L'ensenyament de l'escriptura acadèmica: una proposta per a la universitat

Daniel Cassany
Josep M. Castellà

Per a nosaltres és una satisfacció i un honor poder col·laborar en aquest volum d'homenatge a una de les persones que ha contribuït a formar-nos acadèmicament i que ens ha influït com a investigadors i com a docents. Hem tingut la sort de poder aprendre amb la professora María Paz Battaner com a doctorands al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura a la Universitat de Barcelona, i de poder col·laborar-hi com a docents durant força anys a la UPF. Volem que aquest escrit sigui una mostra del nostre agraïment i del nostre reconeixement. Per això hem triat una de les qüestions que li han preocupat i sobre les quals ha fet recerca pionera: els gèneres acadèmics (Battaner, Atienza, López i Pujol 2001).

Presentació

És ben estesa entre el professorat universitari la percepció que molts estudiants tenen dificultats en la redacció dels textos que els demana la vida acadèmica. L'escriptura és una habilitat complexa, que posa en joc elements de tipus cognitiu, emotiu i social, i cadascú la desenvolupa amb ritmes, estils i pràctiques diverses al llarg de la vida —de fet, moltes persones no l'adquireixen gaire més enllà d'una grafomotricitat elemental.

Encara que l'aprenentatge de l'escriptura s'inicii a l'escola i continuï a l'ESO, és ben cert que tots aquests esforços no basten. Als 17-19 anys, a l'entrada a la universitat, és corrent que els estudiants tinguin mancances de coneixements, maduresa i experiència en la producció d'escrits acadèmics—i ja no diguem dels professionals! En definitiva, sabem quan s'enceta l'aprenentatge de l'escriptura, però no quan acaba...

Aquesta necessitat de millorar l'expressió escrita ha motivat que moltes universitats (als EUA, Regne Unit, Argentina, Mèxic, etc.) incorporin matèries específiques de redacció acadèmica, a més d'altres recursos (generalment, eines de consulta i d'aprenentatge en línia; vegeu Carlino 2005). S'assumeix així que l'expressió escrita és un ingredient fonamental, probablement el més transversal, en la formació de qualsevol professional, i que cada vegada més l'àmbit laboral demana que els joves tinguin habilitats de cooperació i de comunicació —i, doncs, de redacció—, perquè les especificitats de cada sector ja les aprendran sobre la marxa.

A casa nostra també s'han iniciat experiències d'aquesta mena, encara que no siguin tan esteses com caldria. A la UPF molts estudis contenen matèries obligatòries d'expressió oral i escrita. També hi ha una eina virtual com el *Centre de Redacció* (Campus Global: *www.upf.edu*), amb una part de *textos acadèmics* enllestida i una altra de *textos jurídics* en construcció. Avui aquest Centre té 1.250 arxius entrellaçats, més de tres milions de mots, 19 megues de memòria i 160 vincles a webs externes (vegeu Cassany i López Ferrero 2005)... i continua creixent.

Una altra de les propostes en aquesta línia és el curs específic de *Tècniques d'Escriptura Acadèmica* adreçat a l'alumnat de tots els estudis, com a crèdit de lliure elecció[1], que avui serveix de base per a les reflexions que segueixen.

Fonts teòriques

L'objectiu fonamental de la formació en expressió escrita a la universitat és millorar la capacitat de redacció ja adquirida en etapes educatives anteriors i introduir les estructures i l'estil propis dels gèneres acadèmics universitaris. Les fonts que inspiren aquest plantejament són aquestes:

1. Una visió més global de la literacitat, d'ordre sociocultural, que entén el text escrit com la punta de l'iceberg d'una pràctica comunicativa inserida en una comunitat física, històrica, social, humana, etc. Aquest enfocament sosté que només podem comprendre l'escrit si analitzem també com l'utilitzen els autors i els lectors en contextos particulars, dins de cada comunitat humana: Barton, Hamilton, Ivanic 2000; Gee 2000 o Vázquez (coord.) 2001.
2. L'estudi del discurs acadèmic, en el marc de l'anàlisi de gènere (Swales 1990, Bathia 1993). Els escrits acadèmics, situats entre l'especialitzat i la divulgació, estan dotats d'unes característiques pròpies, conferides sobretot per la intenció didàctica i la combinació de seqüències expositives i argumentatives: Brookes, Grundy 1990; Castellà 2004; Coltier 1986a, 1986b, 1988; Johns 1997 o Vilà 2002.
3. Els coneguts estudis psicolingüístics d'ordre cognitiu sobre els processos de composició (Flower i Hayes), sobre la importància de l'input o entrada (Krashen) i sobre la necessitat d'abordar l'escrit, especialment l'expositiu, no tant com la repetició mimètica d'allò llegit o estudiat, sinó com una tasca creativa d'interrelació de coneixements diversos en un marc personal d'aprenentatge (els coneguts models de *dir i transformar el coneixement* de Bereiter, Scardamalia 1987).
4. La línia de l'autonomia de l'aprenent, que posa èmfasi en els recursos per *aprendre a aprendre* i que ha desembocat actualment en les recerques sobre autoaprenentatge, autonomia, programació en grup i metacognició: Benson 2001; Esteve, Arumí, Cañada 2003; Little 1991; Martín-Peris 1999; Monereo 1995; Van Lier 1996.

