cregui més adequats a la seva manera d'escriure. Per exemple:

Guia personal de correcció d'en Daniel

- ① Llegeixo el text i anoto als marges el que no està clar, pensant en el lector i en el contingut. Ho corregeixo.
- ② Busco un lector per al meu text: el mestre, un company de classe (de l'escola, de la feina), un amic. Explico tot el que em diu i esmento els punts millorables.
- ③ Em concentro en la forma: gramàtica, puntuació, ortografia, lèxic, etc. Aranco paràgraf per paràgraf. Consulto el diccionari i la gramàtica. Demano ajuda a mestres i a amics.

Em comprometo a seguir aquesta guia de correcció en tots els meus escrits de classe

Daniel

A la segona fase de l'exercici, els alumnes fan servir les seves guies personals i les avaluen i reformulen. Per canviar la manera de corregir s'ha de modificar també la *guia personal*.

3. Preguntes sobre el text

Una idea que apunten diversos autors (Brannon i Knoblauch, 1982; Murray, 1982; Stelzer Morrow, 1991) és que el mestre té tendència a corregir el text de l'alumne segons el seu punt de vista, segons el que creu que hauria de ser un Text Ideal. És a dir, que la correcció consisteix a analitzar la distància que hi ha entre el que ha escrit l'alumne, segons les seves opinions, i el que el mestre creu que hauria de ser; entre el text real de l'alumne i el Text Ideal que ha imaginat el mestre. Això comporta inevitablement que el primer perdi el seu punt de vista i adopti el del segon.

Ben al contrari, la correcció s'hauria de basar exclusivament en el punt de vista de l'alumne: a explorar el seu tema d'interès i a aprendre a expressar-lo de manera comprensible per als altres. El mestre hauria d'actuar com un simple lector, contrastant el que ha entès amb el que vol dir l'autor-alumne. Corregir hauria de consistir a estudiar la distància entre el que realment diu el text i el que l'alumne vol que s'entengui; entre el text real i el Text Ideal de l'alumne, comprès per qualsevol lector.

La manera d'evitar aquestes desviacions és que alumne i mestre parlin o escriguin sobre el text: el metallenguatge o la metaescriptura. Un exercici guiat per fer-ho és respondre preguntes sobre l'escrit. Per exemple: «quin és l'objectiu del text?, quina és la idea central de cada paràgraf?, quina sensació

produeix l'escrit?, hi ha alguna cosa que no s'entengui?». L'alumne com a autor i el mestre com a lector les responen per separat i després les contrasten. Es pot repetir la mateixa operació en moments difícils de la composició. La reformulació de l'escrit ha de buscar la convergència de les respostes.

4. TAM (treball d'una altra matèria)

Quantes vegades s'han queixat els professors de socials, de ciències o de matemàtiques que els nostres alumnes fan moltes faltes en els seus exàmens o treballs? Quantes vegades també hem descobert que els alumnes es fixen en la forma de l'escrit a classe de llengua, però no a les de socials, ciències o matemàtiques! La interdisciplinarietat ha estat lloada i proposada moltes vegades, però topa amb impediments importants: especialització, estructura per departaments, poca tradició, etc.

L'objectiu del TAM (literalment: Treball d'una Altra Matèria) és trencar aquest cercle viciós. Si dediquem la classe a un taller d'escriptura o si plantejem una redacció desenvolupada, podem proposar temes de les matèries del currículum escolar: els alumnes poden aprofitar aquest espai per escriure els seus assajos de ciències o els seus comentaris de textos històrics. Si tant és treballar amb un tema com amb un altre, si l'alumne ha d'escollir el seu tema preferit, perquè no hauríem d'escriure sobre un tema que servis per a una altra matèria que li permetés desenvolupar el coneixement d'una altra disciplina?

Alguns dels avantatges de la idea són que l'alumne interrelaciona matèries separades, que es treballa amb la llengua dels àmbits específics del currículum i amb les seves dificultats (terminologia, neologismes, abstracció, etc.), que estalvia temps o que l'alumne està doblement interessat en la feina. A més, es poden programar conjuntament amb els professors de les matèries en qüestió.

El TAM es pot aplicar a moltes de les idees exposades: taller d'expressió escrita, redacció desenvolupada, reformulació, etc. Només es tracta de treballar amb temes de totes les àrees del currículum (i de fer-ho tant a classe de llengua com a la de socials o ciències).

