

**L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE
DEL DISCURS ORAL FORMAL**

**Una seqüència didàctica sobre les explicacions
orals a classe**

TESI DOCTORAL

Montserrat Vilà i Santasusana

Universitat Autònoma de Barcelona

2000

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Biblioteques



1500758555

L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DEL
DISCURS ORAL FORMAL

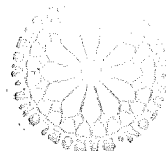
Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe

Montserrat Vilà i Santasusana

TESI DOCTORAL
Dirigida per la Dra. Anna Camps i Mundó

Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències
Socials

Universitat Autònoma de Barcelona
2000



Agraïments

No voldria deixar passar aquesta oportunitat sense expressar el meu agraïment a totes aquelles persones que m'han ajudat en el costós procés de fer una tesi.

Als companys i amics amb qui vam organitzar, fa més de vint anys, les primeres activitats de llengua oral en els cursos de Formació Permanent per a mestres no catalanoparlants: el Josep Tió, la Montserrat Llobet, i molt especialment la Dolors Badia. Conjuntament vam fer les primeres reflexions sobre el treball de la llengua oral a les aules. Encara avui dia, per l'elaboració d'aquesta tesi, m'ha sorprès la seva actualitat i m'han estat especialment útils.

Als companys de la Unitat de Filologia Catalana de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, en concret, a l'equip de professors que imparteixen l'assignatura de Llengua Oral: el Salvador Comelles, la Maria Grau i molt especialment l'Anna Cros, de qui he après a treballar amb rigor i eficàcia i amb qui he compartit les discussions teòriques i les propostes pràctiques que han servit de base per a aquest treball.

Als companys del Departament de Didàctica de Llengua i de la Literatura de la UAB: la Teresa Ribas, la Marta Milian, la Núria Vilà i la Montserrat Bigas per les lectures i els suggeriments que m'han fet.

Als estudiants de l'assignatura de Llengua Oral, i en especial als que van participar en la seqüència didàctica que d'una manera anònima n'han estat els autèntics protagonistes.

A l'Alfons Valenzuela, la Gemma Notario i la Marta Cot per la feixuga feina de polir, una feina que mai no és prou agraïda.

Al Dr. Ignasi Vila que em va animar a fer la tesi i amb qui vaig tenir les primeres converses. Sempre n'he tingut el suport i la confiança.

Voldria agrair d'una forma molt especial la dedicació de la Dra. Anna Camps, que m'ha proporcionat una ajuda inestimable ja que ha sabut equilibrar la rigorositat i l'exigència amb la seva disponibilitat i orientació. A ella li dedico aquest treball i l'interès que m'ha desvetllat per la recerca.

Finalment, també haig d'agrair el suport que sempre he tingut dels de casa: els meus pares, l'Ignasi per la seva paciència infinita i l'Oriol i el Miquel per les estones que han hagut de jugar tot sols.

A tots ells, el meu sincer agraïment.

ÍNDIX

Introducció	1
I. Marc teòric.....	9
1. Bases per a un model d'ensenyament de la llengua oral formal .	11
1.1. Tendències didàctiques en l'ensenyament de la llengua oral	14
1.1.1. L'enfocament didàctic de la llengua oral basat en els mètodes formals de segones llengües i en l'adquisició natural del llenguatge.....	16
1.1.2. La influència de les aproximacions comunicatives	20
1.1.2.1. L'enfocament nocióal-funcional.....	20
1.1.2.2. La influència en l'ensenyament de la llengua dels corrents agrupats a l'entorn de l'anàlisi del discurs	24
1.1.2.3. La influència de l'enfocament per tasques provinent de l'ensenyament de llengües estrangeres.....	40
1.2. La seqüència didàctica com a model d'ensenyament de la llengua oral formal	45
1.2.1. El procés de composició del discurs oral	52
1.2.1.1. El procés de composició del discurs escrit en relació amb l'oral.....	54
1.2.1.2. Ensenyar a planificar el discurs oral formal	60
2. El discurs acadèmic: les explicacions orals a classe.....	69
2.1. Denominació	69
2.2. L'esquema explicatiu.....	71
2.3. Aspectes lingüístics i discursius	72
2.4. Les explicacions a classe: característiques derivades de la situació comunicativa	76
2.4.1. La intenció del professor: ensenyar i interessar	76
2.4.2. La relació entre l'acció d'ensenyar i la d'aprendre	78
2.5. Estratègies comunicatives en les explicacions orals a classe	83
2.5.1. El concepte d'estratègia.....	83

2.5.2. Estratègies comunicatives d'estructuració i de contextualització del discurs oral	84
2.6. La regulació de la densitat informativa de les explicacions orals: la repetició dels enunciats	87
2.6.1. Els estudis retòrics	90
2.6.2. Els estudis lingüístics: la lingüística textual i l'anàlisi del discurs.....	96
2.6.2.1. La reformulació parafràstica	96
2.6.2.2. La repetició com a procediment de cohesió discursiva	98
2.6.3. La repetició des de l'anàlisi del discurs	100
2.6.4. Classificació dels tipus de repeticions	103
2.6.5. Altres estratègies per regular la densitat del discurs: la dixi discursiva i els marcadors d'importància.....	107
2.7. La repetició com a estratègia explicativa reguladora de la densitat informativa de les explicacions orals a classe.	111

II. Treball empíric.....119

3. Objectius i disseny de la recerca	121
3.1. Preguntes que es formulen en la recerca	123
3.2. Nivells d'anàlisi.....	126
3.3. La seqüència didàctica com a unitat de recerca per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal.	129
3.4. El context de la recerca: participants, temporització, seqüència didàctica i distribució de les sessions.....	130
3.5. Dades recollides	134
4. Primer nivell d'anàlisi: estratègies explicatives que s'incorporen en el discurs acadèmic oral al final de la SD. Estudi d'un cas.....	137
4.1. Objectius del primer nivell d'anàlisi.....	137
4.2. Procediment d'anàlisi i recollida de dades	138
4. 2. 1.Criteris de transcripció de les dades del corpus oral	141
4.3. Categories d'anàlisi de les estratègies reguladores de la densitat informativa en les explicacions orals a classe. Exemplificacions	144

4.3.1. Les repeticions basades en la producció	147
4.3.1.1. Repeticions aleatòries o arbitràries.....	147
4.3.1.2. Repeticions reparatives	148
4.3.1.3. Repeticions redundants	149
4.3.2. Estratègies explicatives de regulació de la densitat informativa basades en la recepció i la interacció.....	151
4.3.2.1. Estratègies d'emfasització:.....	152
a) Repetició idèntica	152
b) Marcadors d'importància	153
c) Pregunta epistèmica	154
4.3.2.2. Estratègies d'expansió	157
a) Recursos analògics: l'exemple que procedeix per analogia i la comparació i la metàfora	157
b) Les reformulacions parafràstiques: procediments de definició i l'exemple no analògic	161
4.3.2.3. Estratègies de cohesió discursiva	166
a) La repetició per encadenament	166
b) La dixi discursiva.....	168
4.4. Procediment d'anàlisi: la delimitació de les categories.....	172
4.4.1. Els marcadors discursius i d'organització global del text.....	173
4.4.2. Els marcadors interactius i els recursos prosòdics.....	175
4.4.3. El contingut proposicional del discurs	178
4.4.4. Altres aspectes en la delimitació de les categories	179
4.5. Resultats. Anàlisi comparativa de les estratègies explicatives reguladores de la densitat informativa que s'incorporen en el discurs acadèmic oral final (DAO/4) en relació amb el discurs acadèmic oral inicial (DAO/1).....	180
4.6. Conclusions sobre les estratègies explicatives que s'incorporen al discurs acadèmic oral final	190
5. Segon nivell d'anàlisi: el desenvolupament d'una seqüència didàctica. Anàlisi de les formes d'organització de l'activitat a l'aula.	193
5.1. Objectius del segon nivell d'anàlisi.....	194
5.2. Procediment d'anàlisi: les unitats.....	196
5.3. Recollida de dades	199
5.4. Estructura dels segments d'interactivitat.....	199

5.5. Mapa general de la seqüència didàctica: distribució de les sessions i dels segments d'interactivitat a l'aula	203
5.5.1. Descripció dels segments d'interactivitat.....	206
SI 1 (O): Organització- Comunicació, delimitació dels objectius, continguts i activitats de la SD.....	206
SI 2 (AI): Aportació d'informació.....	208
SI 3.1. i SI 3.2.(PO): Pràctiques orals focalitzades / Reflexió sobre el discurs	211
SI 4 (PE): Pràctiques escrites focalitzades	216
SI 5.(DOF): Discurs final: l'explicació oral d'un tema acadèmic ...	218
5.6. Anàlisi de la distribució temporal dels segments d'interactivitat i de la seva estructura interna en la seqüència didàctica.....	222
5.6.1. Distribució temporal dels segments d'interactivitat a l'aula, en relació amb les sessions que conformen la SD	223
5.6.2. Distribució temporal de cada segment en relació amb cada sessió i amb el conjunt de la SD	225
5.6.3. La distribució temporal de la planificació del discurs a l'aula i de la tasca final.....	232
a) Comparació del temps dedicat a les situacions d'ús oral i a les situacions de reflexió metadiscursiva en el procés de planificació del discurs oral a l'aula	234
b) Comparació del temps dedicat a les situacions d'ús i a les situacions de reflexió metadiscursiva, en relació amb cada sessió...	237
c) La producció del discurs acadèmic oral. Comparació del temps dedicat a les situacions d'ús i a les situacions de reflexió metadiscursiva en la tasca final.....	240
d) Comparació del temps dedicat a les situacions d'ús i a les situacions de reflexió metadiscursiva en el conjunt de la SD.....	243
5.6.4. Distribució del temps dedicat, en el conjunt de la seqüència, a la sistematització del tercer dels objectius d'aprenentatge: la incorporació d'estratègies específiques.....	244
5.7. Conclusions sobre les formes d'organització de l'activitat a l'aula.....	247
6. Tercer nivell: anàlisi del procés d'incorporació d'estratègies explicatives en el discurs acadèmic oral	257
6.1. Objectius del tercer nivell d'anàlisi.....	259
6.2. Dades recollides i procediment d'anàlisi.....	260

6.3. Anàlisi de les situacions de recepció i de reflexió metadiscursiva.....	263
a) Interacció oral entre la professora i el conjunt d'estudiants, especialment en els segments d'interactivitat destinats l'organització/gestió de l'aula i d'aportació d'informació: (SI 1(O) i SI 2 (AI).	263
b) Interacció oral entre el conjunt d'estudiants i de la professora amb l'estudiant analitzada per fer l'anàlisi metadiscursiva de les seves produccions orals planificades	277
c) Interaccions orals de l'estudiant: reflexió metadiscursiva de l'estudiant sobre les explicacions orals a classe de les quals ha estat receptora.....	284
d) Reflexió metadiscursiva de l'estudiant sobre el propidiscurs.....	
6.4. Anàlisi de l'evolució de les produccions orals planificades de l'estudiant analitzada	292
6.5. Conclusions sobre les interaccions orals a l'aula en relació amb l'evolució dels discursos orals planificats	302
7. Conclusions: la interrelació dels tres nivells d'anàlisi.....	311
8. Bibliografia.....	333
Annexos	351
1. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals acadèmiques	352
2. Anàlisi del corpus oral.....	369
a) Escenari i parlants.....	371
b) Discurs acadèmic oral inicial (DAO/1)	375
c) Discurs acadèmic oral segon (DAO/2)	378
d) Discurs acadèmic oral tercer (DAO/3)	383
e) Discurs acadèmic oral final (DAO/4)	386
3. Detall del mapa de la interactivitat a l'aula	395

Introducció

El meu interès per l'ensenyament de la llengua oral neix de l'experiència com a professora de llengua catalana a l'antic batxillerat i, posteriorment, als cursos del català oral per a mestres no catalanoparlants en el marc de la Formació Institucional Permanent del Professorat. Actualment, la meua docència a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona en què imparteixo l'assignatura Llengua Oral, m'ha permès desenvolupar una tasca d'equip amb el professorat de la Unitat de Filologia del Departament de Filologia Catalana. Aquesta tasca s'ha orientat a definir el contingut d'aquesta matèria i ha permès aprofundir en les habilitats comunicatives i en els coneixements que són necessaris perquè els futurs mestres puguin actuar d'una manera competent en tots els àmbits d'ús de la llengua relacionats amb la professió docent.

Des del final dels anys vuitanta, la docència de llengua catalana oral a la diplomatura de Magisteri ens va permetre observar que les llacunes en la competència comunicativa oral dels alumnes no s'emmarquen únicament en l'àmbit lingüístic, sinó que també, i sobretot, es relacionen amb aspectes d'ordre pragmàtic. Les causes d'aquests dèficits ens remeten al tipus d'ensenyament de la llengua que una bona part dels estudiants han rebut durant l'educació secundària. Així ho corrobora un estudi elaborat per Vilà i Vila (1992), en el qual es mostra que, durant aquest període acadèmic, els estudiants han rebut poques orientacions sobre els aspectes pragmàtics que configuren la competència comunicativa i també mostra la poca tradició que hi ha entre el professorat de secundària de planificar, avaluar i organitzar pràctiques sistemàtiques de llengua oral a les aules.

Malgrat que el Disseny curricular d'Ensenyament Secundari de l'actual Reforma educativa dedica un apartat específic dels continguts prescriptius a la llengua oral, la situació sembla que ha variat relativament poc, tant a Catalunya com a l'Estat espanyol, en comparació amb la de l'inici dels anys noranta. Circumstàncies molt diverses han interferit en el funcionament de les aules a l'actual ensenyament secundari i han dificultat especialment les activitats orals. Una mostra d'això és que, fins a l'actualitat, encara no disposem d'estudis que aportin una visió àmplia i rigorosa sobre la didàctica de la llengua oral a aquests nivells acadèmics superiors. D'altra banda, la tradició de les unitats de Filologia

de les facultats de Ciències de l'Educació de les diferents universitats, poc avesades a treballar sistemàticament les habilitats orals dels estudiants des del punt de vista pragmàtic o a difondre estudis i recerques en aquesta línia, contribueix a fer que el marc teòrico-pràctic per a l'ensenyament de l'oralitat a nivells superiors encara estigui poc definit.

Sortosament, sembla que darrerament augmenta l'interès per l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. En relativament poc temps, han aparegut algunes recerques des de diversos camps d'estudi. L'anàlisi del discurs oral s'ha interessat per la descripció dels diversos mecanismes i de les estratègies que entren en joc en els actes comunicatius (Tusón, 1995; Payrató, 1998; Cros, 1999; Calsamiglia i Tusón, 1999). D'altra banda, des de la didàctica de la llengua s'han divulgat diverses experiències i reflexions adreçades al professorat sobre la necessitat de treballar la llengua oral a les aules en situacions de primera llengua (Cros i Vilà, 1997 i 1998; Dolz i Schneuwly, 1998). Aquestes publicacions han contribuït en el plantejament general de l'ensenyament de l'oralitat. Així, sembla que hi ha una coincidència en l'opinió de la major part del professorat, sobretot de nivells acadèmics superiors, a considerar, en primer lloc, que els usos orals, especialment els que es produeixen en situacions formals i que s'allunyen de l'experiència quotidiana dels estudiants, necessiten un tractament acadèmic i sistemàtic similar al de la llengua escrita i, en segon lloc, que aquestes dues manifestacions de la llengua s'interrelacionen i es complementen en els usos reals i, per tant, mereixen un tractament equilibrat i integrat en les programacions de llengua.

Tot i aquest interès, qualsevol professor amb experiència reconeix que el treball sobre les habilitats orals a l'aula és considerablement complex, per raons molt diverses que apuntem breument (Bain, 1994; Vilà i Vila, 1994; Cros i Vilà, 1997). Un primer motiu és que als actuals dissenys curriculars encara no estan prou definits els objectius i els continguts d'aprenentatge específics de llengua oral. Un segon motiu és que les activitats orals a l'aula, a diferència de les escrites, no s'organitzen de forma simultània, sinó que són successives en el temps, i això vol dir que el professor ha de gestionar els torns de paraula amb eficàcia i agilitat i, a més, que els resultats de les activitats orals són immediats i públics. En tercer lloc, la irreversibilitat i la no-recursivitat inherents a l'oralitat són característiques que adquireixen una gran rellevància en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, perquè repercuteixen directament en la qualitat de les produccions orals de l'alumnat. I per últim, i no menys important, perquè

algunes pràctiques orals tenen poc prestigi entre els estudiants, els quals les perceben com a excessivament lúdiques i poc sistemàtiques. Davant d'aquesta complexitat, una bona part del professorat prefereix dur a l'aula un nombre reduït d'activitats orals si no es tenen prou garanties d'assolir resultats.

El propòsit de la nostra recerca és contribuir a la definició d'uns objectius i continguts d'aprenentatge determinats en relació amb un gènere discursiu oral, unes formes d'organització de les activitats a l'aula i una actuació dels participants que aportin elements de reflexió al professorat, a fi d'enfocar amb més eficàcia i seguretat l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral als nivells acadèmics superiors.

Un aspecte central de les recerques que es basen en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge consisteix a saber quins coneixements són necessaris en l'aprenentatge de la llengua i quines situacions comunicatives l'afavoreixen. La recerca que presentem també pretén contribuir a aquesta línia, que, d'una banda, parteix de les situacions naturals d'aprenentatge i, de l'altra, es planteja com a objectiu analitzar sistemàticament les relacions entre ensenyament i aprenentatge i l'avaluació dels resultats de la intervenció didàctica.

Així, doncs, com s'apunta als objectius d'aquesta recerca, centrada en l'anàlisi d'una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe, es pretén explicar de quina manera la incorporació de determinats coneixements al discurs que s'ensenyava s'interrelaciona amb els processos d'aprenentatge. L'objectiu final és poder comprendre els mecanismes a través dels quals l'ensenyament pot ajudar a fer que els alumnes progressin en el domini del discurs oral formal.

La primera part del treball exposa el marc teòric i metodològic que aporta les bases per a un model d'ensenyament de la llengua oral formal. Al primer capítol presentem un recorregut retrospectiu per les diverses tendències didàctiques que s'han anat succeint i intercalant els darrers vint-i-cinc anys al nostre país. Des de dels enfocaments basats en mètodes formals basats en la creença que la llengua oral s'aprèn d'una manera natural, sense que calgui una reflexió metadiscursiva, fins a arribar a les aproximacions comunicatives, en les quals s'emmarca el concepte de seqüència didàctica com a enfocament metodològic. Les característiques d'aquest plantejament semblen pedagògicament les idònies per a l'ensenyament de la llengua oral formal, però,

alhora, una bona part de les variables que apuntem i que configuren aquest enfocament encara estan pendents de ser corroborades a través de la recerca.

Considerem que, per incidir en l'aprenentatge, cal saber què aprèn un estudiant en una situació concreta, com integra els continguts que són objecte d'aprenentatge i de quina manera aquest continguts incideixen en el domini progressiu del discurs oral. Això fa imprescindible l'anàlisi avaluativa dels objectius de la seqüència didàctica. Per aquesta raó, establim uns criteris operatius que permetin definir el que és una bona explicació oral i les estratègies explicatives que la configuren.

Al segon capítol establim una categorització de les estratègies explicatives a partir dels diversos estudis que s'han interessat pel discurs acadèmic oral. En primer lloc, ens basem en recerques, provinents de la pedagogia i de la psicologia de l'educació, orientades a comparar les característiques discursives de les explicacions de professors considerats experts i de principiants. Aquests estudis aporten recursos i reflexions generals per incidir en l'eficàcia pedagògica a l'aula. En segon lloc, també ens basem en els estudis d'àmbit sociolingüístic que, des de l'anàlisi del discurs, s'han interessat per les estratègies comunicatives que conformen el discurs acadèmic oral. Es tracta de recerques que consideren que un dels factors més rellevants en la selecció d'estratègies és la intenció "didàctica" del professor, una intenció entre argumentativa i explicativa. Aquests dos components es relacionen amb la doble intenció de fer entendre els coneixements i d'interessar els estudiants. Tot i la dificultat de destriar-los, en la nostra recerca ens interessem per l'explicació i establim una categorització de les estratègies explicatives que permeten regular la densitat informativa del discurs, perquè són les que es relacionen amb l'especificitat de la situació discursiva oral.

Per establir una categorització de estratègies explicatives, partim de l'anàlisi de les diverses formes de repetició. D'una banda, ens basem en els estudis provinents de la retòrica clàssica i de la nova retòrica, especialment de Perelman i Olbrechts-Tyteca. D'altra banda, ens centrem en els estudis lingüístics i els provinents de l'anàlisi del discurs oral que s'han interessat pel fenomen de la repetició en situacions orals. La base de la nostra categorització parteix dels diferents tipus de repetició proposats per Tannen i represos per Norrick en contextos conversacionals.

