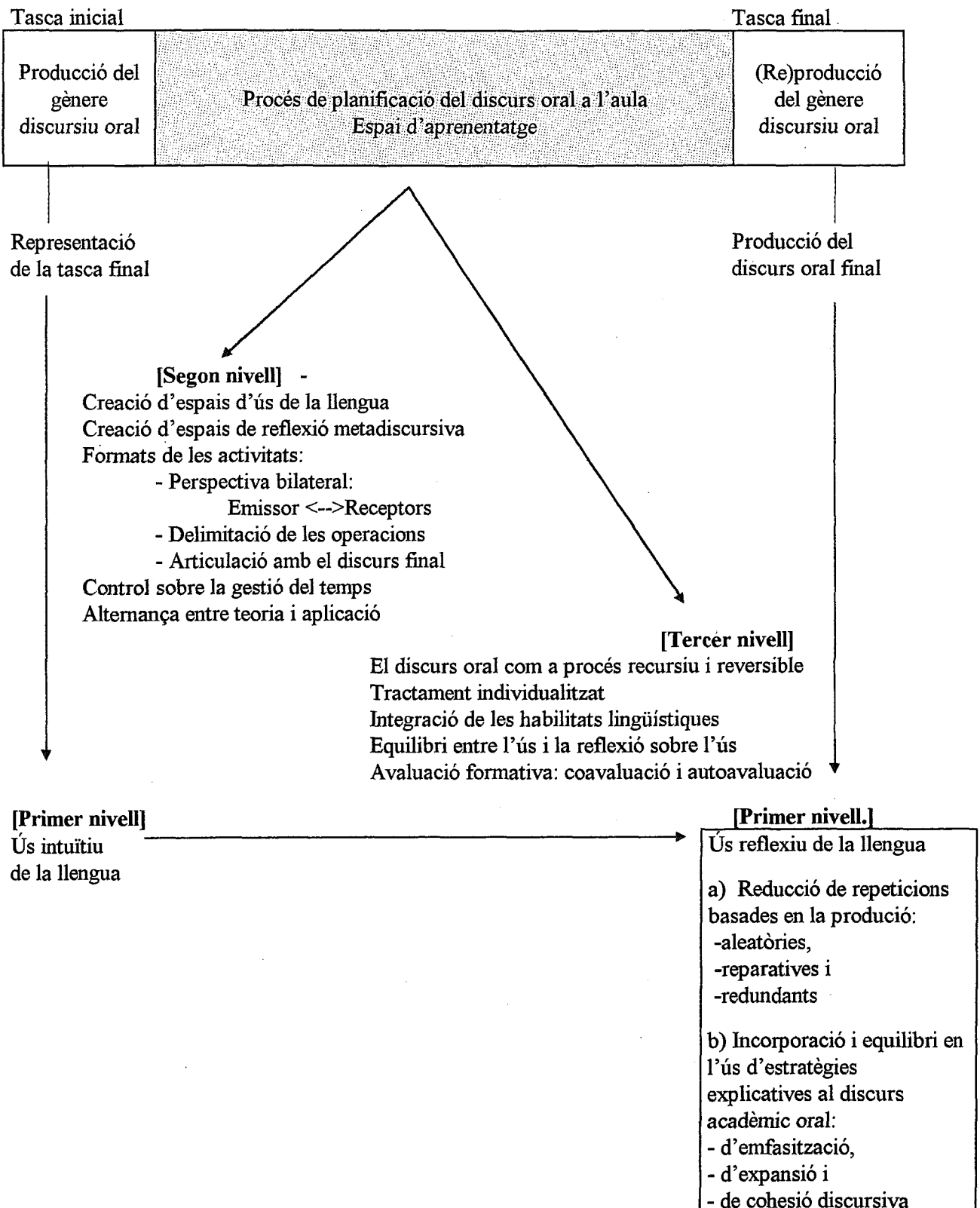


## Síntesi de les conclusions referides als tres nivells d'anàlisi de la seqüència didàctica



El fet de plantejar-nos una seqüència didàctica sobre un gènere discursiu oral formal ens ha permès constatar, d'entrada, dos aspectes. D'una banda, la funcionalitat i la significativitat que té per als estudiants la mateixa selecció del gènere, si el consideren estretament vinculat a l'àmbit acadèmic i al seu futur professional. De l'altra, també hem pogut constatar les similituds entre els processos de planificació del discurs oral formal i de l'escrit, i això per diverses raons. En primer lloc, perquè durant el procés de planificació del discurs oral l'estudiant ha d'elaborar la representació del destinatari i aquest és un dels factors que el fa més difícil i més semblant a l'escrit. En segon lloc, perquè l'aprenentatge d'aquests gèneres sol implicar el pas dels usos dialogats i espontanis del llenguatge, que comporten gestió compartida del text, a l'ús monològic i més formal, que n'exigeix una gestió més autònoma i que també és molt pròxima als usos escrits. Però cal referir-nos a un tercer aspecte, aquest diferenciat dels del discurs l'escrit: l'oral exigeix una gestió condicionada sempre pel *feed-back* inherent a les situacions en què hi ha copresència dels participants. És un dels factors que justifica l'adequació de les seqüències didàctiques per a l'aprenentatge dels gèneres orals formals, perquè en aquest enfocament metodològic es considera que el procés de planificació del discurs a l'aula és l'espai en el qual es produeix major aprenentatge. A continuació, presentarem les conclusions referides als aspectes que considerem més rellevants en relació amb els tres nivells d'anàlisi de la nostra recerca.

### **1. La producció del discurs oral a l'inici de la seqüència didàctica: la representació de la tasca final**

A través de les dades obtingudes al primer nivell d'anàlisi, hem pogut constatar que el fet de definir els paràmetres contextuais del gènere discursiu que es proposa a l'inici de la seqüència didàctica constitueix un factor que incideix en l'ús d'algunes formes lingüístiques característiques d'aquest gènere discursiu. Si l'alumne es fa una representació ajustada de la tasca que es proposa, incorpora procediments lingüístics i estableix connexions entre els coneixements des de l'inici de la seqüència. Però cal matisar aquesta afirmació. Coincidim amb Vila (1993:225) que "la incorporació i el control sobre determinades formes lingüístiques comporta un llarg procés en el qual l'estudiant no només incorpora noves formes lingüístiques sinó que, i encara més important, aprèn a utilitzar de manera diferent les mateixes

formes lingüístiques". Les interaccions analitzades al tercer nivell d'anàlisi mostren com es fa el pas de l'ús intuïtiu a l'ús reflexiu de la llengua i com l'estudiant esdevé progressivament conscient de la funcionalitat d'aquestes i d'altres formes lingüístiques.

## **2. La fase de planificació del discurs a l'aula, eix de l'aprenentatge de la llengua oral formal**

Un dels propòsits que ha guiat aquest treball ha estat il·lustrar que s'aprèn a parlar durant la fase de planificació del discurs oral. El treball previ de preparació a l'aula és un factor bàsic per a la incorporació d'estratègies específiques que formen part dels objectius d'aprenentatge. Segons aquest plantejament, la intervenció pedagògica durant el procés incideix en l'operativitat dels coneixements sobre el text i en l'elaboració dels conceptes, per tal que arribin a esdevenir significatius i que puguin ser criteris d'avaluació durant la planificació i a la fase final de la seqüència didàctica.

D'altra banda, la fase de planificació atorga recursivitat i reversibilitat a l'oral, ja que, a diferència de l'escrita, la producció oral no és recursiva ni reversible. Com ja apuntaven Cros i Vilà (1997), durant la fase de planificació, l'estructura de la seqüència didàctica preveu l'organització de subactivitats amb objectius específics i, a través de les anàlisis metadiscursives de cada subactivitat, s'ofereix als estudiants l'oportunitat de fer revisions parcials del discurs oral, tot modificant-lo i integrant-hi procediments lingüístics. Aquest plantejament permet reproduir el procés de composició d'un escrit, en el qual es revisa el text a mesura que se'n van fent esborranys. És per això que la planificació a l'aula atorga a l'oral recursivitat i reversibilitat, aspectes que esdevenen imprescindibles per dur a terme una reflexió metadiscursiva que reverteixi en la millora del discurs oral final.

La planificació del discurs oral, tal com l'hem concebuda, permet atenuar la sensació de sobrecàrrega cognitiva, pròpia de la immediatesa de l'oralitat en situacions formals, perquè aïlla les variables i les treballa lentament i per separat, cosa que incideix en un control molt superior del discurs oral durant la seva producció definitiva.

### 3. Els formats dels espais d'ús de la llengua i de reflexió metadiscursiva

Els segments d'interactivitat que hem establert ens han resultat estables i coincidents amb l'estructura dels formats de les activitats de la seqüència didàctica. Aquestes formes específiques d'organització de l'activitat conjunta es caracteritzen per determinats patrons d'actuacions articulades entre els participants, que tenen una cohesió temàtica interna. Els tres criteris operatius que han servit per identificar els diversos segments en què es divideix una sessió són: l'actuació dels participants, la forma d'organització interna de l'activitat i la unitat temàtica. Aquests formats de l'activitat a l'aula presenten les característiques que apuntem a continuació.

#### *a) La reflexió metadiscursiva: un espai central durant la planificació del discurs*

La reflexió metadiscursiva adquireix el màxim de funcionalitat i significativitat per als estudiants durant la planificació del discurs oral. Com dèiem a l'inici, les reflexions i les observacions posteriors a aquesta fase són poc eficaces, ja que en el discurs final no permet incorporar procediments lingüístics, perquè es considera, amb tota la lògica, que un cop s'ha produït en públic el discurs esdevé un producte acabat. L'aprenentatge de la llengua oral formal es relaciona amb la possibilitat de refer i de millorar aspectes concrets del discurs oral durant el procés d'elaboració, moment en què hi entra en joc l'avaluació formativa i, per tant, la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Els resultats obtinguts mostren que durant la planificació del discurs es dedica gairebé el triple del temps a les situacions de reflexió metadiscursiva.

En canvi, els percentatges anteriors s'inverteixen en la realització de la tasca final de la seqüència didàctica: el 75% del temps l'ocupen les produccions orals dels estudiants, mentre que només el 24% del temps es destina a la reflexió metadiscursiva. Aquesta reducció del temps dedicat a la reflexió en les anàlisis finals també està relacionada amb l'aparició de nivells de metaconeixements progressivament superiors, que comporten un ús del llenguatge amb funció metalingüística. Així, doncs, les reflexions dels estudiants es tradueixen en un ús paulativament més precís i elaborat de termes metadiscursius.

D'altra banda, com dèiem a l'inici, la dedicació d'un espai regular a la verbalització de les reflexions metadiscursives, gràcies a la dimensió social que adquireix d'aula, afavoreix la transformació de formes lingüístiques en estratègies, cosa que permet als estudiants exercir un major control sobre l'ús de la llengua. Des

del punt de vista de l'ensenyament, aquesta afirmació pot tenir repercussions didàctiques. D'una banda, segons Camps (1994), pel fet mateix que la verbalització porta al control metacognitiu i metalingüístic de les propostes. I, de l'altra, perquè en formular les dificultats i les habilitats de cada alumne en l'ús de la llengua, les fan presents, i la delimitació dels problemes és una condició bàsica per resoldre'ls, així com el reconeixement de les habilitats d'un parlant incideix en l'adquisició de seguretat per expressar-se en públic.

Per últim, a l'espai d'anàlisi metadiscursiva crea un marc de coneixement col·lectiu compartit que l'han fet eficaç per dues raons: primer, perquè l'actuació de la professora se centra a orientar les anàlisis, de manera més explícita al començament i menys al final, en la mesura que els mateixos estudiants adquireixen recursos i sempre en relació amb els objectius d'aprenentatge. I, segon, pel caràcter dinàmic que aquestes anàlisis adquireixen, en el sentit que cada intervenció focalitza un dels aspectes i s'enllaça amb un altre, relacionat amb l'objectiu de l'activitat. Aquest caràcter flexible de l'avaluació formativa atorga agilitat i diversitat a les pràctiques orals i, alhora, les dota d'interès perquè atenua la repetició o el tedi que suposaria l'anàlisi contínua d'unes mateixes variables.

Així, doncs, considerem que en un enfocament basat en tasques o seqüències didàctiques l'aprenentatge té necessàriament una funció metacomunicativa i comunicativa. Coincidim amb Breen, en la creença que els estudiants poden procedir de manera analítica i que això genera coneixement, que repercuteix en la capacitat d'ús de la llengua. D'aquí se'n deriva el principi que la metacomunicació és en si mateixa una plataforma per l'aprenentatge de la llengua.

*b) Els segments d'aportació d'informació i de pràctiques focalitzades: l'alternança entre la teoria i l'aplicació*

L'espai d'aportació d'informació sobre els continguts d'aprenentatge serveix per delimitar els elements de reflexió metadiscursiva durant el procés de planificació. Es relaciona, per tant, amb l'avaluació formativa, ja que concreta els continguts a través de pautes de valoració. Paral·lelament, aquest segment es relaciona amb l'avaluació sumativa perquè integra els continguts sistematitzats.

D'altra banda, els segments de pràctiques es relacionen amb els d'organització i d'aportació d'informació. Aquests dos espais tenen una presència

alternada en el temps i s'interrelacionen amb els segments de pràctiques; és a dir, quan la professora parla de les activitats que proposa als estudiants, les relaciona amb els continguts d'aprenentatge i a l'inrevés, de manera que apareixen intercalats. Dit amb altres paraules, no es tracta d'organitzar la SD partint d'unes sessions teòriques en les quals s'explica als estudiants els continguts i les activitats d'aprenentatge i, a continuació, en les sessions següents, es realitzen les pràctiques, sinó que es tracta de fer que aquests segments apareguin de forma periòdica i alternadament. I, d'altra banda, aquesta alternança equilibra els espais d'actuació dels estudiants amb els d'actuació de la professora, de manera que el conjunt de l'activitat a l'aula s'organitza com els torns de paraules d'una conversa en la qual s'equilibren les intervencions. Aquesta forma de procedir permet ajustar els continguts teòrics que es despleguen al procés que segueixen els alumnes en els segments de pràctiques. Alhora, la diversitat de segments i d'actuacions facilita la dinàmica de la seqüència, perquè li atorga ritme i varietat, aspectes rellevants en qualsevol situació d'aula, i especialment necessària en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral en el qual es fa imprescindible el manteniment de l'atenció dels estudiants.

Remarquem, també, la importància de triar el moment adequat per aprofundir en els continguts d'aprenentatge. Seguint Coll i Onrúbia (1995): "Actuacions i intercanvis comunicatius idèntics, des d'un punt de vista estructural o formal, exerceixen sovint funcions molt diverses pel que fa a l'aprenentatge en funció del moment en què es produeixen". Considerem bàsic el reconeixement dels moments òptims i dels límits en el temps d'atenció focalitzada dels estudiants, tal com apunten alguns estudis pedagògics (Gibbs, Habeshaw i Habeshaw, 1992). Aquesta flexibilitat comporta una dinàmica d'adaptació contínua al context, en el sentit de reconèixer els moments d'atenció i els de distensió. Això té les seves repercussions en el ritme de les sessions i en l'ordre de les intervencions dels alumnes.

Així, doncs, a través dels segments d'interactivitat hem mostrat com es graduen els continguts d'aprenentatge en interrelació amb les activitats que es duen a terme. Tal com dèiem, els continguts no s'expliciten a l'inici de la SD, en una sola sessió teòrica, ni tampoc a l'inici de cada sessió, sinó que apareixen articulats i contextualitzats en relació amb cadascuna de les activitats que es proposen i també en relació amb la manera com els alumnes les resolen.

Per últim, en relació al grau de control sobre la gestió de l'aula es dibuixa progressivament una major autonomia dels estudiants. Aquesta tendència s'observa a través del mapa de la interactivitat en el qual es constata una major presència i varietat de segments d'interactivitat, a l'inici de la seqüència que al final d'aquesta, així com l'alternança dels segments d'aportació d'informació, en els moments que els estudiants tenen una més actitud receptiva. Aquests espais s'articulen amb les pràctiques focalitzades, després de les quals els estudiants esperen atentament rebre el comentari de les seves habilitats i dificultats, però aquests moments també permeten aportar la nova informació de forma articulada amb la informació ja coneguda.

#### **4. L'adopció d'una perspectiva bilateral en els formats de les pràctiques orals**

En l'estructura interna dels segments de pràctiques orals es delimita, per a cada activitat, un tipus d'actuació específica dels participants i unes operacions cognitives relacionades amb els objectius d'aprenentatge. L'estructura d'aquestes activitats és complexa i diferenciada de les pràctiques de llengua escrita, ja que les actuacions simultànies dels participants es planifiquen des d'una perspectiva bilateral: la de l'emissor i la dels receptors.