Bona part d'aquestes línies de recerca fonamenten algunes de les propostes de materials didàctics de redacció per a l'entorn universitari, com Björk, Räisänen 2000; Björk, Blomstand 2000; Cassany, García del Toro 1999; Creme, Lea 2000; Montolío et al. 1999 o Walker 2000.

De totes aquestes referències, les que avui inspiren més el nostre treball són les que conceben la lectura i l'escriptura com a actes socioculturals i les que usen el terme *literacitat* per referir-se al conjunt de coneixements, habilitats, valors i concepcions que engloben la comprensió o la producció d'un escrit. Barton i Hamilton (2000: 8) ho formulen amb aquests sis principis:

[1]Aquest curs ha estat impartit per diversos professors al llarg dels anys (Daniel Cassany, Josep M. Castellà, Esteve Clua i Carmen López Ferrero) i tots han contribuït d'una manera o una altra a desenvolupar-lo.

1. Entenem millor la literacitat si la concebem com un conjunt de *pràctiques socials*, que podem inferir a partir dels *fets d'escriptura*, que alhora estan mediats per *textos escrits*.
2. Hi ha diferents formes de literacitat associades a diferents àmbits de la vida.
3. Les pràctiques de literacitat estan gestionades o organitzades (*patterned*) per institucions socials i relacions de poder, de manera que algunes són més dominants, visibles i influents que d'altres.
4. Les pràctiques de literacitat compleixen propòsits específics i formen part d'objectius socials i pràctiques culturals més amplis.
5. La literacitat està situada històricament.
6. Les pràctiques de literacitat canvien i les noves formes s'adquireixen sovint a partir de processos d'aprenentatge informal i d'atribució de significat.

Així, en l'àmbit acadèmic, un examen no és només un *escrit* que mostra els coneixements d'un estudiant en una assignatura i que té una forma discursiva preestablerta (seqüència expositivoargumentativa, registre formal, especificitat, etc.). També és un *fet d'escriptura* en què un estudiant en una aula a final de curs respon unes preguntes que ha formulat el docent de l'assignatura corresponent (amb uns rols determinats d'autor i lector, formes de cortesia, context acadèmic, coneixements compartits, etc.), en unes determinades condicions (limitació temporal, pressió social).

I és també encara una *pràctica social* establerta històricament en una institució (universitat), que reflecteix unes relacions de poder (docent-discent) i unes concepcions determinades sobre l'aprenentatge i l'ensenyament. També sabem que el gènere examen varia segons les disciplines i que evoluciona al llarg la història. De manera que poder fer un bon examen no depèn només del fet de disposar o no dels coneixements i de les destreses gramaticals i lèxiques corresponents; també cal gestionar tots aquests aspectes socioculturals. Per això creiem oportú que l'estudi dels gèneres acadèmics adopti aquest enfocament sociocultural.

Metodologia, objectius i continguts

La metodologia de l'aprenentatge ha de ser forçosament activa, amb pràctiques a classe i fora de classe i una insistència especial en la presa de consciència de la pròpia actuació en cadascuna de les passes del procés d'escriptura i en la inserció en el context acadèmic. Pel que fa als continguts, consisteixen en la combinació de dos blocs de coneixements i destreses: les tècniques referides al procés de redacció i als criteris de llegibilitat (els cinc primers temes del nostre programa), i les estructures i els estils estereotipats que caracteritzen els diversos gèneres acadèmics.

D'acord amb això, els objectius del curs són:

a) Conèixer i reflexionar sobre la concepció moderna de l'escriptura com a procés cognitiu compost per diverses tasques i subprocessos de pensament.
b) Conèixer i practicar diverses tècniques d'escriptura per a cadascun dels subprocessos.

c) Conèixer i reflexionar sobre les característiques pròpies dels gèneres acadèmics escrits: resum, examen, treball, comentari de text, etc.
d) Aplicar les estratègies de composició en exercicis pràctics de redacció d'escrits acadèmics.
e) Incrementar el grau de consciència sobre l'acte d'escriptura i el nivell de control sobre els processos personals de composició.

I els continguts específics:

1. *El procés de composició*. Autoanàlisi del procés personal de composició. La recerca sobre l'escriptura: característiques de la conducta experta i de l'aprenent; processos cognitius de composició. Escriure com un acte complex compost de planificació, textualització i revisió.
2. *La planificació*. Els subprocessos inclosos en la planificació: la representació de la tasca, la formulació de propòsits i de plans, la generació d'idees, fer esquemes, etc. Tècniques: anàlisi del lector, elaborar un projecte de text, pluja d'idees, expansió de mots clau, esquemes de recerca d'informació.
3. *La textualització*. L'estructura del text. La construcció dels paràgrafs. Tècniques: marcadors textuals, regles d'economia i claredat, la cohesió.
4. *La revisió*. Característiques de la conducta experta i aprenent de revisió. Tècniques d'autorevisió i de corevisió. Qüestionaris i pautes. La conversa amb corevisors.
5. *La redacció moderna*. Llegibilitat lingüística i tipogràfica. Llenguatge planer: escriptura, democràcia i ciència. Recursos retòrics per atraure lectors.
6. *El resum*. Tècniques de lectura i selecció de la informació. El subratllat i l'esquema. Tipus d'esquemes. L'*abstract* de les revistes especialitzades.
7. *L'examen (I)*. Tipus d'examen i estratègies d'estudi corresponents. L'anàlisi dels enunciats. L'examen de resposta múltiple: mecànica de les preguntes i criteris quantitatius.
8. *L'examen (II)*. L'examen de respostes breus: tècniques de síntesi i de definició de conceptes. L'examen de resposta llarga: estructuració dels continguts i distribució del temps. Estil expositiu i estil assagístic. Els apunts de classe.
9. *El comentari de textos* (periodístics, literaris, jurídics, científics, etc.). La recensió d'un llibre: procediments i parts. Objectivitat i subjectivitat. La ressenya i la crítica.
10. *El treball acadèmic*. Organització personal i pla de treball. Títol, estructuració i índex. Redacció d'objectius. Convencions tipogràfiques i de presentació. Citacions i bibliografia.