La part empírica del treball, exposada al capítol tercer, es dedica a l'anàlisi del desenvolupament d'una seqüència didàctica. La recerca es realitza a partir d'un corpus de dades orals obtingudes mitjançant l'enregistrament de tretze sessions de classe corresponents a una seqüència didàctica sobre les explicacions orals, que forma part de la programació de l'assignatura Llengua Oral de primer curs de la diplomatura en Magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona. Per dur a terme aquesta recerca optem per una metodologia basada en l'estudi de casos, perquè ens permet de fer una anàlisi al màxim de coherent amb els objectius que ens proposem.

En aquest capítol s'estableixen tres nivells d'anàlisi, amb finalitats diferents, però estretament interrelacionades i amb una orientació complementària. El més interessant de l'anàlisi, des de la perspectiva de l'estudi, és precisament el punt de confluència entre aquests tres nivells: les estratègies explicatives que s'incorporen al discurs al final de la seqüència didàctica; la gestió de l'aula, i la interacció oral entre els participants. Aquesta interrelació és el que pot aportar més elements de reflexió per orientar el procés d'ensenyament i aprenentatge del discurs oral a les aules. Els capítols següents, quart, cinquè i sisè, es dediquen a respondre les preguntes formulades en aquest apartat.

Al capítol quart es du a terme el primer nivell d'anàlisi, que pretén donar resposta als canvis que es manifesten en els discursos acadèmics orals planificats; és a dir, pretén esbrinar de quina manera es reflecteixen els objectius i continguts de l'aprenentatge en les produccions orals posteriors, en finalitzar el cicle d'aprenentatge. Per tant, se centra en els procediments lingüístics incorporats pels participants al discurs oral, a través de la seva activitat discursiva. Aquest nivell ens ha de permetre reconèixer el grau de consecució dels objectius d'aprenentatge, en relació amb les estratègies explicatives que hem categoritzat en el marc teòric.

Al capítol cinquè establím el segon nivell d'anàlisi, que s'inspira en el model proposat per Coll, Colomina, Onrubia i Rochera. L'objectiu és explicar la manera d'organitzar l'ensenyament; és a dir, descriure els formats que adopta l'activitat conjunta perquè s'afavoreixi la participació activa dels estudiants i identificar les operacions cognitives que entren en joc en cada activitat. L'elaboració d'un mapa de la interactivitat ens permet obtenir una visió de conjunt de l'activitat a l'aula, en la seva dimensió temporal. Considerem que

aquesta anàlisi aporta una perspectiva global i ofereix una visió àmplia, completa i alhora detallada de la dinàmica de l'aula en l'activitat conjunta.

Al sisè capítol es du a terme el tercer nivell d'anàlisi, en el qual s'estudia el paper que tenen les interaccions orals entre els participants en l'activitat a l'aula. Consta de dues parts. En la primera s'il·lustra el procés d'incorporació de procediments lingüístics, a través de mostres del discurs a l'aula dels estudiants i de la professora en l'activitat conjunta; és a dir, s'analitzen les situacions de reflexió metadiscursiva en què intervenen els participants. En una segona part d'aquest mateix nivell d'anàlisi, i amb l'objectiu d'estudiar com les interaccions entre els participants es reflecteixen en el discurs, compararem l'evolució dels discursos orals produïts durant la fase de planificació de la seqüència didàctica.

Des del punt de vista de la incidència de l'ensenyament, partim de la convicció que la millora en el domini de l'oralitat depèn de la creació de situacions comunicatives, durant el procés de planificació, que equilibrin la participació en activitats d'ús de la llengua amb la reflexió metadiscursiva.

Així, doncs, la interrelació entre els tres nivells d'anàlisi d'aquesta recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal ens hauria de permetre conèixer, en primer lloc, fins a quin punt han estat assolits els objectius i els continguts d'aprenentatge de la seqüència didàctica. En segon lloc, la influència que hi tenen les formes d'organització de l'activitat conjunta en l'aprenentatge. En tercer lloc, l'anàlisi de la interacció oral a l'aula entre els participants ens hauria d'ajudar a identificar indicis que ens permetin comprendre per què es produeix l'aprenentatge. I, per últim, l'evolució dels discursos orals planificats en interrelació amb l'anàlisi metadiscursiva ens ha de permetre analitzar encara amb més detall aquests indicis, vinculats a la dinàmica d'incorporació d'estratègies explicatives en el transcurs de la seqüència didàctica.

Considerem que la nostra recerca pot tenir un interès especial per al professorat de les facultats de Ciències de l'Educació i d'ensenyament secundari. Però també partim del convenciment que els docents de nivells universitaris haurien de ser capaços d'identificar i de dominar les habilitats comunicatives orals per ser competents en la seva feina, una feina basada en la comunicació. És a dir, pensem que el professorat de qualsevol nivell acadèmic hauria d'adquirir durant la seva formació inicial, els coneixements necessaris per triar i adequar a

cada situació els continguts d'aprenentatge. Però, a més, haurien de reconèixer i saber aplicar recursos lingüístics i estratègies retòriques per fer-se entendre i per generar o incrementar l'interès dels alumnes per aprendre.

I. Marc Teòric

1. Bases per a un model d'ensenyament de la llengua oral formal

Tradicionalment, els aspectes que es relacionen amb l'escriptura han constituït l'eix central de la immensa majoria dels estudis en l'àmbit de la lingüística¹ i en el de la didàctica de la llengua. Sortosament, avui dia algunes noves disciplines derivades de la lingüística i interessades per la funcionalitat del llenguatge, com ara la sociolingüística, la pragmàtica i l'anàlisi del discurs s'han fonamentat en el terreny de l'ús de la llengua oral, un espai poc explorat per la lingüística tradicional i teòrica.

Com a conseqüència d'aquest incipient interès, en relativament poc temps han aparegut múltiples recerques des de diversos camps d'estudi. L'anàlisi del discurs oral, per exemple, s'ha interessat per la descripció dels diversos mecanismes i les estratègies que entren en joc en els actes comunicatius en diverses situacions orals (Tusón, 1995; Cros, 1999; Calsamiglia i Tusón, 1999; Payrató, 1998; Bassols, 1996).

En l'àmbit de la didàctica de la llengua, encara disposem de poques recerques específiques tendents a descriure les situacions d'ensenyament de la llengua oral i a esbrinar vies operatives per ensenyar els usos propis d'aquest tipus de comunicació. Durant decennis, les disciplines relacionades amb la didàctica de la llengua, com ara la psicologia de l'educació i evolutiva o la pedagogia, han centrat els seus estudis en l'anàlisi i la comprensió dels mecanismes que permeten l'adquisició i el desenvolupament de la llengua oral durant els primers anys d'escolaritat. En canvi, aquestes recerques no s'han interessat pel tractament de l'oralitat en els nivells acadèmics superiors i això ha repercutit en el fet que aquesta habilitat lingüística tingués una presència esporàdica en el currículum escolar, a remolc de l'escriptura i dels altres aprenentatges.

Actualment, l'avenç dels enfocaments comunicatius i la revalorització que des de les ciències del llenguatge s'ha atorgat a la llengua oral, tot i que des de perspectives teòriques molt diverses, han incidit en el fet que l'ensenyament de la

¹ Malgrat que l'estructuralisme estudiés la llengua oral, el seu interès se centrava únicament en l'anàlisi del corpus per a descobrir la sistematicitat de la llengua.

llengua oral sigui considerada rellevant en la formació lingüística dels estudiants, des dels nivells acadèmics elementals fins als superiors.

L'interès que els enfocaments comunicatius han suscitat entre el professorat ha tingut repercussions a les aules dels diversos nivells acadèmics. Cada vegada més apareixen experiències innovadores i reflexions sobre la necessitat de treballar la llengua oral a les aules en situacions de primera llengua (Vilà, 1991; Cros i Vilà, 1997; Dolz i Schneuwly, 1998). D'aquestes experiències i reflexions se'n desprèn que hi ha un consens força generalitzat entre el professorat de nivells superiors sobre la conveniència d'atendre les habilitats orals amb una sistematicitat similar a la de la llengua escrita en un intent d'adequar l'ensenyament de l'oralitat a les necessitats comunicatives dels alumnes. Aquest enfocament parteix dels següents criteris. En primer lloc, es reconeix que s'haurien de tractar equilibradament els diferents components que conformen la competència comunicativa i que permeten produir discursos orals adequats a la multiplicitat de contextos comunicatius. En segon lloc, es considera que en els nivells acadèmics superiors, en la mesura que els estudiants dominen els usos informals de la llengua, cal treballar-ne prioritàriament els formals, perquè són els que més s'allunyen de la seva pràctica quotidiana extraacadèmica i els més usuals en l'àmbit professional. I, en tercer lloc, es parteix de la necessitat d'ensenyar els estudiants a reconèixer i a regular els diversos processos que intervenen en la producció de gèneres discursius orals formals.

La intenció d'aquest primer capítol és presentar les bases d'un enfocament metodològic, per a l'ensenyament de la llengua oral a nivells acadèmics superiors, que parteix dels criteris que hem esmentat anteriorment. Quan es planifiquen els objectius i els continguts per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral, disposem de diverses alternatives que es desprenen de distintes influències procedents de la teoria, de la recerca i de la pràctica a l'aula. Aquesta primera part ofereix una interpretació descriptiva d'aquestes alternatives. Presentarem, doncs, una descripció necessàriament selectiva però amb una relació directa amb les opcions que es prenen en l'elaboració d'un model d'ensenyament de la llengua oral. Ens referirem, en primer lloc, a les diverses tendències didàctiques en l'ensenyament de la llengua oral; concretament, a la influència dels enfocaments comunicatius, provinents, sobretot, de l'aprenentatge de segones llengües. És especialment significativa l'aportació de corrents lingüístics que s'han interessat per l'ús de la llengua i han definit el concepte de competència comunicativa, perquè d'aquesta noció se n'han derivat els objectius i els

continguts d'aprenentatge de la llengua oral. Aquest recorregut retrospectiu ens permetrà il·lustrar l'evolució dels enfocaments didàctics fins a arribar al treball per seqüències didàctiques, com a model que permet integrar els objectius i continguts que hem descrit. El plantejament que proposem centra l'atenció en el procés de producció del discurs i en l'equilibri entre la reflexió metadiscursiva i l'ús de la llengua oral.

1.1. Tendències didàctiques en l'ensenyament de la llengua oral

En aquest primer apartat exposem una breu visió retrospectiva dels enfocaments didàctics de la llengua oral que s'ha anat succeint i intercalant en els darrers decennis.² Ens basarem, en primer lloc, en els mètodes d'ensenyament de llengües, ja que són els que s'han plantejat de manera més explícita i sistemàtica l'ensenyament de la llengua oral. I, en segon lloc, mostrarem la influència de les disciplines que s'han interessat per l'ús de la llengua en la multiplicitat de situacions comunicatives, tant escrites com orals. Amb aquesta revisió il·lustrarem l'origen de les decisions que hem anat prenent i fins a concretar un plantejament didàctic per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal en els nivells acadèmics superiors.

a) En primer lloc, presentarem l'enfocament derivat dels pressupòsits estructuralistes, que a l'ensenyament de llengües es tradueix en exercicis de tipus estructural (Lado, 1973; Girard, 1972; Fontcuberta, Castellanos, Espinal, 1980) o bé en l'establiment d'un espai d'ús espontani de l'oral i de l'escrit (Freinet, 1973; Rodari, 1973). Aquest plantejament entronca amb les pràctiques tradicionals i no sistemàtiques d'ensenyament de la llengua oral i ha tingut la seva pervivència a través, sobretot, de la influència del model de Krashen (1982).

b) En segon lloc, farem referència a les aproximacions comunicatives que provenen, bàsicament, de l'ensenyament de llengües estrangeres. Apareixen com una reacció a les concepcions de l'ensenyament de la llengua espontaneistes i de

² En el cas de Catalunya, l'especificitat de la seva realitat sociolingüística ha fet decantar l'ensenyament de la llengua sobre aquells aspectes que han semblat més prioritaris i urgents en cada moment històric, de manera que el procés que s'ha seguit en el tractament de la llengua oral ha estat fruit de circumstàncies molt diverses. De fet, fins als anys setanta, l'ensenyament de la llengua catalana depenia de la voluntat de determinades escoles privades i d'institucions o fundacions interessades en la promoció del català. En aquell context, es considerava que l'objectiu prioritari era cobrir dèficits en els usos escrits i especialment en els aspectes relacionats amb la correcció gramatical. L'oralitat es deixava de banda o únicament es tractava esporàdicament per tal d'eliminar-ne els barbarismes que enfosqueixen la genuïnitat i la correcció lingüística. A mesura que la llengua catalana es va anar introduint i generalitzant en els diferents nivells educatius, va caldre adaptar-ne els objectius, els continguts i els mètodes d'ensenyament a les necessitats específiques de cada àmbit sociolingüístic. Així, en el cas dels estudiants d'origen no catalanoparlant calia tractar específicament els usos orals, a fi de compensar els seus dèficits lingüístics, fins que esdevenien capaços de parlar en català. En canvi, pel que fa als estudiants catalanoparlants, es tractaven els problemes normatius relacionats amb la llengua escrita i es deixava absolutament de banda el treball sobre les habilitats orals. Actualment, entre el professorat dels diversos nivells educatius ha augmentat l'interès per atendre aquesta habilitat comunicativa de forma sistemàtica.

sistematització gramatical descontextualitzada. En primer lloc, exposarem les línies bàsiques dels enfocaments nociònals-funcionals (Van Ek, 1975, 1980; Alexander, 1978; Trim, 1978; Melcion, 1994). En segon lloc, comentarem la influència de corrents lingüístics agrupats a l'entorn de l'anàlisi del discurs. Aquests corrents de procedència francòfona (Adam, 1985, 1992; Bronckart, 1987) i anglòfona (Canale i Swain 1980; Canale, 1983) s'han complementat i influenciat mútuament. L'aportació d'aquests corrents al concepte de competència comunicativa ha estat especialment rellevant en l'ensenyament de les llengües (Hymes, 1972). També en aquesta línia farem una breu referència als enfocaments que s'interessen per la influència de la interacció oral en l'aprenentatge de coneixements, més enllà dels aspectes pròpiament lingüísticodiscursius (Alvermann, Dillon, O'Brien, 1990; Cadzen, 1991). En tercer lloc, ens referirem a l'enfocament d'unitats didàctiques mitjançant tasques d'aprenentatge, provinents, sobretot, de la didàctica de llengües estrangeres (Breen, 1990; Estaire i Zanón, 1991; Vidal i Ribé, 1993) perquè han representat un corrent didàctic amb molts punts de contacte amb el model que proposem per a l'ensenyament de la llengua oral formal.

c) Finalment, exposarem un model per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal basat en l'enfocament per seqüències didàctiques (Dolz, 1995; Cros i Vilà, 1997). Aquest model rep la influència dels plantejaments que hem exposat, ja que es presenta com una derivació dels enfocaments comunicatius. Però, d'altra banda, també rep la influència dels estudis provinents de la didàctica de la llengua escrita sobre els processos de composició del text (Camps, 1994).

1.1.1. L'enfocament didàctic de la llengua oral basat en els mètodes formals d'ensenyament de segones llengües i en l'adquisició natural del llenguatge

Al final de la dècada dels seixanta, el professorat de llengües estrangeres s'interessa per la metodologia provinent de l'estructuralisme europeu, pel que fa a la perspectiva lingüística i per les aportacions de les teories conductistes, en el camp de la psicolingüística. Aquesta combinació va donar lloc, d'una banda, a l'adaptació d'anàlisis i de metodologies per a l'ensenyament de segones llengües, com ara el mètode audiolingual i l'anàlisi contrastiva, que es presentaven com la superació tant dels mètodes basats en la gramàtica i en la traducció com dels anomenats directes. I, per altra banda, en un sentit gairebé oposat i com una reacció a l'excessiu domini dels aspectes estrictament lingüístics de la metodologia audiolingual, apareixen els mètodes situacionals, que s'organitzen a partir de situacions o centres d'interès, tot posant més l'accent en aspectes d'àmbit sociocultural. Vegem-ne algunes característiques generals.

L'enfocament basat en la metodologia contrastiva (Lado, 1973) aplicada a l'ensenyament es fonamenta en un principi basat en el conductisme: els aprenents tendeixen a transferir les formes, la distribució de formes i els significats de la seva llengua d'origen a la segona llengua. Aquesta constatació permet al professorat preveure i evitar els possibles errors dels estudiants gràcies a una programació de la llengua que tingui en compte aquesta transferència.

L'enfocament basat en el mètode audiolingual (Girard, 1972) és la concreció didàctica de la lingüística estructural, l'anàlisi contrastiva i el conductisme. Concep la llengua com un sistema d'estructures i l'ús del llenguatge com un comportament. Les activitats que se centren en la pràctica audiolingual són els diàlegs i els exercicis estructurals. Segons Girard, el repartiment dels ítems lingüístics en un curs ha de seguir una triple progressió: fonètica, gramatical i lèxica. Aquests enunciats es presenten en forma de diàlegs, destinats a crear situacions pretesament versemblants de comunicació. Es basa en bateries d'exercicis de repetició, commutació i substitució pensats per fixar les estructures que constitueixen l'esquelet dels diàlegs inicials que apareixen en cada unitat didàctica.

Aquests enfocaments³ tenen repercussions a Catalunya. En vistes a l'heterogeneïtat de nivells en el domini de la llengua catalana que cohabitaven a les aules, Tió, Guasch i Fargas (1981) proposen un enfocament didàctic basat en les aportacions de la psicolingüística (Titone, 1976) i en la lingüística contrastiva (Lado, 1973). La intenció és oferir un plantejament obert, complet i amb propostes variades per tal d'atendre la diversitat de necessitats individuals i col·lectives dels alumnes. Interrelaciona els diferents continguts lingüístics i expressius, en un intent d'ensenyar la llengua de forma global. Parteix d'un punt de referència bàsic, el text, que es converteix en l'eix principal de les classes conjuntament amb l'apartat d'ampliació lexical en relació amb un centre d'interès. Sobre aquests dos pilars descansen directament les activitats d'expressió oral. Com a norma general, es parteix de la lectura d'un text inicial i de les activitats de comprensió oral i lectora (a través de preguntes tancades, semiobertes i obertes o lliures), i es posa l'èmfasi en l'explicació de les paraules i construccions difícils o problemàtiques (les interferències) per als alumnes d'origen no catalanoparlant. A partir d'aquí es practiquen exercicis orals i escrits de sistematització gramatical amb la intenció que repercuteixin en l'expressió oral dels alumnes.

Simultàniament, en aquest període també tenen una gran acceptació les teories de Krashen (1982). Krashen, en la seva teoria del monitor, considera que tot el que cal per a l'adquisició de la llengua oral és sotmetre els aprenents de llengües a un alt grau d'exposició lingüística. Segons aquesta teoria, la funció instructiva, que consisteix a fer explícites a l'aprenent les regles formals de la llengua, interfereix negativament en l'efectivitat de la comunicació i limita als aprenents l'accés natural a la llengua objecte d'aprenentatge. Se suposa que l'aprenent aconseguirà una adquisició natural de la llengua; aquest plantejament repren i aprofundeix en alguns dels fonaments teòrics dels enfocaments naturals o directes de l'aprenentatge de llengües.

Així, doncs, aquest enfocament parteix d'un principi espontaneïsta i sosté que la funció de les institucions acadèmiques⁴ consisteix a continuar

³ Una aplicació d'aquest enfocament es recull en el curs d'ensenyament del català per a no catalanoparlants per mitjans audiovisuals estructuroglobals de Fontcuberta, Castellanos i Espinal (1980).

⁴ Al final dels anys seixanta, sorgeixen diversos corrents socioculturals provinents de l'Escola Nova que postulen models de ruptura, de canvi i de transformació social. Neixen com a resposta a la concepció tradicional de l'educació segons la qual l'alumne es considera un subjecte passiu a qui es transmeten els coneixements i s'imposen els valors socialment admesos. Aquests moviments tenen una gran

desenvolupant, de manera més sistemàtica que en el medi familiar, les diverses funcions del llenguatge ja introduïdes d'una manera natural durant el període d'adquisició.