Té un interès especial remarcar les formes d'implicació i de participació dels receptors en l'activitat conjunta, ja que el fet d'especificar la seva funció facilita el manteniment d'una actitud d'escolta activa, almenys per dues raons: en primer lloc, per focalitzar la seva atenció en l'espai d'anàlisi metadiscursiva de les intervencions orals dels seus companys; i en segon lloc, i encara més important, perquè han de fer altres operacions en relació amb l'objectiu comunicatiu de cada activitat, unes operacions pròximes a les situacions reals d'ús de la llengua. Per altra banda, aquests formats també beneficien l'emissor, en la mesura que els mateixos assajos a l'aula li aporten seguretat i li permeten de comprovar la seva eficàcia comunicativa durant el procés de planificació del discurs oral.

#### **5. L'articulació entre les pràctiques focalitzades i el discurs final**

En cada segment de pràctiques se sistematitzen uns determinats continguts en relació amb els objectius de la SD. Les estratègies que es focalitzen en una determinada pràctica apareixen en un percentatge superior, però també al discurs oral final es reincorporen equilibradament. Així, doncs, les estratègies explicatives

que integren el discurs final són molt més diversificades que les anteriors. Els resultats de l'estudiant analitzada han mostrat el grau d'equilibri entre les estratègies d'emfasització, d'expansió i de cohesió discursiva en relació amb els discursos produïts durant la fase de planificació.

D'altra banda, la incorporació dels continguts d'aprenentatge no es du a terme de forma lineal i regular, sinó que els resultats reflecteixen un avenç amb trencaments i intermitències en el qual la construcció de coneixements es perfila com un doble moviment, l'un endavant i l'altre endarrere, que subratlla el caràcter dinàmic de qualsevol procés d'ensenyament i d'aprenentatge i mostra la complexitat i la multiplicitat de factors que hi tenen influència. Per exemple, al tercer nivell d'anàlisi, de l'evolució dels discursos orals planificats, les repeticions basades en la producció augmenten, al tercer discurs, en un 20% en relació amb el discurs anterior. Però com ja hem dit en les conclusions parcials, interpretem aquest procés de forma positiva. Semblaria lògic pensar que, com més s'avança en una SD, més coneixement i seguretat s'adquireix i, per tant, es té un control més gran i menys necessitat de redundància i de repeticions aleatòries i reparatives. En canvi, valorem com una mostra de l'avenç en el procés d'aprenentatge la capacitat d'explicar de forma menys memoritzada i més contextualitzada, fet que relacionem amb la capacitat d'adaptar el discurs en interdependència amb el *feed-back* que aporta la situació discursiva.

En aquest sentit, en parlar dels processos de composició escrita, fèiem referència a la tendència dels estudiants a seguir un procés de planificació del discurs oral tot imitant el de l'escrit, tendència que hem pogut comprovar gràcies a l'anàlisi de l'evolució d'aquests discursos orals. El fet de tancar el procés de planificació un cop s'han linealitzat les paraules equival a una planificació "inacabada", ja que l'oral requereix, a més, situar-se en el nivell de les idees i en el de la relació lògica entre elles per tancar-lo adequadament. Les implicacions didàctiques d'aquest fet són múltiples i remetent a la necessitat d'ensenyar a organitzar la producció del discurs oral a partir de la selecció i l'ordenació d'idees clarament jerarquitzades a través d'esquemes, guions, etc. De fet, un bon discurs oral formal sol ser altament planificat, fins al punt que sembla espontani. I la mateixa espontaneïtat inherent a l'oral explica l'aparició d'un cert nombre de repeticions incontrolades en qualsevol discurs formal.



## 6. La integració de les quatre habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure

La presència d'un segment d'interactivitat de pràctiques focalitzades escrites en una seqüència didàctica de llengua oral respon al supòsit que la millora en l'oralitat dels estudiants és fruit de l'equilibri entre dues accions: la participació en situacions d'ús oral de la llengua i la participació en situacions de reflexió metadiscursiva. La reflexió metadiscursiva és més eficaç si també es fa des de la llengua escrita, encarca que només sigui per l'operativitat que proporciona la permanència física del text. Tot i la mínima presència del segment de pràctiques escrites, en el procés de composició del gènere discursiu que s'ensenya hi entren en joc també les habilitats de lectura i d'escriptura: buscar i organitzar informació, elaborar esquemes, revisar el text, etc. L'oralitat i l'escriptura estan estretament interrelacionades en l'aprenentatge de la llengua oral formal, bàsicament en dos aspectes: l'escrit ajuda al control sobre la producció l'oral i la mateixa anàlisi metadiscursiva i les pràctiques orals ajuden a millorar l'escrit en interrelació contínua durant la fase de planificació. De tota manera, no tenim prou dades per justificar la segona afirmació des de la llengua escrita. En aquesta línia, seria interessant iniciar una recerca que permetés confirmar aquesta hipòtesi.

## 7. El tractament individualitzat i l'actitud de crítica constructiva de tots els participants

La realització d'activitats breus i delimitades durant el procés de planificació facilita el seguiment individual i la comprovació de 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 estudiants, especialment en el que afecta els factors d'ordre psicosocial. Per exemple, pel que fa a les estratègies d'emfasització, les més vinculades a l'estil personal, l'anàlisi de les interaccions i l'evolució dels discursos mostra el tipus de reflexions metadiscursives que es fan durant els espais de coavaluació i els efectes positius que se'n deriven.

També relacionem el procés de desinhibició dels estudiants amb la creació a l'aula d'un clima de cooperació entre les participants. D'una banda, vinculat al treball cooperatiu i a la comunicació en tots els àmbits: treball per parelles, en petit grup i col·lectiu; en aquestes *esferes privades* els estudiants troben un espai social que facilita l'aproximació entre iguals. I, d'altra banda, aquest clima social es relaciona amb la constant preservació de la imatge dels alumnes i al control de la seva

frustració, a través del reconeixement i l'aprovació que manifesta explícitament sobre les aportacions i contribucions dels estudiants. Aquesta relació cordial entre els alumnes es caracteritza per la utilització de formes lingüístiques progressivament més modalitzades, en les anàlisis metadiscursives.

Per últim, també vinculem el procés de desinhibició a la possibilitat que tenen tots els alumnes d'intervenir contínuament en l'activitat de l'aula, ja sigui per aportar informació sobre els continguts o per dur a terme la reflexió metadiscursiva sobre els discursos dels seus companys. És a dir, un dels criteris en la gestió l'aula és garantir la intervenció de tots els estudiants, no només durant la producció pública dels discursos orals planificats, sinó contínuament en la construcció del discurs col·lectiu en els diversos segments interactiu.

#### **8. Referent a l'estructura de la SD: els segments d'organització com l'espai de motivació sobre els objectius i continguts d'aprenentatge**

El *segment d'organització SI/1* és especialment rellevant a l'inici de la SD i en finalitzar la fase de planificació del discurs, tot i que apareix, encara que breument, en obrir i tancar la majoria de les sessions. Aquesta presència s'explica per la necessitat de justificar les activitats en relació amb els objectius d'aprenentatge i de resituar-los en cada sessió. Per tant, es relaciona amb la motivació dels estudiants, a fi que sàpiguen i comparteixin què han d'aprendre i que, alhora, hi trobin sentit.

De tota manera, la justificació dels objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica es dibuixa com una constant en tots els segments. En l'anàlisi de les interaccions a l'aula comprovem la referència contínua de la professora a la necessitat d'incorporar estratègies comunicatives en les explicacions orals: apel·la a la funcionalitat del coneixement, a la competència professional; a l'experiència positiva o negativa dels estudiants com a receptors; també parteix dels coneixements i les dificultats detectats en els alumnes de la classe com a contramodel per justificar els objectius i els continguts d'aprenentatge. Per tant, durant les primeres sessions dedicades a la reflexió sobre les característiques del gènere, es manifesta un interès explícit per fer prendre consciència de la intenció "didàctica" de l'emissor i de les estratègies comunicatives que se'n deriven.

La distribució d'aquest segment d'organització (SI/1) es força estable, tot i que té més rellevància en dos moments importants: a la primera sessió, en què s'explicita el que es farà a tota la seqüència, i a la novena sessió en què es fa una síntesi final dels continguts sistematitzats, amb la intenció que serveixin de punt de referència immediatament abans que els estudiants produeixin el discurs acadèmic oral final.

### 9. Equilibri entre la flexibilitat i l'estructuració

La planificació de la SD, articulada entre objectius, continguts i metodologia, és un procés que té un caràcter dinàmic i que es tradueix en flexibilitat, tant en la planificació com en la mateixa aplicació. Aquest caràcter dinàmic queda reflectit a través de les modificacions que cal fer, per la influència de la resposta dels estudiants. Però, tot i això, considerem que l'ensenyament de la llengua oral formal requereix una planificació acurada de les formes d'organització i d'interacció de l'activitat conjunta. En aquest sentit, matisaríem les paraules de Coll i Solé (1990: 331): "Seria un error contemplar la interacció entre el professor i els alumnes com un repartiment de rols establert per endavant. El que passa a l'aula, el que diuen i fan professors i alumnes és, en gran mesura, el resultat d'un procés de construcció conjunta." Com ja hem exposat al tercer nivell d'anàlisi, l'organització de l'activitat a l'aula requereix una gestió eficaç i això es tradueix en la necessitat que la professora prevegi i democràticament les intervencions dels estudiants. Això repercuteix en el control sobre la gestió, per garantir la participació equilibrada de tots a través de l'organització dels torns de paraules i per evitar, així, tant la monopolització de les intervencions d'uns estudiants com la inhibició d'uns altres.<sup>67</sup>

Com a conclusió d'aquestes reflexions darreres, considerem que l'organització de l'ensenyament de la llengua oral en forma de SD amb les característiques amb què s'han definit contribueix a donar als alumnes una representació de la tasca que estan duent a terme, en la qual poden integrar tant la significativitat comunicativa del discurs que produeixen com la de les tasques específiques que es planifiquen orientades a l'aprenentatge.

<sup>67</sup> Els problemes que es poden derivar d'una gestió poc eficaç de les pràctiques orals a l'aula tenen múltiples implicacions didàctiques, que van des de la manca d'autoritat del docent fins al desprestigi de les mateixes activitats de llengua oral.

Dels aspectes que hem comentat en aquestes conclusions, se'n deriven unes qualitats o característiques de les seqüències didàctiques que sintetitzen una bona part dels factors que, a través del treball empíric, hem valorat com a indicis que poden explicar en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral formal.

- a) Definides: es proposa delimitar uns objectius i continguts d'aprenentatge compartits amb els estudiants i estretament relacionats amb el gènere discursiu que s'ensenya.
- b) Integradores: es treballen els elements que conformen els diversos components de la competència comunicativa oral de forma seqüenciada i sistemàtica.
- c) Motivadores: se selecciona el gènere discursiu oral i se justifica la funcionalitat i la significativitat del seu aprenentatge en relació amb les necessitats acadèmiques i professionals dels estudiants.
- d) Participatives: s'organitzen els formats de segments d'interactivitat per establir, des d'una perspectiva bilateral, les formes de participació i d'implicació de tots els estudiants en tots els moments d'activitat conjunta a l'aula.
- e) Equilibrades: es creen situacions versemblants d'ús de la llengua i de la reflexió metadiscursiva que s'alternen amb els espais d'aportacions d'informació i d'organització.
- f) Recursives: es considera la fase de planificació del discurs oral a l'aula com a espai d'avaluació formativa.
- g) Reflexives: es preveu la progressiva adquisició de termes metadiscursius i el pas de l'ús intuïtiu de la llengua a l'ús controlat i reflexiu.
- h) Estructurades: s'organitza de forma democràtica i equilibrada la gestió dels torns de paraula, del temps i de les formes d'intervenció dels participants en les activitats a l'aula.
- i) Flexibles: tot i que es preveu una acurada planificació, es modifica l'estructura prevista inicialment en funció de la resposta dels estudiants.
- j) Cooperatives: es proposen diferents tipus d'agrupacions a l'aula i el tipus de relació social entre els participants s'orienta a propiciar un clima d'acceptació i de cordialitat i unes formes de modalització de les valoracions entre els participants.
- k) Dinàmiques: es preveuen pràctiques variades i àgils, així com la integració de les quatre habilitats lingüístiques en les activitats de pràctiques.

l) Autoreguladores: es propicia la constant participació i l'anàlisi de les produccions orals dels mateixos estudiants, fet que els permet prendre consciència de les habilitats de què disposen i dels problemes que tenen pendents de resoldre.

Per últim, malgrat que en aquesta recerca ens hem centrat en l'estudi d'un cas, cal entendre els processos d'aprenentatge no tant en termes individuals com col·lectius; és a dir, en termes d'entendre la classe com una comunitat lingüística on hi intervé l'estudiant analitzada, però també els altres companys i la mateixa professora. Entenem la classe com una comunitat on s'estableixen unes regles pragmàtiques d'ús de la llengua i on tots els participants actuen contínuament com a referència lingüística i comunicativa. Si per a les anàlisis de la interactivitat a l'aula aquesta perspectiva ja és rellevant, per a la recerca centrada en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua aquesta rellevància és encara més evident. Però, a més, l'aspecte social de l'aula és més accentuat en l'ensenyament de l'oralitat que en l'escriptura, ja que en el discurs oral tant les produccions com les reflexions metadiscursives són necessàriament interactives i col·lectives, durant tot el procés de la SD. Per tant, podríem afirmar que els processos individuals es construeixen articulats amb processos col·lectius, de manera que l'anàlisi d'una estudiant és, d'alguna manera, també l'anàlisi de la construcció col·lectiva dels coneixements dels altres participants.

**8. Bibliografia**



## 8. Bibliografia

- ABASCAL, M. D.; BENEITO, J.; VALERO, F. (1993): *Hablar y escuchar*. Barcelona: Octaedro.
- ABBAGNANO, A.N.; VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la pedagogía*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?" *Le français dans le monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J. M. (1987): "Types de séquences élémentaires". *Pratiques*, 56, 54-79.
- ADAM, J. M. (1989): "Pour une pragmatique linguistique et textuelle". A: REICHLER, C. *L'interprétation des textes*. París: Minuit, 57-69.
- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- ALBALADEJO, M. (1998): "La dixi de l'espai: entre el discurs planificat i l'espontani". A: PAYRATÓ, L. (coord.): *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Pàg. 145-166.
- ALBALADEJO, T. (1989): *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- ALEXANDER, L. G. (1983): "Materials design: Issues for the 1980's, a European point of view". A: ALATIS i d'altres (coord.) *The Second Language Classroom, Directions for the 1980's*. Nova York: Oxford University Press.
- ALVERMANN, D.; DILLON, D.; O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid: Visor.
- ANSCROMBRE, J. C.; DUCROT, O. (1983): *L'argumentation dans la langue*. Brussel·les: (Edit.) Pierre Mardaga.
- ASSESSORIA DIDÀCTICA DEL CATALÀ (1972): *Fonemes i sons del vocabulari bàsic que són diferencials respecte del castellà*. Barcelona: Rosa Sensat.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Urmson [Traducció castellana: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.]
- BACHMAN, L. (1995): "Habilidad lingüística comunicativa". A: LLOBERA (coord.) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa. Pàg. 105-128.
- BADIA I MARGARIT, A. M. (1962): *Gramática catalana*. Madrid: Gredos.
- BADIA, D. i d'altres. (1979): "Un curs de reciclatge de català per a mestres castellanoparlants." A: *Premis Ramon Llull. Experiències en el camp educatiu*. ICE de la UAB.