A continuació comentarem alguns dels aspectes més destacats d'aquests continguts. Ens centrarem en el tractament dels gèneres acadèmics més rellevants: el resum, l'examen, els apunts, el comentari de text i el treball acadèmic o de recerca. Posarem l'accent en els aspectes més particulars i menys difosos.

El resum: resumir, per a què?

Resumir és una de les tasques més freqüents als centres educatius. Les condicions en què es resumeix generalment són pròpies de l'àmbit escolar i força diferents de les dels resums de vida extraacadèmica. La doble columna següent compara aquests dos contextos:

Resum escolar	Resum professional
• Sense propòsit comunicatiu, fora de ser un exercici de classe.	• Té un objectiu concret, personal o professional, que pot coincidir o no amb el del text original.
• Cal resumir la totalitat del text o el fragment que es proposi.	• Sovint se'n resumeix només una part, la que més interessa.
• Ha de reflectir proporcionadament les parts del text.	• La proporcionalitat es subordina a l'objectiu.
• Les idees han de seguir el mateix ordre que en el text original.	• Les idees segueixen l'ordre que convé més al redactor: importància, interès per al lector, etc.
• S'hi ha de posar les idees principals i excloure els detalls, les anècdotes, etc.	• Els detalls o les anècdotes poden ser el que més interessi, segons l'objectiu.
• S'ha de redactar amb paraules pròpies i no s'hi han d'incorporar fragments literals de l'original.	• No hi ha normes, recomanacions o pautes.
• Ha de ser objectiu: no pot incloure valoracions, opinions personals ni especulacions.	• Sol incloure valoracions personals, tot i que les distingeixi de les opinions de l'original.

Aquestes dues maneres d'enfocar la tasca de resumir ens duen a diverses consideracions. En primer lloc, en l'etapa educativa universitària cal plantejar resums de tipus professional, dirigits a un objectiu concret, i és important fer-ho perquè generalment els estudiants no hi estan gaire avesats. D'altra banda, el resum més estricte, restringit per les condicions de fidelitat quantitativa i qualitativa a l'original, també és interessant de continuar practicant-lo, tant pel repte cognitiu que representa com perquè també és possible emprar-lo en contextos professionals (p. ex., en un grup de treball en què no tots els integrants ho poden llegir tot i decideixen repartir-se les lectures).

Com a pràctica de redacció, el resum, tant escolar com professional, té aquestes virtuts (Maccio 1998):

- És una manera excel·lent de practicar l'expressió escrita.
- Permet conèixer més a fons el pensament dels altres, fins i tot si no hi estem d'acord.
- Desenvolupa l'esperit de síntesi per arribar a l'essencial.
- Demana centrar-se en la precisió i la concisió.
- Ensenya a separar el pensament propi del de l'autor del text.

Fer exercicis de resum a classe té el perill metodològic de l'avorriment, ja que és un dels exercicis que l'alumnat coneix des dels primers anys d'escolaritat. És per això que cal plantejar-lo per mitjà d'activitats alternatives que puguin resultar més motivadores. Per exemple, detectar resums erronis o desproporcionats, redactar resums volgudament

subjectius, comparar resums, fer resums de textos propis i d'altri, escriure sinopsis de pel·lícules o de novel·les (la sinopsi és un resum «interromput»), redactar *abstracts* o resums previs a la lectura —però posteriors a l'escriptura—, etc.

L'examen: més enllà de l'aprovat

L'examen és sens dubte un text acadèmic clau, ja que en depenen les notes i la continuïtat dels estudis de l'aprenent i, doncs, l'èxit i el reconeixement. Aquesta transcendència personal i social va aparellada amb unes condicions contextuals que el converteixen en un gènere particular i difícil. Vegem-ne algunes:

