

■ L'escriptura dels universitaris

Núria Alturo

Els nens llegeixen millor. La generalització d'una metodologia constructivista en l'ensenyament de la lectoescriptura, ja fa uns quants anys, ha generat lectors comprensius, que identifiquen mots i oracions en una seqüència, i ha reduït el percentatge de lectors "sil·labejants", massa ocupats en la lectura del "a-ra-em-sem-bla-que-ho-en-tenc" per entendre el que llegien. Pel camí, però, hem perdut l'ortografia i, de rebot, l'habilitat de gestionar i mostrar la informació, en un text, de manera crítica i entenedora. El valor, innegable, del contingut, al costat de l'adopció acrítica de models textuais, han devaluat la funció conductora del text: la forma.

El problema dels dèficits en les habilitats d'escriptura, que s'arrossega fins a la universitat, és un problema conegut i complex. Certament, tots voldríem que les competències bàsiques d'escriptura s'haguessin assolit al final de la formació preuniversitària: els dèficits comunicatius —l'escriptura entre d'altres— constitueixen un obstacle per a la formació específica dels futurs professionals, i motiven, en molts casos, la mediocritat o el fracàs (a la universitat i, si s'hi arriba, en la vida professional). Però la realitat de les aules ens mostra que molts dels estudiants que arriben a la universitat no tenen les competències comunicatives que caldria esperar. Alguns sí que les han assolit: són estudiants d'èxit, que entenen el que llegeixen i són capaços d'explicar i defensar les idees en un text escrit. D'altres, pocs, difícilment les assoliran: necessitaran massa temps i esforços per entendre els textos que no han après a llegir de manera crítica, i fracassaran a l'hora d'explicar i

defensar allò que no han entès. A uns tercers, la majoria, els podem ajudar. Però *quan* ho hem de fer, i *com* ho hem de fer, forma part de la complexitat del problema.

L'habilitat d'escriptura no és una competència que *es té* o *no es té*. Els estudiants que accedeixen als estudis universitaris *tenen* competències comunicatives: saben entendre un discurs oral i escrit, saben parlar i escriure. Les seves competències genèriques en aquestes habilitats es corresponen a les de la població general; més o menys formada, però en general capaç de moure's amb comoditat en les situacions comunicatives pròpies de la vida quotidiana. El que *no tenen* aquests estudiants (o *no tots tenen*) són les competències específiques que requereix la formació superior: el domini del pensament crític i l'estratègia discursiva, que es manifesta, en l'escriptura, en la capacitat d'ordenar de manera lògica la informació, de detectar i corregir contradiccions (pròpies i d'altri), d'elaborar les idees i discernir les rellevants de les secundàries i de les prescindibles, d'usar els recursos gramaticals i textuals que faciliten la interpretació adequada del text per part del lector, de dotar el text de les qualitats pròpies del gènere a què correspon (inclosa, si és el cas, la correcció en relació amb la normativa de la llengua). Les habilitats dels estudiants de primer any d'universitat en relació amb cadascun d'aquests aspectes són molt irregulars: hi ha diferències entre estudiants, com ja hem comentat, i també hi ha diferències –i això és molt significatiu– en les facetes de l'escriptura que un mateix estudiant és capaç de gestionar: hi ha, així, estudiants que desconeixen la diferència entre exposar raons contràries i defensar una posició particular, però que són capaços d'escriure sense errors ortogràfics; o estudiants que apliquen de manera irreflexiva estructures model d'ordenació de la informació, que els proporcionen una carcassa endreçada per encabir-hi la informació, però que no els impedeixen de cometre errors de coherència; o estudiants capaços d'escriure textos perfectament coherents, però amb un ús deficient de la puntuació, que trenca la cohesió i torba la lectura; o estudiants capaços d'escriure un bon text, però que, en canvi, semblen incapaços de resoldre un mal aprenentatge d'algun aspecte de l'ortografia o la gramàtica normatives.

Els problemes que trobem provenen, d'una banda, de les aptituds personals dels mateixos estudiants: alguns més hàbils en el raonament lògic, d'altres més atents al repertori lingüístic

i la correcció formal, d'altres capaços de gestionar les idees i la forma al mateix temps. A més, aquests problemes reflecteixen la trajectòria personal de cada estudiant pel que fa a l'aprenentatge de l'escriptura: si ha anat desenvolupant de manera progressiva, o amb interrupcions, les seves habilitats; si ha adquirit recursos per a la valoració autònoma i la millora constant dels seus propis textos o, en canvi, ha rutinitzat i fixat un estil d'escriptura. Alhora, els dèficits de molts estudiants pel que fa a la comprensió lectora, que perjudiquen clarament l'habilitat d'escriptura, evidencien un predomini d'estratègies de lectura superficial, en perjudici de la lectura analítica, que segurament podem atribuir a factors socials com la multiplicitat de fonts i canals d'informació a què té accés l'estudiant, però també a la sobrecàrrega de treball dels estudiants en la formació preuniversitària, i especialment al batxillerat.