- BADIA, D. i d'altres (1980): "Treball d'expressió oral a partir d'un gravat". *Guix*, 35 Barcelona: Graó.
- BADIA, D. VILÀ, M. (1984): *Jocs d'expressió oral i escrita*. Barcelona: EUMO.
- BAKHTIN, M. (1981): "Discourse in the novel". A: *The dialogic imagination*. Texas: University of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1979): *Éstetika slovesnogo tvorchestva*. [Traducció castellana (1982): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.]
- BASSOLS, M.; TORRENT, A. M. (1996): *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic: EUMO.
- BASSOLS, M. (1996): "La llengua oral i el discurs polític" *Jornades sobre llengua i ensenyament*. Volum I. Barcelona: UAB. Pàg. 23-36.
- BEACCO, J. C.; MOIRAND, S. (1995): "Autour du discours de transmission de connaissance". *Langages*, 117. Pàg. 32-53.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. (1997) [1981]: "Intertextualidad". A: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel. Pàg. 249-281.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1983): "Does learning to write have to be so difficult?". A: FREEDMAN i d'altres: *Learning to write: First Language/Second Language*. Londres: Longman. Pàg. 20-33.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNSTEIN, B. (1962): "Elaborated and Restricted Codes. Their Social Origins and Some Consequences". A: GUMPERZ, J.; HYMES, D. *The ethnography of Communication*, publicació especial d'*American Anthropologist*, 66. Pàg. 55-69.
- BERSET FOUGERAND, B. (1991): "Evaluer certificativement l'expression orale... Ou se battre contre des moulins à vent". A: de WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, P. (1991): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- BETRIX KÖHLER, D.; PIGUET, A. M. (1991): "Ils parlent, que peut-on évaluer. A: DE WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, P. (1991): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- BLUM-KULKA, S (1980): "Learning to say what you mean in a second language". *Actes del Symposium on Discourse*. University de Wisconsin-Milwaukee.
- BORDONS, G. (1995): "La cultura a la classe de llengua: una mirada enrera i una aposta de futur". A: *Llengua i Ensenyament. Actes de les Jornades*. Vic: EUMO.

- BRATOSEVITCH, N.; RODRIGUEZ, S.C. (1975): *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Guadalupe.
- BREEN, M. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 7-33.
- BRONCKART, J. P. i d'altres (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel/París: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1994): "Action, language et discours. Les fondements d'une psychologie du langage". *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59. Pàg. 7-64.
- BROWN, G. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Londres/Nova York: Roulledge.
- BROWN, S.; LEVINSON, P. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUXÓ, M. J. (1983): "Antropología lingüística". *Cuadernos de Antropología*. Barcelona: Anthropos, 3.
- BYGATE, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- CABRÉ CASTELLVÍ, T. (1995): "Les relacions parafràstiques". A: ARTIGUES, R. *El significat textual*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, Pàg.73-81.
- CADZEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CALSAMIGLIA, H. (1994): "Reflexions sobre el discurs escrit" a *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova. Pàg. 31-46.
- CALSAMIGLIA, H. (1998): "L'entrellat de veus en la comunicació de la ciència". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14. Pàg. 33-46.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1998): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CAMPS, A. (1989): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49. Pàg. 3-19.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1999): "Proyecto docente y de investigación para concursar a cátedra de universidad". Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i les Ciències Socials.
- CAMPS, A.; VILÀ, M. "Projectes per aprendre llengua". *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura*, 2. Pàg. 4-6.

- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1996): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. [Memòria de recerca.] Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
- CANALE, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". A J. RICHARDS i R. SCHMIDT, R. (ed.) *Language and Communication*. Nova York: Longman [Traducció castellana (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". A *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. Pàg. 63- 81.]
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, Vol. 1, Pàg. 1-47 [Traducció castellana (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 17, pàg. 54-62, i 18, pàg. 78-89.]
- CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, Pàg. 6-32.
- CANEPARI, L. (1979): *Introduzione alla fonetica*. Torí: Einaudi.
- CANO, M. ; DEL RÍO, M. J. (1995) "La interacción en el aula". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 3.
- CARDONA, G. R. (1976): *Introduzione all'etnolinguistica*. Bolònia: Il Mulino.
- CASSANY, D. (1987): *Descrivere escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries
- CASSANY, D. (1994): *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Graó
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÀ, J. M. (1991): "Els connectors" a *COM ensenyar català als adults*, 8
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories d'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÓ, A. (1994): "L'eficàcia docent universitària: el model de l'expert". *Docència a l'Autònoma*, 4, Pàg. 26-28.
- CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- CHAROLLES, M. (1978): "Introduction aux problemes de la cohérence des textes". *Langue Française*, 38. Pàg. 7-42.
- CHILCOAT, G. W. (1989): "Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom" *Instructional Science*, 18. Pàg. 289-314.

- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures* La Haia: Mouton [Traducció castellana (1974): *Estructuras sintácticas*. Mèxic: Siglo XXI.]
- CELAYA, M. L. (1992): "Communicative Strategies in EFL: An empirical study"[Comunicació presentada al XVI Congrés AEDEAN]
- CICERÓ (1931): *De l'orador*. Llibre II. Barcelona: Fundació Bernat Metge.
- COLOMER, T. (1994): "L'adquisició de la competència literària". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1. Pàg. 37-50.
- COLTIER, D.(1988): "Introduction el gestion de exemples dans les textes a thèse. *Pratiques*, 58. Pàg. 23-44.
- COLL, C. ; SOLÉ, I. (1990): "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje". A: COLL i d'altres (coord.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- COLL, C.; ONRUBIA. X. (1995): "Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula" a *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6. Pàg. 85-101.
- COLL. C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, X.; ROCHERA, M. J. (1992): "Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 59/60. Pàg. 189-232.
- COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Brussel·les-París: De Boek-Duculot.
- COMBETTES, B. (1986): "Le text explicatif: Aspects linguistiques" a *Pratiques*, 51, 23-38.
- COMBETTES, B. TOMASSONE, R. (1988): *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Brussel·les: De Boerck Wesmael.
- COMELLES, S. i d'altres (1995): "L'assignatura de llengua oral en la formació inicial del professorat de la UAB", a *Jornades sobre Llengua i Ensenyament* Vol. I. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Pàg. 77-86.
- COROMINA, E. (1984): *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic: EUMO.
- CROS, A. (1995): "El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico" *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26. Pàg. 95-109.
- CROS, A. (1996): "La clase magistral: aspectos discursivos y utilidad didáctica". *Signos. Teoría y práctica de la educación.*, 17. Pàg. 22-29.
- CROS, A. (1999): "Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs". Tesi Doctoral (no publicada) UAB.

- CROS, A. ; VILÀ, M. (1997): "L'ensenyament de la llengua oral". A: CAMPS, A. i COLOMER, T. (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE/Horsori
- CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "La discussió oral: arguments i fal·làcies". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 12. Pàg. 19-34.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "La llengua oral: propostes per a l'avaluació. A: RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1999): "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza", a *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 22. Pàg. 49-65.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1999): "La planificació de l'oral: la defensa d'un punt de vista" a *Jornades sobre la Llengua Oral*. Universitat de Barcelona
- CROS, A.; VILÀ, M. (1994): "La argumentación oral. Una propuesta para la enseñanza secundaria". *Textos de Didáctica de la Llengua y de la Literatura.*, 3 i 4.
- CUENCA, M. J. (1992): *Teorías gramaticales i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- CUENCA, M. J. (1995): "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26. Pàg. 23-40.
- CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA (1993): Àrea de llengua. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DE LUCA, M. (1983): *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DELEGACIÓ D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ (1977): "L'ensenyament del català a no-catalanoparlants". Barcelona: Òmnium Cultural, 114 i 117
- DIJK, VAN T.E. (1978): *Text and context* [Traducció castellana (1993): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.]
- DOLZ, J. (1994): "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23. Pàg. 18-24.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF
- DOLZ, J. ; VILÀ, M. (1997): "L'oral formal". *Articles de Didàctica de la llengua i la Literatura*, 12. Pàg. 5-9.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*. París: Ed. de Minuit [Traducció castellana (1986): *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós.]

- DURANTI, A. (1985): "Sociocultural Dimensions of Discourse". A: Dijk, T. Van (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1. Londres: Academic Press.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987): *Common Knowledge. The Development of Understanding in Classroom*. Londres/Nova York: Methuen and Co. Ltd. [Traducció castellana (1992): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.]
- EMIG, J. (1971): *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Report, 13. [Urbana III: National Council of Teachers of English]
- ESCANDELL, M. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESTAIRE, S.; ZANON, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Eucación*, 7/8. Pàg. 34-54.
- FAERCH, C.; KASPER, G. (ed). (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Filadèlfia: Multilingual Matters.
- FARGAS, A.; GUASCH, O.; TIÓ, J. (1981) *Pont /1*. Vic: EUMO.
- FERRER, M.; ZAYAS, F. (1998): "Connectors i textos expositius". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14. Pàg. 105-118.
- FLOWER, L. i HAYES, J. R. (1980): "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints". A: GREGG i STEINGERG (ed.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, Pàg. 31-50.
- FONTANIER, P. ( 1977 [1827-30] ): *Les figures du discours*. París: Flammarion.
- FONTCUBERTA, J.; CASTELLANOS, C.; ESPINAL, M. T. (1980): *Experiment d'ensenyament del català a no-catalanoparlants per mitjans audiovisuals*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FORT, R.; RIBAS, T. (1995): "L'avaluació formativa en un projecte d'escriptura". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 4. Pàg. 104:114.
- FRASER, B. (1990): "Perspectives on politeness". *Journal of Pragmatics*, 14. Pàg. 219-236.
- FREINET, C. (1973): *El text lliure*. Barcelona: Laia.
- FREIXA, J. (1998): "A propòsit de la repetició en el discurs". A: PAYRATÓ, L. (coord.): *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Pàg. 195-222.
- FUCHS, C. (1982): *La paraphrase*. París: PUF.
- GARCIA, I; BADIA, D.; LLOBET, M.; VILÀ, M. (1987): *Expressió oral*. Madrid: Alhambra.

- GIBBS, G.; HABESHAW, S.; HABESHAW, T. (1992): *53 Interesting Ways to Teach Large Classes*. Bristol: Technical and Educational Services.
- GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova York: Doubleday Anchor Books.
- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk* Londres: Basil Blackwell.
- GREEN, J. L.; WEADE, R.; GRAHAM, K. (1988): "Lesson Construction and Student Participation: a Sociolinguistic Analysis". A: GREEN, J.L. i HARKER, H. (ed.) *Multiple Perspectives Analysis of Classroom Discourse*. Norwood: New Jersey Ablex. Pàg. 11-47.
- GREGORY, S.; CARROLL, S. (1978): *Language and Situation. Language Varieties and Their Social Context*. Londres: Roudledge and Keagan Paul. [Traducció castellana (1986): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.]
- GRIZE, J. B. (1981): "Logique naturelle et explication". *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XIX, 56.
- GUMPERZ, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- HALTÉ, J. F. (1989): "Discours explicatif: État et perspectives de la recherche". *Repères*, 77. Pàg. 95-209.
- HALLIDAY, M. A. K. (1983): *Explorations in Functions of Language*, Londres: Edward Arnold Ltd [Traducció castellana (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.]
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976): *Cohesion in English..* Londres: Longman.
- HASAN, R. (1984): "Coherence and Cohesive Harmony". A: FLOOD, J. (ed.): *Understanding Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association. Pàg. 181-219.
- HOEY, M. (1991): *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1971): "Sociolinguistics and Etnography of Speaking". A: ARDENER, E. *Social Antropology and Language*. Londres: Tavistock.

- HYMES, D. (1972): "Models for the Interaction of Language and Social Life". A: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (ed.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nova York: Holt.
- ISHIKAWA, M. (1991): "Iconicity in Discourse: The Case of Repetition". *Text*, 11. Pàg. 553-580.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993): "La función pedagógica de la evaluación". *Aula de Innovación Educativa*, 20. Pàg. 20-30.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Armand-Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): *L'implicite*. París: Armand Colin.
- KIEFER, F. (1974): "Remarques sur les définitions dans les langues naturelles". A: *Essais de sémantique générale* París: Editions Mame-Bibliothèque Refères.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistics Patterns*. Filadèlfia: University of Pennsylvania. Press. [Traducció castellana(1983): *Modelos sociolingüísticos*. Càtedra, Madrid.]
- LADO, R. (1973): *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Alcalá.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago. [Traducció castellana (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Càtedra.]
- LAKOFF, R. (1973): "The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's". A: *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Pàg. 345-356.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nova York: Logman.
- LAUSBERG, H. (1983): *Elementos de retórica*. Madrid: Gredos [1949].
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducció castellana (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.]
- LOFFLER-LAURIAN, A. M. (1983): "Typologie des discours scientifiques: deux approches". *Études de linguistique appliquée*, 51. Pàg. 8-20.
- LOMAS, C. (1999): *Como enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volum I i II. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Paidós.



- LONG, M. H. (1985): "A Role for Instruction in SLA: Task Based Language Teaching". A: HYLSTENSTAM, K i PIENEMANN, M. (ed.) *Modeling and Assessing Second Language Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, L. (1976) *Llengua estàndard i nivells de llenguatge*. Barcelona: Laia.
- LUNA, X. (1990): "La coherència i la cohesió del text". A: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova. Pàg. 49-72.
- LYONS, J. (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducció castellana (1980): *Semántica*. Barcelona: Teide.]
- LLOBERA, M. (1995): "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". A: SIGUAN, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació/Horsori. Pàg. 17-38.
- MALINOWSKI, B. (1923): "El problema del significado en las lenguas primitivas". A: OGDEN i RICHARDS (ed.), *El significado del significado*. Barcelona: Paidós.
- MARCHESE, A. FORRADELLAS, J. (1994): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN, E. (1995): "La tarea de la enseñanza de lengua extranjera a adultos". A: SIGUÁN, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació/Horsori. Pàg. 39-57.
- MARTÍN, E. (1999): "L'educació per l'autonomia: un nou paradigma docent?" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18. Pàg. 7-24.
- MAS, M.; MELCION, J.; ROSANAS, R.; VERGÉS, M.H. (1992): *Nivell llingüístic*. Barcelona: Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- MATSUHASHI, A. (1982): "Explorations in real-time production in written discourse". A: NYSTRAND (ed.): *What Writers Know*. Nova York: Academic Press, Pàg. 269-290.
- MELCION, J. (1994): "L'enfocament nocional-funcional en l'ensenyament de segones llengües". A: *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València, Pàg. 127-148.
- MILIAN, M. (1995): "El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5. Pàg. 45-58.
- MILIAN, M. (1999): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita*. Tesi doctoral no publicada. UAB.
- MILIAN, M. GUASCH, O. CAMPS, A. (1990): "Els objectius de l'escola d'ordre lingüístic". A: *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova.

- MILIAN, M.; RIBAS, T. (1996): *L'avaluació formativa en el procés de composició escrita escolar*. A: CANTERO, F.J.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (ed.) *Didáctica de la Lengua y de la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàg. 327-334.
- MITTNER, M. (1987): "Repetitions et reformulations chez un apprenant: aspects métalinguistiques et métadiscursifs" *Encrages*, 18/19. Pàg. 135-151.
- MOIRANT, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1988): *Manuale di retorica*. Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno. [Traducció castellana(1991): *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.]
- MUÑOZ, C. (1992): "La repetición: aprender a hablar y a comunicarse en L1 y en L2". *Anuari de Filologia. Filologia anglesa i alemanya*. XV. Pàg. 67-75.
- NELSON, K. (1988): *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- NOGUEROL, A. (1992): "La lectura de textos expositius en les diferents àrees del currículum". A. COLOMER, T. (coord.) *Ajudar a llegir*. Barcelona: Barcanova. Pàg. 51-86.
- NORRICK, N.R. (1987): "Functions of Repetition in Conversation" *Text*, 7, Pàg. 245-264.
- NUSSBAUM, L. (1995): "Aproximacions a l'oralitat per a les classes de llengua". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L.; TUSON, A. (1995) "El Cercle d'Anàlisi del Discurs i els debats televisius" A: *Jornades sobre Llengua i Ensenyament*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Volum III.
- OCHS, E. (1983): "Planned and Unplanned Discourse". A: OCHS, E. (ed.) *Acquiring Conversational Competence*. Londres: Routledge and Kegan Paul. Pàg. 129-157.
- ONRUBIA, J. (1993): "Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica". *Anuario de Psicología*, 58. Pàg. 83-103.
- PALACIOS, I. M. (1992): "Learning Strategies Used by Spanish Secondary School" [Comunicació presentada al XVI Congrés de l'AEDEAN.]