1. *Limitació en el temps.* Se sol fer amb el temps fixat per endavant, amb poca estona per planificar l'escrit i, encara menys, per repassar-lo. Aquesta restricció contravé alguns dels consells estàndard sobre la necessitat de planificar i revisar l'escrit: fer diversos esborranys, refer a fons el text, repassar-lo exhaustivament, deixar-lo reposar, etc.
2. *Limitació en l'espai.* Es tracta d'un doble restricció: *a*) sol haver-hi una extensió mínima raonable per a l'escrit, i *b*) hi pot haver també una extensió màxima permesa.
3. *Limitació en els recursos i la interacció.* L'examinand no pot usar els recursos habituals per resoldre la tasca (diccionaris, manuals, gramàtiques, etc.) ni pot consultar d'altres persones. L'examen és —habitualment— individual, a pesar que en la vida laboral quotidiana i en la societat el més corrent és que les persones cooperem en equip[2].
4. *Limitació en el contingut.* Com és lògic, a l'examen no s'hi pot escriure qualsevol cosa, sinó allò que s'ha demanat. Cal cenyir-se a l'enunciat i, a vegades, segons el professor i el context, fins i tot a l'enfocament i a les opinions que s'han exposat a classe (en alguns casos, gairebé transcriure els apunts, prèviament memoritzats).
5. *Limitació en la forma.* L'examen s'ha de redactar amb les convencions pròpies del discurs especialitzat, amb les tries lèxiques i sintàctiques restringides i amb un nivell mínim de formalitat i d'objectivitat. No s'accepten ni el registre col·loquial ni les fórmules corrents de l'escriptura ràpida de mòbils, còmics o internet.

L'examen és, doncs, un gènere que es redacta sota una pressió important, tant per les condicions situacionals i lingüístiques, com per la transcendència que tenen els resultats.

[2] En els darrers anys hem començat a sentir veus que proposen que l'educació no només se centri en el desenvolupament de les destreses o capacitats individuals, sinó també en les de treball en equip. També comencem a acceptar que escriure (informes d'auditoria, projectes d'expansió, catàlegs, notícies, sentències, etc.) és una tasca d'equip, en què diversos coautors confegeixen un mateix text, en què cadascú pren les idees dels altres i copia els models dels escrits previs, etc. També els paradigmes psicopedagògics vigotskians sostenen que qualsevol activitat que aïlli l'aprenent de l'entorn i dels col·legues contravé les teories socioconstructivistes i, per tant, frustra l'aprenentatge (com sosté la declaració de principis sobre l'avaluació de la composició, feta per l'Associació Nacional de Professors d'Anglès dels EUA —NCTE— i elaborada per una comissió de la revista CCCC: *http://www.ncte.org/about/over/positions/category/write/107610.htm?source=gs*). Però tot i aquestes veus, són encara molt rars i infreqüents els exàmens o les proves que permeten que l'examinand interactuï amb l'entorn i que, de fet, valoren la seva capacitat per fer-ho, a més de les seves habilitats personals.

I, curiosament, una mena de text tan important no se sol ensenyar —s'aprèn practicant-lo en situació real— i els estudiants tenen poques o cap ocasió per parlar-ne de manera tècnica i sistemàtica, més enllà dels habituals comentaris informals, a voltes jocosos, a voltes irats, entre companys. Una de les primeres fites, per tant, és la comunicació entre els estudiants sobre la seva experiència: la manera d'evitar bloquejos, la preparació i les tècniques d'estudi, compartir els sentiments que genera, els 'trucs' per controlar els nervis, etc.

D'altra banda, l'estigmatització de l'examen provoca, a més d'actuacions més o menys picaresques, una percepció esbiaixada que entorpeix l'aprenentatge en dos aspectes: *a*) l'examen és concebut com una prova de nivell on es reflecteixen els coneixements assolits, un llistó que s'ha de superar i que no forma part de l'aprenentatge sinó que n'és posterior o independent, i *b*) l'examen és viscut com un exercici d'escriptura espuri, que no s'assumeix com una producció pròpia de creativitat i d'enginy en la qual l'estudiant es pot sentir implicat positivament, sinó com un text extern, fet per força i sense cap interès.

Com a resposta a aquesta vivència problemàtica, creiem que l'ensenyament i la pràctica de l'examen en un curs d'escriptura acadèmica ha de partir d'aquestes idees:

1. Cal desmitificar l'examen perquè deixi de ser un tabú. Se'n pot parlar seriosament, —acadèmicament i científica.
2. Les condicions restrictives de temps, espai, contingut i forma es poden racionalitzar i practicar amb anterioritat. Ens podem preparar específicament per abordar-les.
3. Hi ha diversos tipus d'exàmens (proves objectives, de resposta breu i de resposta llarga o assagística) que donen lloc a processos diferents, tant en la tasca prèvia de preparació com durant la resolució. Cada tipus de prova té la seva tècnica i unes particularitats (Battaner, Atienza, López, Pujol 2001; Hamp-Lyons, Heasley 1987).
4. Hi ha hàbits d'estudi que resulten generalment beneficiosos (Puig 1989, Wallace 1980). És clar que es tracta de consells de caràcter estadístic, que presenten excepcions o tendències individuals a l'hora d'estudiar, però és important no amagar —ni amagar-se a un mateix— les deficiències en el procés d'estudi sota l'excusa que es tracta d'un «estil» personal.
5. L'examen és sobretot un exercici de comprensió lectora i d'expressió escrita, un producte de la capacitat de relacionar les idees en un conjunt. Per més que hagi de reflectir uns coneixements que vénen de fora, sempre té uns components personals d'originalitat i de creativitat que, si estan ben elaborats, se solen valorar. Personalitzar l'examen o saber fer-se'l seu perquè mostri les qualitats de l'autor és una bona estratègia de resolució.
6. L'examen implica la memòria i també l'esforç de l'associació d'idees, de la posada en contacte productiva de dades provinents de diverses fonts que es limiten i es reforcen entre si. Com diuen Battaner, Atienza, López, Pujol (2001:117), «lo que otorga calidad a un conocimiento no es su mera memorización, sino su comprensión y la visión de la relación que mantiene con los otros elementos de su campo que le son afines».