5. Retardar la correcció

Una de les dificultats més generals i greus de l'escriptura és la precipitació. Els alumnes s'afanyen a omplir la plana blanca, buida i, quan arriben al final, donen per acabada la redacció. Si els demanem que revisin i corregeixin l'escrit, hi fan una ullada ràpida, canvien alguns mots, retoquen un parell d'accents... i llest! És ben clar que aquesta no és la manera apropiada de procedir. Els mestres que sovint hem d'escriure, sabem prou bé com costa redactar i que cal paciència, temps i força revisions dels esborranys per aconseguir un bon producte final.

Una bona estratègia per modificar aquestes actituds consisteix a allargar el procés d'escriptura amb instruccions diverses; és a dir, a proposar la correcció final del text. Quan un aprenent dona l'escrit per enllestit, potser massa prematurament, podem encomanar-li dos o tres petits exercicis que li exigeixin tornar a revisar la prosa, abans de procedir a la correcció definitiva. Vegem-ne un parell d'exemples:

Dictat

Els alumnes han copiat el text dictat, l'han revisat lliurement i n'esperen la correcció final (a la pissarra, al llibre de text o en una fotocòpia). Però abans de fer-la, els demanem, per exemple:

- Comptar el nombre de mots distints que duen accent, dièresi, la lletra *hac* intercalada, lletra majúscula inicial, etc. També, el nombre de punts i seguit o d'interrogants, si treballem la puntuació.

Cada aprenent ha de dir en veu alta el nombre total d'ítems que ha trobat de cada pregunta. Suposem que en un dictat hi hagi dotze accents i cinc mots amb *hac*: uns alumnes n'encerten el nombre, d'altres es queden per sota (deu o nou i tres o quatre, respectivament) i uns pocs pecaran per excés. Quan el mestre dona la xifra correcta, els aprenents es llancen de seguida a esmenar l'escrit per adaptar-se al nombre exacte. Tenen una idea molt concreta del que poden corregir i estan motivats per fer-ho. L'operació es pot repetir una o dues vegades més, amb els aspectes lingüístics més rellevants d'aquell dictat.

Redacció sobre un tema únic

Tots els alumnes han escrit una redacció sobre un mateix tema, acordat prèviament. El procediment per *retardar la correcció* pot ser el mateix que en el dictat anterior. Només cal adaptar el contingut de les tasques a realitzar. Per exemple:

- Podem apuntar a la pissarra, amb la col·laboració de tot el grup, els mots i les expressions importants relacionades amb el tema, que molt probablement apareixen en els escrits realitzats i que poden ocasionar problemes d'ortografia. A mesura que apuntem aquestes paraules a la pissarra, els alumnes les van buscant i esmenant en els seus escrits.
- Podem demanar que es comptin, per exemple, el nombre de paràgrafs que té el text, el de frases o d'idees distintes; el nombre de mots per cada frase (mots entre punt i punt). A continuació el mestre dona algunes orientacions sobre aquestes qüestions: hi ha d'haver quatre o cinc paràgrafs a cada redacció –segons l'extensió que s'hagi demanat, és clar–, cada paràgraf ha de tenir entre dues i cinc frases, no hi poden haver oracions de més de vint paraules, etc.

En aquest darrer exemple, les preguntes i les recomanacions finals segueixen els principis de la *llegibilitat* i el *llenguatge planer* sobre redacció (vegeu Cassany, 1993). Es tracta d'un exercici per a alumnes de nivell superior. D'altra banda, en tots els exemples, l'objectiu de la tècnica és desenvolupar una nova actitud per a la correcció i ajudar l'alumne a concentrar-se en aspectes selectius i concrets de la prosa.

En conjunt, aquestes cinc últimes idees són cinc eines més –com deia en la presentació d'aquest apartat– per reparar les escriptures dels alumnes i per ensenyar-los a reparar-se-les ells mateixos. Confesso que la majoria de tècniques i d'idees d'aquest llibre les he apreses d'altres textos i d'articles sobre didàctica; però també n'hi ha algunes que se'm van acudir a l'aula, tot fent classe amb els meus alumnes, com a resposta a una necessitat concreta. I en qualsevol cas –tinguin la procedència que sigui–, per poder entendre-les i aprofitar-les, les he hagut d'adaptar a les meves circumstàncies, als meus alumnes i al meu estil de fer classe.

Acabo amb una frase ben banal: *L'experiència és la mare de la ciència*. En un tema viu i dinàmic com la correcció que afecta directament les persones, serveixen de ben poc les receptes generals o les instruccions de laboratori. Només l'experiència personal a l'aula amb els alumnes permet realment aprendre i desenvolupar noves maneres d'organitzar la revisió dels escrits.