- PALOU, J. (1996): "La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17. Pàg. 30-40.
- PAYRATÓ, L.(1998): "Variació funcional, llengua oral i registres". A: PAYRATÓ, L. (coord.) *Oralment. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PERELMAN, CH.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. París: PUF. Éditions. [Traducció castellana (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.]
- PICA, T. ; DOUGHTY, C. (1985): "The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition". *Studies in Second Language acquisition*, 7. Pàg. 233-249.
- PLEYAN, C. (1985) "Una proposta didàctica. La comprensió del concepte i l'ús de la definició". *Papers de Batxillerat*, 7 i 8.
- PLEYAN, C. (1990): "El discurso docente, una actividad persuasiva". a *Cuadernos de Pedagogía*, 175.
- PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M. (1992): "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad". *Infancia y Aprendizaje*, 58. Pàg. 125-141.
- QUINTILIÀ: *Institució oratòria*. Llibre IV. Barcelona: Fundació Bernat Metge, 1960-64.
- QUIRK, R. i d'altres (1972): *A Grammar of Contemporary English*. Essex: Longman.
- RECASENS, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: CEAC.
- REYES, G. (1994): *Pragmática y lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- REYZÁBAL, V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- RIBAS, T. (1997): "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument d'aprenentatge". A RIBAS (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* Barcelona: Graó. Pàg. 131-156.
- RIBAS, T. ; FORT, R. (1995): "La evaluación formativa en un proyecto sobre la narración". A SIGUAN, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas* Barcelona: ICE/Horsori. Pàg. 221-232.
- RODARI, G. (1993): *Grammatica della fantasia*. Torí: Einaudi. [Traducció catalana (1987): *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Aliorna.]

- ROHMAN, D. G. ; WLECKE, A. O. (1964): "Prewriting: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing". East Lansing (EUA): Michigan State University.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. i d'altres (1995): "La explicación verbal: entre el diálogo y el monólogo" a *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4. Pàg. 109-123.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996): "El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8. Pàg. 67-75.
- SANCHEZ, E. i d'altres (1994): "El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes" *Infancia y Aprendizaje*, 67/68. Pàg. 51-74.
- SANTAMARÍA, J. (1992): "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica" *Aula de Innovación Educativa.*, 2. Pàg. 33-40.
- SCHNEUWLY, B. i d'altres (1997): "L'oral s'ensenya! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral." *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 12. Pàg. 9-18.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *La construction du langage écrit chez l'enfant*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- STOLDOLSKY, S. (1991): *La importància del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- TANNEN, D. (1987): "Repetition in conversation as spontaneous formulaicity". *Text*. Pàg. 7, 215-243.
- TANNEN, D. (1989): *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TERRELL, T. (1977): "A natural approach to second language acquisition and learning". *The Modern Language Journal*, 61. Pàg. 325-337.
- TIÓ, J. (1979): *Test de llengua NC-79*. Vic: EUMO
- TIÓ, J. (1982): *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. Vic: EUMO
- TITONE, R. (1976): *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TOMÀS, R. (1998): "Aproximació a l'estudi de la cohesió lèxica en relació amb els registres". A: PAYRATÓ, L. (coord.) *Oralmènt. Estudis de variació funcional*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Pàg. 146-167.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

- TRIM, J. (1978): *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Estrasbourg: Publications du Conseil de l'Europe.
- TUSÓN, A. (1988): "El comportament lingüístic: l'anàlisi conversacional". A.: BASTARDES, A.; SOLER, J. (ed.) *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- TUSÓN, A. (1995): "L'aula com a escenari comunicatiu". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6. Pàg. 47-58.
- TUSÓN, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide.
- VAN EK, J. A.; ALEXANDER, L. (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VIDAL, N.; RIBÉ, R. (1994): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- VIGOTSKY, L. S. (1988) [1934]: *Pensament i llenguatge*. Vic: EUMO.
- VIGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. [Traducció castellana (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.]
- VILA, I. (1990): "La enseñanza de lenguas extranjeras" dins *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8. Pàg. 3-6.
- VILÀ, M. ; VILA, I. (1992): *La llengua oral a l'ensenyament secundari. Estudi empíric de les opinions del professorat de secundària i dels estudiants de Magisteri*. Informe no publicat. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- VILA, I. (1987): *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment*. Vic: EUMO.
- VILA, I. (1993): "Psicología y enseñanza de la lengua" *Infancia y aprendizaje*, 62/63. Pàg. 219-229.
- VILÀ, M. (1991): "La planificació i el tractament de l'expressió oral". *Comunicacions. Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català als No-catalanoparlants*. Vic: EUMO.
- VILÀ, M. (1995): "De l'entrevista al reportatge periodístic (o de la llengua oral a l'escrita)". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 6. Pàg. 34-45.
- VILÀ, M. (1995): "Reflexions sobre els objectius de llengua oral a l'ensenyament". *Escola Catalana*, 333.
- VILÀ, M.; VILA, I. (1994): "Acerca de la enseñanza de la lengua oral". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23. Pàg. 45-54.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vigotsky y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.

- WIDOWSON, H. G. (1987): "Aspects of Syllabus Design". A: TICKOO, M. (ed.) *Syllabus Design: The State of the Art*. Singapur: Regional English Language Center.
- ZANON, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras" *Cable*, 5. Madrid.

**ANNEXOS**

## **1. Descripció i desenvolupament de la seqüència didàctica: l'explicació oral d'un tema acadèmic<sup>1</sup>**

La seqüència didàctica que exposem a continuació va servir de base per a la realització del treball empíric de la recerca. La tasca final de la seqüència didàctica era que els estudiants, durant uns deu o quinze minuts, sapiguessin fer el paper d'un professor o d'una professora que fa una explicació oral a classe sobre un tema acadèmic.

Aquesta SD té, doncs, un objectiu procedimental: el de "saber fer" una explicació oral. Demanem als alumnes que triïn algun tema del currículum que es pugui tractar en una assignatura de les que cursen, que el planifiquin i que siguin capaços d'exposar-lo d'una manera al màxim d'organitzada i entenedora pensant que els destinataris reals són els seus mateixos companys de classe. Es tracta, doncs, d'una activitat que cavalca entre la simulació i la versemblança, ja que la situació comunicativa en què s'insereix és molt pròxima a la realitat professional dels estudiants de Magisteri.

### *a) Selecció dels objectius de la seqüència didàctica*

Els objectius d'aquesta seqüència didàctica són limitats i els hem establert a partir de les dificultats que hem observat en els estudiants, en la realització d'exposicions a classe. En aquest tipus d'activitats, com ja hem dit abans, els estudiants acostumen a tenir múltiples problemes. D'una banda, problemes relacionats amb la delimitació dels paràmetres de la situació comunicativa. Per exemple, els alumnes delimiten el tema de l'exposició sense tenir en compte el temps de què disposen per parlar, sense preveure els coneixements sobre el tema i les expectatives dels destinataris, sense haver establert uns objectius previs, etc. De fet, hi ha alumnes que, quan fan una exposició oral a classe, es dirigeixen al professor o a la professora com si fos l'únic destinatari de la seva exposició, de manera que produeixen unes exposicions mig llegides i mig memoritzades, d'una densitat informativa excessiva, plenes d'informacions i terminologia que no acaben d'entendre, de manera que no aconsegueixen ni interessar els seus companys ni fer-los entendre allò que expliquen.

---

<sup>1</sup> Aquesta seqüència ha estat dissenyada conjuntament amb Anna Cros, professora del Departament de filologia catalana de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat autònoma de Barcelona.



D'altra banda, a molts estudiants els costa estructurar la seva exposició de manera que els receptors puguin seguir-ne el fil sense cap dificultat. Per exemple, els alumnes no acostumen a explicitar l'estructura del discurs, la qual cosa serviria de guia i facilitaria que el receptor pogués seguir còmodament el fil conductor de l'explicació; també tenen dificultats a l'hora de destriar entre les idees principals i les secundàries, així com a l'hora d'indicar el tipus de relació que s'hi estableix; sovint l'exposició se centra únicament en el desenvolupament del tema, sense que hi hagi una introducció que justifiqui i anticipi el contingut que s'exposarà ni una conclusió que recapituli i tanqui l'exposició. I, per últim, els estudiants no acostumen a ser conscients de l'existència d'estratègies comunicatives que es poden fer servir per facilitar la comprensió del discurs i per captar l'atenció dels destinataris. Així, per exemple, reproduïxen oralment un text escrit, sense utilitzar cap dels recursos que serveixen per graduar-ne la densitat informativa.

A partir d'aquestes dificultats, els objectius que proposem per a aquesta seqüència són els següents:

1. Saber estructurar una explicació oral acadèmica, és a dir, saber seleccionar i jerarquitzar les idees, i saber organitzar el discurs en parts.
2. Saber fer servir organitzadors discursius que serveixin per explicitar l'estructura del discurs, per enllaçar les idees i per indicar la relació que s'hi estableix.
3. Saber utilitzar estratègies comunicatives que serveixin per fer comprendre els continguts i per interessar els destinataris.

L'esquema següent sintetitza aquests objectius i mostra la seva relació amb les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, així com el lligam amb l'avaluació de les activitats. De cada activitat se'n desprenen uns continguts específics que, generalment a través d'un procés inductiu, es concreten en l'elaboració conjunta de les pautes de valoració.

## Seqüència didàctica: l'explicació d'un tema acadèmic

**Tasca final:** En una situació entre simulada i real, els estudiants ha d'explicar als companys un tema del currículum de forma entenedora i interessant, com si fossin professors competents (durant uns deu o quinze minuts).

### Objectius:

1. Saber estructurar una explicació oral acadèmica
2. Utilitzar organitzadors discursius
3. Utilitzar estratègies per fer entendre i per interessar els destinataris

### Procés de composició del discurs

Representació  
de la tasca final

*"Característiques de les explicacions orals"*

	Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	
<i>L'esquema</i>				
<i>Planificació:</i> "Selecció del tema i elaboració de l'esquema"	<i>Anàlisi/ reflexió</i> "Elements de les parts del discurs"	<i>Anàlisi/ reflexió</i> "Text escrit per ser dit"	<i>Anàlisi/ reflexió</i> "Estratègies per fer entendre un text: densitat informativa"	<i>Anàlisi/ reflexió</i> "Estratègies per a con-vèncer en situacions pròximes"
<i>Producció/ Obj. 1</i> "Presentació del tema"	<i>Producció Obj. 1</i> "Presentació del discurs"	<i>Anàlisi/ reflexió</i> Taula de marcadors  <i>Prod. Obj. 2</i> "Canvi de marcadors" (aplicació)	<i>Planificació/ refl. /assaig</i> "Selecció de textos i oralització"  <i>Prod. Obj./3</i> "Text oralitzat" (aplicació)	<i>Producció Obj. 3</i> "Discurs ancorat en el context: interessar els destinataris" (aplicació)
<i>Avaluació</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Avaluació</i>

Revisió del discurs didàctic

## PRODUCCIÓ i AVALUACIÓ FINAL DEL DISCURS DIDÀCTIC

b) Fases de la seqüència

La seqüència didàctica, d'una durada de tretze sessions d'una hora i d'una d'hora i mitja alternativament, comença amb una fase inicial que pretén aconseguir que els alumnes es representin, amb el màxim de claredat, la tasca final que se'ls demana. Per això, la professora pregunta als estudiants sobre les característiques que, segons el seu punt de vista, ha de tenir una explicació oral perquè sigui al màxim d'entenedora i interessant per las destinataris. Els alumnes, per parelles, reflexionen, partint de la seva experiència, sobre les bones explicacions dels seus professors i, a partir d'aquesta reflexió, aporten idees sobre les característiques d'una explicació oral. La professora les recull i les comenta perquè són, en definitiva, els continguts que haurien d'integrar en les seves explicacions al final de la seqüència didàctica.

A partir d'aquí, es desenvolupa un conjunt d'activitats que es realitzen durant el procés de composició de l'explicació oral, orientades a ajudar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge. Les primeres activitats es fan a partir del tema del discurs que els estudiants estan elaborant, mentre que les altres són proposades al marge del tema d'exposició que cada parella ha triat. Així s'evita que la seqüència pugui resultar excessivament redundat en la temàtica.

Cada una de les activitats es valora, bàsicament, d'acord amb els objectius d'aquella activitat, però també es recorden els que s'han treballat anteriorment o, si escau, s'hi introdueixen els següents. D'aquesta manera, tal com s'indica en l'esquema anterior, el discurs final integra progressivament els objectius de totes les activitats que s'han anat realitzant durant el procés.

En relació amb el primer objectiu, proposem dues activitats principals:

### *1. Objectiu: Saber estructurar una exposició*

#### *1.1. Primera activitat: elaborar un esquema*

#### *1.2. Segona activitat: disposar el discurs en tres parts*

##### *1.1. Esquema*

En primer lloc, agrupats per parelles, els estudiants trien el tema i el delimiten d'acord amb els paràmetres d'una situació comunicativa que també han triat (nom de l'assignatura, punt del programa on es podria tractar aquest tema, etc.). A continuació, seleccionen les idees principals i secundàries de l'explicació i les articulen en un esquema. Cada parella prepara una matriu del seu esquema,

on només s'hi reproduceixi l'ordenació visual, és a dir, l'esquema o mapa conceptual sense text.

Per tal de facilitar aquesta activitat, la professora haurà comentat prèviament un model d'esquema que s'adequa als paràmetres de la situació, i un altre que no s'hi adequa, perquè, tenint en compte els deu minuts de què disposa cada parella d'alumnes per parlar, el tema és massa ampli. De tota manera, és interessant que els alumnes tinguin una visió de conjunt del tema, perquè això els facilita la tria de l'aspecte concret que exposaran al final de la seqüència didàctica. A continuació, presentem l'exemple d'un esquema que no s'adequa a un dels paràmetres de la situació (una explicació d'uns deu minuts) perquè conté més informació de la que es pot explicar en aquest temps. En aquest cas, en deu minuts, només es podria tractar un dels punts menys complexos d'aquest esquema.

*Anàlisi d'un model: Esquema d'una exposició per a una explicació d'uns deu minuts a estudiants de primer de Magisteri*

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1. Fonètica  |  |  |
| 2. Fonologia   |  |  |
|  | -Fonètica acústica                               | - Intensitat<br>- Durada<br>- Altura<br>- Timbre |
| 3. Les tres grans branques de la fonètica  | -Fonètica articulatòria<br>- Fonètica perceptiva |  |
| 4. Descripció acústica, articulatòria i perceptiva del sistema fonològic internacional |  |  |
| 5. Els elements suprasegmentals -Entonació   |  |  |
|  | -Ritme<br>-Pausa<br>-Accent                      |  |
| 6. Correcció fonètica  |  |  |

Un cop han elaborat un esquema, uns quants alumnes l'exposen davant dels seus companys com si fos l'esborrany de la seva exposició. Mentre cada estudiant exposa el seu tema, la resta del grup ha d'omplir-ne la matriu buida que hi correspon.

Per exemple:

*Matriu buida de l'esquema anterior*

1. _____		
2. _____		_____
		_____
		_____
		_____
3. _____		_____
		_____
4. _____		
5. _____		_____
		_____
		_____
6. _____		

Finalment, es comenten els esquemes que s'han exposat, a partir de la facilitat o la dificultat que han tingut els companys a l'hora d'omplir-los. D'aquesta manera, es poden buscar solucions als possibles problemes relacionats amb la delimitació del tema, i amb la selecció i la jerarquització de la informació. A partir dels comentaris dels estudiants, s'elabora unapauta de valoració que recull els aspectes que s'haurien de tenir en compte en elaborar un esquema.

#### *Pauta de valoració 1*

##### *Desenvolupament de l'exposició oral*

1. Selecciona el contingut de l'exposició d'acord amb els coneixements dels receptors.
2. Diferencia clarament entre les idees principals i les secundàries.
3. Ordena la informació de forma lògica.

A continuació, per agilitar la dinàmica de classe, aquesta mateixa activitat es pot fer simultàniament en grups reduïts, de manera que els components del grup discuteixen i comenten els esquemes dels companys.

La intervenció del professor en la primera part d'aquesta activitat consisteix a oferir orientacions generals sobre la selecció i l'organització dels continguts. En la segona part, el professor individualitza el seu assessorament en funció de les dificultats concretes dels alumnes.

Aquesta activitat serveix, d'una banda, com a primera representació de la tasca final. I de l'altra, serveix per concretar i ajudar a resoldre les dificultats que poden tenir els estudiants per seleccionar i jerarquitzar les idees bàsiques de la seva exposició.

#### *1.2. La disposició del discurs en tres parts*

Aquesta activitat té l'objectiu de treballar la disposició del discurs en tres parts: introducció, desenvolupament i conclusió, encara que, de fet, el contingut del desenvolupament ja ha estat treballat en l'activitat anterior. En aquesta activitat interessa emmarcar el desenvolupament de l'exposició i incloure-hi una conclusió o síntesi que eviti els finals inexistents o precipitats, tan habituals en les exposicions dels alumnes.