7. L'examen forma part del procés d'aprenentatge, no només en la preparació sinó també durant la redacció i, després, en la revisió i en la valoració de la correcció. L'examen és el moment de màxima tensió cognitiva i s'ha d'aprofitar per aprendre-hi més que mai i no per oblidar-ho tot en acabar. És lamentable que en molts contextos la «revisió» de la prova sigui només habitual entre les persones que han suspès o que no han obtingut la qualificació esperada o, també, a voltes, que professorat i estudiants concebin la trobada de revisió com una reclamació o com la fiscalització d'una tasca laboral.

D'altra banda, la denominació examen engloba pràctiques avaluadores i tipus de text molt diferents, de manera que convé especificar més el tipus de pràctica d'escriptura a fi de poder organitzar un ensenyament més efectiu. Hi ha proves objectives de resposta tancada o única i proves de resposta oberta; aquestes últimes poden ser de resposta breu i acotada (per l'espai de l'imprès de la prova o per l'enunciat) o de resposta extensa (amb un redactat llarg). Encara més: cada disciplina imposa unes característiques particulars a la resposta d'un examen: el dret pot posar èmfasi en el coneixement de la llei, que obliga a citar-la amb precisió i fins i tot a reproduir-ne fragments de memòria; la lingüística destaca la capacitat per poder descriure i ordenar el llenguatge, etc.

A títol d'exemple, acabem amb alguns dels consells que incloïa el curs per respondre preguntes d'elecció múltiple (les que tenen un enunciat i diverses opcions), entre les quals hi ha la resposta correcta i els anomenats *distractors*. Així:

a) Fixa't en l'extensió de les diverses respostes. N'hi ha alguna de més extensa? Com que la resposta correcta ha d'estar ben especificada, sovint s'empren més paraules per redactar-la i així la podem descobrir.
b) Fixa't en l'ordre de les respostes, al llarg de les diverses preguntes. Hi ha alguna posició en què habitualment et sembli que hi hagi més respostes correctes. A vegades algunes proves intenten camuflar les respostes correctes al mig per despistar...
c) Fixa't si les diverses respostes tenen el mateix grau d'especificitat o si n'hi ha de més generals o que tractin d'altres qüestions o temes. A vegades alguns distractors són més generals que la resposta correcta i això et pot permetre descartar-los.
d) Fixa't si les diverses respostes enllacen encertadament amb l'enunciat de la pregunta o si n'hi ha alguna que no. Pot tractar-se d'un distractor.

Algú pot pensar que d'aquesta manera fem més difícil la tasca del docent, que haurà de fer millor les proves per evitar que els seus estudiants no aprofitin aquests trucs... Doncs no ens sembla malament. D'aquesta manera contribuïm també a millorar la qualitat general de l'aprenentatge i de l'ensenyament.

Els apunts: mecànics o estratègics?

Al costat de l'examen, l'altre gran gènere produït per l'estudiant universitari són els apunts. En el nostre sistema universitari, massa basat en la classe magistral —esperem que l'EEES pugui fer variar una mica aquesta tradició—, els apunts gairebé totalitzen l'activitat a classe d'uns estudiants que escolten i apunten robotitzats. Monereo i altres (1997) se sorprenen per la inèrcia amb què la majoria d'estudiants prenen apunts i per

la poca presència que hi ha d'elements gràfics, de connectors, de relacions, de notes al marge o d'exemples que puguin ajudar a l'estudi i, especialment, a l'aprenentatge: «Cal destacar l'evident contradicció entre el que els estudiants consideren que haurien de fer quan prenen apunts —seleccionar i relacionar les idees, parafrasejar-les— i el que en realitat fan, copiar-les de forma bastant literal».

En un estudi de fa alguns anys (Cassany 1999) vam comprovar que els estudiants preuniversitaris elaboren moltes pàgines d'apunts a Batxillerat i a ESO i que moltes vegades aquests apunts són més mecànics (còpia d'esquemes fets pel docent a la pissarra, anotació d'una sessió magistral quasidictada) que no pas estratègics (anotació personalitzada de les idees més importants del discurs del docent). Aquesta pràctica s'estenia per totes les matèries del currículum escolar, però en cap moment era objecte d'instrucció específica i racional.

Encara més: la percepció que tenien els futurs estudiants universitaris era ben esbiaixada: en alguns casos trobaven millors les classes en què el docent parla a poc a poc i repeteix diversos cops les idees més importants, perquè així les poden copiar literalment. De manera que bona part dels estudiants encara conceben els «apunts ideals» com una reproducció tan literal i completa com sigui possible del discurs original del docent. És clar que aquesta percepció no encaixa gens amb els models pedagògics constructivistes, que entenen l'aprenentatge com l'apropiació i la personalització del coneixement.

Tot i que el camí en aquest aspecte no pot ser només de l'estudiant sinó de tot el sistema universitari, un curs d'escriptura acadèmica ha d'abordar la qüestió i donar idees a l'alumnat per prendre apunts d'una manera més madura, més rica i més estimulant.

El comentari de text: és tan elemental com sembla?