Més enllà de transmetre informació o de donar recursos didàctics, m'agradaria haver-te animat a assajar alguna d'aquestes tècniques en les teves classes. Estaré content si pots adaptar algunes d'aquestes idees a la teva realitat, si tu i els teus alumnes aconseguis no avorrir-vos tant com abans corregint. M'agradaria haver posat una mica de llum i il·lusió en aquesta tasca de corregir, que durant tants anys hem viscut, resignadament, com una obligació pesada, monòtona i fosca.

Epíleg

Rellegit el text, me'n queda la sensació que mestres i alumnes podem perdre'ns entre opinions contradictòries i plantejaments filosòfics. Convindria preguntar-nos quina és la lliçó immediata i pràctica que podem extreure per a la nostra aula. Quines són les idees bàsiques del text? Què és el més important que cal recordar?

Per cloure aquest llibre, transcriu dos documents que resumeixen el més important del que s'hi ha dit. El primer és una llista de deu consells per millorar la correcció, dirigits a mestres. Acostumo a repartir-lo al final d'un seminari o una xerrada sobre el tema. (Vegeu la pàgina següent.)

El segon document és un Full informatiu per a l'alumne (vegeu la pàgina 133). Es tracta d'una explicació breu sobre els sistemes de correcció que s'empraran a classe. Serveix per preparar l'alumne per a les tècniques de correcció noves, perquè no se sorprengui de la desaparició dels rols tradicionals de mestre i alumne. El full es pot repartir fotocopiats a l'inici del curs a tots els estudiants o es pot penjar en un lloc ben visible de l'aula. He copiat la idea, i també part del text, de Hedge (1988).

Com veuràs, es tracta de les dues cares de la correcció, del que ha de fer el mestre i del que ha de fer l'alumne. No és possible canviar la dinàmica de l'aula si no canvien tots dos, conjuntament, si no es posen d'acord per fer-ho.

DEU CONSELLS PER MILLORAR LA CORRECCIÓ

1. Corregeix només el que l'alumne pugui aprendre. No paga la pena dedicar temps a corregir aspectes o faltes per a les quals l'alumne no està preparat.
2. Corregeix quan l'alumne tingui fresc el que ha escrit; és a dir, en el moment en què ho escriu o poc després. No deixis passar gaire temps entre la redacció i la correcció.
3. Si és possible, corregeix les versions prèvies al text, els esborranys, els esquemes, etc. Recorda que és molt més efectiu que corregir-ne la versió final.
4. No facis tota la feina de la correcció. Deixa alguna cosa per als teus alumnes. Marca les incorreccions del text i demana'ls que en busquin ells mateixos la solució correcta.
5. Dóna instruccions concretes i pràctiques i oblida els comentaris vagues i generals. Per exemple: «reescriu el text, fixa't en aquest punt, amplia el 3r paràgraf, escriu frases més curtes, afegeix més punts o comes al 2n paràgraf...». Escriu o digues coses que l'alumne pugui entendre.
6. Deixa temps a classe perquè els alumnes puguin llegir i comentar les teves correccions. Assegura't que les llegeixen i que les aprofiten.
7. Si pots, parla individualment amb cada alumne. Corregeix-ne oralment els treballs escrits. És més econòmic, pràctic i segur.
8. Dóna instruccions perquè els alumnes puguin autocorregir-se, ensenya'ls a consultar diccionaris i gramàtiques, dóna'ls pistes sobre la mena d'errors que han comès, estimula'ls perquè revisin l'escrit...
9. No tinguis pressa per corregir-ho tot. Pren-te temps per corregir acuradament cada escrit. Assegura la qualitat de la correcció, tot i que la quantitat se'n ressenteixi.
10. Fes servir la correcció com un recurs didàctic i no com una obligació. Utilitza tècniques de correcció variades. Adapta-les a les característiques de cada alumne.