Aquest plantejament té una gran incidència en els àmbits escolars innovadors en els quals es tendeix a concebre la llengua com una eina d'expressió i de creació. Rep, també, la influència de les aportacions d'autors com Freinet o Rodari (1973), que es basen en el coneixement intuïtiu i pràctic de l'infant i en el seu interès prioritari per l'expressió lliure i per la creació divergent. Aquest enfocament se centra en la creació de situacions que afavoreixen la motivació dels estudiants per expressar-se.⁵ Es parteix de la convicció que, per desenvolupar les habilitats lingüístiques, n'hi ha prou de crear situacions d'ús que estimulin l'interès per parlar. Aquesta posició es podria resumir de la següent manera: "de parlar, se n'aprèn parlant". Podem afirmar que aquesta concepció espontaneïsta sobre la llengua oral fins fa poc era força generalitzada en l'ensenyament. En un estudi realitzat per Vilà i Vila (1992) amb els estudiants de primer curs del conjunt d'estudis de Magisteri de Catalunya, es constata que la percepció subjectiva que tenen aquests joves sobre la seva participació en les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral durant l'ensenyament secundari és molt petita. Per exemple, el 50% afirma que no ha fet mai cap exposició oral en llengua catalana i el 35% afirma no haver-ne fet mai cap en llengua castellana. En aquest mateix treball, fet amb 405 professors i professores d'ensenyament secundari de Catalunya, es corroboren aquestes apreciacions.⁶

Hem vist que les activitats a l'aula des d'aquesta perspectiva tenen, sobretot, la finalitat de desenvolupar les capacitats creatives i interpretatives

repercussió en el terreny educatiu, i especialment en l'ensenyament de la llengua. D'aquí se'n deriva una utilització excessiva i poc sistematitzada de plantejaments pretesament innovadors.

⁵ Freinet proposa dues tècniques relacionades amb la llengua oral que han tingut i tenen un gran interès pedagògic: les *assemblees* i la *conferència*. Però Freinet es basa en la convicció que l'interès i la motivació dels alumnes per comunicar és suficient per expressar-se adequadament i això fa que no es plantegi l'ensenyament i l'aprenentatge d'estratègies específiques per comunicar oralment la informació.

⁶ D'altra banda, el 40% dels professors que diuen que fan exposicions orals amb els alumnes reconeix que una part de l'alumnat, o fins i tot la meitat, sempre es queda al marge d'aquesta activitat. A més, la majoria dels que realitzen exposicions orals (un 75%) diu que les exposicions dels seus alumnes s'assemblen a una lectura en veu alta o a un discurs "memoritzat". Per últim, la immensa majoria dels que fan activitats de llengua es limiten a "fer sortir a la pissarra" un alumne perquè contesti alguna pregunta o exposi una part de la lliçó que a la classe anterior se li ha demanat que s'apregui.

dels alumnes de manera lúdica, dinàmica, oberta i activa. Les propostes es basen, doncs, en la selecció d'exercicis que estimulen la imaginació, que permeten trencar les barreres convencionals, faciliten la desinhibició dels alumnes a l'hora de parlar i afavoreixen una actitud positiva respecte de l'aprenentatge de la llengua. Segons Vilà i Vila (1994), aquesta concepció espontaneïsta ha fet que moltes vegades no hi hagués intencions clarament educatives a la base d'una determinada activitat, o bé ha provocat el rebuig de les reflexions lingüístiques, l'absència de models o l'abús de textos lliures orals i escrits.

Per tant, a principis dels anys vuitanta cohabitaven dos tipus d'activitats a les aules. Les unes, clarament influenciades pels estudis lingüístics europeus, es basen en exercicis de sistematització gramatical: de correcció fonètica (discriminació auditiva i producció dels sons diferencials respecte de la L1); de correcció gramatical, sobretot a través d'exercicis estructurals, i d'ampliació de vocabulari i d'eliminació d'interferències lèxiques. Les altres són activitats lúdiques i creatives que intenten motivar l'ús espontani de la llengua oral a través de recursos que dinamitzen i complementen les classes de llengua escrita.⁷ Aquestes pràctiques orals, en general, no s'avaluen perquè, en realitat, no pretenen uns objectius específics ni formen part de la programació de llengua.

Des del nostre punt de vista, aquestes aportacions tenen interès en la mesura que plantegen la creació a l'aula de situacions d'ús de la llengua. Creiem, però, que aquest enfocament té un interès relatiu perquè no pren en consideració altres factors molt diversos que intervenen en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral, com ara el procés pel qual els aprenents arriben a produir un discurs oral o bé el paper que hi té la reflexió metalingüística, com veurem més endavant.

⁷ Durant aquest període apareix bibliografia sobre l'expressió escrita creativa (Freinet, 1973; Rodari, 1973). En la mateixa línia, pel que fa a la llengua oral, es publiquen materials que constitueixen recursos per organitzar activitats a l'aula que potenciïn la imaginació i la creativitat (Bratosevich i Rodríguez, 1973); reculls de jocs i activitats lúdiques (Bigas i altres, 1982; Badia i Vilà, 1984; Recasens, 1987), i diversos articles al *Butlletí de la DEC*, 1977 o a *Guix*, 1978. En aquesta mateixa línia de sistematització lexical i gramatical i ús oral de la llengua, els ICEs de les universitats catalanes divulguen dossiers d'ús intern per als cursos de reciclatge de català.

1.1.2. La influència de les aproximacions comunicatives

Les aproximacions comunicatives s'identifiquen amb la metodologia d'ensenyament, sobretot de segones llengües, que durant les últimes dècades posa l'accent en l'ús comunicatiu del llenguatge, per damunt del domini formal del sistema lingüístic. Tot i que parteixen de bases teòriques i metodològiques diferents, coincideixen en la idea central que l'adquisició del llenguatge és un aprenentatge social. Per tant, ensenyar llengua és ensenyar a fer-la servir per comunicar-se en les diferents situacions en què es pot trobar un parlant. Es constata, doncs, la necessitat d'ampliar el concepte de competència lingüística de Chomsky amb la introducció en l'ensenyament de la llengua d'habilitats i de continguts que van més enllà del sistema lingüístic.

Exposarem, en primer lloc, un dels enfocaments més rellevants que s'identifica amb aquesta concepció de l'ensenyament de la llengua: el nocional-funcional. En segon lloc, farem referència a les aportacions provinents de l'anàlisi del discurs, i en concret, als plantejaments fonamentats en la tipologia textual i en la interacció entre parlants. Aquests plantejaments han tingut una gran divulgació i acceptació entre els docents i han permès ampliar i adequar els objectius i els continguts d'aprenentatge de la llengua escrita a les situacions reals de comunicació i, de retruc, delimitar i complementar els objectius i els continguts d'aprenentatge en l'ensenyament de la llengua oral formal, partint de la noció de competència comunicativa proposada per Hymes (1972). En tercer lloc, des de la didàctica de llengües estrangeres es promou un enfocament per tasques que significa un pas previ molt proper al model que proposem per a l'ensenyament de la llengua oral formal: les seqüències didàctiques.

1.1.2.1. L'enfocament nocional-funcional

L'enfocament nocional-funcional (*functional-notional approach*) ha ocupat un lloc destacat en l'intent de definir un marc sobre el qual haurà d'operar qualsevol procés que pretengui aconseguir una competència oral en una segona llengua. Tot i que aquest plantejament està dissenyat per a l'ensenyament de segones llengües, l'enfocament nocional-funcional aporta un marc teòric, unes reflexions sobre programació i uns principis generals que ens han estat suggerents per a l'ensenyament de l'oralitat en situacions de primera llengua.

Aquest enfocament es basa en la teoria dels actes de parla proposada per autors com Austin i Searle, sorgida en el marc de la filosofia del llenguatge. És a dir, de la concepció que la llengua serveix per fer i per aconseguir coses. Sorgeix a principis dels anys setanta, de la recerca d'un grup d'experts en temes educatius coordinats per Trim (1971), comissionat pel Consell per a la Cooperació Cultural del Consell d'Europa. Les bases de l'enfocament nocional-funcional en l'aprenentatge d'idiomes es formulen a partir d'un primer objectiu, que recull Melcion (1994):

"[...] organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües modernes mitjançant un sistema d'unitats capitalitzables (*unit/credit system*) que donés lloc a un enfocament basat en les motivacions i les capacitats individuals d'aprenents adults."

Aquest objectiu general es desglossava en tres línies de recerca:

- a) "Descompondre el concepte global de llenguatge en unitats i subunitats en funció de les situacions comunicatives en què els aprenents es trobin particularment implicats."
 - b) "Establir una especificació operativa dels objectius d'aprenentatge."
 - c) "Formular un metasistema que defineixi l'estructura d'un sistema d'aprenentatge multimèdia per assolir aquests objectius en termes d'unitats capitalitzables."
- (Trim i d'altres., 1973)

Aquest enfocament va tenir un notable ressò. Van Ek (1975) va formular els objectius i continguts per a un nivell bàsic; Alexander (1978) iniciava temptatives d'elaboració de materials. Per a la definició dels continguts i dels objectius d'aprenentatge es va optar per una taxonomia que anés més enllà d'un simple inventari d'elements lèxics i d'estructures gramaticals, tal com es feia tradicionalment, i que incorporés com a referència fonamental un inventari d'allò que es podia preveure que un aprenent d'una llengua voldria fer amb aquesta llengua, és a dir, una relació de propòsits comunicatius, d'intencions enunciatives: de *funcions*. D'altra banda, es va proposar una llista de conceptes i de significats que el parlant ha de traduir en formes lingüístiques per expressar idees, raonaments, necessitats... per comunicar-se. És a dir, paral·lelament a les *funcions lingüístiques*, s'inventariaven un conjunt de *nocions generals* i de *nocions específiques* que intervenien com a factors prelingüístics a l'hora de realitzar un acte de parla.

L'efecte més destacable del debat obert al principi dels anys setanta sobre els aspectes que condicionen l'ús lingüístic és que l'èmfasi que es posava fins

aleshores en el domini de les estructures gramaticals es desplaça cap a una preocupació creixent respecte dels propòsits comunicatius que hi ha implícits en un acte de parla. Segons Trim, citat a Melcion (1994):

“Les categories gramaticals, les regles i les estructures s’ensenyen en la mesura que permeten als aprenents de construir les expressions que necessiten per assolir els seus propòsits personals i socials”

A Catalunya, a partir de la Llei de normalització lingüística de 1983, es constata la necessitat de programar l'ensenyament de la llengua per als diversos nivells educatius. Per a la població adulta no catalanoparlant s'adapta el mètode nocional-funcional d'ensenyament de llengües estrangeres al català⁸ (Mas, Melcion, Rosanas i Vergés, 1985). L'objectiu prioritari d'aquest mètode multimèdia és ensenyar una segona llengua d'acord amb les necessitats d'ús dels aprenents.

En la pràctica docent aquesta metodologia ha aportat, com a aspectes diferencials dels enfocaments que hem comentat, l'audiolingual i la metodologia contrastiva, en els aspectes següents:

- a) En la utilització de documents reals (audiovisuals i escrits) a les aules per tal d'ensenyar un model de llengua al màxim d'acostat a la realitat.
- b) En la proliferació d'activitats que requereixen usar la llengua per fer alguna cosa a partir de situacions previsibles i pròpies de la vida quotidiana (improvisacions, jocs de simulació, jocs de rol, etc.).
- c) En el treball en grups o en parelles.
- d) En una participació del professor en el paper de guia que ajuda l'alumne a descobrir els camins del seu mateix procés d'aprenentatge, més que no pas com a instructor omniscient o com a únic model de llengua.

L'estructura de les unitats dels materials didàctics derivats d'aquest enfocament sol seguir un esquema que ja anunciava Alexander (1978, 1980) en els seus primers treballs de base nocional-funcional: a) presentació; b) pràctica gramatical; c) pràctica contextualitzada; i d) improvisació. Una estructura que permet organitzar l'aprenentatge en un procés graduat, de la simple manipulació a l'ús, tenint en compte que aquest procés està condicionat sempre per un

⁸ Recordem la divulgació dels materials multimèdia elaborats a partir del nivell llinar i realitzats per professors de l'EOL. Mas, Melcion, Rosanas i Vergés. *Digui, digui...Curs de català per a no-catalanoparlants adults*. Barcelona: Publicacions del Departament de Cultura de la Generalitat. Direcció General de Política Lingüística, 1985.

objectiu comunicatiu concret i explícit. En els materials d'inspiració nocional-funcional és característic trobar-hi documents gràfics que il·lustren el context real en què s'usa la llengua. El model de llengua sol ser proper al llenguatge real, de manera que, al costat de formes de l'estàndard, hi tenen cabuda variants dialectals i exponents de registres diferents, des dels més formals fins als més col·loquials, en funció del context en què pot realitzar-se un acte de parla (Melcion, 1994).

Tot i que l'enfocament nocional-funcional ha suposat un avenç notable, tant en la manera de presentar i graduar els continguts (*syllabus*) com en la manera de concebre l'activitat docent i el procés d'aprenentatge, des dels primers moments de la seva implantació ha estat subjecte a anàlisi i a valoracions crítiques. Recollim a continuació les que ens semblen més pertinents.

En primer lloc, una de les crítiques s'orienta a qüestionar els principis comunicatius que l'inspiren, ja que se situaria, com els altres enfocaments que hem descrit de base purament gramatical, en la banda dels sistemes que presenten un corpus de continguts lingüístics predefinitos. Per tant, no dóna cap resposta sobre la qüestió de quins mecanismes i de quines estratègies afavoreixen el procés gradual d'adquisició d'un sistema lingüístic (Long, 1985). Des del nostre punt de vista, considerem que un enfocament comunicatiu que se centra en l'aprenent s'hauria d'haver plantejat aquestes qüestions. Diversos autors com Widdowson (1987) també s'han pronunciat en la mateixa línia i han aportat dades per mostrar que el sistema de seqüenciació obeeix a criteris intuïtius de necessitat, freqüència d'ús i simplicitat, i en descripcions de la llengua i de com s'usa, deixant absolutament de banda les descripcions de com s'aprèn, és a dir, sense incidir en el procés que segueix l'estudiant per aprendre.

De fet, tant els enfocaments gramaticals com els estructurals tenen en comú el fet que focalitzen els seus objectius en el producte final, en els continguts que l'aprenent haurà d'assolir, tant si vénen donats com a normes gramaticals com si vénen donats com a estructures o com a repertoris d'exponents lingüístics derivats d'unitats nocionals i funcionals aïllades. Però el procés a través del qual s'arriba a aquest objectiu, que hauria de ser la base real d'un enfocament comunicatiu, no es té en cap cas en consideració. Aquesta anàlisi crítica ha influït en un canvi significatiu en l'orientació de l'ensenyament de llengües: un sistema d'ensenyament i d'aprenentatge comunicatiu ha de tenir un enfocament orientat al procés i no únicament al producte (Melcion, 1994;

Camps, 1994.) I una altra consideració: en un enfocament basat en el procés, *syllabus* i metodologia poden integrar-se i complementar-se en una interrelació dinàmica. A partir d'aquestes premisses, s'ha generat i divulgat a bastament en els darrers anys un corrent metodològic, *l'enfocament per tasques*, que està resultant una alternativa molt acceptada en el camp de l'ensenyament de segones llengües i, com veurem més endavant, especialment eficaç i suggeridor per a l'ensenyament de la llengua oral formal.

1.1.2.2. La influència en l'ensenyament de la llengua oral dels corrents agrupats a l'entorn de l'anàlisi del discurs

Abans de centrar-nos en les característiques de l'enfocament metodològic per tasques, farem, en primer lloc, una breu referència a la influència que han tingut diversos corrents lingüístics en l'ensenyament de la llengua escrita i, de retruc, en l'ensenyament de la llengua oral formal. En segon lloc, exposarem la noció de competència comunicativa perquè ha estat una noció especialment fructífera en vistes a delimitar els objectius i continguts d'aprenentatge de la llengua oral en l'àmbit acadèmic.

A mitjan dels vuitanta, en l'ensenyament de la llengua escrita comencen a concretar-se les propostes dels autors francòfons agrupats entorn del corrent de la lingüística del text. Les recerques dutes a terme per diversos autors (Adam, 1985, 1987, 1992; Bronckart 1987; Combettes i Tomassone 1988, etc.) sobre tipologies textuais i sobre la seva transposició didàctica,⁹ així com les reflexions sobre els esquemes textuais propis de cada tipus de text (Van Dijk, 1978), l'anàlisi dels mecanismes que els confereixen coherència i cohesió (Charolles, 1978) són ben rebudes entre els docents. Els treballs d'aquests autors, tot i que s'apliquen sobretot a l'ensenyament de la llengua escrita, permeten ordenar i sistematitzar pràctiques orals que fins ara es treballaven de forma esporàdica i poc sistemàtica.

D'acord amb aquests models, a partir d'una proposta de tipologia textual que intenta especificar les característiques pròpies de cadascun dels tipus de text,

⁹ L'aplicació didàctica d'aquest enfocament apareix a revistes com *Pratiques, Langue Française, COM. Ensenyar català a adults* i en alguns monogràfics de les revistes *Articles i Textos*. Els actuals dissenys curriculars per a la reforma de l'ensenyament secundari obligatori es basen en aquest enfocament per organitzar la programació de la llengua oral i escrita.

es comencen a delimitar determinats objectius d'ensenyament de la llengua oral. Per un costat, es treballen aspectes relacionats amb l'estructura interna del text i, per l'altre, alguns continguts lingüístics que hi poden estar relacionats o bé continguts lingüístics que es consideren d'ordre general en relació amb la correcció fonètica o gramatical. D'acord amb aquest plantejament, el treball a l'aula parteix de la producció de textos de tipologia diferent (descripció, narració, exposició, etc.) i mitjançant unes pautes d'observació molt completes i similars per a totes les activitats, s'avalua la capacitat dels aprenents per reconèixer i saber fer servir les estructures pròpies de cada tipus de text, així com la correcció lingüística i els aspectes paralingüístics i no verbals. Tot i que la majoria dels materials que es relacionen amb aquest plantejament estan destinats al treball d'expressió escrita, se'n poden citar alguns per al treball específic de la llengua oral com ara els De Luca (1983); Coromina (1984); Garcia i altres (1986).

D'altra banda, cal destacar la influència de les propostes anglòfones agrupades a l'entorn dels corrents d'anàlisi del discurs, com ara l'anàlisi de la conversa, la pragmàtica lingüística o l'etnografia de la comunicació, interessades per la recerca sobre l'ús lingüístic, especialment de les situacions interactives. Els resultats de les seves recerques permeten considerar les interaccions orals com a activitats socials estructurades i subjectes a regles i permeten conèixer les variables que regulen els intercanvis comunicatius: la intenció, els participants, l'estructuració mitjançant els torns de paraula, etc. Aquestes investigacions han proporcionat, també, eines d'observació i d'anàlisi dels discursos orals en diverses situacions d'ús. En aquest marc, l'acte comunicatiu no s'entén com un procés lineal, sinó com un procés cooperatiu, en el qual els participants construeixen conjuntament el discurs i l'interpreten gràcies a la seva voluntat cooperativa i al seu coneixement compartit.

En l'ensenyament de la llengua oral, aquestes propostes es tradueixen en activitats d'anàlisi i reflexió sobre les interaccions orals. Autors com Abascal, Beneito i Valero (1993); Lomas, Osoro i Tusón (1993); Nussbaum, (1995); Tusón (1995); Cano i Del Rio (1995) o Palou (1996), entre d'altres, parteixen d'una gran diversitat de situacions orals interactives: converses espontànies, entrevistes, discursos produïts a l'aula, etc. amb la intenció d'analitzar-ne la incidència del context, l'estructura, les normes d'ús lingüístic, les relacions de poder que s'estableixen entre els participants, el funcionament dels torns de

paraula, etc. En aquest sentit, diversos autors parlen de la importància que adquireix saber interpretar el context en la comunicació oral:

“Els individus que són eficients en la discussió [...] saben com *llegir el context* i com fer-ne previsions i configurar-lo de manera que els seus comentaris resultin adequats i comprensibles”(Pinell, 1984: 247, citat a Alvermann, 1990) [la cursiva és nostra].

D'altra banda, des del punt vista de l'ensenyament, es considera que en les situacions d'aula la verbalització oral és un factor que incideix de forma decisiva en l'aprenentatge del coneixement i en el desenvolupament de la capacitat per aprendre. Se subratlla, doncs, el paper de la conversa i de la discussió a l'aula com a estímul del pensament i de l'aprenentatge així com també es fa evident entre el professorat la necessitat de conèixer i d'aplicar estratègies comunicatives diverses per incidir en la regulació dels interaccions a l'aula (per exemple, estratègies de conducció de diàlegs o de formulació de preguntes amb diferents intencions: per focalitzar, orientar, facilitar, completar, comprovar, etc.) que ajudin a desenvolupar la capacitat de reflexió dels alumnes i a gestionar de manera eficaç la comunicació oral (Tough, 1989; Alvermann, Dillon i O'Brien, 1990; Cadzen, 1991).