De manera semblant al resum, el comentari de text té característiques diferents en l'àmbit acadèmic i en el quotidià. És habitual de comentar una pel·lícula en sortir del cinema, un article publicat en un diari, un programa de televisió o de ràdio, un llibre que s'ha llegit, els documents de cada àmbit professional, etc. Com ja havíem dit (Cassany 2000), davant d'aquests textos «fem expressament comentaris parcials i orientats cap al que volem destacar en cada situació. [...] Rarament tenim interès a comentar exhaustivament tots els aspectes o elements analitzables d'un text.»

El comentari acadèmic, en canvi, tendeix més a la sistematicitat i amb els anys s'ha convertit en un autèntic camí de marges fixos, fora dels quals es considera poc adequat. Tal com proposàvem a Bordons, Castellà, Costa (1998, 2000), el comentari de text, massa sovint concebut com una activitat *per se*, hauria d'inserir-se en seqüències d'aprenentatge més àmplies. És cert que és a la universitat —molt més que a secundària— on es poden concebre comentaris literaris, històrics o jurídics com a exercici tancat i amb interès per si mateix, però també ho és que es podrien incorporar comentaris més dirigits a objectius concrets més similars als del món professional i cultural extrauniversitari.

D'altres consideracions rellevants sobre la pràctica i l'ensenyament del comentari són:

1. Alguns gèneres escrits tradicionals de la nostra comunitat són a la pràctica comentaris autèntics: una *ressenya* o una *recensió* sobre una novel·la o un assaig en una

revista, una *crítica literària* o fins i tot *cinematogràfica* en un diari, una *auditoria* en un banc, un *informe d'anàlisi d'empreses*, un *dictamen* sobre un conflicte jurídic, etc. Són metatextos: textos que comenten d'altres textos. Si el treball acadèmic sobre el comentari de text pot situar-se en aquests *gèneres discursius disciplinaris*, la tasca de lectura i escriptura de textos incorpora els elements socioculturals propis de cada àmbit i esdevé una pràctica professionalitzadora, una pràctica molt més vinculada amb la realitat que el comentari de text més tradicional.

2. Termes com *comentari de text, recensió, ressenya, crítica* o *comentari personal* són força corrents a la universitat, però no necessàriament fan referència als mateixos conceptes al llarg de les disciplines i de les persones. És clar que hi ha moltes menes de ressenyes i de crítiques i que cada àmbit pot desenvolupar-ne de manera particular. Una comparació de les definicions dels principals diccionaris i manuals en llengua catalana i castellana mostra divergències en la caracterització de cada gènere, tant pel que fa a l'extensió com a l'estructura o al contingut que han de tenir. Per això, convé *negociar* de manera explícita amb els estudiants el significat de cada mot, a fi que tant ells com nosaltres entenguem el mateix.
3. En qualsevol comentari és rellevant de distingir les dades empíriques (fets, resultats, dates, quantitats, etc.) de les interpretacions que en fa l'autor del comentari. Això no vol ser pas cap recomanació de ciència positivista —que ni toca ni cal— en una època postmoderna que més aviat posa en dubte la neutralitat de qualsevol dada i la imparcialitat de la mirada. Però ens sembla rellevant que l'estudiant mantingui sempre la diferència entre les dades obtingudes directament de la realitat i l'opinió que li susciten.

El treball acadèmic o de recerca: construir l'edifici del text

El treball acadèmic o de recerca és l'exercici d'escriptura més complex, per l'extensió i per l'especialització, de tots els que farà un estudiant a la universitat —i, segons l'ocupació posterior, pot ser l'escrit més extens de la seva vida. D'entre els treballs acadèmics cal distingir els més breus, de 3 a 5 pàgines, que solen ser petits assajos dins d'una assignatura; els mitjans, de 8 a 20 pàgines, que solen ser treballs finals d'assignatura de segon cicle o de doctorat; i els llargs, d'entre 30 i 50 pàgines —més enllà, ja tenim les tesines i les tesis doctorals.

Quan un text supera les tres o quatre pàgines necessita dotar-se d'una estructura interna en apartats i subapartats que demana una capacitat important d'organització de les idees, a la qual s'afegeix, tant si el treball és teòric com si és experimental, la tasca d'organització personal de la feina a fer (recerca teòrica o empírica, fotocòpies i escanejats, lectures, resums, esquemes, redacció i revisió). Convé recordar que molts estudiants poden tenir escassa experiència en la confecció d'escrits tan llargs i complexos, ja que les pràctiques d'expressió escrita més corrent a l'institut són les redaccions d'unes 15 línies o de no més d'una pàgina (Cassany 1999).

L'estil acadèmic incorpora moltes de les convencions pròpies de les publicacions científiques i humanístiques especialitzades: la redacció d'objectius i hipòtesis; el sistema

de citacions (amb els signes de puntuació que duu aparellats: dos punts, cometes altes i baixes, parèntesis, guions); les referències bibliogràfiques en els diversos estils, la redacció d'*abstracts* i de conclusions, etc. (Cervera i Salas 1998; Walker 2000). Aquest fet també presenta dificultats importants a l'estudiant.

D'altra banda, les tecnologies de la informació i la comunicació exigeixen avui un bon entrenament per navegar per la xarxa, saber destriar el gra de la palla, poder consultar en els catàlegs electrònics i les bases de dades bibliogràfiques en línia, saber manejar els cercadors especialitzats, els menús de cerca avançada, els programes d'edició i processament de textos, etc. No s'ha de pressuposar que els estudiants dominen aquests aspectes complementaris de la tasca d'escriure.