En primer lloc, els estudiants fan una anàlisi de les característiques que solen tenir els primers minuts de la classe i els minuts finals. A partir d'aquí, s'analitzen les característiques que tenen aquestes introduccions i conclusions i les que haurien de tenir. Amb l'ajut del professor, s'elabora una pauta d'observació que recull els trets més rellevants d'aquestes dues parts del discurs.

*Pauta de valoració 2*

<i>Introducció</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Justifica el tema i el delimita.</li> <li>2. Anticipa les parts principals de l'exposició.</li> <li>3. Motiva l'interès dels receptors.</li> </ol>
<i>Desenvolupament (vegeu la pauta 1)</i>
<i>Conclusió</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sintetitza les idees més rellevants.</li> <li>2. És coherent en relació amb el desenvolupament del tema.</li> <li>3. Utilitza una fórmula adequada per tancar l'exposició.</li> </ol>

En segon lloc, el professor demana als estudiants que afegeixin una introducció i una conclusió a l'esquema que han elaborat, el qual constitueix el cos del seu discurs i, igual que en l'activitat anterior, un o dos estudiants fan la seva exposició davant de tot el grup intentant seguir aquesta organització. Els alumnes que els escolten tenen la pauta d'observació que s'ha elaborat prèviament (Pauta de valoració 2) i comenten les exposicions d'acord amb les característiques que hauria de tenir cada part del discurs.

Igual que abans, aquesta activitat es pot repetir simultàniament en grups petits, de manera que tots els estudiants tinguin l'oportunitat d'exposar i de rebre comentaris. La intervenció del professor és similar a l'activitat anterior.

### *2.1. Els organitzadors discursius*

En relació amb l'objectiu d'utilitzar organitzadors discursius que serveixin per explicitar l'estructura del discurs, es realitza una activitat que es basa en un text escrit. S'utilitza el codi escrit perquè la reflexió metadiscursiva i metalingüística és més operativa en un text escrit, sempre permanent, que en un d'oral.

En primer lloc, amb l'ajuda del professor, els estudiants analitzen el funcionament dels organitzadors discursius que apareixen en un text model que, segons la classificació de Gregory i Carroll (1978), seria un "text escrit per ser dit com si no fos escrit". A continuació, a partir d'una llista d'organitzadors discursius (Castellà, 1991; Cassany, 1994) que tenen al davant, els alumnes canvien els organitzadors del text model per d'altres que, en aquell text hi funcionin com a sinònims. Durant aquesta activitat, el professor aclareix els possibles dubtes dels alumnes sobre el significat i la funció de determinats organitzadors, comenta les alternatives que proposen els estudiants i insisteix en la importància de fer explícita l'estructura del text i la relació entre les idees per facilitar la comprensió del discurs.

A continuació, presentem l'exemple resumit del "Text escrit per ser dit com si no fos escrit".



**Text original****"SER DONA "**

Bona tarda a tothom. Dins d'aquestes exposicions sobre temes

socials que ens afecten actualment, avui parlarem de la condició de ser dona en la nostra societat. Ser dona i fer-se valer com a dona no ha estat ni és una tasca fàcil, com intentarem demostrar a continuació.

**Organitzarem la nostra explicació en dues parts: en un primer moment tractarem** el paper de la dona en la història **i, en segon lloc, parlarem sobre** la seva situació en l'actualitat i sobre les seves possibilitats en el futur.

**Comencem, doncs, amb una visió retrospectiva.** [.

La discriminació de la dona és una de les desigualtats més antigues i profundament arrelades en la nostra tradició cultural. **D'entre els múltiples exemples que podríem adduir per reforçar aquesta afirmació, n'hem triats** tres: la Grècia clàssica, el cristianisme i la consecució del dret de vot.

**En primer lloc,** els grecs, inventors de la filosofia i de la democràcia [...]

**Un segon aspecte a comentar és** el cristianisme.

Amb el desenvolupament de les religions cristianes [...]

**El tercer cas és l'episodi,** recent, de la consecució del dret de vot [...]

**Recapitem aquesta primera part: quina ha estat, doncs,** la condició de la dona al llarg de la història? En realitat les dones s'han vist obligades a desenvolupar un rol sempre secundari[...]

J. M. Castellà (adaptació)

**Organitzadors textuais "sinònims"**

com veurem tot seguit. **Dividirem aquesta explicació en dos apartats: a la primera part [...]**

**i a la segona part [...]**

**Així, doncs, iniciem el tema amb una visió històrica[...]**

**Hem triat tres moments històrics per argumentar el nostre punt de vista [...]**

**Primer de tot [...]**

**En segon lloc [...]**

**I el tercer moment [...]**

**Resumint aquesta primera part històrica[...]**

Els alumnes porten el text escrit i l'intercanvien amb uns altres alumnes. Tothom fa una valoració del text que li ha correspost, centrant-se en l'ús dels organitzadors a partir de la pauta:

*Pauta de valoració 3*

1. Utilitza organitzadors discursius precisos i variats que estructurin i enllacen les diferents parts dels discurs

Per introduir el tema

Per marcar l'ordre

Per continuar sobre el mateix punt

Per posar èmfasi

Per exemplificar

Per resumir

Alguns textos es llegeixen en veu alta, es llegeix també la valoració i es comenta col·lectivament.

*Objectiu 3: Utilitzar estratègies que serveixin per fer comprendre els continguts i per interessar els destinataris.*

Quarta activitat: l'oralització d'un escrit.

Cinquena activitat: la contextualització.

*3.1. L'oralització d'un escrit*

L'objectiu d'aquesta activitat és fer que els alumnes sàpiguen utilitzar les estratègies adequades per aconseguir que una explicació resulti al màxim de clara i d'entenedora.

En primer lloc, la professora dóna als estudiants un fragment d'un text escrit d'una certa densitat informativa (extret d'una enciclopèdia tècnica, d'un manual especialitzat, el prospecte d'un medicament, etc.) i els demana que en preparin la lectura.

Un alumne llegeix el text dens semànticament, text que els seus companys no tenen al davant. Se'ls demana si lectura s'ha entès totalment i es comprova, evidentment, que una bona part de la informació no ha quedat clara, perquè el text era excessivament dens. Es proposa als estudiants que reflexionin sobre el tipus d'ajudes que necessita l'oient per entendre millor un text d'aquestes

característiques i, a partir dels seus suggeriments, s'elabora una llista de possibles recursos que serveixin per facilitar-ne la comprensió.

Aquestes estratègies es basen, sobretot, en la utilització de recursos que, a través de la repetició, permetin “esponjar” la informació del text i, per tant, regular-ne la densitat informativa. Els recursos que els estudiants suggereixen per a aquesta activitat solen concretar-se en les definicions, els exemples i la reformulació de les idees principals, o bé en els recursos orientats a facilitar la integració de la nova informació que s'explica; per exemple, la referència explícita a coneixements o experiències compartides, perquè serveix per connectar el nou coneixement amb els coneixements previs.

En aquesta activitat, s'hi apliquen alguns dels aspectes que ja s'han treballat en la pràctica anterior, com ara les anticipacions, les síntesis parcials de cada idea principal i les recapitulacions finals, perquè també faciliten el seguiment i la comprensió de la informació.

A continuació, es demana als estudiants que “oralitzin l'escrit” que han triat, de manera que intercalen la lectura amb informacions no escrites, que resulten de les estratègies que han seleccionat per fer el discurs el màxim d'entenedor. Es realitza alguna lectura davant de tota la classe i la resta de lectures es fa simultàniament en grups reduïts. Es valoren d'acord amb la pauta que s'ha elaborat prèviament.

#### *Pauta de valoració 4*

1. Reformula les idees principals i fa aclariments a través de:
- a) Paràfrasis/Definicions (hiperonímia, sinonímia, antonímia, etimologia, completa pròpia)
  - b) Exemples (narracions, descripcions, metàfores, comparacions, etc.)
  - c) Referències a coneixements compartits
  - d) Anticipacions i síntesis

L'exemple següent, un exercici presentat per un estudiant, il·lustra el treball que es realitza en aquesta activitat.

## “El paracetamol”

El paracetamol és un analgèsic i antipirètic que pertany al grup dels no narcòtics i que, per tant, no produeix la dependència psicogènica ni física característica dels analgèsics addictius.

**Text explicat / oralitzat****Estratègies**

<p>El paracetamol és una substància que s'utilitza com a medicament perquè té dues propietats bàsiques: produeix un efecte analgèsic i antipirètic.</p> <p>Ara explicarem la primera propietat. Com tots vosaltres sabeu, analgèsic prové del grec <i>an</i>, que vol dir negació, i <i>algos</i>, que vol dir dolor. Així, doncs, <i>analgèsic</i> vol dir que atenua o elimina la sensació de dolor. Per exemple, el dolor que provoca el mal de cap, el mal de queixal, etc. Es possible que tots vosaltres, quan heu tingut dolor, n'hàgiu pres.</p> <p>La segona propietat del paracetamol és que té un efecte antipirètic. <i>Anti</i>, que és un prefix llatí, vol dir “el contrari de”, i <i>pyretos</i> és una paraula grega que vol dir “febre”. Penseu, per exemple en algunes paraules que s'hi relacionen, com piròman o pirotècnia, que estan associades amb el foc. Antipirètic, doncs, vol dir que fa abaixar o fa desaparèixer la febre.</p> <p>Per tant, aquest fàrmac, el paraceta-mol, es caracteritza perquè calma el dolor i fa disminuir la temperatura en estats febrils.</p> <p>El paracetamol no és un narcòtic, és a dir, no produeix somnolència i, per tant, no crea cap dependència psicogènica ni fisiològica. O sigui, al contrari que drogues com ara la morfina d'alguns medicaments o la nicotina del tabac, no genera la necessitat mental ni física de prendre'n contínuament.</p> <p>Així, doncs, el paracetamol és un producte que calma el dolor, fa baixar la febre i no produeix dependència. Dit amb altres paraules, és un medicament analgèsic, antipirètic i no narcòtic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Definició</i></li> <li>• <i>Anticipació</i></li> <li>• <i>Anticipació</i></li> <li>• <i>Definició etimològica</i></li> <li>• <i>Paràfrasi</i></li> <li>• <i>Exemples</i></li> <li>• <i>Referència a l'experiència dels destinataris</i></li> <li>• <i>Repetició / anticipació</i></li> <li>• <i>Definició etimològica</i></li> <li>• <i>Exemples / comparació</i></li> <li>• <i>Paràfrasi / síntesi</i></li> <li>• <i>Síntesi parcial</i></li> <li>• <i>Definició</i></li> <li>• <i>Paràfrasi / comparació</i></li> <li>• <i>Paràfrasi</i></li> <li>• <i>Síntesi final</i></li> </ul>
---	---

L'esquema següent sintetitza el procés que s'ha seguit en aquesta activitat. En primer lloc, els alumnes llegeixen la versió original del text escrit. A continuació, desenvolupen estratègies per fer comprensible el text que han llegit. I, finalment, tornen a llegir la versió original i fan preguntes als receptors per comprovar la comprensió de la informació. Per tant, en aquesta activitat, no es tracta de simplificar el text escrit, sinó de desenvolupar les estratègies necessàries per fer entendre tota la informació que conté, expressada en els termes específics.

### 3.2. La contextualització

L'objectiu d'aquesta última activitat és aconseguir que els estudiants aprenguin estratègies per convèncer els destinataris de l'interès d'allò que s'està explicant i captar-ne l'atenció durant tota l'exposició.

En primer lloc, i amb poca preparació, es proposa als alumnes que simulin una situació en què hagin de convèncer els seus companys d'alguna cosa que a ells els interessa especialment. Per exemple, persuadir-los perquè s'apunten a una sortida per anar a esquiar (si no s'omple l'autocar no s'hi podrà anar) o bé convèncer-los perquè tots els companys recullin diners de cara al viatge fi de curs, tal com s'hi havien compromès inicialment, etc.

Es demana a uns quants alumnes que facin l'exposició i, en cada cas, es comenten les estratègies que utilitzen per convèncer els companys. Se seleccionen les estratègies que semblen més apropiades per aplicar-les al discurs d'un professor i s'elabora una pauta d'observació.

#### *Pauta de valoració 5*

1. Implica i fa participar els receptors en el seu discurs a través de:
  - Preguntes retòriques.
  - Ús de la primera persona del plural englobadora.
  - Al·lusió a coneixements o experiències compartides, etc.
2. Estableix complicitat amb els receptors a través de:
  - Canvis de registre.
  - Valoració dels receptors.
  - La ironia.
  - La concessió.
3. Dóna mostres de competència a través de l'ús de l'argument d'autoritat:
  - Aporta dades, estudis, autors.

Les estratègies que els alumnes utilitzen intuïtivament en un monòleg persuasiu es poden distribuir en tres grups: en primer lloc, les estratègies relacionades amb la participació dels companys en el discurs a través de les preguntes retòriques, la referència a fets compartits, les al·lusions directes a companys, etc. En segon lloc, les estratègies que fan referència a l'establiment de complicitat a través dels canvis de registres, la concessió, la ironia o un cert sentit de l'humor, etc. I, per últim, les estratègies que ajuden a mostrar la competència o la credibilitat de l'emissor a través de cites d'autors, estudis, aportació de dades o percentatges, etc.

Els estudiants acaben de preparar la seva exposició, que podran realitzar amb l'ajut d'un guió o d'un esquema. Algunes d'aquestes exposicions es realitzen a la classe de llengua i d'altres es poden fer a les classes de les matèries corresponents. En tots els casos, es disposarà d'una pauta de valoració, que integra tots els objectius treballats anteriorment, i s'enregistraran les exposicions en vídeo.

En realitzar les exposicions, el professor organitza els alumnes de manera que cada grup centri la seva atenció en uns determinats ítems de la pauta. Se suggereix a cada parella d'alumnes que han realitzat l'exposició que formuli, per escrit o oralment, algunes preguntes als seus companys, per comprovar si el contingut han entès. Això els permet de constatar el grau de comprensió del seu discurs. A continuació, a partir dels ítems de la pauta de valoració, alumnes i professor fan un comentari sobre cadascun dels objectius i continguts treballats durant el procés de composició del discurs oral.

En un altre moment, cada parella observa el seu enregistrament i fa una autovaloració de la seva exposició, sempre d'acord amb els continguts i objectius que s'havien d'assolir. (Pauta general)

## L'explicació oral d'un tema acadèmic

### *Pauta de valoració general*

#### **Saber estructurar el discurs**

1. Introducció (justifica; anticipa; motiva).
2. Desenvolupament (selecciona; jerarquitzava; ordena).
3. Conclusió (sintetitzava; és coherent; tanca l'exposició).

#### **Saber utilitzar organitzadors discursius**

4. Utilitza organitzadors discursius precisos i variats que enllacen les diferents parts del discurs.

#### **Saber usar estratègies per fer el discurs entenedor i per interessar els receptors**

5. Reformula les idees principals i fa aclariments (a través de forms de repetició: paràfrasis, definicions, exemples, anticipacions, recapitulacions, etc.).
6. Implica i fa participar els receptors en el seu discurs (a través de preguntes retòriques, coneixements compartits, ús de la primera persona del plural, etc.).
7. Estableix complicitat amb els receptors (a través dels canvis de registre, la valoració dels receptors, la ironia, la concessió, etc.).
8. Dóna mostres de competència a través de l'ús de l'argument d'autoritat (aporta dades, cita autors, estudis, etc.).

En resum, través de l'explicació d'una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe, hem volgut mostrar una concreció del model d'ensenyament i d'aprenentatge del discurs oral formal i una forma d'incidència en la planificació, que podriem qualificar d'avaluació formativa, que ens sembla especialment eficaç i que, al mateix temps, confereix 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.





**Anàlisi del corpus oral**



## a) Escenari i parlants

### a) Identificació dels parlants

L'"Eulàlia" (el nom és fictici) és una estudiant d'origen catalanoparlant procedent de la comarca d'Osona. Ha estudiat Batxillerat i COU i és el primer curs que estudia a la UAB i fa l'especialitat de Llengües Estrangeres. S'expressa amb força correcció lingüística.

La professora, en el moment d'enregistrar la seqüència didàctica, és el quart curs que imparteix l'assignatura Llengua Oral i l'ha planificada conjuntament amb una altra professora del Departament de Filologia. Aquesta assignatura té un dossier de treball per als estudiants. Els objectius i els continguts d'aprenentatge, així com les activitats, han estat experimentades i revisades per l'equip que imparteix aquesta matèria. Tot i això, cada curs se'n modifiquen alguns aspectes.