La finalitat d'aquest enfocament és triple. D'una banda, s'orienta a millorar les destreses dels estudiants per saber interpretar les interaccions orals, és a dir, per reconèixer la intenció de l'emissor, els enunciats implícits del discurs, la funció dels recursos no verbals, etc. De l'altra, la creació d'interaccions a l'aula pretén incidir en l'aprenentatge i en el desenvolupament de la capacitat cognitiva de l'alumne; Amb altres paraules: “es parla per aprendre”. I, per últim, aquest enfocament ofereix models reals i proposa estratègies comunicatives per guiar la producció i la recepció de discursos adequats en les diverses situacions interactives.

Com que la intenció d'aquest plantejament és estudiar la llengua en situació, es proposa una anàlisi que es caracteritza per la seva multidimensionalitat. D'aquesta manera, a més de la descripció i valoració de la producció lingüística, s'hi integren factors d'ordre cognitiu, socio-cultural i psicosocial. Aquestes propostes permeten ampliar el concepte de competència de les propostes funcionals/nocionals i ampliar-lo d'acord amb l'adaptació per a l'ensenyament de llengües estrangeres que fan autors com Canale i Swain (1980) i Canale (1983), entre d'altres.

a) La noció de competència comunicativa

El concepte de competència comunicativa¹⁰ serveix de base per delimitar els objectius i continguts en l'ensenyament de l'oralitat. Diverses disciplines interessades per l'ús lingüístic ens permeten configurar un marc teoricopràctic que serveix de fonament i aporta una visió global de tots els elements que intervenen en l'ús oral de la llengua. Concretament aquest marc a través de la noció de competència comunicativa (*communicative competence*), un concepte desenvolupat a partir de la noció de competència de Chomsky, en la qual es fa patent la interacció d'un sistema lingüístic intern amb un sistema extern d'actuació que permet que la llengua funcioni com un sistema comunicatiu i representatiu.

Aquesta concepció ha estat ampliada per les aportacions de Hymes (1972), en les quals es relaciona el coneixement intern -subjacent- de la llengua amb el coneixement de les convencions d'ús. La noció de competència comunicativa, concepte clau de l'etnografia de la comunicació, ens aporta una visió àmplia i completa dels elements que configuren el domini de les habilitats orals. Gumperz defineix la competència comunicativa en els termes següents:

“Allò que un parlant necessita saber per comunicar-se de manera eficaç en contextos culturalment significants. Com el terme chomskià sobre el qual es modela, la competència comunicativa es refereix a l'habilitat per actuar. És fa un esforç per distingir entre les capacitats inherents d'un parlant i la manera com es comporta en situacions particulars. Tanmateix, mentre que els estudiosos de la competència lingüística intenten explicar aquells aspectes gramaticals que es consideren comuns a tots els humans, independentment dels determinants socials, els estudiosos de la competència comunicativa consideren els parlants com a membres d'una comunitat, com a exponents de funcions socials, i intenten explicar com usen el llenguatge per autoidentificar-se i per dur a terme les seves activitats.” (Gumperz, 1972: 7)

D'altres autors, sobretot des de l'àmbit de l'ensenyament de segones llengües, s'han referit a la complexitat que suposa per als parlants fer un ús eficaç del llenguatge en interacció amb el context comunicatiu:

“Un tret decisiu d'aquesta “complexitat” de coneixements sobre el llenguatge és que en la comunicació hi entra en joc no només el coneixement per part d'una persona de les regles i de les convencions, sinó que cal que el parlant sigui creatiu amb aquestes regles i convencions i, a més, les sàpiga negociar durant la comunicació.” (Breen i Candlin, 1980)

¹⁰ Té un interès especial la recopilació de Llobera *Competència comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

El concepte de competència comunicativa conforma, des del nostre punt de vista, un dels eixos del marc teòric que serveix de base en l'ensenyament de la llengua oral. Parteix de l'articulació dels diferents components de la competència comunicativa proposats per Hymes (1971) i represos per diferents autors com Canale i Swain (1980) i Canale (1983), entre d'altres.

Aquests autors conceben la competència comunicativa en la confluència de les dimensions següents (Cros i Vilà, 1997):

- 1) Una *competència discursiva* o *textual*, relacionada amb els coneixements i les habilitats dels parlants per comprendre i produir els mecanismes de coherència i cohesió textuais en una àmplia varietat de discursos.
- 2) Una *competència sociolingüística*, referida als coneixements i a les habilitats dels parlants per adequar les produccions a la situació de comunicació, és a dir, a la varietat lingüística, al registre i als factors com el canal, els interlocutors, el lloc, etc. Aquest component inclou les regles socioculturals d'ús de la llengua.
- 3) Una *competència estratègica*, referida a l'habilitat d'utilitzar estratègies de comunicació per dues raons: *a)* per compensar dèficits en la comunicació, deguts a una situació de parla amb condicions limitadores o per atenuar les deficiències en els altres components de la competència comunicativa, i *b)* per augmentar l'eficàcia del discurs, gràcies a l'ús d'estratègies comunicatives.
- 4) Una *competència lingüística*, de naturalesa formal, relacionada amb el coneixement de les regles gramaticals de la llengua. Es correspon aproximadament amb la competència lingüística de Chomsky, tot i que es defineix d'una manera més àmplia.

Altres autors com Kerbrat-Orecchioni (1986); Moirand (1982) i Bachmann (1990) consideren una altra dimensió: una *competència enciclopèdica* o *cultural*, que fa referència al conjunt de coneixements que posseeix el parlant i al·ludeix, per tant, a la capacitat per produir i entendre enunciats que expressen raonaments i coneixements. Hem optat per la proposta de Hymes, ja que ha estat la base de les diverses variants utilitzades en l'ensenyament que s'han elaborat amb posterioritat.

Resulta difícil dibuixar una frontera rígida que separi les diferents competències ja que, tal com esmenta Kerbrat-Orecchioni (1986), aquests components s'interrelacionen, de manera que molt sovint no és possible de

determinar la part exacta que es correspon amb cadascun d'ells. Per la mateixa raó, resulta difícil de classificar les diferents disciplines que conformen el marc teòric de l'ensenyament de l'oralitat segons si s'interessen per un o altre dels components de la competència comunicativa, ja que, en realitat, en l'estudi dels usos lingüístics aquestes disciplines s'interrelacionen i, en la majoria dels casos, es complementen. De tota manera, i amb una intenció eminentment aclaridora, a continuació comentarem les aportacions més rellevants de les diferents disciplines que poden constituir aquest marc teòric de referència.

El quadre que presentem a continuació sintetitza la noció de competència comunicativa oral en relació amb cada un dels components que la configuren.

Competència comunicativa oral

<i>Competència discursiva</i>	<i>Competència sociolingüística</i>	<i>Competència estratègica</i>	<i>Competència lingüística</i>
<p>←</p> <p>Continguts de referència</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coherència • Cohesió • Varietat discursiva 	<p>Continguts de referència</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequació al context (emissor, destinatari, intenció, lloc social) • Regles socio-culturals 	<p>Continguts de referència</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratègies retòriques • Estratègies de cortesia 	<p>→</p> <p>Continguts de referència</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonètica (trets supra-segmentals) • Lèxic/semàntica • Morfologia/sintaxi

(A partir de Hymes, 1972)

a) *El component discursiu o textual*

El marc teòric que permet treballar el component textual de la competència comunicativa el proporcionen, sobretot, les aportacions dels corrents lingüístics europeus que, d'una manera molt general, se situen en l'àrea

d'influència de la lingüística del text i que s'han interessat per l'ús de la llengua,¹¹ fonamentalment de la llengua escrita.

Les investigacions sobre tipologies textuais (Bronckart, 1995; Adam, 1985, 1992; Coltier, 1986; Combettes, 1986) i les reflexions sobre els esquemes textuais propis de cada tipus de text és un dels reptes i de les aportacions de la lingüística del text. L'anàlisi dels mecanismes que confereixen coherència i cohesió als discursos han permès d'ordenar i sistematitzar l'ensenyament de procediments lingüístics que, malgrat que s'estudiïn en relació amb l'ús de la llengua escrita, són també aplicables a l'ús de l'oral formal de la llengua. Així, per exemple, els diversos estudis i els diferents intents de classificació dels organitzadors discursius (Cuenca, 1995) ajuden a estructurar amb claredat una exposició oral: la utilització de connectors permet explicitar l'organització del discurs i també permet indicar, d'una manera precisa, quina és la relació que s'estableix entre les idees. Aquest aspecte és fonamental en la producció de determinats discursos orals, especialment els monològics, és a dir, els que es produeixen sense intervenció explícita de l'interlocutor. De fet, el procés inherent a l'oralitat és sempre successiu i limitat en el temps i això fa necessària una explicitació de l'estructura a fi que el receptor pugui reconèixer les parts dels discurs, seguir còmodament el fil conductor de les idees i identificar el tipus de relacions que s'estableix entre elles.

Els estudis sobre la progressió temàtica ofereixen eines per trobar l'equilibri entre l'aportació d'informació nova en relació amb la informació coneguda (Bernárdez, 1982; Halliday, 1985; Luna, 1990). Aquest aspecte és especialment rellevant, per exemple, en les explicacions que fa el professor a classe (Sánchez Miguel, 1994), ja que els estudiants no poden utilitzar les mateixes operacions cognitives per processar la informació oral que la

¹¹ Aquest darrer quart de segle s'ha desvetllat un gran interès per estudiar què fa el parlant quan usa la llengua. Des d'aquesta perspectiva, parlar és construir un *instrument* per comunicar alguna cosa: és emetre seqüències lingüístiques amb una finalitat determinada. Partint d'aquesta visió funcional sorgeix la pragmàtica com a branca de la lingüística que pren en consideració els factors extralingüístics que determinen l'ús del llenguatge, precisament tots aquells factors als quals no pot fer referència un estudi purament gramatical: nocions com les d'*emissor*, *destinatari*, *intenció comunicativa*, *context verbal*, *situació o coneixement del món*, etc. Així, alguns fenòmens específics de la llengua oral no es poden entendre de forma completa i adequada si no es fa referència a elements o principis d'ordre clarament pragmàtic.

Des d'aquest enfocament, les fronteres entre lingüística, psicolingüística i sociolingüística es desdibuixen. I no només això, sinó que aspectes psicològics i socials adquireixen una especial importància. És a dir, a més de les formes i estructures de la llengua, adquireixen importància qüestions com la *situació* en què es produeix un acte comunicatiu, la *funció* que compleix, el paper que hi tenen els *participants*, la *coherència* de l'enunciat, etc.

informació escrita i això fa que en l'ús oral calgui utilitzar diverses estratègies comunicatives per alentir la progressió temàtica, com veurem al capítol següent.

Des d'aquesta perspectiva hem de destacar dos tipus d'aportacions rellevants. En primer lloc, l'establiment d'una tipologia textual,¹² àmpliament divulgada, perquè permet conèixer els esquemes que es poden aplicar a l'anàlisi i a la producció dels diferents gèneres discursius orals, és a dir, dels usos de la llengua socialment reconeguts. En segon lloc, l'anàlisi i la reflexió sobre els diversos mecanismes de coherència i cohesió textual, perquè faciliten la interrelació entre les idees i la interpretació del discurs.

b) El component sociolingüístic

Un dels objectius en l'ensenyament de la llengua oral és que els estudiants aprenguin a analitzar la situació comunicativa en què es produeixen els discursos.¹³ Aquesta anàlisi permet orientar la planificació i exercir un major control sobre la producció per adequar-la als paràmetres del context. Els estudis i les metodologies d'anàlisi que proporcionen, per exemple, els estudis de Hymes (1972) sobre els components dels esdeveniments comunicatius, o els estudis de Bronckart (1985), sobre la noció de context, ofereixen eines per delimitar els components de la situació comunicativa i per analitzar-los, de manera que els estudiants, en el moment de planificar el seu discurs, poden aprendre a establir clarament els seus objectius comunicatius, a fer previsions sobre el destinatari, a tenir en compte qüestions relacionades amb el temps de què disposen per parlar i l'espai físic on actuaran, etc.

En parlar d'esdeveniments comunicatius ens referim a l'estudi proposat per Hymes (1972) a partir dels components que entren en joc en totes les interaccions verbals. Aquest model descriptiu ha estat revisat i completat tot incorporant-hi les aportacions que, en el terreny de l'anàlisi de les interaccions verbals, han fet disciplines com la pragmàtica i la sociologia de la interacció, entre d'altres (Kebrat-Orecchioni, 1990: 75; Duranti, 1985). L'interès d'aquesta

¹² Les aportacions sobre tipologies textuales han estat molt ben rebudes entre els ensenyants i aplicades a les aules de formes molt diverses (i potser excessivament rígides i simplificades).

¹³ Les aportacions dels diversos corrents anglosaxons que, sorgits de diferents camps d'estudi, com ara la lingüística, l'antropologia o la filosofia del llenguatge, s'han interessat per l'anàlisi dels discursos orals, han incidit en alguns aspectes fonamentals a l'hora d'estudiar l'adequació dels discursos a la situació comunicativa, ja que han estat aquestes disciplines, precisament, les que han mostrat la incidència del context en la producció i en la interpretació dels discursos.

proposta resideix en el fet que permet la caracterització de qualsevol trobada comunicativa i pot, per tant, servir de base a l'observació i l'anàlisi del que s'esdevé a l'aula (Tusón, 1991; 1995). El model de Hymes, s'associa a l'acrònim *SPEAKING*:

- S (*setting/scene*): lloc, hora, circumstàncies físiques/definició cultural de l'ocasió.
 - Localització espacial i temporal.
 - Escenari psicosocial
- P (*participants*): participants.
 - Característiques socioculturals.
 - Interrelacions.
- E (*ends*): finalitats, resultats que se n'esperen.
 - Objectius/productes.
 - Globals/particulars.
- A (*act secuencia*): seqüència d'actes; forma i contingut del missatge
 - Organització i estructuració de la interacció
 - Organització del tema/dels temes
- K (*key*): Clau.
 - Grau de formalitat/informalitat de la interacció.
- I (*instrumentalities*): instruments, canals i formes.
 - Canal.
 - Varietat o varietats de parla.
 - Vocalitzacions, cinèsia i proxèmia.
- N (*norms*): normes per a la interacció i la interpretació.
 - Normes d'interacció.
 - Normes d'interpretació.
- G (*genre*): gènere.
 - Tipus d'interacció.
 - Seqüències discursives.

Així, doncs, podem considerar que els paràmetres del context,¹⁴ d'una manera general, es refereixen a la intenció, a la relació que s'estableix entre els participants d'un acte comunicatiu, al lloc social de producció, a les normes de producció i a les normes d'interpretació. Aquests són els principals elements definitoris dels gèneres discursius i els que permeten que siguin reconeguts pels parlants.

Des de l'ensenyament de llengües, Canale (1983) i Terrell (1977) constaten la tendència a considerar la competència sociolingüística com a menys

¹⁴ Segons Bronckart, el context està format per tot allò de l'extrallenguatge que pot intervenir en el control i en la gestió de l'activitat lingüística. S'hi poden distingir tres espais: l'espai del coneixement del món, l'espai de l'acte material de producció i l'espai de la interacció social.

rellevant que la discursiva o que la lingüística. Sembla com si la correcció gramatical de les expressions fos més important que la seva adequació al context. Aquesta tendència ignora que la competència sociolingüística és crucial en la interpretació dels enunciat pel seu "significat social". La mateixa autora expressa la importància del component sociolingüístic en l'ensenyament de la llengua amb els termes següents:

"Està demostrat que, en la mesura que no disposem de més informació sobre com les funcions comunicatives es duen a terme en les diferents llengües, els estudiants no assoliran els seus objectius comunicatius i els seus professors no sabran per què." (Blum-Kulka, 1980: 40)

Blum-Kulka, 1980, des de la didàctica de segones llengües, distingeix tres tipus de regles que interactuen per determinar el grau d'efectivitat amb què una funció comunicativa s'expressa i s'interpreta: regles pragmàtiques, regles d'adequació social i regles de realització lingüística.

Les primeres es refereixen a les precondicions situacionals que cal satisfer per realitzar una funció comunicativa determinada (per exemple, per tenir dret a donar una ordre). Les regles d'adequació social s'ocupen de si una funció pot ser expressada o no i, en cas afirmatiu, en quina mesura s'hauria de ser directe (per exemple, preguntar sobre el sou). Per últim, les regles de realització lingüística s'ocupen dels aspectes que s'han de tenir en compte en relació amb les formes gramaticals (recursos per modular el to d'una funció, freqüència amb què una forma gramatical s'usa per fer una determinada funció, etc.); aquest aspecte inclou l'adequació estilística.

En l'ensenyament de la llengua oral cal considerar com un dels objectius d'aprenentatge el coneixement i l'ús d'aquest conjunt de regles que conformen cada context situacional. El reconeixement d'aquests elements ajuda els estudiants a saber què se sol dir i fer en determinades situacions comunicatives i incideix, per tant, en la tria del contingut, en la forma d'organització del discurs i en la selecció d'un registre lingüístic pertinent.

c) El component estratègic

En el treball sobre el component estratègic ens interessa tenir en compte les disciplines interessades per l'estudi de l'eficàcia de la comunicació, de les estratègies que permeten assegurar i augmentar l'eficàcia dels discursos dels parlants (Cros i Vilà, 1997).

De la retòrica clàssica¹⁵ prové l'aportació de models i tècniques per a la construcció dels discursos amb l'objectiu d'obtenir la màxima eficàcia. Recordem, per exemple, que, segons Ciceró i Quintilià, un discurs havia de ser construït seguint aquests passos: *inventio* (selecció de les idees); *dispositio* (col·locació ordenada); *elocutio* (adaptació dels mots convenients); *memoria* (estratègies de retenció del discurs), *actio i pronuntiatio* (modulació de la veu i adequació del gest). Les seves recomanacions orienten cap a un procés de construcció del discurs oral clarament ordenat i seqüenciat.

En el camp de la neoretòrica és molt important l'aportació de Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958),¹⁶ els quals s'interessen, per primer cop en aquest segle, pel llenguatge no literari i conceben l'argumentació, no pas com una part del discurs retòric, sinó com un discurs complet que té l'objectiu de convèncer i que es fonamenta en l'existència de l'auditori al qual s'adreça. Segons aquests autors, l'ús efectiu de les estratègies argumentatives depèn de la capacitat de l'orador per adaptar-se a l'auditori, ja que, per aconseguir-ne l'adhesió, el discurs s'ha de basar

¹⁵ La retòrica clàssica va ser la primera disciplina interessada per l'ús efectiu de la llengua, ja que el seu objectiu era incrementar l'eficàcia comunicativa. Així, a partir de les obres d'Aristòtil i Ciceró, i de la codificació de Quintilià, l'explicació i l'inventari dels recursos destinats a convèncer ha estat una constant al llarg de la història de la nostra cultura. Tot i que la crisi d'aquesta disciplina va provocar que a començaments de segle XX quedés reduïda a una sèrie d'inventaris de figures, inclosos sovint en els manuals de literatura, des de finals dels anys cinquanta i a conseqüència, en part, de l'expansió del llenguatge publicitari van aparèixer una gran quantitat d'estudis anomenats neoretòrics, els quals han recuperat els objectius primers d'aquesta disciplina.

¹⁶ La retòrica clàssica té el valor d'haver constituït un corpus coherent de reflexió sobre la comunicació persuasiva, però actualment podem considerar que se sosté en alguns principis ja superats; la renovació d'aquests principis és el camí emprès per la nova retòrica contemporània. Perelman i Olbrechts-Tyteca, aportadors d'una de les principals actualitzacions de la retòrica clàssica, consideren la neoretòrica com la teoria general de l'argumentació. En la seva obra *Tractat de l'argumentació* mostren que el domini de la persuasió racional no es pot restringir als arguments basats en proves demostratives, sinó que també hi intervenen els arguments de versemblança.

Les bases filosòfiques de l'argumentació i l'estudi de les tècniques discursives orientades a provocar o augmentar l'adhesió a les tesis que es defensen constitueixen el seu objecte d'estudi. Parteixen d'una orientació pragmàtica, des del moment que situen el discurs en el context comunicatiu i se centren en l'auditori: conèixer-lo i adequar-s'hi és indispensable per a l'èxit de l'argumentació.

en l'acord, i és a partir de l'acord com es poden modificar les actituds del destinatari.