FULL INFORMATIU PER ALS ALUMNES

- El mestre no sempre corregirà personalment els teus escrits. De vegades ho farà ell, de vegades ho faràs tu mateix, de vegades un altre company. Pensa que no tots els treballs tenen els mateixos objectius i que no hi ha temps per corregir tot el que escrius.
- No esperis que el mestre et corregeixi tots els errors de cada text. És difícil aprendre totes les incorreccions alhora. El mestre decidirà els errors més importants de cada treball i els que has d'estudiar.
- Fixa't atentament en les correccions i els comentaris del mestre. Pots aprendre molt dels errors que has fet. Si hi ha alguna cosa que no entens, no dubtis a preguntar-li-ho. A classe hi haurà temps per fer-ho.
- Sovint, el mestre et marcarà les faltes que hakis fet i et demanarà que provis de corregir-les tu mateix. Unes altres vegades et donarà alguna instrucció per refer el text. Fes-ho sense trigar. Pensa que els bons escriptors acostumen a revisar i a refer els seus escrits diverses vegades.
- El mestre emprarà un sistema especial de signes per marcar els errors dels teus escrits. Te'n donarà una fotocòpia amb tots els símbols i els significats. Potser al començament serà difícil de recordar-los, però després descobriràs que són pràctics i útils.
- Quan els treballs es facin a classe, el mestre anirà passant per les taules i parlarà amb cada alumne per separat. Aprofita aquest moment per parlar-hi. Pregunta-li els dubtes que tinguis. Pensa que pots preguntar-li qüestions que no s'hagin vist a classe.
- Alguna vegada hauràs de corregir els escrits d'un altre company. És un exercici útil per aprendre a reconèixer els errors d'un text. També et pot ajudar a millorar els teus propis escrits. Recorda que també pots aprendre molt dels teus companys.
- Utilitza els llibres de consulta de l'aula: diccionaris, gramàtiques, llibres de verbs... El professor t'ensenyarà a fer-los servir. Amb l'ajuda d'aquests llibres tu mateix pots solucionar-te molts dubtes.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

It is the policy of the University of Chicago to admit students to its undergraduate programs on the basis of their academic achievement and potential. The University does not discriminate on the basis of race, color, sex, religion, or national origin in its admission policies and procedures.

The University of Chicago is committed to the highest standards of academic excellence and to the development of its students as individuals. The University's curriculum is designed to provide a broad and rigorous education that will prepare students for the challenges of the future.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

The University of Chicago is a member of the Association of American Universities and is proud to be part of this distinguished group of institutions. The University's commitment to academic excellence and to the development of its students is a source of pride for all who are affiliated with the University.

Bibliografia

- ALCOVERRO, C. (1993): *Els tallers d'escriptura. Una alternativa a l'ensenyament de la literatura*. Barcelona. Barcanova.
- AULADELL, J.; FIGUEROLA, J. (1989): *Llançar-se a escriure. Els tallers d'escriptura de Barcelona i València 1988-1989*. Barcelona. Sírius.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid. Espasa Calpe.
- BLANTON, L.L. (1987): «Reshaping ESL students' perceptions of writing» *ELT Journal*, 41/2, 112-118.
- BOLÍBAR, S.; FONS, M. (1984): *Avaluació de la composició infantil*. Barcelona. Barcanova.
- BRANNON, L.; KNOBLAUCH, C.H. (1982): «On Students's Rights to Their Own Texts: A Model of Teacher Response». *College Composition and Communication*, 33/2, 157-166.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; BIGAS, M.; CAMPS, M. (1989): *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A. (1990): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza». *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona. Empúries.
- (1989): *Correcció del treball escrit*. Vic. EUMO.
- (1990): «Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.
- (1991): «Tècniques de correcció de l'escrit I-V». *Escola Catalana*, 275, 23-39; 276, 7-8; 278, 5-7; 279, 7-9; i 281, 5-7.
- (1992): «La interacción profesor-alumno en el aprendizaje de la redacción». Universidad Interamericana de Puerto Rico. (Material fotocopiado.)
- (1993): *La Cuina de l'escriptura*. Barcelona. Empúries.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1991): *44 exercicis d'expressió escrita*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
- CHENOWETH, N.A. (1987): «The need to teach rewriting». *ELT Journal*, 41/1, 25-29.
- CODINA, F.; FARGAS, A. (1988): *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic. EUMO.
- CONDEMARTIN, M.; CHADWICK, M. (1990): *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual)*. Madrid. Visor.