### b) Descripció de l'activitat

Els estudiants han estat informats que s'enregistraria tota la SD per fer-ne un treball de recerca. L'únic aspecte que ha variat en relació amb un curs habitual és que, en lloc d'enregistrar únicament els discursos orals planificats dels estudiants, s'ha enregistrat tot el temps del desenvolupament a l'aula de la seqüència didàctica.

En relació amb el primer aspecte, les transcripcions dels discursos orals planificats que produeix l'estudiant que analitzem correspondrien a les situacions discursives següents:

### c) Característiques contextuais dels discursos orals

#### *Discurs acadèmic oral primer (DAO/I)*

Primer discurs oral que l'estudiant realitza a classe abans d'iniciar la seqüència didàctica, sense cap altra d'orientació que la de delimitar els paràmetres del context i que ha de tenir una durada aproximada de cinc minuts. En aquest primer discurs, l'Eulàlia simula que és una professora que s'adreça als seus alumnes amb la intenció d'explicar-los un tema de Ciències Socials. El discurs que produeix té una durada de 4 minuts i 38 segons.

Data: dimecres, 4 d'octubre de 1995

### ***Discurs acadèmic oral final (DAO/4)***

Aquest és el discurs final de la seqüència didàctica. L'estudiant figura que és una professora universitària dels estudis de Magisteri que explica a classe a estudiants de primer curs, de l'especialitat de Llengües Estrangeres, un tema de llengua: els registres lingüístics. Aquest tema ha estat planificat per parelles, durant la seqüència didàctica. El discurs final ha de tenir una durada d'entre 10 i 15 minuts. El seu discurs acadèmic oral final té una durada real de 19 minuts i 20 segons.

Data: dimecres, 13 de desembre de 1995

### **Discursos acadèmics orals intermedis**

#### ***Segon discurs acadèmic oral planificat (DAO/2)***

A la tercera sessió, l'estudiant analitzada presenta l'esquema del discurs oral acadèmic que prepara per la final de la seqüència. L'Eulàlia representa que és una professora universitària de llengua catalana que explica els registres lingüístics. L'objectiu d'aprenentatge d'aquesta pràctica oral focalitzada es relaciona amb l'estructuració d'una explicació acadèmica: la disposició del discurs en tres parts, la selecció de contingut en relació amb els coneixements previs dels destinataris, la diferenciació entre les idees principals i les secundàries i l'ordenació lògica de la informació<sup>2</sup>.

El discurs que produeix té una duració de 8 minuts i 4 segons.

Data: dilluns, 16 d'octubre de 1995

#### ***Tercer discurs acadèmic oral planificat (DAO/3)***

A la setena sessió, l'estudiant analitzada fa una activitat denominada "oralització". L'Eulàlia selecciona el prospecte d'un medicament per fer aquesta pràctica. L'objectiu d'aprenentatge d'aquesta pràctica oral focalitzada es relaciona amb l'ús d'estratègies explicatives per *esponjar* un text escrit que té una alta densitat semàntica: l'ús de paràfrasis com ara definicions etimològiques, hiperonímiques, exemples, etc.

El discurs que produeix té una duració de 6 minuts i 8 segons.

Data: dilluns, 20 de novembre de 1995

*Observacions generals a partir de les dades recollides sobre les intervencions orals de l'estudiant analitzada.*

<sup>2</sup> Vegeu les pautes d'anàlisi en la descripció de la seqüència didàctica.

1. Podem observar que les sessions en les quals intervé l'estudiant que analitzem corresponen normalment a les darreres intervencions orals dels estudiants (*Sessió/3, 7 i 13*). De fet, és l'estudiant que analitzem qui tanca la segona pràctica oral focalitzada (DAO/2) i també la seva intervenció correspon a la darrera exposició de la seqüència didàctica (DAO/4).
2. La professora proposa les formes d'agrupació per a cada pràctica oral. En aquest quadre observem que s'alterna el treball per parelles i individual. Quan les intervencions són per parelles, el temps d'exposició de cadascú és similar.
3. El temps que dedica l'estudiant que analitzem a les seves intervencions orals a classe se situa en la mitjana dels temps proposat per la professora. En el quadre anterior hem comptabilitzat únicament el temps que intervé l'alumna que analitzem. En realitat, la duració de les intervencions per parelles és aproximadament el doble.



## Discurs acadèmic oral inicial (DAO/I)

Estudiant /"Professora": Eulàlia

Assignatura: CCSS

Tema: El descobriment d'Amèrica

Destinatari: Estudiants de cinquè o sisè de primària

<i>Estratègies<sup>3</sup></i>		<i>Tipus d'estratègies</i>
Producció	E: * <u>Ah, ah...</u> [1.1] Anem a començar: la classe d'avui/ Estic segura que... molts de: vosaltres ja sabeu	R/Aleatòria [1.1]
Producció	que l'any 92 a part * <u>de que de que</u> [1.1] es van celebrar les olimpíades a Barcelona/...	R/Aleatòria [1.1]
Producció	també * <u>se celebrava el cinquè aniversari de: ai/ el cinquè centenari del descobriment d'Amèrica</u> \...[1.2]	R/Reparativa [1.2]
Producció	I es* <u>un fet que a vegades: ah: provoca: ah: que: molta gent es pensa que</u> [1.1] Colom va anar a Amèrica / i lliguen això/.. amb que va descobrir Amèrica i en realitat * <u>no és així's \.</u>	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	<u>ah...no és així</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
Producció	perquè: : ell va trobar aquestes terres/.. * <u>i: no:: no es</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
Producció	<u>i realment no es pensava</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
Producció	* <u>que que</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	* <u>havia arribat</u> a unes terres noves sinó que <u>havia arribat</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
R[Cohesió D.]	a les índies\.. i: * <u>ara us explicaré més o menys</u> [2.3.2]	D/Discursiva[2.3.2]
Producció	* <u>co:m com</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	<u>què és això de les índies</u> _què s'hi trobava allà i perquè s'hi anava...[2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]

Asterisc \* :Inici de l'estratègiacomunicativa

Clauditoris [...]: Indicació de final i del tipus específic d'estratègia comunicativa

<b>R[Cohesió D.]</b>	<u>*ah...l'època era durant el regnat dels Reis Catòlics a la corona espanyola/</u> <u>i era una època en què: Espanya</u> [2.3.1] gaudia de molta riquesa/	R/Encadenament [2.3.1]
<b>Producció</b>	<u>*i: : i: ::</u> [1.1] <u>on els mercaders</u>	R/Aleatòria [1.1]
<b>Producció</b>	<u>i i: (...)</u> [ <u>es tapa la cara amb el full</u> ][1.2]	R/Reparativa [1.2]
<b>Producció</b>	<u>*molts mercaders</u> [1.2] anaven en aquestes terres per: buscar espècies/ *	R/Reparativa [1.2]
<b>Producció</b>	<u>i: i:: ah: ah: ob -</u> [1.1] objectes de luxe\ (...)	R/Aleatòria [1.1]
<b>Producció</b>	aleshores <u>*agafaven els vaixells i : i: que :</u> <u>la ruta normal com que representa</u> [1.2] que Amèrica no hi era/.	R/Reparativa [1.2]
<b>Producció</b>	ells amb els mapes normals i corrents <u>*no: no</u> <u>cons</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
<b>Producció</b>	constava <u>*com a com a</u> [1.1] continent\	R/Aleatòria [1.1]
<b>R[Expansió]</b>	<u>*és a dir que per a ells no existia</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	<u>* era tot aigua</u> / [2.2.2] aleshores la ruta que feia era seguint la costa d'Àfrica fins a l'Índia\	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>Producció</b>	i Colom <u>*el que: va: pensar és que : va pensar</u> <u>que:</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	com que perdien <u>* molt molt de temps</u> [2.1.1] agafar una altra ruta seguint tot el mar\	R/Idèntica [2.1.1]
<b>R[Expansió]</b>	<u>*o sigui agafar com si fes la vol volta per un</u> <u>altre cantó\...</u> [2.2.2] [ <u>gesticula</u> ] llavors clar\ el que es va trobar ell van ser unes altres terres va pensar que havia arribat a	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	la Índia <u>* però on realment havia arribat</u> [2.1.1] era a: un a un continent que ningú havia descobert fins aleshores:\.	R/Idèntica [2.1.1]
<b>R[Expansió]</b>	va trobar que allà també hi havien indígenes <u>*hi</u> <u>havien nadius d'allà</u> [2.2.2] i també va descobrir que eren unes terres molt riques en espècies i en: aliments que fins aleshores encara no s'havien conegut\	R/Parafràstica [2.2.2]



<b>R[Emfasitzadora]</b>	<b>**[[*llavorens es això \ [2.1.2]</b>	<b>Marcador d'imp. [2.1.2]</b>
<b>Producció</b>	que molta gent es pensa *que: lli. lliguen [1.1] el nom del Cristòfol Colom amb el descobriment d'Amèrica/ quan realment ell va morir sense sapiguer que	<b>R/Aleatòria [1.1]</b>
<b>R[Expansió]</b>	<b>*allò era un continent nou \</b> <b>allò eren unes terres [2.2.2]</b>	<b>R/Parafràstica [2.2.2]</b>
<b>R[Emfasitzadora]</b>	que <b>*per ell eren les índies pensava que era un</b> <b>país on ja molts havien arribat abans \ [2.1.1] ]]</b>	<b>R/Idèntica [2.1.1]</b>
		<b>**[[ Redundància]]</b>
	I bé: i mira: fins aquí: _... només voli: a aclarar això\	

**Discurs Acadèmic Oral segon (DAO/2)****Estudiant/"Professora":** Eulàlia**Activitat:** Presentació de l'esquema de l'exposició oral final**Tema:** Els registres lingüístics**Destinatari/"Alumnes":** Estudiants primer de Magisteri**Situació**

- 1 P: a veure la Bàrbara i l'Eulàlia\... [surten a la pissarra i fan l'esquema del tema buit, sense paraules i la resta d'alumnes el copien] a veure\ quin tema heu agafat vosaltres\.
- 2 E: els registres lingüístics\.
- 3 P: de què sou professores\.
- 4 E: de català\.
- 5 P: d'on\.
- 6 Bàrbara: d'aquí d'aquí podria ser\.
- 7 P: de llengua escrita/. d'aquí\ molt bé\.
- 8 E i Bàrbara: mhm\.
- 9 P: vosaltres\ qui sou\ [adreçant-se als alumnes ]
- 10 E i Bàrbara: de llengües estrangeres\.
- 11 P: de llengües estrangeres\ a veure\ sou d'aquí\ de llengües estrangeres\ per tant se suposa que teniu un interès especial per la llengua\<2> ja/<2> XXX ja ho explicareu\ recordeu Eulàlia i:: Bàrbara\ que aquesta vegada ja heu de fer una introducció talment com si féssiu la classe\ i unes conclusions talment com si l'acabéssiu\... nosaltres valorarem\ a veure\<5> [la professora apunta a la pissarra els elements que componen la introducció i les conclusions ] eh\ mireu\ quan elles hagin acabat\ nosaltres valorarem com han fet la introducció\.. si han justificat el tema\ si l'han delimitat\ eh:: si heu situat ben bé les parts del tema que treballaríeu o que explicaríeu\ si heu anticipat les parts més importants\ si ho heu fet d'una manera amena\ atractiva\ allò\_ fent-nos venir ganes d'escoltar-vos de gust\ eh/. després en el desenvolupament la selecció de la informació\.. si era massa\ o si era massa poca\ si era adequada per nosaltres la relació entre les idees

principals i les idees secundàries que aneu dient\, i l'ordenació d'aquestes idees\, si les heu ordenat d'una manera lògica i clara\, i per últim\, les conclusions\, si heu fet una síntesi que no sigui una repetició\, eh/\, que sigui breu\, no torneu a fer tota l'explicació a la síntesi final\, eh/\, i si heu buscat una fórmula\, una manera\, una fórmula adequada per tancar l'exposició\, és a dir\, allò que dèiem\, [*apunta a la pissarra les paraules claus de cada part del discurs al mateix temps que les diu*] justificació\, i també delimitació i interès\, eh/\, desenvolupament\, la selecció de les idees\, la relació entre principals i secundàries\, i l'ordenació\, eh/\, tot això\, endavant\.

## Discurs Acadèmic Oral segon (DAO/2)

Estudiant/"Professora": Eulàlia

Activitat: Presentació de l'esquema de l'exposició oral final

Tema: Els registres lingüístics

Destinatari/"alumnes": Estudiants primer de Magisteri

Base de les  
estratègies

## Tipus d'estratègies

R[Cohesió D.]	ah: <i>*bueno/</i> . hola a tots/. ah:: <i>*avui començarem a parlar dels registres lingüístics en català/</i> . [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	<i>* bueno en català i en qualsevol llengua/</i> . [1.2]	R/Reparativa [1.2]
R[Cohesió D.]	<i>bueno i:: començarem dient que:: quan hem de parlar</i> _. [2.3.2] segons les característiques de la situació en què ens trobem _. utilitzarem una forma de parlar o una altra/.	R/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	que: per exemple/. <i>*si parlem amb un amic/</i> . ah:: <i>farem ús d'una forma de parlar molt informal/</i> . [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	i en canvi <i>* si es tracta de fer una conferència</i> _. <i>i de parlar d'un tema especialitzat /</i> . [2.2.2] ho farem d'una manera molt més formal\.	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	així doncs anomenem <i>*els registres lingüístics /</i> . <i>a aquestes diferents maneres de parlar</i> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	que <i>*que hem anomenat\</i> . [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	<i>*segons el tema de què parlem/</i> . <i>del canal /</i> . <i>que si és oral o és escrit /</i> . <i>de la finalitat del text /</i> . <i>o dels nivells de formalitat</i> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	que que que [1.1] ens referim\.	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	així doncs <i>*dividirem els registres lingüístics/</i> . <i>en dos grans grups/</i> . els formals i els no formals\, [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]

	dins dels registres formals hi trobem <u>          </u> . [ <i>mira una mica la pissarra però sense acostar-s'hi per assenyalar</i> ]	
R[Cohesió D.]	*primer [2.3.2] el registre científicotècnic*\ [2.2.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	* <u>que s'utilitza per tractar sobre temes molt especialitzats</u> <u>          </u> . <u>que normalment tenen intenció d'informar</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	*en segon lloc [2.3.2] la varietat estàndard/.	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	que s'utilitza per tractar sobre temes <u>generals</u> \ <u>i que és adequada per tota la comunitat lingüística</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	és a dir * <u>que no té varietats dialectals</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	s'utilitza sobretot * <u>en els en els m.:</u> [1.1] mitjans de comunicació <u>          </u> .	R/Aleatòria [1.1]
Producció	*ah: ah: <u>en dins de la varietat estàndard</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	<u>ah: *hi han tres subgrups</u> /. [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	<u>que el primer</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	* <u>és l'estàndard periodístic/</u> . * <u>que s'utilitza sobretot en notícies</u> <u>          </u> . <u>cròniques</u> <u>          </u> . <u>cartes d'opinió i crítiques</u> \ [2.2.2] l'estàndard publicitari/.	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	* <u>que el que el tro-</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	trobem * <u>sobretot en textos i en diàlegs que tenen la intenció de convèncer</u> /. [2.2.2] i l'estàndard administratiu comercial <u>          </u> .	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>que es troba en textos objectius o impersonals</u> /. <u>en els que s'utilitza m.:</u> <u>terminologia específica del món administratiu</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	<u>en tercer lloc</u> [2.3.2] ah: hi ha el registre literari\ [ <i>Continua la seva companya. A continuació torna a intervenir L'Eulàlia per fer la conclusió</i> ]	D/Discursiva [2.3.2]

<b>R[Cohesió D.]</b>	<p><u>*bé \.</u>  <u>doncs això és tot /.</u>  <u>pel que fa a la classificació de dels registres/.</u>  <u>i: durant la sessió següent parlarem més</u>  <u>detingudament sobre cadascuna de les</u>  <u>característiques de de cada un d'ells\.</u> [2.3.2]</p>	D/Discursiva [2.3.2]
<b>R[Expansió]</b>	<p>o sigui <u>* les paraules que s'utilitzen més</u> .  <u>amb exemples que ho puguin diferenciar un</u>  <u>registre d'un altre \.</u>  <u>etcètera\.</u> [2.2.2]  <u>bé doncs _.</u>  <u>això és tot\.</u></p>	R/Parafràstica [2.2.2]

**Discurs Acadèmic Oral Tercer (DAO/3)****Estudiant/"Professora":** Eulàlia**Activitat:** Oralització d'un text escrit**Tema:** Els efectes d'un medicament**Destinatari/"Alumnes":** Estudiants primer de Magisteri**Situació**

- 1 P: a veure\, preparats\, a veure de què ens parlaràs\.
- 2 E: XXX l' Anginectol és un medicament que es--
- 3 P: i ens parles d'això perquè consideres que és molt possible que ara que ve l'hivern l'haguem de prendre i: \_ vinga\.
- 4 E: bueno\, llegeixo el text =original=\.
- 5 P: =original=\.
- 6 E: és en castellà\.
- 7 P: doncs el passes al català\, oi/.
- 8 E: Anginectol es un medicamento/.
- 9 P: però passa'\, és un medicament/.
- 10 E: l'Anginectol és un medicament molt ben: tolerat /. encara que excepcionalment XXX poden aparéixer molèsties gastrointestinals\, anorèxia\, m: \_ nàusees\, nàusees i vòmits XXX\, alteracions de l'estat general\, astènies i cefalees\, molt rarament poden m:: ocórrer alteracions lleus a nivell de glòbuls rojos\, m:: \_ vostè ha de comunicar al seu metge i o farmacèutic qualsevol reacció adversa que no s'hagi descrit en aquest prospecte\.