Un dels objectius de l'ensenyament de la llengua oral es relaciona amb l'actitud que han de ser capaços de mostrar els parlants per aconseguir que la comunicació sigui eficaç i cooperativa en qualsevol situació. En aquest sentit hi entraria en joc el tractament lingüístic de la cortesia.¹⁷

Des del punt de vista dels estudis lingüístics, la cortesia ha estat tractada per disciplines com l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs o la pragmàtica, que comparteixen l'interès per l'estudi de l'ús lingüístic i de les interaccions verbals. Tot i la diversitat d'enfocaments, aquestes diferents disciplines estan d'acord a considerar que la cortesia és una estratègia conversacional. Així, doncs, les estratègies de cortesia són el conjunt de fórmules verbals, paraverbals i no verbals que utilitzen els parlants en qualsevol situació comunicativa per assegurar l'eficàcia comunicativa, l'equilibri social i les relacions cordials entre els participants de la interacció, és a dir, per evitar o mitigar els conflictes que poden sorgir entre els objectius del parlant i els del destinatari. En la mesura que es mantenen les bones relacions, s'assegura l'eficàcia de la comunicació. Les estratègies consisteixen, fonamentalment, a utilitzar fórmules que permeten oferir una imatge positiva d'un mateix i valorar o no desvalorar gaire la imatge del destinatari (Cros, 1999).

D'altra banda, l'antropologia s'interessa pels sistemes de comunicació no verbal que actuen conjuntament o independentment del sistema lingüístic. Els més rellevants són el llenguatge proxèmic, el cinèsic, el gestual i la imatge general. Aquests llenguatges tenen una pluralitat de funcions que varien segons la situació, les normes del grup i la relació social que es produeix entre els interlocutors (Goffman, 1959).

En parlar de la classificació dels components de la competència comunicativa, hem considerat que el component estratègic actua sobre la resta de

¹⁷ Grice, H. P. (1975) estudia els intercanvis conversacionals: distingeix entre el que diu la frase i el que implica en determinats contextos. Aquestes implicacions no són arbitràries, sinó que obeeixen a les regles que regeixen la conversació. Els principis de cooperació conversacional se sintetitzen en quatre regles o màximes: quantitat; qualitat; relació i manera. Més tard, Leech (1983) i Brown i Levinson (1987), entre altres, ja no estableixen regles sinó que proposen un principi de cortesia. Segons aquests autors, els objectius de la comunicació poden manifestar-se en dues direccions: per mantenir l'equilibri o bé per modificar-lo (per millorar la relació o per augmentar la distància entre els interlocutors).

components per tal d'assegurar i d'augmentar l'eficàcia comunicativa. De fet, si entenem que aquesta classificació constitueix una abstracció teòrica d'una sèrie d'usos lingüístics, podríem pensar que l'ús real de la llengua és intrínsecament estratègic, ja que es produeix en una situació comunicativa concreta en què el parlant ha d'adequar el seu discurs per aconseguir ser eficaç comunicativament (Cros, 1999). Així, doncs, el reconeixement, la pràctica i la reflexió sobre les diferents estratègies comunicatives que poden contribuir a l'eficàcia del discurs és un aspecte prioritari en l'ensenyament de les habilitats lingüístiques escrites i orals.

d) El component lingüístic

El marc teòric que, des del nostre punt de vista, serveix de base per treballar la competència lingüística és el que proporcionen els estudis lingüístics d'abast oracional, tot i que, com hem apuntat anteriorment, no considerin les característiques específiques de la llengua oral com un dels seus objectes d'estudi.

La competència gramatical ha estat la preocupació central de tota la tradició lingüística d'occident, sobretot en l'ensenyament de primeres llengües. L'eix de la gramàtica ha estat centrat en tota una casuística dominada per les regles i les excepcions, tot i que posteriorment, amb l'aparició de l'estructuralisme, es va optar per gramàtiques més descriptives que prescriptives i per tant, més relacionades amb l'ús de la llengua¹⁸.

La competència lingüística es basa en el coneixement del parlant sobre el sistema lingüístic, que li permet produir i comprendre correctament un conjunt il·limitat de frases. Com dèiem a l'inici, el marc teòric que es relaciona amb aquesta competència és l'àmbit de la lingüística,¹⁹ encara que, tenint en compte que es tracta d'una competència individual, també s'hi poden relacionar els estudis aportats per la psicolingüística sobre els processos cognitius de comprensió i de producció en l'ús de les diverses manifestacions del llenguatge, així com també els estudis orientats a la gestió i al control d'aquests coneixements en l'ús.

Actualment, el coneixement del codi lingüístic s'entén no com el coneixement d'elements o formes lingüístiques atomitzades, sinó des d'una perspectiva més funcional, que correspon a l'ús efectiu de les unitats lingüístiques inserides en el discurs, és a dir, contextualitzades. Aquesta perspectiva suposa canvis notables en la concepció de la descripció gramatical, ja que implica la creació de noves categories que organitzen de manera diferent les

¹⁸ És il·lustratiu veure com no es van poder deixar de banda algunes formulacions gramaticals d'una complexitat considerable. A tall d'exemple, Llobera (1995), en referir-se a la didàctica de segones llengües, recull la següent formulació, expressada per Roca (1967) sobre l'ús del subjuntiu: "Exigeixen subjuntiu en la subordinada els verbs de dubte o desconeixement, temor o emoció, possibilitat, necessitat objectiva o subjectiva." (Vol. II:72.)

¹⁹ Canale menciona com a subàrees de la competència gramatical la fonologia (els elements suprasegmentals), el lèxic i la semàntica i els aspectes relacionats amb la morfologia i la sintaxi (flexió, concordança, formació de frases, etc.).

unitats que constituïen la gramàtica des d'una perspectiva tradicional. Seguint Combettes (1988: 62), posem l'exemple de la noció de *dixi* (absolutament present en el discurs oral per facilitar-ne l'ancoratge) que engloba en un mateix conjunt les categories de pronom, adverbi i demostratiu, o l'exemple del concepte d'enunciació, que reuneix pronoms i determinants referits a la primera persona, mentre que des de la perspectiva de la frase, o de la descripció lingüística per nivells, els pronoms formen part d'una sola classe o categoria (Milian, Guasch i Camps, 1991: 164)

La competència gramatical es desenvolupa com un procés complex, del qual només podem oferir explicacions a partir de les recerques que correlacionen les estructures que s'ensenyen i les produccions que s'obtenen dels estudiants. En plantejar uns objectius d'ordre gramatical, el problema se situa en la integració d'aquests coneixements gramaticals per dur a terme una bona actuació lingüística. Si s'analitza l'aspecte de la gramaticalitat en la producció oral, es perceben graus de variació molt notables: el fet de parlar en situacions formals, la dinàmica mateix de la producció oral, la incidència de factors com la tensió, el cansament o la manca de motivació, entre altres elements, provoquen nivells molt diversos de correcció gramatical i es fa difícil determinar quin és realment el nivell de competència lingüística d'un parlant en determinades condicions.

Malgrat la influència del context, la llengua oral formal segueix una estructura convencional que s'allunya de les formes d'estructuració de la conversa quotidiana i requereix un major control sobre els elements gramaticals. Aquest control es fa evident, per exemple, en la concordança o en la utilització del lèxic, perquè es trien les formes d'un registre lingüístic més o menys estandarditzat, que es caracteritza per la precisió i riquesa lèxiques i la terminologia específica (Castellà, 1994). En els usos orals formals es tendeix a utilitzar una sintaxi sistematitzada, és a dir, a allunyar-se de del caràcter fragmentari de la parla propi de les situacions informals: els falsos inicis, les vacil·lacions, les frases incompletes, les discordances, la sintaxi més trencada o els canvis d'estratègia sintàctica: els anacoluts, les el·lipsis, l'ús de flaques, etc. (Berretta, 1984; Payrató, 1988; Tusón, 1995). Des d'aquest punt de vista, l'oral formal sol incorporar les restriccions prescriptives de la varietat estàndard.

En aquest apartat hem exposat l'interès i la funcionalitat de la noció de competència comunicativa per determinar els objectius i continguts en

l'ensenyament de la llengua, però, tot i això, aquest concepte no ha estat exempt de crítiques. Per exemple, segons l'opinió de Castellà (1992), aquesta noció té l'inconvenient que no constitueix cap model, perquè no especifica ni la manera ni l'ordre en què els diversos components s'adquireixen i es desenvolupen. Castellà proposa, com un panorama més complet, la classificació de Bachman (1990), però la seva proposta també presenta inconvenients, ja que atorga al terme *competència* excessiva amplitud, cosa que dificulta l'obtenció d'una visió aclaridora del concepte que permeti relacionar-lo amb uns objectius d'aprenentatge de la llengua. De fet, del concepte de competència se n'han derivat múltiples termes com ara competència *semiològica* (Lomas, 1999), competència *sociotextual*, competència *literària* (Colomer, 1996), competència *interaccional*, etc., i així molts d'altres, fins a arribar a una proliferació notable. De tota manera, malgrat les observacions que hem apuntat, considerem que el concepte de competència comunicativa ha resultat molt productiu i suggeridor, ja que ha servit de punt de referència en la selecció i l'organització dels objectius i els continguts d'aprenentatge de la llengua, i especialment de la llengua oral.

1.1.2.3. La influència de l'enfocament per tasques provinent de l'ensenyament de llengües estrangeres

L'enfocament de la llengua per tasques consisteix a organitzar l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a partir de *com* un aprenent pot utilitzar la seva competència comunicativa quan realitza una sèrie de tasques. Dit amb altres paraules, consisteix a generar en els estudiants un interès per *com aprendre*, a través d'un interès per *com comunicar*. Candlin (1990) proposa una definició de tasca en el context de l'aprenentatge de les llengües:

“Una activitat que pertany a un conjunt d'activitats diferents i seqüenciables, capaces de plantejar problemes i que involucren aprenents i professors en una tasca conjunta de selecció, a partir d'una gran varietat de procediments cognitius i comunicatius aplicats a un coneixement i de l'explotació i recerca col·lectiva de finalitats predeterminades o emergents en un medi social.” (Candlin, 1990: 39)

Nombrosos autors han abordat el concepte de tasca. Estaire i Zanon (1990) recopilen les definicions dels autors més significatius, entre les quals destaquem la de Nunan i la de Breen:

“[...] una unitat de treball a l'aula que impliqui els aprenents en la comprensió, manipulació, producció o interacció en la segona llengua, mentre la seva atenció es concentra prioritàriament més en el significat que no pas en la forma.” (Nunan, 1989: 10)

“[En un treball per tasques es planifica] qui fa què, amb qui, sobre què, amb quins recursos o suports, quan, durant quanta estona, com i amb quin objectiu pedagògic.” (Breen, 1987:25)

Segons Breen (1990), els enfocaments que es basen en tasques poden interpretar-se com una determinada expressió dels canvis dels marcs de referència que hem presentat anteriorment, a través de: *a)* la representació de la competència comunicativa com el treball i la consecució d'una sèrie de tasques; *b)* la dependència directa de la contribució dels aprenents a qualsevol tasca; i *c)* l'èmfasi sobre el procés d'aprenentatge com a contingut apropiat durant l'aprenentatge de la llengua.

En aquesta última característica l'enfocament basat en tasques va explícitament en contra de la divisió teòrica entre contingut i metodologia, als quals feien referència els enfocaments didàctics anteriors.

En revisar els principals motius pels quals Breen opta per utilitzar programes basats en tasques i en processos, suggereix que tant els primers com els segons reflecteixen una interpretació més general sobre la naturalesa de què és el que cal aconseguir en l'aprenentatge de llengües.

“Mentre que la programació formal prioritzava la competència lingüística (un coneixement de les regles que governen, la naturalesa formal o textual del llenguatge) i la programació funcional prioritzava l'actuació comunicativa (un repertori de funcions lingüístiques), els tipus més recents de programació donen prioritat a la competència comunicativa. Consideren l'aprenent com una persona que sap com arribar a ser precís, correcte i significatiu a través de la nova llengua i arriba a ser capaç d'interpretar, expressar i negociar significats amb la parla. Aquesta competència és present en les tasques reals de comunicació quotidiana i els aprenents posen en marxa els seus sistemes de coneixement i de capacitats comunicadores en la seva primera llengua. El programa basat en tasques representa, per tant, un mitjà a través del qual la competència inicial de l'aprenent pot constituir la base sobre la qual pot adaptar nous coneixements i capacitats durant la realització de les tasques.” (Breen, 1990:18)

Aquest enfocament planifica el que s'ha d'aconseguir en funció de dos tipus de tasques fonamentals, les tasques de comunicació i les d'aprenentatge. El primer tipus se centra en la comunicació real del significat a través de l'ús intencional de la llengua. En el segon, les tasques d'aprenentatge, es focalitza l'exploració de com treballar els propis sistemes de coneixement i en la manera de desenvolupar-los. Per tant, s'estableix una distinció entre tasques *comunicatives* i *metacomunicatives*. Aquests dos tipus principals de tasques estan incorporats a la programació com dos camins paral·lels però interrelacionats, dues vies que es potencien i es complementen mútuament.

D'altra banda, la seqüenciació d'un programa d'aquest tipus està relacionat amb la naturalesa d'una tasca que atorga molta importància a l'emergència de problemes d'aprenentatge dels estudiants. En aquest sentit, es proposen unes tasques inicials que es caracteritzen per la seva exploració del coneixement comunicatiu i de les capacitats que els estudiants ja posseeixen, com a part de la competència subjacent de la llengua. Les tasques comunicatives inicials són diagnòstiques, perquè s'orienten tant a descobrir quines competències l'aprenent ja posseeix com a descobrir el que encara no coneix o no pot fer; per tant, serveixen de punt de partida per a la seqüenciació progressiva de les tasques d'aprenentatge. Així, doncs, la seqüenciació de les tasques d'aprenentatge es planifica com un programa previ sobre la base de la relació entre dos criteris: *a)* la relativa familiaritat de la tasca amb el coneixement i les capacitats comunicatives de l'aprenent en aquest moment i *b)* la relativa complexitat inherent a la tasca en funció de les demandes fetes a l'aprenent.

De fet, les dificultats dels aprenents variaran de l'un a l'altre i seran relativament impredecibles en relació amb qualsevol tasca principal. Això implica que la seqüenciació sobre la base dels problemes dels aprenents derivarà del programa del propi aprenent i de la seva experiència en el treball lingüístic i en l'autoaprenentatge. S'hauran de programar, doncs, una àmplia sèrie de tasques d'aprenentatge: d'una banda, aquelles que es pot considerar que són directament aprofitables com a tasques comunicatives col·lectives i, de l'altra, una sèrie no seqüenciada de tasques d'aprenentatge que s'identifiquen pels problemes específics que els aprenents poden tenir, però que representen un conjunt d'activitats de suport que poden utilitzar determinats aprenents només quan en tenen necessitat.

Segons Breen (1990), aquest tipus d'enfocament basat en tasques i processos té en compte tres principis amb els quals coincideixen les principals recerques sobre l'ensenyament de llengües:

1. El valor inherent de les tasques de resolució de problemes en la generació d'interaccions de l'aprenent i, per tant, la negociació constant de l'*input* comprensible (Long, 1985).
2. La necessitat de focalitzar els processos de participació de l'aprenent en el discurs i els procediments que adopta per accedir al nou coneixement, més que la focalització únicament basada en els productes.
3. La possibilitat que un programa pugui ser seqüenciat sobre la base dels problemes emergents dels alumnes i, per tant, la possibilitat de vèncer les limitacions convencionals a partir d'una seqüenciació rígida dels objectius i continguts d'aprenentatge.

Aquests principis constaten les diferències més rellevants de l'enfocament per tasques en relació amb els enfocaments didàctics anteriors. El quadre següent, elaborat a partir de Breen (1990: 27), il·lustra amb més detall els canvis bàsics que s'han produït entre els enfocaments formals i funcionals i els enfocaments per tasques i processos.

Canvis en el disseny de programes

	<i>Formals i funcionals</i>	<i>Per tasques / processos</i>
<i>Representen</i>	Coneixement del llenguatge. Repertori d'usos.	Procediments per comunicar Aprendre i treballar a la classe.
<i>Criteris per dissenyar programes</i>	Sistema i categories lingüístiques	Capacitat de l'estudiant per: a) millorar la competència comunicativa; b) organitzar el nou coneixement; c) Aprofitar el potencial social de la classe.
<i>Objectius</i>	Èmfasi en el producte (final).	Èmfasi en el procés d'elaboració.
<i>Elements</i>	Coherència intrínseca amb el sistema lingüístic.	Coherència derivada de les necessitats comunicatives i del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
<i>Organització</i>	Els continguts s'organitzen a part de la metodologia.	Els continguts i la metodologia en relació contínua. Negociació del llenguatge, de l'aprenentatge i del programa.

(A partir de Breen, 1990:27)

En la relació d'aspectes característics de les tasques relatives a l'ensenyament comunicatiu del llenguatge, sembla que hi ha un acord generalitzat entre els autors a determinar unes condicions sobre el disseny de tasques, entre les quals ocupa un lloc preeminent la negociació del llenguatge, de l'aprenentatge i del programa per part de l'aprenent.

Així, doncs, un dels criteris prioritaris d'aquest enfocament és la constant negociació de totes les decisions que es prenen a l'aula. Entenem que la mateixa negociació és un motiu d'ús de la llengua que constitueix un objectiu per si sol en l'aprenentatge de llengües estrangeres. En canvi, quan el que es pretén és ampliar la competència comunicativa oral d'una primera llengua, la negociació constant amb els estudiants alenteix el procés que es du a terme a l'aula i no constitueix, per si mateix, un objectiu d'aprenentatge. Per tant, considerem que el pes de la negociació hauria de ser molt menor i per això ens inclinem per utilitzar el terme "compartir" en lloc del de "negociar", entenent aquest darrer terme en el sentit de discutir amb els estudiants contínuament les decisions que es prenen tant en relació amb els continguts d'aprenentatge com en relació amb la metodologia.

Finalment, hi ha un consens entre la major part dels autors que un programa basat en tasques assumeix que l'aprenentatge és necessàriament una

empresa metacomunicativa i comunicativa. Es basa en la creença que els aprenents poden accedir analíticament a la seva exploració sobre el coneixement de la llengua en interrelació amb l'ús que en fan. Segons Breen, d'aquí se'n deriva el principi que la metacomunicació és en si mateixa un poderós trampolí per a l'aprenentatge lingüístic.

1.2. La seqüència didàctica com a model de l'ensenyament de la llengua oral formal

Una de les propostes més suggeridora és la que sorgeix com una derivació del treball per tasques, que acabem de presentar per a l'ensenyament de segones llengües. Aquest enfoc per a l'ensenyament en general té les arrels en el pensament inicial de Dewey i que Kilpatrick formulà en la seva obra sobre el mètode de projectes.²⁰ Recentment, aquesta orientació ha estat adoptada per diversos autors per a l'ensenyament de la composició escrita, com ara Halté (1982); Petitjean (1981, 1985); Ribas i Fort, (1995); Camps (1994); Camps i Ribas (1996), i Ribas, (1997), i també per a l'ensenyament del discurs oral (Dolz, 1995; Schneuwly, 1995; Vilà, 1995; Cros i Vilà, 1997). Els projectes que es proposen són de tipus lingüístic, literari o bé d'ambdós tipus, i sempre relacionats amb la producció de un gènere discursiu²¹ (fer un debat, una entrevista, una conferència, redactar una novel·la. etc.). Com hem vist en l'apartat anterior, aquest corrent de propostes actuals és freqüent en l'ensenyament de llengües estrangeres (Tann, 1990; Breen, 1990; Vidal i Ribé, 1994).

L'ensenyament de la llengua oral en situació de primera llengua o llengua base d'aprenentatge requereix la coordinació i la integració de diferents tipus d'objectius i de continguts en activitats globals d'ús de la llengua, que els donin sentit i que els facin significatius per als alumnes. Els beneficis que s'atribueixen al treball per projectes per a l'aprenentatge de la llengua en les situacions que hem apuntat tenen relació: *a)* amb la motivació que suposa resoldre un problema concret en una situació real d'ús del llenguatge; *b)* amb les possibilitats d'interacció amb els companys i amb el professor durant la realització del projecte o tasca, *c)* amb la diversitat de tasques que implica, i, per últim, *d)* amb la necessitat de verbalitzar problemes i solucions, perquè aquesta activitat d'anàlisi afavoreix el desenvolupament de la capacitat de reflexió metalingüística dels alumnes.

²⁰ La seva obra ha estat recopilada per Abbagnano, N.; Visalberghi, A. *Linee di storia della pedagogia*. Torí: Paravia. (1957) [Trad. cast.: *Historia de la pedagogía*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1964].

²¹ En aquest sentit, considerem interessants les aportacions del número monogràfic sobre "Projectes per aprendre llengua" de la revista *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2, coordinat per Camps, A. i Vilà, M.