Finalment, la formació no s'ha de limitar només a les convencions de gènere discursiu del treball (estructura, estil, citacions, etc.), sinó també a qüestions més de concepte i enfocament, als valors amagats que incorpora aquest fet d'escriptura. Molts estudiants no saben distingir entre la confecció d'unes línies a partir de l'experiència personal i la citació d'unes paraules d'altri, o entre la recerca intencional organitzada i la recopilació acumulativa de dades a l'entorn d'un tema. Convé recordar que encara és estesa la pràctica educativa de fer monografies, treballs o centres d'interès sobre temes específics, en què els estudiants acumulen dades sobre «el surrealisme», «Barcelona medieval» o «la sardina», etc. És comprensible així que, quan se'ls demana un treball sobre «X» —i quan no s'ha *negociat* el significat del terme treball a la universitat—, corrin cap a internet per buscar informació sobre X i facin un simple *copiar* i *enganxar*. Les nocions de *plagi, autoria* o *aportació personal* no són ni tan òbvies ni tan generalitzades a l'educació, encara que les donem per bàsiques i sabudes a la universitat.

L'avaluació: tot text es pot millorar

Una part important del curs és la correcció i la millora dels textos que s'escriuen a classe i a fora de classe. Sovint, els escrits dels estudiants són comentats per parelles o en petits grups i, posteriorment, són corregits pel docent. El procés, però, no s'acaba aquí, sinó que l'estudiant ha de reelaborar l'escrit a partir de les indicacions rebudes i presentar-ne una versió millorada. El conjunt dels escrits, amb els esborranys i les versions intermèdies corresponents, passen a formar part d'un dossier final que es presenta en acabar el curs i es valora tant pel que fa al nivell objectiu assolit com al procés seguit i a la millora efectuada.

La correcció que efectuen els alumnes entre si, com la que després fa el professor, té en compte els aspectes de normativa i els de redacció del text (adequació, coherència, cohesió i varietat). L'alumnat ha d'adquirir una pràctica en aquesta mena de correcció i, sobretot, una actitud positiva i oberta: positiva per fer crítiques constructives als escrits dels companys i oberta per acceptar les crítiques d'altri als escrits propis. En concret, algunes de les actituds cap a l'expressió escrita que cal desenvolupar per a la bona marxa del curs són:

- Admetre que tot text pot ser millorat (els textos del professor, també).
- Ser crític amb els textos d'un mateix.
- Saber escoltar i aprofitar els comentaris crítics d'altres persones.

- Acceptar de millorar l'escrit d'un company i saber donar opinions de manera respectuosa, fonamentada i matisada. (Convé recordar que vivim en una cultura d'escriptura silenciosa en què no és habitual parlar del que escrivim, de manera que no és fàcil complir totes les màximes de Grice —quantitat, qualitat, veritat, rellevància— quan algú ens demana que li exposem el que ens sembla el seu escrit.).
- Pensar que no hi ha un únic estil de redacció «correcte»: entendre la diversitat dels textos i de tons, adoptar un criteri més centrat en l'«adequació» a cada situació comunicativa.
- Pensar que no hi ha un únic procés de redacció «correcte» o un mètode vàlid per confegir textos, sinó que cadascú ha de desenvolupar el seu propi estil —discursiu i cognitiu.
- Fer-se conscient i reflexionar sobre el propi procés de redacció. Analitzar individualment la manera com es viu el procés de redacció: amb angoixa, amb tensió, amb plaer, etc.
- Concebre l'avaluació de l'escrit com la millora progressiva del text i no només com la correcció d'allò que està malament.
- No concebre l'escriptura com una activitat ràpida i tancada, ni pensar que els escrits s'acaben quan es lliuren al professor perquè els corregeixi.

En resum, es tracta d'enriquir el concepte de «corregir» amb els de «millorar» i «aportar alternatives» a la redacció d'un text.

Al costat del dossier final, l'alumnat també ha de presentar un *quadern de bitàcola* o diari de classe, on haurà anat anotant almenys un cop per setmana les impressions i les vivències respecte de l'escriptura que té a classe, en redactar els exercicis fora de classe, en escriure altres coses per a altres assignatures o en la seva vida personal, en llegir textos que li agraden o no li agraden, etc. El quadern de bitàcola és el registre reflexiu de la convivència íntima de l'aprenent d'escriptor amb l'escriptura i amb els processos cognitius i emocionals que implica.

Epíleg

Hem fet un recorregut ràpid pels continguts i l'enfocament dels cursos d'escriptura acadèmica que hem dissenyat i impartit a la UPF, i que creiem que convindria generalitzar, amb aquest o amb altres formats, a tot l'àmbit universitari, tant per a l'alumnat que presenta unes mancances com per al ja que hi té més traça, perquè tots dos poden millorar.

Es tracta d'una formació global, diversa, instrumental i pràctica, que vol ser útil per a l'estudiant i per a la societat, en la línia d'aconseguir que els ensenyaments de llengua s'alliberin de l'olor de resclosit que els acompanya tant en la percepció social com en el record personal que molts ciutadans tenen de la seva etapa escolar.