D'altra banda, el suport que els estudiants troben a l'escola i a l'institut, pel que fa a l'aprenentatge de l'escriptura, és segurament molt irregular: els mateixos professors han rebut, de vegades, una formació inadequada pel que fa al desenvolupament de les seves habilitats d'expressió escrita, segurament com a resultat d'una llarga tradició d'ensenyament de la llengua més descriptiva i prescriptiva que instrumental; i només la professionalitat i el sentit comú han fet que alguns orientessin de manera adequada la seva tasca docent. Els llibres de text no els han ajudat gaire: l'èmfasi en els continguts teòrics i descriptius de la llengua (els fonemes, les funcions sintàctiques, els tipus de text...) afavoreix que les estratègies pràctiques de la producció de textos ocupin un lloc secundari. Tampoc hi han ajudat les hores de què disposa el professor fora de l'aula per revisar els textos produïts pels seus estudiants; ni el nombre, massa alt, d'estudiants que ha d'atendre: no és possible fer amb menys de quinze o vint minuts una revisió qualitativa d'una redacció de tres-centes paraules en la qual el professor identifiqui la pertinència de la informació seleccionada, l'organització lògica de les idees, la progressió del tema en el text, l'ús significatiu de la puntuació, l'adequació al gènere, etc. i anoti a més les seves observacions de manera comprensible per a l'estudiant. Si el temps de què disposa el professor es redueix a un màxim de cinc minuts, l'única revisió possible és la que repassa l'adequació a les convencions ortogràfiques i de gramàtica normativa, el lèxic normatiu, i l'encaix del text en una carcassa textual prefixada. La perpetuació d'aquestes con-

dicions al llarg dels quinze anys de formació preuniversitària té els efectes que hem comentat, que no ens han de sorprendre.

L'ensenyament de la llengua ha de millorar. Els llibres de text han de subordinar a l'ús instrumental els continguts teòrics i descriptius. La coordinació entre els professors de llengua, de les diverses llengües, que ja es fa en algunes escoles i instituts, pot reduir el temps dedicat a les nocions teòriques comunes a totes les llengües i pot donar més temps al treball de comprensió i producció de textos en les llengües particulars. La formació dels professors ha de donar més pes a la funció instrumental de la llengua: la dels professors de llengua i la dels d'altres matèries. L'escriptura és el reflex del pensament individual, i els professors de llengua hem de ser capaços de reconèixer les diferències en els estils de raonament dels nostres estudiants i en les seves habilitats d'expressió, i hem de tenir recursos per dotar-los d'estratègies que els ajudin a madurar en l'escriptura de manera autònoma. Els professors d'altres matèries han de millorar, si cal, les seves pròpies competències comunicatives, i han de saber proporcionar models per a l'ús de l'escriptura en els gèneres propis de cada camp del coneixement, adequats a cada nivell educatiu. La coordinació entre els professors de les diverses àrees de coneixement ha de servir per rendibilitzar el temps d'estudi i afavorir la lectura analítica dels textos acadèmics. La solució no passa per reduir les hores de llengua a l'escola o a l'institut, com s'ha proposat darrerament, sinó per consolidar allò que funciona i millorar allò que sabem que no funciona. El canvi ja ha començat, en part: en els darrers anys hem observat una millora en les competències d'expressió escrita dels estudiants que arribaven a la universitat; l'estabilització del currículum després d'uns anys de rodatge de la gran reforma educativa que va reorganitzar els cicles de formació preuniversitària (que inicialment va rebaixar de manera preocupant les competències genèriques i específiques dels estudiants), la introducció del treball de recerca al batxillerat (encara que conduït amb més o menys èxit), el redimensionament gradual del paper de les noves tecnologies en l'educació (que cada cop més reconeixem com a *eina* i no com a *objecte* d'aprenentatge) han tingut, sens dubte, efectes positius. Al mateix temps, l'aposta (encara que tímida) per la formació en competències comunicatives en alguns ensenyaments universitaris (que abandonava experiències prèvies de control a través d'un examen acreditatiu, que

s'havien demostrat insuficients), ha començat a donar resultats. Però queda molt per fer.

La universitat no s'hauria d'ocupar de formar els estudiants en les competències d'expressió escrita. Certament. Però mentre una part important dels estudiants universitaris arribi a les nostres aules amb dèficits importants d'expressió escrita el problema no es pot ignorar. Les competències genèriques no són ni menys ni tan importants com les competències específiques de les titulacions. Són una altra cosa que cal valorar en paral·lel: un instrument de treball per a l'estudiant i el futur professional. Si l'estudiant no adquireix habilitats comunicatives òptimes en la llengua pròpia i en altres llengües de treball, s'amaga l'assoliment de les competències específiques de la titulació: un bon químic deixa de «ser-ho» si no és capaç de comunicar les seves idees. En canvi, en condicions d'èxit, quan s'han assolit les competències comunicatives, el que podem veure en un llicenciat, allò que destaca, són les seves competències específiques pel que fa al camp de coneixement en el qual s'ha format (la física, l'economia, la filologia, la medicina, la psicologia, la història...). En aquesta situació les competències comunicatives no es noten –precisament perquè hi són. Si ignorem els dèficits d'expressió escrita dels universitaris perpetuarem el problema: perquè els nous llicenciats o graduats, que no s'hauran format de manera suficient en aquesta habilitat, seran les noves generacions de professors i de professionals que reproduiran, en els seus àmbits de treball, els dèficits expressius de les generacions anteriors.