El grup denominat *Commission Pédagogie du Texte*, de la Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra, presenta l'any 1985, sota la influència de Bronckart, uns primers treballs orientats a l'ensenyament de la composició escrita a través de projectes, a partir de la preocupació de considerar la diversitat de les pràctiques discursives i les particularitats dels textos dels estudiants per millorar l'ensenyament. En l'actualitat, l'anàlisi i la intervenció didàctica sobre les pràctiques de llengua oral també formen part dels objectius del grup²² (Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman, Moro i Zahnd, 1997). Els seus treballs s'orienten en tres direccions: a) l'anàlisi del funcionament del discurs; b) l'estudi del desenvolupament de la producció lingüística dels aprenents, i c) l'experimentació de propostes d'intervenció que permeten facilitar l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició oral, en el marc de la construcció social de les capacitats discursives.

Alguns intents de formulació de programacions didàctiques basades en tasques, que al mateix temps permetin la programació ordenada de continguts específics procedimentals i conceptuals, els trobem en alguns autors que proposen la programació en unitats àmplies que anomenen *seqüències didàctiques* i que són una variant pràcticament similar al treball per tasques o projectes (Dolz, 1994; Camps, 1994; Schneuwly i Bain, 1994; Vilà, 1994; Cros i Vilà, 1995). Dolz defineix aquest concepte amb les paraules següents:

“Les seqüències didàctiques consisteixen en petits cicles d'ensenyament i d'aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat, és a dir, a la producció d'un text oral o escrit. Pretenen articular de forma explícita els objectius, els continguts i les activitats en un projecte de treball o de producció verbal. Es proposen uns objectius limitats i compartits pels alumnes, i les activitats metalingüístiques i metadiscursives que es presenten en aquestes seqüències estan minuciosament planificades i adaptades a cada situació educativa.” (Dolz, 1994)

La renovació de l'ensenyament de la llengua al nostre país posa en relleu tant el paper que l'oralitat hi ha de tenir com la metodologia per a l'aprenentatge. Els nous currículums separen els objectius i els continguts de la llengua oral respecte dels de l'escrita,²³ segurament amb la intenció de resituar i emfasitzar els primers. Aquesta característica comporta, doncs, una

²² L'orientació dels seus treballs apareix en el monogràfic coordinat per Dolz i Vilà: “L'oral formal” *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 1997.

²³ Recordem que en els estudis de Magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona els alumnes han de cursar obligatòriament una d'aquestes dues assignatures: Llengua Oral o bé Llengua Escrita.

valoració de l'especificitat dels usos orals com a fet comunicatiu i una concepció de la llengua oral com a part integrant dels usos lingüístics.

Reflexionar sobre l'ensenyament de la llengua oral comporta reconèixer que, tot i que a l'ensenyament es manté la prioritització de la llengua escrita per raons molt variades (manca de models i de definició dels objectius, dificultats metodològiques i d'avaluació), la novetat dels darrers anys ha estat l'interès per introduir a les aules pràctiques orals cada vegada més elaborades.

Aquest fet ha portat aparellades tant l'aparició de discussions teòriques sobre la necessitat d'ensenyar l'oral com insatisfaccions sobre la seva viabilitat com a aprenentatge sistemàtic en determinats contextos educatius. Fruit d'aquesta problemàtica han sorgit plantejaments que permeten donar més viabilitat a les activitats de llengua oral a les aules. Resumim aquests plantejaments en els punts següents (Dolz i Vilà, 1997:6):

- a) La necessitat d'aclarir la finalitat, els continguts i la metodologia de l'ensenyament de l'oral a qualsevol nivell d'escolaritat obligatòria i postobligatòria.
- b) L'espontanisme i la creença en un desenvolupament "natural" de l'ús de la llengua oral, així com la superació de la simple pràctica de la llengua oral a partir de les diverses situacions de comunicació a classe. Es considera l'ensenyament sistemàtic de la producció de discursos orals (l'estudi lingüístic de documents orals autèntics i els procediments retòrics i discursius implicats) com la manera més eficaç de fer progressar els alumnes en el domini dels recursos de les manifestacions orals de la llengua.
- c) L'oposició a la visió que separa totalment la llengua oral de l'escrita, així com aquella que presenta el llenguatge oral com una simple transcripció de l'escrit.
- d) La subordinació de l'ensenyament de la llengua l'oral a l'escrita i viceversa. Aquesta subordinació suposa ignorar els avantatges de la coordinació de les activitats orals i escrites i l'estudi de la interdependència a tots els nivells entre les realitzacions orals i escrites.
- e) La necessitat de no limitar l'ensenyament als usos informals i col·loquials de la llengua, tot i que els considerem imprescindibles en la situació sociolingüística del nostre país. Els textos orals complexos de caràcter formal mereixen un tractament sistemàtic en els nivells d'ensenyament superior.

Precisament les seqüències didàctiques recullen una bona part d'aquests plantejaments perquè volen ser una proposta de producció global, ja sigui oral o escrita, que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte els paràmetres de la situació discursiva en què s'emmarca i formular aquests paràmetres de manera explícita. Al mateix temps, es plantegen com una proposta d'aprenentatge, amb uns objectius i uns continguts específics que han de ser explícits i que poden ser els criteris de producció i d'avaluació dels textos orals que es planifiquen. Aquests objectius i continguts són objecte d'un treball específic, que es realitza en activitats seqüenciades temporalment i de forma interrelacionada amb les necessitats de composició textual (Camps, 1994).

En parlar de producció global volem aclarir que aquest tipus de treball es diferencia del que correntment s'ha entès com a globalització. Des d'aquest darrer punt de vista, i d'acord amb Camps (1994), la llengua només era considerada com un mitjà per a l'elaboració dels continguts de la resta de matèries, però no pas com a objecte d'aprenentatge en ella mateixa. En el treball per projectes, la globalitat prové bàsicament de la intenció del subjecte: el que l'estudiant vol fer és el que dóna caràcter global al treball. La intenció del parlant es converteix en el motor de les activitats discursives.

En el treball per projectes o seqüències didàctiques es considera que l'ús de la llengua és funcional i que els elements formals que s'han d'arribar a dominar per saber parlar no són independents del conjunt de la producció discursiva. És, en funció d'aquesta globalitat, que es fan significatius i es fa possible que el seu aprenentatge també ho sigui.

L'aprenentatge sol tenir lloc durant el procés de producció i és durant aquest procés que es pot desenvolupar una gran diversitat de situacions interactives, les quals, d'una banda, són instruments d'ajuda a la composició i a la comprensió de textos orals i escrits, i de l'altra, incideixen en l'aprenentatge dels diferents tipus de discurs i dels elements que els conformen. La interacció promou la capacitat de gestió del text i també el desenvolupament de la capacitat metalingüística, entesa com a capacitat que permet prendre la llengua com a objecte d'observació i d'anàlisi (Camps, 1994).

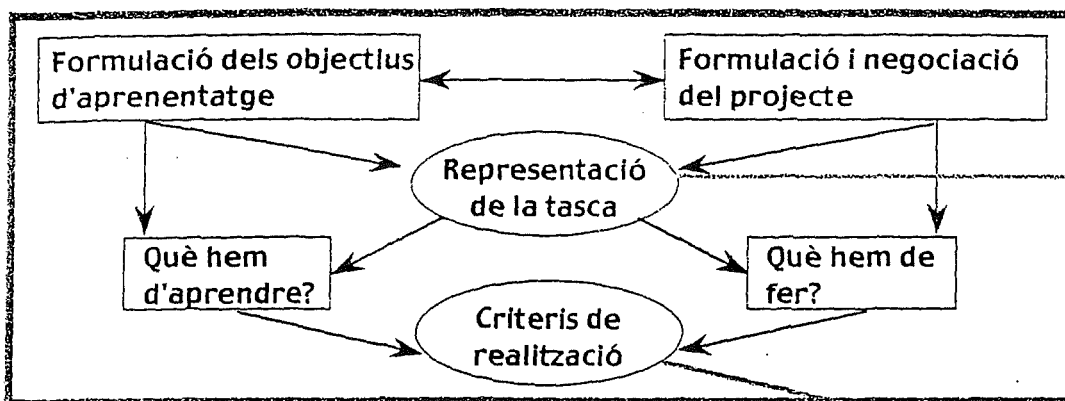
El desenvolupament de les seqüències didàctiques pot ser molt divers segons les característiques de l'activitat que es du a terme i segons el grau de complexitat. De totes maneres apareixen elements comuns que es tenen en

compte en qualsevol seqüència didàctica, si es pretén complir els objectius discursius i els objectius d'aprenentatge. L'esquema de seqüència didàctica que proposa Camps (1999) serveix de guia per comentar aquests elements i analitzar la funció de les fases que hi intervenen.

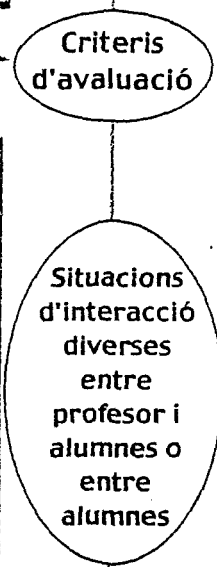
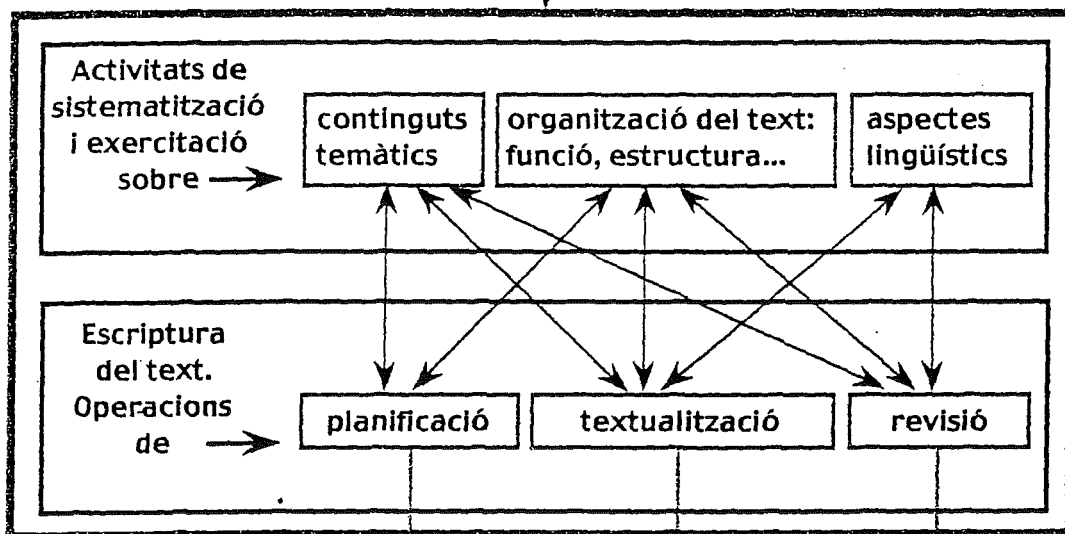
Model de seqüència didàctica (Camps, 1999)

MODEL DE SEQUÈNCIA DIDÀCTICA (CAMPS, 1999:)

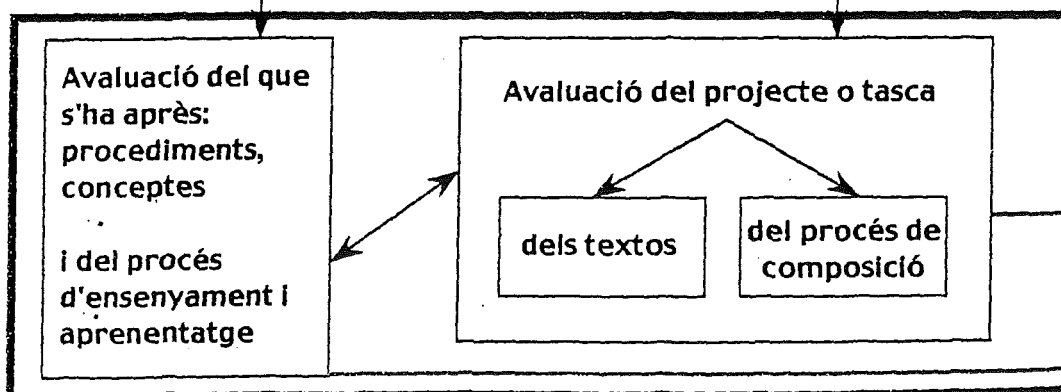
PREPARACIÓ



REALITZACIÓ



AVALUACIÓ



a) Preparació

La preparació és un moment de motivació i de compartir amb els estudiants els objectius d'aprenentatge que es pretén aconseguir. Què s'ha de fer? Què s'ha d'aprendre? Constitueixen la base per a una primera representació de la tasca que, d'una banda, com hem apuntat anteriorment en la descripció de les tasques, és dinàmica, ja que pot anar evolucionant al llarg del procés. Aquesta primera representació s'especificarà progressivament i es concretarà en continguts bàsicament procedimentals.

b) Realització

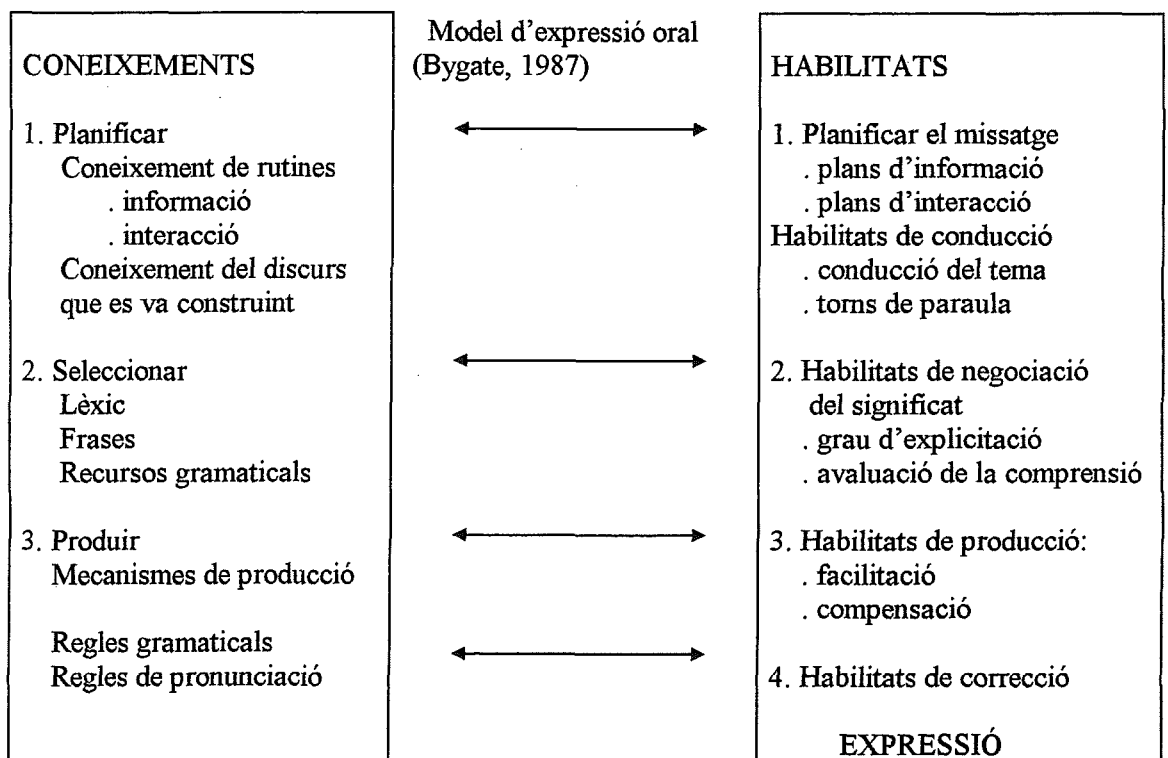
En la realització es distingeixen dos tipus d'activitats: les de producció del text i les orientades a aprendre les característiques formals del text i de les seves condicions d'ús. El procés de producció textual es desenvolupa en interrelació amb altres tasques i reflexions que ajuden a la construcció reflexiva del "saber fer" per part de l'alumne. Una organització possible del treball dels alumnes podria ser la següent: la primera redacció del text podria ser individual, per passar després a la revisió d'aquestes primeres versions per parelles o en petits grups i destriar les operacions que intervenen en l'elaboració de forma successiva.

c) Avaluació

L'avaluació es concep com un procés inserit en el procés d'aprenentatge. Cal disposar d'instruments que facilitin la interacció entre el professorat i els estudiants i entre els mateixos estudiants, que potenciïn la discussió sobre continguts temàtics, discursius, lingüístics, retòrics i procedimentals. L'avaluació de cada alumne es fonamentarà en els processos que segueix, en els canvis que el text va experimentant i, conseqüentment, en els progressos que l'estudiant fa al llarg de la SD. En el moment en què es fa un balanç de la tasca que s'ha dut a terme i del que s'ha après, l'avaluació té una funció molt important perquè permet prendre consciència d'allò que s'està fent i, per tant, contribueix a la reflexió metacognitiva dels procediments que s'han seguit, dels resultats obtinguts i dels coneixements adquirits.

1.2.1. L'ensenyament de la llengua oral formal: el procés de composició

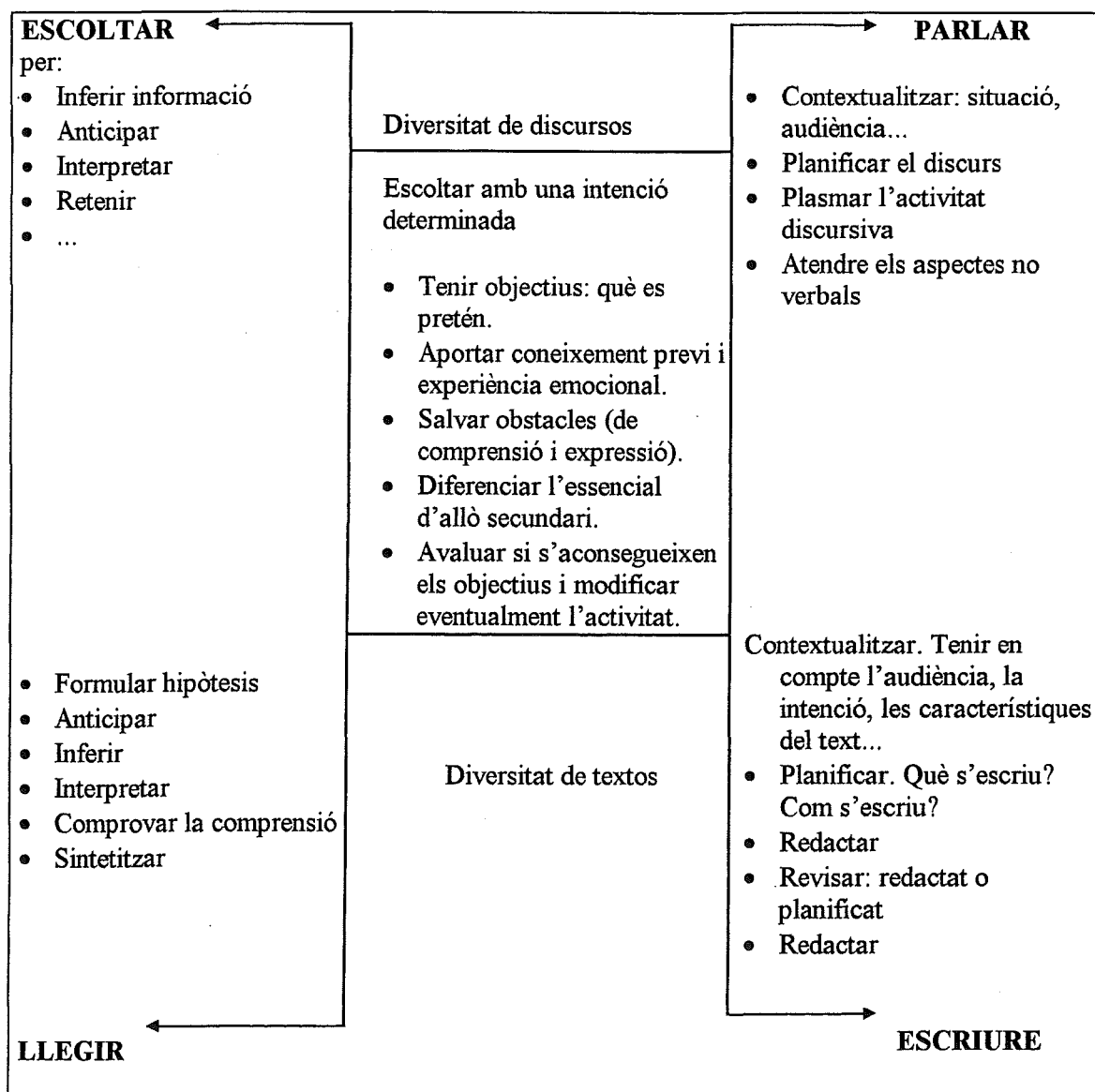
La recerca sobre el procés de composició del discurs oral és incipient i no ha assolit el nivell de què disposem en relació amb les habilitats escrites. Bygate (1987), citat a Cassany (1993), presenta un model teòric sobre l'anàlisi del discurs oral i de la conversació. Se centra en les situacions de comunicació poligestionades. Aquest autor distingeix entre coneixements i habilitats d'expressió oral. Els primers són informacions memoritzades: inclouen el domini del sistema de la llengua (gramàtica, lèxic, etc.) però també d'altres aspectes relacionats amb la cultura (estructura de les comunicacions, models culturals, etc.). Les segones fan referència als comportaments que mantenim en els actes d'expressió: les habilitats per adaptar-se al tema, per adequar el llenguatge, etc.