- FERRERES PAVÍA, V. (1984): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- FLOWER, L. (1989): *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich. (3a Edició)
- GALÍ, A. (1928a): *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona. Barcino. (Reedició 1971.)
- (1928b): *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic. Eumo. Diputació de Barcelona. (Reedició 1984.)
- GOLSTEIN, L.M.; CONRAD, S.M. (1990): «Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences». *TESOL Quarterly*, 24/3, 443/460.
- GRAVES, D.H. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire. Heinemen. (Versió castellana: *Didáctica de la escritura*. Madrid. Morata, 1991.)
- HARMER, J. (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- HEDGE, T. (1988): *Writing*. Oxford. UP.
- HENDRICKSON, J.M. (1980): «The Treatment of Error in Written Work». *Modern Language Journal*, 64/2, 216/221. (Reimprès a Mackay, 1984.)
- HUBBARD; JONES; THORTON; WHEELER (1985): *A Training Course for TEFL*. Oxford. UP.
- JENSEN, G.H.; DITIBERIO, J.K. (1984): «Personality and Individual Writing Processes». *College Composition and Communication*, 35/3, 285/300.
- JOHNSON, K. (1988): «Mistake correction». *ELT Journal*, 42/2, 89-96.
- JUNTA PERMANENT DE CATALÀ (1986): «Proves de la JPC». *COM Suplement*, 5, Generalitat de Catalunya.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- KROLL, B.M.; SCHAFER, J. (1978): «Error Analysis and the Teaching of Composition». *College Composition and Communication*, 29/3, 243-248. (Reimprès a Mackay, 1984.)
- LIEBMAN-KLEINE, J. A. «Teaching and Researching inventions: using ethnography in ESL Writing Classes». *ELT Journal*, 41/2, 104-111.
- LIENAS, G. (1987): *2CV. Barcelona*. Empúries.
- MCGUIRE SIMMONS, J.A. «The One-to-One Method of Teaching Composition». *College Composition and Communication*, 35/2, 222-229.
- McKAY, S. (ed.) (1984): *Composing in a Second Language*. Newbury. House.
- MURRAY, D.M. (1978): «Internal Revision: A Process of Discovery». *Research of Composing*. C. Cooper i L. Odell ed. Urbana, IL. National Council of Teachers of English.
- (1982): «Teaching the other Self: the Writer's first Reader». *College Composition and Communication*, 33/2, 140-147.
- NEW YORK CITY WRITING PROJECT (1992): «Suggestions for using Writer's

- Drafts in the Classroom». Nova York, Lehman College. (Exemplar fotocopiat.)
- NORMA UNE (1974): *Signos de corrección de imprenta*. UNE 54-051-74, 1-4.
- OBIOLS, M. (1992): *El tigre de Mari Plexiglàs*. Barcelona. Columna.
- QUINTANA, H.E. (1992): «La bitàcora o el diario de clase». Universidad Interamericana de Puerto Rico. (Exemplar fotocopiat.)
- Programes dels cursos de català per a adults*. (1988). Generalitat de Catalunya.
- PIPER, A. (1987): «Helping learners to write: a role for the word processor». *ELT Journal*, 41/2, 119-125.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1991): *El diario del professor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada.
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris. Hachette.
- ROBINETT, B. (1982): «The Horns of a Dilemma: Correcting Compositions». *Studies in Honor of Albert Makwark*. Alatis. J. Ed. Washington DC TESOL, 143-152. (Citat a McKay, 1984.)
- RUBIN, M. (1986): «The «process» of writing i EFL: Content, Communication, Correction». *Modern English Teaching* 14/2, 30-32.
- SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona. Montesinos.
- SEBRANEK, P.; MEYER, V.; KEMPER, D. (1989): *Writers Inc. A Guide to Writing, Thining & Learning*. Burlington WI. Write Educational Publishing House.
- SERAFINI, M.T. (1989): *Come si fa un tema in classe*. Milà. Bompiani. (Versió castellana: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.)
- SOKMEN, A.A. (1988): «Taking Advantatge of Conference-Centered Writing». *TESOL Newsletter*, 22/1, 1 i 5.
- SOMMERS, N. (1982): «Responding to Student Writing». *College Composition and Communication*, 33/2, 148-156. (Reimprès a Mackay, 1984.)
- STELZER MORROW, D. (1991): «Tutoring Writing: Healing or What?». *College Composition and Communication*, 42/2, 218-229.
- SUNYOL, V. (1992): *Màquines d'escriure. Recursos per a la creativitat escrita*. Vic. EUMO.
- THE PORTFOLIO DEVELOPMENT TEAM (1989): «The portfolio», *Educational Testing Service*. Princeton, NJ. (Exemplar fotocopiat.)
- VIDAL, M.C. (1984): *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari*. Barcelona. CEAC.
- ZAMEL, V. (1982): «Writing: The Process of Discovering Meaning». *TESOL Quarterly*, 19/2, 195-209.

ZAMEL, V. (1985): «Responding to Student Writing». *TESOL Quarterly*, 19/1, 79-101.

ZAMEL, V. (1987): «Recent Research on Writing Pedagogy». *TESOL Quarterly*, 21/4, 697-715.