És un curs de tècniques d'escriptura acadèmica que té en compte els aspectes cognitius de la redacció i de l'organització del text, tan desenvolupats per la recerca en els darrers decennis. Alhora, i d'una manera destacada, incorpora la vessant sociocultural de

l'escriptura, l'arrelament adaptatiu i cooperatiu de l'escrit i de l'escriptor al seu context, i que també considera el paper de l'emotivitat en la relació de cadascú amb l'expressió escrita i en la relació interpersonal durant els processos de redacció i de revisió en grups de treball, acadèmics i professionals.

En definitiva, la nostra comunitat —i també la universitat— ha anat canviat. Avui concebem aprendre i ensenyar d'una forma diferent que no pas fa vint o trenta anys. Avui les universitats són més democràtiques que abans, pretenen donar una formació més professionalitzadora i integrada amb la comunitat i amb les seves necessitats. Tenim d'altres valors relacionats amb l'escriptura i amb la convivència. Per això també convé que canviïn els fets d'escriptura i les concepcions acadèmiques que hi ha al darrere. Convé que els estudiants d'avui aprenguin a fer els escrits acadèmics de manera que siguin més coherents amb les pràctiques socials, amb les institucions i amb les noves formes de vida.

Bibliografia

Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* Londres: Routledge.

Barton, D.; Hamilton, M. (2000). «Literacy Practices». Dins Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (ed.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* Londres: Routledge. 7-15.

Bathia, Vijay K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings.* Londres: Longman.

Battaner, P.; Atienza, E.; López Ferrero, C.; Pujol. M. (2001). *Aprender y enseñar la redacción de exámenes.* Madrid: Antonio Machado Libros.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.* Londres: Pearson Education Limited.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale (N.J.): Erlbaum. Versió castellana d'un capítol: «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.

Björk, L.; Räisänen. C. (2000). *Academic Writing. A University Writing Course.* Lund: Studentlitteratur. Versió castellana adaptada a secundària a Björk, L.; Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Graó.

Björk, L.; Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria.* Barcelona: Graó.

Bordons, G.; Castellà, J. M.; Costa, E. (1998). *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos.* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Bordons, G.; Castellà, J. M.; Costa, E. (2000). «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 22. 29-42.

Brookes, A.; Grundy, P. (1990). *Writing for Study Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Construir l'escriptura.* Barcelona: Empúries.

Cassany, D. (2000). «Fonaments per al comentari de text». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 22. 7-16.

Cassany, D.; López Ferrero, C. (2005). «Tareas para la producción de textos en un *Centro de Redacción* virtual». Dins Vázquez, G. (ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edilumen. 153-176.

Cassany, D.; García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan (Puerto Rico): Playa Mayor.

Castellà, J. M. (2004). *Oralitat i escriptura: dues cares de la complexitat en el llenguatge*. Barcelona: Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Cervera, Á.; Salas, M. (1998). *Cómo se hace un trabajo escrito*. Madrid: Laberinto.

Coltier, D. (1986a). «Approches du texte explicatif». *Pratiques* 51. 3-22.

Coltier, D. (1986b). «Le texte explicatif: aspectes linguistiques». *Pratiques* 51. 23-38.

Coltier, D. (1988). «Introduction et gestion des exemples dans les textes á thèse». *Pratiques* 58. 23-41.

Creme, P.; Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa. Original: *Writing at University. A Guide for Students*. Filadèlfia: Open University Press, 1997.

Esteve, O.; Arumí, M.; Cañada, M. D. (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». [en línia] *BELLS* 12. *http://publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf*.

Gee, J. (2000). *Social Linguistics and Literacies. Ideology and Discourses*. Londres: Falmer Press.

Hamp-Lyons, L.; Heasley, B. (1987). *Study Writing. A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*. Cambrigde: Cambridge University Press.

Johns, A. M. (1997). *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublín: Authentik.

Maccio, C. (1998). *Práctica de la expresión*. Barcelona: Paidotribo.

Martín-Peris, E. (1999). «Fer aprenents autònoms». *Articles de didáctica de la llengua i de la literatura* 18. 7-24.

Monereo, C. (1995). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula* 34. 74-80.

Monereo, C. (coord.); Barberà, E.; Castelló, M.; Gómez, I.; Pérez Cabaní, M. L.; Valls, E. (1997). «Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris». *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 13. 47-64.

Montolío, E. (coord.); Figueras, C.; Garachana, M.; Santiago, M. (1999). *Manual de escritura académica*. 3 vol. Barcelona: Ariel.

Puig, I. (1989). *Aprendre a aprendre. Eines d'estudi*. Barcelona: Empúries.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Nova York: Longman.

Vázquez, G. (coord.) (2001). *ADIEU. Discurso Académico en la Unión Europea*. Madrid: Edilumen. 3 vol. i 1 CD-ROM: *Guía didáctica del discurso académico escrito. El discurso académico oral* y *Actividades para la escritura académica*. Disponible en línia a *http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/*.

Vilà, M. (2002). «Estratègies comunicatives de l'exposició oral». Dins Vilà, M. (ed.). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó. 31-62.

Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa. (Traducció: J. A. Álvarez. Original: *Writing Research Papers*. Quarta edició, 1997. Nova York: Norton & Company.)

Wallace, M. J. (1980). *Study Skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press.