Considerem el model de Bygate com una descripció dels coneixements i de les habilitats que entren en joc en l'expressió oral. Aporta una visió general, però no té en compte les operacions específiques que intervenen en el procés de composició.

Des de la perspectiva de les característiques comunes que intervenen en el procés, compartides per les quatre habilitats lingüístiques, ens sembla interessant l'aportació de Solé (1994). Té interès perquè especifica les estratègies o operacions comunes per parlar, escoltar, llegir i escriure i algunes estratègies específiques, pròpies de cadascun dels processos.

*Relació entre les habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure
Situacions autogestionades i cogestionades*



(A partir de Solé, 1994: 7)

Parlar/escolltar, tal com s'il·lustra a l'esquema, implica contextualitzar l'emissió i atendre simultàniament els aspectes verbals i els no verbals i també els aspectes contextuais dinàmics que intervenen durant la producció. L'operació de planificar adquireix més o menys rellevància en funció dels elements situats al quadre central.

D'entre els diversos estudis sobre l'anàlisi del discurs oral, n'hi ha pocs que ofereixin un model esquemàtic del procés de producció. En l'ensenyament de la llengua oral a nivells superiors, en els quals considerem que s'han de prioritzar els gèneres produïts en situacions formals, els discursos orals monològics dels estudiants segueixen un procés de planificació similar al dels escrits. Com que les anàlisis de què disposem des d'aquest punt de vista no són prou completes, com hem vist als models que hem presentat, intentarem complementar-los a partir de les aportacions dels models de composició del discurs escrit.²⁴

1.2.1.1. El procés de composició del discurs escrit en relació amb l'oral

Els models del procés de composició escrita, amb una tradició de més de vint-i-cinc anys, han constituït una línia de recerca psicolingüística que ha repercutit notablement en l'ensenyament de l'escriptura. D'una manera molt succinta, ens interessa remarcar les aportacions de Camps (1994), al nostre país, des de la didàctica de la llengua, perquè han esdevingut un punt bàsic de referència per a la renovació en l'ensenyament de la redacció i també han tingut múltiples repercussions en el model que proposem per a l'ensenyament de la llengua oral formal.

²⁴ De fet, la retòrica clàssica ja donava compte de moltes de les idees que apuntarem a continuació. Prenem com a punt de partida la terminologia que utilitza la retòrica per explicar el procés de producció del discurs.

a) En la fase de la *inventio* se seleccionen les idees i els raonaments que poden ser útils en un discurs concret en funció dels paràmetres de la situació en què es produeix (de la intenció comunicativa, de la relació que s'estableix entre els participants, de lloc i del temps de què es disposa per parlar, de les convencions del gènere, etc.) i dels coneixements de l'orador sobre el tema de qual parlarà.

b) En la fase de la *dispositio* s'organitzen les idees i es demostra, per tant, el control sobre els elements que permeten assegurar la lògica del discurs: el coneixement de les estructures textuais, dels mecanismes que permeten construir textos cohesionats.

c) En la fase de l'*elocutio* es "diuen" les idees, es verbalitzen i, per tant, hi entren en joc els aspectes paralingüístics i no verbals que acompanyen les produccions orals i les estratègies retòriques que apareixen amb el propòsit d'incrementar l'eficàcia comunicativa.

El manuals de retòrica distingeixen generalment la *inventio* de la *dispositio*, però en els estudis moderns sobre aquesta disciplina es tendeix a considerar que aquestes dues operacions no es poden separar, perquè apareixen totalment o parcialment de forma simultània (Albaladejo, 1989:77).

L'interès que han suscitat aquestes recerques psicolingüístiques ha desembocat en una important metodologia didàctica que coincideix globalment amb els enfocaments per tasques que hem presentat. Aquesta metodologia, que posa l'èmfasi en el procés de composició, es fa càrrec de la complexitat de llenguatge i permet analitzar i destriar les dificultats dels alumnes durant el procés de composició d'un discurs (Camps, 1994).

Aquesta metodologia constitueix una de les bases per analitzar el procés de composició oral perquè els estudis que fins no fa gaire es podien consultar sobre l'oralitat, centrats en la conversa espontània, en situacions de segones llengües o bé en la interacció entre els participants, en situacions de primera llengua, lògicament no consideraven el procés de composició com un element rellevant en les seves recerques.

La majoria dels models formulats no pretenen ser propostes que incideixin de manera directa en l'ensenyament, però les dificultats que solen tenir els estudiants a l'hora d'escriure i la necessitat d'establir un marc teòric general que ajudi el professorat a prendre decisions en la tasca d'ensenyar a escriure ha fet que la major part de les recerques siguin un punt de referència per a l'ensenyament de la llengua. Vegem-ne breument els més representatius.

1. En primer lloc, el *model d'etapes* proposat per Rohman i Wlecke (1964) va centrar el seu estudi en el procés d'escriptura. Presenta el procés d'una forma tan simple i ordenada que ha estat a bastament divulgada entre el professorat. Estableix tres etapes en el procés d'escriptura:

- a) Preescriptura (recopilació d'idees).
- b) Escripura (producció de l'escrit linealment).
- c) Reescriptura (reelaboració del que ja està escrit linealment).

L'avantatge d'aquest model adaptat a l'ensenyament de l'oralitat és que permet incidir d'una manera ordenada en el del procés de composició del discurs oral, però, com en l'escrit, aquest model marca un ordre lineal i unidireccional en el procés. En aquest sentit, coincidim amb les crítiques que s'hi han fet des del punt de vista de l'ensenyament de la llengua escrita (Camps, 1994). Encara que la producció oral sigui irreversible, el procés de planificació del discurs pot ser recursiu, ja que hi intervenen una sèrie de subprocessos, similars als de la llengua escrita, que interactuen els uns amb els altres.

Amb altres paraules, durant la planificació del discurs oral l'emissor fa i refa un guió, pensa en possibles recursos i estratègies retòriques en funció dels paràmetres del context, és a dir, segueix un procés similar al de la llengua escrita. En canvi, durant la producció oral, la recursivitat gairebé no existeix. L'orador, si vol refer una part del discurs, ho ha de fer explícit, perquè no pot esborrar allò que ha dit, ni pot fer marxa enrere.

2. En segon lloc, la recerca d'Emig (citada a Camps, 1994), centrada en els *models cognitius*, va respondre críticament al model d'etapes proposat per Rohman i Wlecke, argumentant que la planificació té lloc durant tot el procés de composició i no està clarament separada del procés d'execució o textualització. Les recerques de Hayes i Flower (1980) o de Matsuhashi, (1982) sobre l'anàlisi del comportament de les persones mentre escriuen permet construir un model que doni compte de les operacions que s'hi duen a terme i dels factors que hi influeixen, tant contextuals com cognitius. El model de Hayes i Flower (1980) permet interrelacionar fàcilment els components que el configuren: la memòria a llarg termini, el context de producció i el procés pròpiament dit.

En l'adaptació d'aquest model a l'anàlisi del procés de composició del discurs oral podem situar els següents punts de contacte amb l'escrit:

1. Durant la planificació del discurs oral hi intervé la memòria a llarg termini (coneixements de l'emissor sobre el tema, representació dels receptors i esquemes textuais).
2. El context, fonamental en el discurs oral, fa referència a la situació concreta en què es produeix el discurs. Durant la producció oral cal resoldre possibles problemes derivats de la situació comunicativa (per exemple, per mantenir l'atenció o l'interès dels receptors o per explicitar el fil conductor del discurs) i possibles vies de solució. És a dir, la producció oral és dinàmica, cosa que implica la improvisació d'estratègies específiques per contextualitzar el discurs i ancorar-lo en el context.
3. La major part d'operacions bàsiques que configuren el procés de composició escrita intervenen en el procés de composició del discurs oral, com veurem a l'esquema següent:

Adaptació del procés de composició escrita: operacions inherents al procés de composició del discurs oral

1. La planificació

Definir els objectius.

Establir un pla general.

Pla dels procediments i pla del contingut.

Generar idees.

Organitzar idees.

Triar els objectius---> situació retòrica.

Discurs linealitzat.

Organització semàntica jerarquizada.

Selecció d'estratègies comunicatives

Control, d'acord amb els objectius, de l'eficàcia comunicativa.

2. La producció oral en el context

Control de l'eficàcia comunicativa del discurs en la dinàmica de la producció oral i d'acord amb els objectius.

3. En tercer lloc, De Beaugrande (citada a Camps, 1994) estableix uns estadis en el procés de composició escrita, amb molts punts de similitud en relació a l'oral:

a) Ideació: establir el tema general; b) desenvolupament conceptual: elaboració, especificació i interconnexió de les idees; c) expressió: adaptació dels conceptes a l'expressió lingüística mitjançant paraules; d) alineació de les frases: organització de les paraules en grups (producció lineal), i e) actualització en forma de símbols gràfics en l'escrit i de la cadena fònica en l'oral.

Aquest model planteja aspectes d'interès didàctic per a l'ensenyament del procés de composició de discursos orals formals, ja que permet al professorat comprendre alguns dels problemes que es plantegen a les aules. Per exemple, una dificultat molt habitual entre els estudiants consisteix a seguir un procés de planificació del discurs oral idèntic al de l'escrit, d'acord amb el model que acabem de presentar. Ens referim a la tendència a memoritzar les paraules exactes del discurs oral com si fos un text escrit, o a llegir-ne fragments amb la intenció de guanyar en seguretat, a canvi d'una mínima o nul·la eficàcia comunicativa. És a dir, els estudiants tendeixen a seguir un procés de planificació del discurs oral que podríem qualificar d'"inacabat", ja que els caldria resituar-se en les idees i en la lògica de la relació entre elles per poder comunicar-se amb eficàcia. Les implicacions didàctiques d'aquest model són múltiples i remetent a la necessitat d'ensenyar a organitzar la producció del discurs oral a partir de la selecció i ordenació d'idees clarament jerarquizades i ordenades, com veurem més endavant.

4. Per últim, els models de Bereiter i Scardamalia (1983) i Hayes i Flower (1981) destaquen el valor de l'escriptura com a instrument d'elaboració de coneixements. Aquesta afirmació pot incloure també el discurs oral formal. Les exigències del context, sobretot en situacions d'un grau de formalitat alt, semblen idònies per a la funció epistèmica de la llengua oral. Són il·lustratius els comentaris dels docents principiants sobre els coneixements que s'aprenen en el transcurs de les explicacions orals acadèmiques en interrelació amb la situació de comunicació.²⁵

Bereiter i Scardamalia (1985) afirmen que la funció epistèmica no és inherent al procés d'escriure. El caràcter dialèctic de l'escriptura prové del conflicte entre el que anomenen "espai substantiu", constituït per les creences i els coneixements de l'escriptor, i "espai retòric", l'espai en què es manifesten els problemes de redacció en ella mateixa (Camps, 1994). Com ja hem apuntat anteriorment, aquests autors elaboren dos models que expliquen dos processos diferents de composició escrita, els quals també entrarien en joc en els processos de composició oral: el model centrat a "dir el coneixement" (*knowledge telling process*), és a dir, no hi ha reelaboració sobre el coneixement; i el segon model, centrat a "transformar el coneixement" (*knowledge transforming process*), en què el fet d'escriure o de parlar esdevé un instrument que incideix en el desenvolupament del propi coneixement.

Segons aquest model, el procés de composició s'entén com un procés complex que implica la resolució de dos tipus de problemes. D'una banda, els problemes relatius als continguts, és a dir, l'espai on s'organitzen els coneixements i les argumentacions. D'altra banda, implica la resolució dels problemes relacionats amb l'espai retòric en què s'emmarquen els objectius relacionats amb la composició. Aquests dos espais estan contínuament interrelacionats. El discurs oral o el text escrit serà el resultat de l'equilibri entre aquests dos eixos.

²⁵ Aquest fet encara és més evident en una situació oral poligestionada en la qual el contingut es va construint de forma conjunta, gràcies a les aportacions dels interlocutors que participen en la comunicació. Però també, en una situació oral monologada, apareixen elements que suposen una gran exigència per al parlant. Per exemple, el context adquireix una rellevància altíssima, de vegades incontrolable, per adequar-se a les exigències sovint implícites dels receptors. Imaginem un conferenciant: ha de fer-se una imatge al màxim d'ajustada de les necessitats dels seus hipotètics interlocutors per tal d'adequar-s'hi. És a dir, ha de situar-se des del punt de vista dels destinataris i ha d'intentar imaginar successivament el procés de recepció que se segueix per fer-se entendre i per mantenir l'interès. És, com diu Camps (1994), un diàleg intern en el qual qui parla adoptaria la doble funció d'emissor i de receptor, alternativament.

Hem vist, doncs, que els estudis sobre els models de composició del text escrit constitueixen un punt de partida per a l'ensenyament de la llengua oral ja que en les situacions comunicatives formals la interrelació entre el discurs oral i l'escrit és una constant durant el procés de planificació. La breu revisió que hem presentat dels models escrits ha servit per il·lustrar els punts de similitud. En primer lloc, a través del model d'etapes hem mostrat un procés ordenat de composició, però que no fa referència a la reversibilitat durant la planificació del discurs ni explicita el conjunt de subprocessos que interactuen els uns amb els altres. En segon lloc, els models cognitius tenen en compte operacions que entren en joc durant la planificació i dediquen atenció al context i a la reversibilitat del procés, aspectes especialment rellevants en el discurs oral. Aquests models conceben l'escriptura com a instrument de coneixement quan l'emissor interactua amb la mateixa situació retòrica. Si es dona aquest equilibri, tant l'escriptura com l'oralitat realitzen una funció epistèmica, és a dir, esdeven un instrument per desenvolupar els propis coneixements.

1.2.1.2. Ensenyar a planificar el discurs oral formal

Com hem vist en els enfocaments didàctics, l'ensenyament de la llengua oral ha estat més centrat, tradicionalment, en la producció del discurs que no pas en el procés de producció. És a dir, generalment es demana als estudiants que preparin una exposició oral sobre un tema i se n'avalua la producció, però no se'ls ensenya com s'ha de fer ni se'ls faciliten prou ajudes durant el procés de composició del seu discurs. Aquest plantejament general, que emfasitza la planificació del discurs com a eix de l'aprenentatge, està estretament vinculat amb l'avaluació formativa. Això fa que presenti un seguit d'avantatges -que en aquest treball pensem demostrar- en relació amb el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral, que detallem a continuació (Cros i Vilà, 1997 i 1998):

a) La planificació del discurs oral permet practicar els procediments lingüístics que hi entren en joc en relació amb el gènere discursiu que s'ensenya. En canvi, el plantejament d'activitats orals centrades únicament en el producte final, és a dir, orientades a proposar als estudiants que preparin pel seu compte intervencions orals, solen ser poc eficaces, perquè en realitat es mostren les habilitats orals que els alumnes ja posseïen abans d'iniciar l'activitat.

b) Les característiques inherents a l'oralitat justifiquen aquest plantejament. Recordem que, a diferència de l'escrita, la producció oral no és recursiva ni reversible. Quan es parla no es pot tirar enrere o canviar allò que s'ha dit sense explicitar-ho. El fet de realitzar un treball seqüenciat permet organitzar subactivitats amb objectius específics i això ofereix l'oportunitat de fer revisions parcials del discurs oral. És a dir, aquest plantejament permet reproduir el procés de composició d'un escrit en el qual es pot anar revisant i replanificant el text a mesura que se'n van fent esborranys. És per això que la planificació a l'aula atorga (al discurs oral) recursivitat i reversibilitat, aspectes que esdevenen absolutament imprescindibles per dur a terme una reflexió metadiscursiva que reverteixi en la millora de l'ús oral de la llengua.

c) La realització d'activitats breus i delimitades durant el procés de planificació facilita que els professors comprovin la competència real dels alumnes en cada activitat. Això permet flexibilitzar i diversificar les ajudes segons les necessitats generals i segons les característiques personals dels alumnes, especialment en relació amb factors psicosocials (excessiva

extroversió o inhibició, etc.). Per la seva banda, els alumnes poden exterioritzar el procés d'incorporació de procediments lingüístics i comprovar el grau d'assoliment dels objectius d'aprenentatge. El procés de planificació permet, també, realitzar activitats orals en diverses situacions: en parella, en petit grup, col·lectivament. Aquests assajos aporten seguretat als alumnes emissors i, paral·lelament, els alumnes receptors, que actuen com a *destinataris intermedis*, duen a terme una reflexió metadiscursiva sobre les produccions orals, útil tant per als primers com per a ells mateixos.

d) Per últim, la producció d'un discurs oral formal podria provocar una situació de *sobrecàrrega cognitiva* en els estudiants, ja que, en el moment de la producció, han de controlar múltiples variables alhora. En canvi, la planificació pot atenuar aquesta sensació, perquè permet aïllar variables i treballar-les lentament i per separat, cosa que incideix en un control molt superior del discurs oral durant la seva producció definitiva. D'altra banda, la revisió i la reflexió posteriors a la producció són relativament poc eficaces perquè, encara que s'utilitzin mitjans audiovisuals com els enregistraments de so, o d'imatge i so, difícilment es pot aïllar un fragment oral, modificar-lo i reintegrar-lo en el discurs.

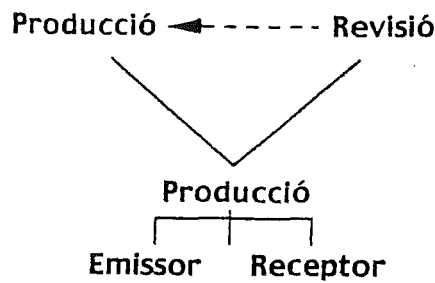
Hem vist els beneficis que comporta l'estructura de la seqüència didàctica per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. Considerem, doncs, que les reflexions i les anàlisis durant el procés de planificació se centren en la situació d'aprenentatge per excel·lència, i tenen sentit perquè permeten modificar i integrar procediments lingüístics.

Així, doncs, aquesta metodologia de treball acostuma a revertir en una millora del producte final, perquè l'avaluació de cada alumne no es fonamenta únicament en l'èxit o en el fracàs final, sinó en els processos que segueix, en els canvis que el discurs va experimentant i, per tant, en els progressos que realitza al llarg del procés. Els alumnes han tingut l'oportunitat d'assajar l'eficàcia d'una bona part del seu discurs, i han disposat de temps suficient per detectar i per intentar resoldre, amb les ajudes pertinents, els entrebancs que se'ls hagin pogut presentar durant el procés de composició. D'aquesta manera, s'augmenta el control sobre la gestió del discurs en tots els nivells que afecten la competència comunicativa oral.

L'esquema que presentem a continuació il·lustra el procés de composició d'un discurs oral. Cadascuna de les subactivitats que es fan durant el procés segueix aquest mateix esquema (es planifica, es produeix, s'avalua i es revisa), de manera que la producció final integra tot allò que s'ha treballat anteriorment i que s'ha pogut anar modificant en funció de la valoració dels companys, del professor i de l'autoavaluació. Així, doncs, tot i que el producte final és la mostra del que s'ha après, on es produeix un major aprenentatge és al llarg del procés de composició i mitjançant una avaluació formativa.

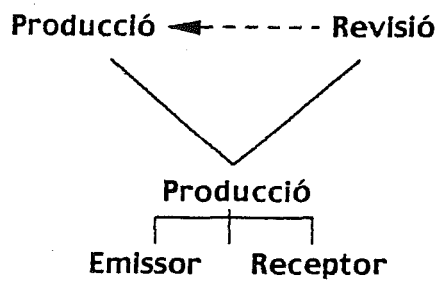
Procés de producció d'un discurs oral formal en l'àmbit acadèmic

ACTIVITAT 1



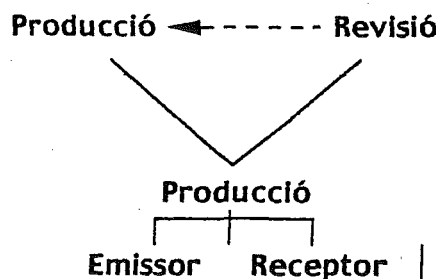
- Valoració del professor/a
- Autoavaluació
- Valoració col.lectiva

ACTIVITAT 2



- Valoració del professor/a
- Autoavaluació
- Valoració col.lectiva

ACTIVITAT 3



- Valoració del professor/a
- Autoavaluació
- Valoració col.lectiva

ETC.