## Discurs Acadèmic Oral Tercer (DAO/3)

Estudiant/"Professora": Eulàlia

Activitat: Oralització d'un text escrit

Tema: Els efectes d'un medicament

Destinatari/"Alumnes": Estudiants primer de Magisteri

Base de les  
estratègies

## Tipus d'estratègies

R[Expansió]	bé: doncs_. eh:: l' Anginectol* és un medicament/ que sovint no produeix cap mena de: de resultat negatiu després de prendre'l\ [2.2.2] en alguns casos poden sorgir molèsties/ o dolors d'estómac\.	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	com per exemple * vòmits/ o diarrees/ o marejos/ o simplement ganes de vomitar\ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	però m:.* <u>repeteixo que es dona en molt pocs casos\</u> [2.1.2] també poden aparèixer	Marcador d'imp. [2.1.2]
R[Cohesió D.]	altres símptomes <u>*que citarem a continuació</u> [2.3.2] encara que aquests sí que sorgeixen però molt poc sovint\ l'astènia:\. [escriu a la pissarra]	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	*que:: que és la-- [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	*són els símptomes de debilitat o flaqueja\ [2.2.2] i:: _.	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	*després hi ha-- <u>són els símptomes _</u> [1.1] [escriu a la pissarra]	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	de cefalees que <u>*són els típics mals de cap que tots podem tenir\</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]



	m.: gairebé mai poden sorgir problemes relacionats amb els glòbuls rojos _.	
	que són m.: per exemple _.	
R[Expansió]	* <u>diferents tipus d'anèmia\</u> . [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	* <u>repetim que aquests últims que hem citat l'astènia _.</u> <u>les cefalees _.</u> <u>i els problemes relacionats amb els glòbuls rojos _.</u> <u>no es donen gairebé mai\</u> . [2.1.2]	Marcador d'imp. [2.1.2]
R[Cohesió D.]	* <u>per últim</u> [2.3.2] només dir que _. XXX /. hauríeu de posar-vos en contacte amb el vostre metge o farmacèutic/.	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	si sorgís qualsevol reacció estranya/. diferent de les <u>*que hem citat abans _</u> . [2.3.2] és a dir _.	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	* <u>que no estigui escrit en aquest prospecte\</u> . [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	* <u>remarquem doncs que: gairebé mai es donen certs efectes secundaris/.</u> <u>amb aquest medicament/</u> . [2.1.2] i que si en algun cas es donessin/.	Marcador d'imp. [2.1.2]
R[Expansió]	només serien <u>*certs símptomes de mals de cap _.</u> <u>debilitat _.</u> <u>marejos _.</u> <u>vòmits _.</u> <u>i diarrees\</u> . [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	* <u>aquests doncs són els efectes secundaris</u> [1.3]	R/Redundant [1.3]
Producció	<u>més comuns que solen aparèixer\.</u> <u>*recordem que si a vostè li passés alguna cosa diferent/.</u> <u>d'aquestes/.</u> <u>que es posi en contacte amb el metge o farmacèutic el més ràpidament possible \</u> . [1.3]	R/Redundant [1.3]

## Discurs acadèmic oral final (DAO/4)

Estudiant/"Professora": Eulàlia

Activitat: Exposició oral final

Tema: Els registres lingüístics

Destinatari: Estudiants primer de Magisteri

<i>Estratègies</i>		<i>Tipus d'estratègies</i>
R[Cohesió D.]	E: bé doncs <u>*avui començarem parlant de: dels registres lingüístics: en llengua catalana/[2.3.2]</u>	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	<u>*en llengua catalana però que suposo que serveixen en qualsevol llengua\</u> [2.1.2]	R/ Reparativa [1.2]
Producció	bueno tots sabem <u>* que: que que:</u> [1.1] quan hem de parlar doncs: segons les característiques de la situació en què ens trobem/ <u>*parlarem d'una manera o parlarem d'una l'altra</u>	R/Aleatòria [1.1]
R[Emfasitzadora]	/[2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
R[Expansió]	<u>* és a dir farem servir una forma de parlar més formal o més informal\</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*per exemple si hem de parlar amb un amic:/ doncs farem servir un registre molt informal familiar o vulgar/</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	en canvi:: <u>*si hem de parlar amb: una persona que no coneixem /</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
R[Expansió]	o bé que <u>*hem de fer una conferència /</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>o una explicació didàctica/</u> doncs ho farem d'una manera més formal\ no?/[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	doncs aquestes <u>*totes aquestes formes de parlar :</u> [2.1.1]que hi ha: s'anomenen registres lingüístics/	R/Idèntica [2.1.1]
R[Expansió]	<u>*que depenen de: de la situació que que ens trobem\</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	com veieu ç (...) [ <i>col·loca la transparència</i> ] els registres lingüístics <u>*depenen</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
Producció	<u>*bueno aquestes situacions depenen</u> [1.2]	R/ Reparativa [1.2]

R[Expansió]	del tema / <u>*si parlem d'un tema general aleshores ho farem d'una manera informal</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	ps <u>*bueno no no molt formal però tampoc molt informal</u> ç <u>normal</u> \ [1.2]	R/ Reparativa [1.2]
Producció	<u>*llavorens</u> [1.1] si el tema és molt especialitzat/	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	<u>*com que s'ha d'utilitzar una terminologia molt específica/</u> [2.2.2] farem una manera de parlar més: més formal\	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	<u>*en segon lloc</u> [2.3.1]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	també <u>*depèn</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
Producció	<u>del del del</u> [1.1]canal\	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	<u>*el canal</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
R[Expansió]	<u>*és el mitjà per el qual ah: s'emet el missatge</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*és a dir pot ser o oral o escrit</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	sempre <u>*si és un canal oral es farà servir una manera més informal/</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	en canvi <u>*si és un canal escrit es farà servir una manera més formal</u> \[2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
R[Cohesió D.]	<u>*en tercer lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	<u>*també depenen</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
Producció	de la <u>intencionalitat</u> que <u>*té té el el: parlant</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	a l'hora de: d'emetre un missatge:/ pot ser que: <u>aquesta intenció</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]
R[Expansió]	sigui objectiva/ és a dir <u>*que el parlant no tingui cap intenció d'emetre la seva opinió</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	i farà servir una manera més formal/ en canvi <u>*si si ell si ell vol</u> [1.1] emetre un missatge d'una manera més subjectiva/	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	<u>*o sigui donant la seva opinió</u> /[2.2.2] ho farà d'una manera més més: informal\	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	<u>*llavorens</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	<u>*en quart lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	els registres també <u>*depenen</u> [2.3.1]	R/Encadenament [2.3.1]

	del nivell de formalitat\	
R[Cohesió D.]	* <u>que: com explicaré ara</u> [2.3.2] és formal/ familiar/ etcètera	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	* <u>aquí teniu un esquema</u> /(...) [ <i>col.loca la transparència</i> ] <u>de com es classifiquen els registres lingüístics:/</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	* <u>en primer lloc</u> [2.3.2]bueno	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	<u>els classifiquem</u> en dos grans grups ç [2.3.1] els formals i els no formals\ [ <i>assenyalant la transparència</i> ]	R/Encadenament [2.3.1]
R[Cohesió D.]	* <u>en primer lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	* <u>tenim els científicotècnics que ah:</u> [1.2]	R/ Reparativa [1.2]
R[Cohesió D.]	* <u>a continuació us els explicaré tots ah: un per un/</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	* <u>en segon lloc</u> [2.3.2] hi ha l'administratiu-comercial que: hi hem posat un asterisc al costat de l'estàndard perquè: alguns sociolingüistes el classifiquen com un registre lingüístic individual \ en canvi n'hi han molts/ que el classifiquen dins de l'estàndard\	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	<u>nosaltres * mm mm no sç preferim fer-ho així</u> <u>aixins</u> [1.1] dintre de l'estàndard perquè últimament els sociolingüistes l'admeten més aixins\ no/	R/Aleatòria [1.1]
R[Cohesió D.]	* <u>en segon lloc</u> [2.3.2] perquè l'administratiu-comercial l'hem classificat dins d'aquest és l'estàndard/	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	i * <u>en tercer lloc</u> [2.3.2] el literari/ dintre dels formals\	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	* <u>com podeu veure dins dels registres informals hi</u> <u>ha</u> [2.3.2] el familiar/	D/Discursiva [2.3.2]

	el vulgar / i l'argot\ que també els sociolingüistes l'admeten com a registre però n'hi han <u>*que no: que no: no</u> [2.1.1] el contemplen \ [ <i>assenyalant la transparència</i> ] tan sols diuen que és vulgar\ <u>*anem a començar doncs pel registre</u>	R/Idèntica [2.1.1]
R[Emfasitzadora]	<u>científicotècnic</u> /[2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	<u>*us aniré apuntant aquí les característiques bàsiques de cada un</u> \ [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Emfasitzadora]	◊ [ <i>esborra la pissarra</i> ] el científicotècnic/ <u>*quan es fa servir</u> /[2.3.3]	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Expansió]	doncs bàsicament <u>*es fa servir en textos ah: que parlen sobre temes molt especialitzats</u> \[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	per exemple <u>*en textos de matemàtiques</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>de ciències experimentals</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>ciències aplicades/ etcètera</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	<u>*quines són les característiques bàsiques d'aquests: textos</u> /[2.3.3]	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Cohesió D.]	doncs <u>*primerament</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	que utilitzen molts termes monosèmics\ <u>*com indica la paraula/ "mono" vol dir un sol/ (...)</u> [ <i>escrivint a la pissarra</i> ] [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	i "semi"* <u>significat</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	no/ <u>* tenen un sol significat</u> \[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	<u>*són molt: són termes molt</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	<u>precisos</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	<u>*en segon lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Emfasitzadora]	també hi ha molts neologismes\ <u>*què vol dir neo neologismes</u> [2.3.3]	R/ Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Expansió]	doncs "neo"* <u>vol dir nou</u> \[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*son paraules noves</u> \[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*fa poc temps que s'han incorporat al vocabulari</u> \	R/Parafràstica [2.2.2]

	[2.2.2]	
R[Cohesió D.]	* <u>en tercer lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Emfasitzadora]	també * <u>és molt important</u> [2.1.2]	Marcador d'importància[2.1.2]
Producció	* <u>que utilitzen que en aquest en</u> [1.1] aquesta classe de textos s'utilitzen molt frases en passiva/(...) [ <i>escriu a la pissarra</i> ]	R/Aleatòria
R[Emfasitzadora]	que suposo que* <u>ja sabeu tots el que són les frases</u> <u>en veu passiva</u> /[2.1.3]	R/Pregunta epistèmica[2.1.3]
R[Expansió]	* <u>formes no personals del verb</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
Producció	vol dir / * <u>que noç que no</u> : [1.1]	R/Aleatòria [1.1]
R[Expansió]	<u>s'utilitza el subjecte</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	i: * <u>per últim</u> [2.3.2] gairebé sempre es fa servir el canal escrit/	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	* <u>o sigui que: que</u> : [1.1]	R/Aleatòria[1.1]
R[Expansió]	i * <u>sí que pot ser que en alguns casos es dongui que</u> <u>es faigui una conferència sobre ciència</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>o sobre matemàtiques</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>o coses aixins</u> [2.2.2] però / normalment el trobem sempre en textos escrits\	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Cohesió D.]	<u>en segon lloc</u> : [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	* <u>ah: el * científicotècnic ja l'hem acabat</u> [1.2]	R/Reparativa [1.2]
R[Cohesió D.]	* <u>i ara passem a fer /</u> <u>l'estàndard</u> (...) [2.3.2] el registre estàndard/	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	* <u>ah: es fa servir bàsicament bueno bàsicament</u> <u>gairebé sempre</u> / [1.2]	R/Reparativa [1.2]
R[Expansió]	als mitjans de comunicació\ * <u>com poden ser la premsa</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>la ràdio</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>o: la televisió</u> \	R/Parafràstica [2.2.2]
	<u>ah en els tres llocs</u> .\[2.2.2]	
Producció	* <u>es pot ah: ah</u> : [1.1]	R/Aleatòria[1.1]
R[Cohesió D.]	* <u>al contrari del que he dit en els científicotècnics</u> <u>he dit que s'utilitzaven bàsicament en el canal</u> <u>escrit</u> [ 2.3.2] el estàndard es fa servir en els dos usos ç (...)	D/Discursiva [2.3.2]

	<u>*en l'ús oral i escrit / [2.2.2]</u>	
R[Expansió]		R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*de les dues maneres\ [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	<u>*per exemple on podem trobar: textos en estàndard/ [2.1.3]</u>	R/Pregunta epistèmica[2.1.3]
R[Expansió]	Doncs en <u>*els usos escrits podem trobar en *anuncis: [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*impresos: [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*cartes al diari / &lt;&gt; [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	en canvi <u>*quan fem usos orals / bàsicament es troba en els parlaments / [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>o les conferències/ [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>en els debats/ [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>en les explicacions didàctiques/ etcètera [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	<u>*les característiques bàsiques de l'estàndard/[2.1.3]</u>	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
Producció	<u>*són (...) bueno [1.2.]</u>	R/Reparativa [1.2.]
R[Cohesió D.]	<u>*primerament està dividit en: tres subregistres [2.3.2]</u>	D/Discursiva [2.3.2]
Producció	que són el periodístic/ el publicitari / i l'administratiu comercial\ però <u>*globalment és que: / [1.1]</u>	R/Aleatòria [1.1.]
R[Emfasitzadora]	és és una varietat supradialectal \ <u>*quç vol dir supradialectal/[2.1.3]</u>	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Expansió]	doncs:/ com us podeu imaginar / supradialectal vol dir que:/ <u>*és apta per a tota la varietat lingüística/ [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	<u>*és a dir en una mateixa zona com sabeu pot haver-hi diferents dialectes no/ [2.2.2]</u>	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	com per exemple <u>*en el cas de Catalunya hi ha el lleidatà/ el mallorquí/ el tarragoní/ etcètera</u>	R/Parafràstica [2.2.2]