DISCURS ORAL FINAL

1. Fase de planificació del discurs oral

En totes les SD es preveu la preparació del discurs d'acord amb el propòsit, el contingut i el context comunicatiu. Es tracta de fer explícits els objectius d'aprenentatge. En aquesta fase es pretén que els estudiants generin, seleccionin i ordenin informació, consultin fonts diverses per tal d'aconseguir, d'aquesta manera, estructurar els eixos centrals d'un discurs que s'adigui amb l'objectiu preestablert. En aquest punt, el tractament de la llengua oral té com a referent el mateix que per a la llengua escrita.

Durant la fase de planificació els alumnes han de tenir en compte els coneixements previs i els interessos dels destinataris. S'analitzen i se seleccionen els recursos d'oratoría que semblen eficaços per mantenir l'interès dels receptors i es preparen els suports gràfics o les ajudes visuals que permetin de focalitzar l'atenció de l'auditori i d'il·lustrar els continguts de la intervenció oral.

En aquesta fase són molt importants les interaccions dels estudiants entre ells i amb el professor, perquè tant els uns com l'altre actuaran com a destinataris intermedis dels discursos que es planifiquen i oferiran a l'emissor una representació ambiental d'un context real. Així, malgrat que la gestió del discurs sigui individual, els receptors també col·laboraran parcialment en la seva possible reelaboració, per tal que el discurs final aconsegueixi un grau òptim de qualitat. Així, doncs, el professor promou la reflexió sobre els elements metalingüístics i metacomunicatius a través de l'ús de la llengua i de l'anàlisi de les intervencions orals.

2. Fase de producció: funció del locutor i dels destinataris

Des del punt de vista del locutor, aquesta fase consisteix en l'emissió d'un text adequat a les circumstàncies contextuais. La "posada en escena" o textualització del discurs planificat comporta el domini dels mecanismes de coherència textual i de l'habilitat per detectar el grau de comprensió i d'interès dels receptors. Aquesta fase comporta, també, l'ús i l'anàlisi de les regles lingüístiques i discursives, de les estratègies retòriques i dels recursos extralingüístics que ajuden a mantenir l'interès dels destinataris.

Aquesta col·laboració o recepció activa dels companys permet a l'emissor de ser conscient tant de les habilitats que ja posseeix com de les mancances lingüístiques i comunicatives que apareixen en el seu discurs. D'aquesta manera, entren en joc progressivament les operacions o estratègies comunicatives

necessàries per millorar el discurs, de manera que, al final de la seqüència didàctica, l'estudiant sigui capaç d'incorporar-les de forma autònoma.

Des del punt de vista dels destinataris, en aquesta fase es promou la recepció focalitzada i comprensiva del discurs. La focalització de l'atenció dels estudiants s'ha de realitzar d'acord amb uns criteris que prèviament s'hagin concretat: la selecció o identificació d'una determinada informació, la reproducció o esquematització d'informacions, la capacitat d'inferir noves informacions, la planificació de la contraargumentació, la interpretació de canvis de ritme i d'entonació, etc. En aquesta fase s'utilitzen mitjans audiovisuals per a l'enregistrament de les intervencions i per a l'anàlisi i valoració posteriors.

3. Fase de revisió: valoració col·lectiva del discurs i autoavaluació

En primer lloc, es parteix d'una valoració col·lectiva del discurs oral que s'ha exposat, en què participen tant els estudiants com el professor o professora. El grup comenta les intervencions orals en relació amb els objectius que es proposaven i s'analitza el discurs a partir de l'ús que ha fet l'emissor dels elements lingüístics, discursius, sociolingüístics i estratègics, així com del contingut que s'ha exposat, en relació amb els objectius d'aprenentatge.

En segon lloc, en aquesta fase es fomenta l'habilitat d'autocorrecció i se suggereix a l'estudiant que, de forma individual, reflexioni sobre el discurs produït i el revisi amb el propòsit d'elaborar-ne una segona versió millorada. L'autoavaluació pressuposa que l'estudiant disposi de l'enregistrament del text que ha exposat i d'unes pautes d'observació que hauran estat elaborades conjuntament entre professor i estudiants.

Per últim, es proposa una avaluació final per part del professor, el qual analitza la nova versió del text i, si encara hi detecta problemes prou significatius, suggereix a l'alumne la realització d'exercicis específics o recomana l'elaboració d'una nova versió completa del text oral.

En resum, en aquest capítol hem volgut mostrar una metodologia i un model d'avaluació de caràcter formatiu, que ens semblen especialment efectius per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les habilitats orals i que, al mateix temps, confereixen a l'oralitat la mateixa entitat i la mateixa rigorositat que tradicionalment s'ha atorgat a d'altres aspectes de l'ensenyament de la llengua.

Tal com hem anat mostrant a les pàgines anteriors, aquest enfocament didàctic té en compte els criteris metodològics que exposarem a continuació (Cros i Vilà, 1997).

- L'enfocament de la llengua oral formal integra les quatre habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure, ja que hi intervenen, com hem vist, processos similars als de composició escrita. Aquestes habilitats s'interrelacionen i es complementen en els gèneres discursius orals formals.
- Els dos tipus d'activitats que es duen a terme, relacionats amb la producció discursiva i amb l'aprenentatge d'estratègies, són instruments de regulació recíproca: a través de la producció i la revisió del discurs, els alumnes regulen l'aprenentatge dels continguts específics que es treballen, i gràcies a l'aprenentatge d'aquests continguts, tenen més instruments per regular de forma conscient els discursos que estan planificant.
- Durant el procés de composició dels discursos orals es prioritza la fase de planificació, ja que el treball durant aquest procés permet de proposar subactivitats amb uns objectius i amb una avaluació específics. D'aquesta manera, els estudiants poden assajar les seves produccions i fer revisions parcials del seu discurs; és a dir, poden exterioritzar el procés i, alhora, alentir-lo.
- L'ensenyament de les habilitats orals es considera des d'una perspectiva bilateral: la de l'emissor i la del receptor. D'una banda, doncs, s'enseny a produir un discurs d'una manera entenedora i interessant i, de l'altra, s'enseny a escoltar d'una forma comprensiva i analítica.
- L'enfocament de la llengua oral formal s'insereix en una programació que preveu un treball sistemàtic i equilibrat de tots els components de la competència comunicativa.
- Els objectius que es proposen tenen com a eix els procediments lingüístics i el tractament de la diversitat discursiva, especialment dels discursos monogestionats i produïts en situacions d'un grau de formalitat mitjà o alt.
- L'enfocament metodològic a través de seqüències didàctiques s'insereix en situacions de comunicació formals, especialment les relacionades amb l'àmbit acadèmic, pròximes a la realitat i a les necessitats dels estudiants.

- Els instruments d'avaluació que s'utilitzen (pautes de valoració, comentaris del professor i dels estudiants, enregistraments audiovisuals) permeten centrar la valoració en els objectius d'aprenentatge i, al mateix temps, faciliten l'autovaloració dels estudiants.

En resum, com dèiem a l'inici del capítol, en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal ens plantejem l'objectiu d'aconseguir que els estudiants desenvolupin al màxim la competència comunicativa oral. Aquest objectiu general es concreta, en la pràctica, a través de dues vies. D'una banda, en la creació de situacions de producció oral en les quals hi intervé un treball sistemàtic i equilibrat dels continguts que conformen els diversos components de la competència oral: el domini de les regles del discurs, l'adequació a la situació comunicativa, l'habilitat per a aplicar estratègies que facilitin la comunicació i el coneixement de la normativa gramatical. I, d'altra banda, en la creació de situacions d'ús i de reflexió metadiscursiva durant el procés de composició que permetin als estudiants analitzar els elements que entren en joc en les competències que hem descrit per ser capaços de prendre consciència de les característiques dels discursos i exercir, així, un major control sobre els gèneres discursius que produeixen. Així, doncs, considerem que la confluència d'aquests factors permetrà al professorat prendre decisions sobre què convé ensenyar que permeti als estudiants millorar en la construcció i en la producció de discursos orals adequats a situacions de comunicació formals.

El plantejament que acabem de presentar sobre l'ensenyament de la llengua oral formal es basa en alguns aspectes ja contrastats i en d'altres que encara se situen en terreny de la intuïció, tot i que esperem, a través del marc empíric, trobar indicis que permetin corroborar-los.

2. El discurs acadèmic: les explicacions orals a classe

L'àmbit de l'ensenyament és un dels espais socials en què es manifesta una major circulació de textos. El coneixement es transmet a través de discursos orals i escrits i es reformula i es desplega en formes múltiples, en les diferents maneres de fer-los arribar als estudiants de cada nivell escolar. Com apunta Cros (1999), els professors expliquen als estudiants aquells conceptes o temes complexos que resultarien massa difícils d'entendre sense una explicació, o bé posen al seu abast coneixements que provenen de la síntesi de bibliografia diversa i de difícil accés per als estudiants.

La diversitat de textos que poden vehicular informació de tipus científic és molt diversa, com ho són els contextos en què es produeix. D'altra banda, la mateixa denominació d'aquests discursos no és homogènia. Ens referirem breument a aquests dos aspectes, començant pel segon, el de la denominació del discurs didàctic com a discurs explicatiu.

2.1. Denominació

La nomenclatura emprada per parlar del text o discurs que aporta coneixements i informació és poc definida. En l'àmbit de la lingüística, les classificacions d'aquests tipus de textos han utilitzat nomenclatures molt diverses. Vegem-ne algunes. Combettes i Tomassone (1988) s'hi refereixen com a *text informatiu*, perquè el consideren un tipus de discurs que s'orienta bàsicament al contingut i el seu estudi se centra en l'organització i en la distribució de la informació. Werlich (1975) parla del text amb *base textual expositiva* perquè el relaciona amb la capacitat humana d'aprendre a partir de conceptes i d'operacions d'anàlisi i de síntesi. En canvi, Halté (1988) considera que l'explicació no és un prototip textual a part, sinó que forma part del nostre "teixit discursiu" i que apareix cada vegada que es produeix un obstacle en la comunicació ordinària quan l'interlocutor no entén el que diem. Van Dijk (1983) s'hi refereix com a "tractat científic" i diu que aquest tipus d'explicacions no tenen una entitat totalment autònoma, sinó que són una variant híbrida que inclou tant l'anàlisi o la síntesi de representacions conceptuals com les estratègies persuasives utilitzades per convèncer de la veracitat d'aquestes representacions.

En el nostre entorn, aquesta indefinició teòrica en la denominació del discurs produït en l'àmbit acadèmic també ha tingut repercussions en el camp de la didàctica de la llengua. Així, la major part de les publicacions relacionades amb l'ensenyament usen els termes "text expositiu", "text informatiu" o "text explicatiu", gairebé indistintament, sense establir diferències clares entre ells (Ferrer i Zayas, 1998; Sánchez Miguel, 1996; Noguerol, 1992; Cros i Vilà, 1997). Però altres autors no tan directament vinculats amb l'ensenyament matisen aquests termes. Bassols i Torrent (1996), basant-se en Combettes, estableixen una diferenciació entre els termes 'exposar' i 'explicar'. El primer, el consideren com a equivalent d'informar, és a dir, transmetre dades d'un alt grau d'organització i jerarquització. En canvi, entenen l'acció d'explicar com una activitat que, partint d'una base expositiva o informativa necessàriament existent, es fa amb finalitat demostrativa. La diferència fonamental que s'estableix entre aquests dos conceptes és la intenció o la finalitat de l'emissor: una explicació no es limita a informar o exposar, sinó que pretén *fer comprendre* per què tal cosa o tal fenomen és o actua d'una determinada manera.

Malgrat la diversitat de denominacions que han envoltat el discurs de tipus expositiu sembla que hi ha prou coincidències, tant pel que fa a l'estructura explicativa com pel que fa a la finalitat de l'emissor d'aquest tipus de discurs: oferir els mitjans necessaris perquè els estudiants compreguin uns continguts o un procediment a partir d'una interrogació explícita o implícita, que es va aclarint al llarg del discurs del professor a través de demostracions i de justificacions (Adam, 1992). Però, a més, tal com diu Halté (1989), ensenyar també significa actuar sobre els coneixements i els valors de l'alumne mitjançant el discurs, de manera que el professor orienta la interpretació i el significat d'allò que ensenya i, per tant, pot modificar els coneixements i els valors dels alumnes, en el sentit d'ampliar-los o de substituir-los, normalment sense que aquest procés generi controvèrsia (Cros, 1994). Aquests aspectes, de caràcter bàsicament discursiu i pragmàtic, són a la base de la definició que adoptem del text explicatiu o didàctic.

Les explicacions del professor a classe, pel fet que sol orientar-se a respondre a les possibles preguntes que els aprenents es podrien fer sobre un tema, adopta fonamentalment una determinada estructura, tot i que no repongui a preguntes reals. Bronckart (1994) en proposa una en què es distingeixen quatre fases: *a)* constatació inicial (explícita o implícita); *b)* problematització (preguntes: per què? com?); *c)* resolució o explicació i *d)* conclusió i avaluació.

De fet, el grau de complexitat de l'estructura depèn, essencialment, de l'amplitud de la fase de resolució. Com veurem a continuació, en parlar de l'esquema explicatiu, les estructures proposades per altres autors²⁶ tenen molts punts de coincidència amb els elements que conformen l'estructura de Bronckart.

2.2. L'esquema explicatiu

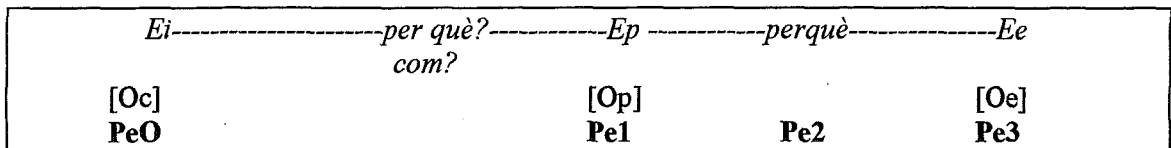
Malgrat la variabilitat de situacions explicatives que hi pot haver en l'àmbit acadèmic, tal com exposàvem, el discurs didàctic sol orientar-se a respondre els possibles dubtes dels estudiants sobre un tema i per això adopta fonamentalment una estructura determinada. Aquesta estructura o esquema explicatiu ha estat estudiat per diversos autors, els quals, com dèiem a l'inici del capítol, han coincidit en els elements bàsics que el configuren (Grize, 1981; Coltier, 1988; Petitjean, 1986; Adam, 1992).

Coltier (1988) proposa un esquema molt similar al de Grize (1981) per descriure els textos explicatius que s'utilitzen en l'ensenyament. Especifica les tres fases que hi solen aparèixer sense que hagin de seguir necessàriament un ordre:

fase de problematització + fase de resolució + fase de conclusió

Per aprofundir sobre aquest punt, comentarem la seqüència explicativa que proposa Adam, tot i que ell mateix reconeix i insisteix que la seqüència explicativa, com altres seqüències prototípiques, no sol presentar-se de forma homogènia en un text, sinó que sol aparèixer conjuntament amb d'altres de descriptives o d'argumentatives. Però, malgrat les possibles combinacions de seqüències, l'explicativa sol respondre a l'esquema següent:

Esquema prototípic d'una seqüència explicativa



Adam (1992) reproduït a Calsamiglia i Tusón, 1999

²⁶ Per exemple, Grize (1981) i Coltier (1988) proposen esquemes molt similars, tot i que hi aporten algunes matisacions, com ara l'arbitrarietat en l'ordre de les fases i la no-obligatorietat d'una interrogació directa.

Parteix d'un esquema inicial (*Ei*): la referència a un objecte complex [Oc] que es presenta com un coneixement desconegut, difícil, opac. El primer moviment explicatiu apareix amb la pregunta, el qüestionament, que porta cap a la construcció d'un esquema problemàtic (*Ep*) en el qual l'objecte (Op) es presenta com un problema cognitiu que s'ha de resoldre. A continuació, es passa a la fase resolutiva, en la qual es dona resposta al problema i es desenvolupa l'esquema explicatiu (*Ee*), que té com a resultat que l'objecte quedi aclarit i sigui intel·ligible (Oe). Cadascun dels moments de la seqüència està representat per una macroproposició explicativa (**Pe**) i la seqüència avança gràcies als operadors de pregunta/resposta. Hem d'advertir que aquesta és una seqüència modèlica perquè, en els textos empírics, les fases o els moments de la seqüència poden ser implícits.

En la seqüència inicial (**PeO**) es parteix d'un enunciat o d'un conjunt d'enunciats complexos sobre els quals es formula una pregunta. Aquesta pregunta es pot orientar a la totalitat d'un concepte o a uns aspectes determinats. Un cop problematitzada la qüestió (**Pe1**), s'activa un procés explicatiu que es realitza concretament en la **Pe2** a través d'estratègies discursives (o retòriques) a les quals corresponen determinats procediments específics d'aquesta seqüència.²⁷ La macroproposició següent, **Pe3**, aporta la conclusió a la qual s'ha arribat a través del recorregut explicatiu: constitueix un espai de síntesi. Aquesta conclusió s'enllaça amb la **PeO** així es tanca el lligam explicatiu.

Des del punt de vista de l'organització textual, els discursos configurats amb seqüència dominant explicativa s'associen generalment a la síntesi i a l'anàlisi de representacions conceptuals. Requereixen ordre i claredat, cosa que fa que hi apareguin marcadors orientats tant al procés de l'enunciació com a la concatenació lògica del conjunt d'enunciats.

2.3. Aspectes lingüístics i discursius

Els estudis actuals sobre els aspectes lingüístics i discursius del text explicatiu se situen, bàsicament, en la modalitat escrita. Encara no disposem de bibliografia exhaustiva que permeti definir amb profunditat les característiques específiques del text explicatiu oral. Tot i això, partirem dels estudis sobre

²⁷ Calsamiglia i Tusón (1999), en parlar d'estratègies discursives, fan referència als procediments següents: la definició, la classificació, la reformulació, l'exemplificació, l'analogia i la citació.

l'escrit, perquè, de fet, les explicacions orals a classe són un tipus de discursos pensats i organitzats prèviament a la producció, de manera que la llengua escrita sol intervenir-hi durant el procés de preparació (consultes a diverses fonts d'informació, lectures especialitzades, elaboració de textos escrits, etc.). En canvi, durant la producció, la presència física de l'escrit queda reduïda a petits guions de suport, esquemes o referències i citacions. També en les explicacions a classe hi apareixen al mateix temps traces pròpies de la llengua escrita formal (control sobre els elements de cohesió, precisió lèxica, etc.), alhora que les característiques de l'oralitat produïda en un context immediat (elements extralingüístics, ús de referències exofòriques, redundància, etc.). En aquest apartat analitzarem els aspectes que són comuns amb l'escrit i dedicarem un altre apartat per especificar els aspectes derivats de l'oralitat en la situació discursiva que estudiem.

Exposarem breument les característiques de les explicacions basant-nos en la síntesis que presenten diversos autors (Coltier, 1986; Castellà, 1992; Bassols i Torrent, 1996; Milian, 1999). Farem referència a les modalitats d'enunciació, els connectors i els mecanismes de progressió textual, les estructures gramaticals, la cohesió lèxica i les reformulacions parafràstiques i, per últim, els trets pragmàtics.

1. Els discursos explicatius es caracteritzen en el pla enunciatiu per la diversitat d'enunciats que inclouen. Hi apareixen, d'una banda, els enunciats descriptius que presenten fets o fenòmens problemàtics, sovint en present o imperfet d'indicatiu i en tercera persona. Per augmentar l'aparença d'objectivitat, la primera persona no hi sol aparèixer i s'utilitza la veu passiva. Per altra banda, la utilització d'adjectius especificatius o classificatius -més que no pas els valoratius, sobretot en el text escrit- prové de la necessitat de donar una idea exacta i objectiva del tema. També són freqüents els enunciats metadiscursius, que organitzen les diverses parts del text de cara a guiar la comprensió de l'interlocutor. Aquests enunciats es construeixen amb l'ús del passat o bé del futur, amb la presència de pronoms de primera o segona persona i amb l'explicitació dels organitzadors discursius.

2. El text explicatiu es caracteritza per una organització lògica que apareix complementàriament a dos nivells: en l'ordenació de l'explicació, bàsicament a través de connectors distributius, i en el raonament propi de l'explicació, marcat per connectors lògics: de causa i de conseqüència, d'addició, d'oposició, de