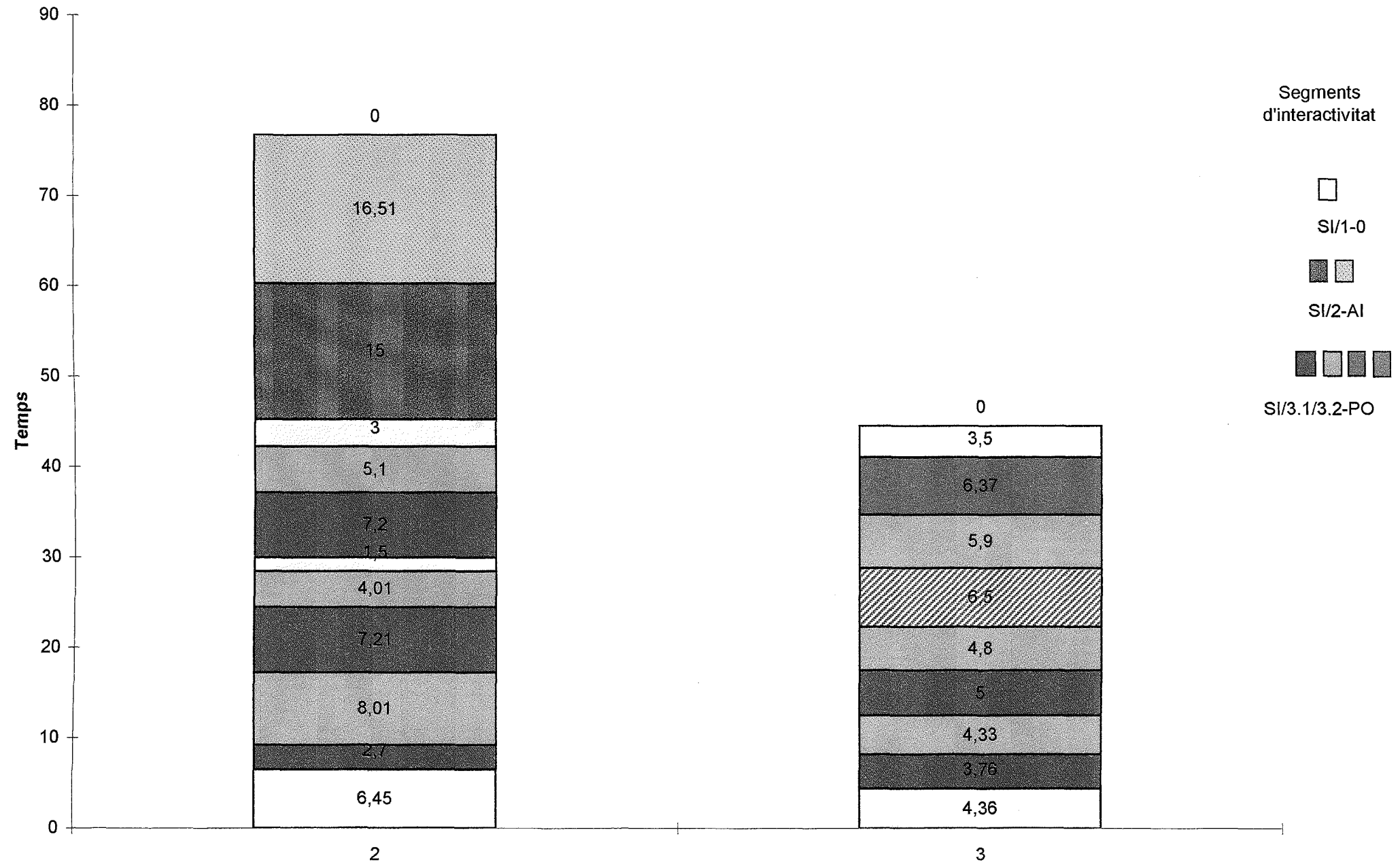
	<u>no</u> [2.2.2]	
<b>Producció</b>	* <u>llavors llavors</u> \[1.1.]	R/Aleatòria [1.1.]
<b>R[Expansió]</b>	amb l'estàndard es poden entendre tots els dialectes / * <u>tant s'entendran un lleidatà</u> / <u>amb un de Tarragona</u> / <u>com un mallorquí</u> / <u>amb un que parli català central</u> \[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	* <u>amb l'estàndard es poden entendre tots els dialectes ç</u> [2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
<b>Producció</b>	* <u>ah: ah: llavorens</u> [1.1.]	R/Aleatòria [1.1.]
<b>R[Cohesió D.]</b>	* <u>en segon lloc</u> [2.3.2] és que està basat en la normativa /	D/Discursiva[2.3.2] Marcador
<b>R[Emfasitzadora]</b>	* <u>[escrivint a la pissarra]</u> [2.1.2]	d'importància[2.1.2]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>això</u> / (.) <u>in-clou</u> / (.) <u>lai-de-a</u> / (.) <u>de (.) que no hi ha ni col.loquialismes /</u> <u>ni vulgarismes</u> /[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Cohesió D.]</b>	que * <u>la Bàrbara us explicarà els registres no formals aleshores sabreu</u> [2.3.2]	D/Discursiva[2.3.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	* <u>què vol dir col.loquialismes i vulgarismes</u> / [2.1.3]	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>són paraules que no estan acceptades / per la normativa</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>Producció</b>	* <u>ah: ah: està està dintre</u> /[1.1.]	R/Aleatòria [1.1.]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>o sigui no és ni un registre molt culte / com el científicotècnic /</u> <u>ni és un registre molt vulgar /</u> <u>com podria ser el familiar o vulgar</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Cohesió D.]</b>	ah: * <u>com hem dit abans es pot fer servir en tots dos canals</u> [2.3.2]	D/Discursiva[2.3.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	* <u>en el canal oral o en el canal escrit</u> \[2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
<b>Producció</b>	i normalment es tracta de textos objectius i impersonals\ * <u>bueno el: el: pel que</u> [1.1.] fa l'estàndard periodístic: /	R/Aleatòria [1.1.]



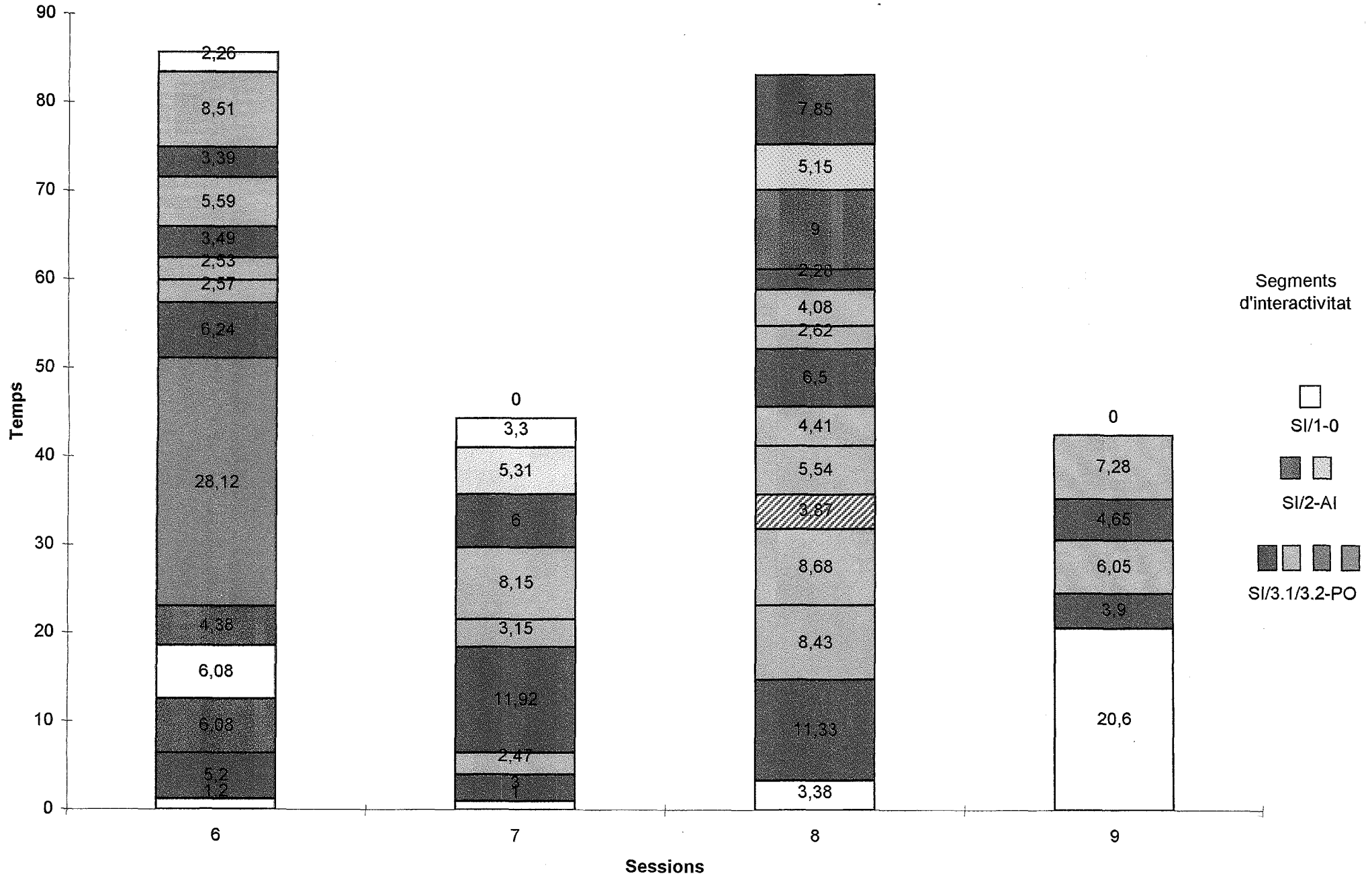
<b>Producció</b>	* <u>es fa servir bàsicament: ç</u> <u>bueno aquí tenim tres diferents classes</u> [1.2.]	R/Reparativa [1.2]
<b>R[Cohesió D.]</b>	* <u>d'estàndard: /</u> <u>l'estàndard periodístic</u> [2.3.1]	R/Encadenament[2.3.1]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>es fa servir bàsicament (...)</u> en not'cies / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	<u>cròniques</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	<u>crítiques</u> / [2.2.2] [senyalant la transparència]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>Producció</b>	* <u>bàsicament en el:: es troben bàsicament</u> [1.1]	R/Aleatòria [1.1.]
<b>R[Cohesió D.]</b>	en en* <u>tres llocs</u> [2.3.2]:	D/Discursiva[2.3.2]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>en la premsa</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>en la ràdio</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>i en la televisió</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Cohesió D.]</b>	* <u>l'estàndard periodístic</u> \ [2.3.1]	R/Encadenament[2.3.1]
<b>R[Expansió]</b>	ah: en la premsa / * <u>el text va molt associat a l'espai</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Expansió]</b>	**[[en canvi * <u>a la ràdio</u> / <u>el text va molt associat a la modulació de la veu</u> \ [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>Producció</b>	* <u>nosaltres no sabem re del que parla ç</u> <u>només o sigui</u> [1.2.]	R/Reparativa[1.2.]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>ell dona tota la informació mm. a través de la</u> <u>veu ç</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	* <u>és o sigui: va molt associat amb la modulació de</u> <u>la veu</u> [2.1.1.]]	R/Idèntica [2.1.1] **[[Redundància]]
<b>R[Cohesió D.]</b>	* <u>com he dit abans ç</u> [2.3.2]	D/Discursiva[2.3.2]
<b>R[Emfasitzadora]</b>	i la televisió hi * <u>va molt</u> com us podeu imaginar <u>va molt</u> [2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
<b>R[Cohesió D.]</b>	associat amb el gest i amb la imatge\ * <u>en segon lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva[2.3.2]
<b>R[Cohesió D.]</b>	tenim * <u>l'estàndard publicitari</u> / <u>l'estàndard publicitari</u> [2.3.1] que com veieu aquí [assenyalant la <i>transparència</i> ]	R/Encadenament [2.3.1]
<b>R[Expansió]</b>	* <u>es fa servir en els anuncis: /</u> <u>propaganda: /</u>	R/Parafràstica [2.2.2]

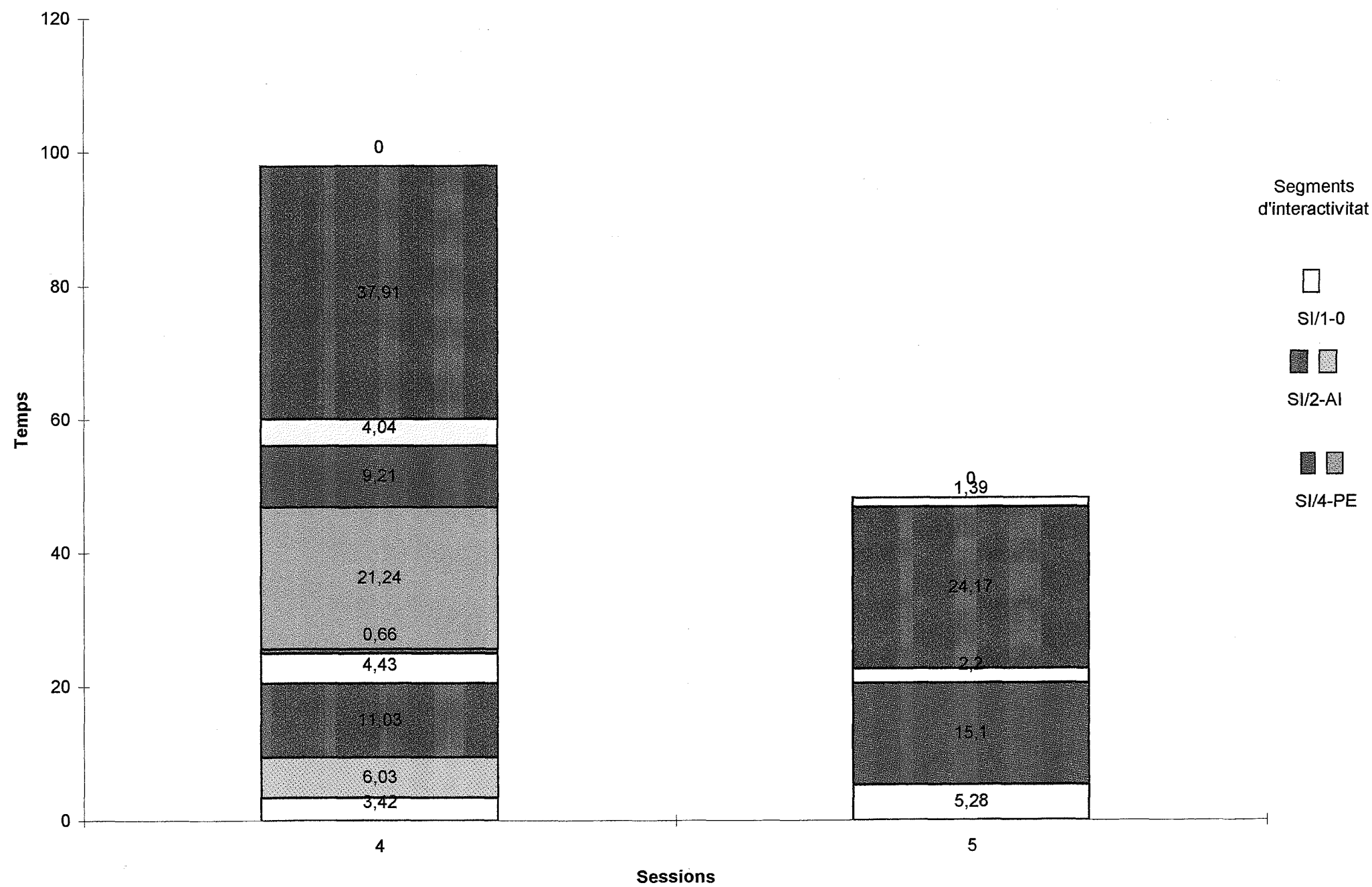
	<u>etcètera</u> [2.2.2]	
R[Emfasitzadora]	* <u>les característiques del publicitari</u> /[2.1.3] doncs/	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Expansió]	bàsicament * <u>és que tenen una intenció primordial de convèncer</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	* <u>gairebé sempre ens volen convèncer</u> [2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
R[Emfasitzadora]	* <u>com ho fan per poder convèncer la gent</u> /[2.1.3.]	R/Pregunta epistèmica [2.1.3]
R[Expansió]	* <u>doncs utilitzant molts imperatius</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	que * <u>són verbs que serveixen per manar</u> /[2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>es juga molt amb el llenguatge</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>es fan comparacions</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>moltes hipèrboles</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>que són exageracions</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	* <u>i i sobretot sobretot</u> [2.1.1]	R/Idèntica [2.1.1]
R[Cohesió D.]	la utilització d'imatges gràfiques\ * <u>i en tercer lloc</u> [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Expansió]	l'estàndard administratiu-comercial / és el que * <u>es fa servir en les entrevistes de treball</u> / [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Expansió]	* <u>judicis/ etcètera</u> [2.2.2]	R/Parafràstica [2.2.2]
R[Emfasitzadora]	i: jo diria que * <u>la característica principal</u> és que ç utilitza una terminologia molt específica que només coneixen la gent que estan dins d'aquest món no / [2.1.2]	Marcador d'importància[2.1.2]
Producció	* <u>ah: també com ah: igual que l'estàndard dins quan he dit</u> ç [1.2.]	R/Reparativa [1.2.]
R[Cohesió D.]	* <u>quan hem classificat les característiques bàsiques de l'estàndard:</u> / [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]
R[Cohesió D.]	es fa servir en textos molt objectius / i impersonals / i en aquest cas sobretot es fa servir en el canal escrit\ * <u>I ara la Bàrbara us parlarà de l'últim registre: formal o literari</u> \ [assenyalant la pissarra] [2.3.2]	D/Discursiva [2.3.2]

# Objectiu/1: Saber estructurar una explicació oral acadèmica

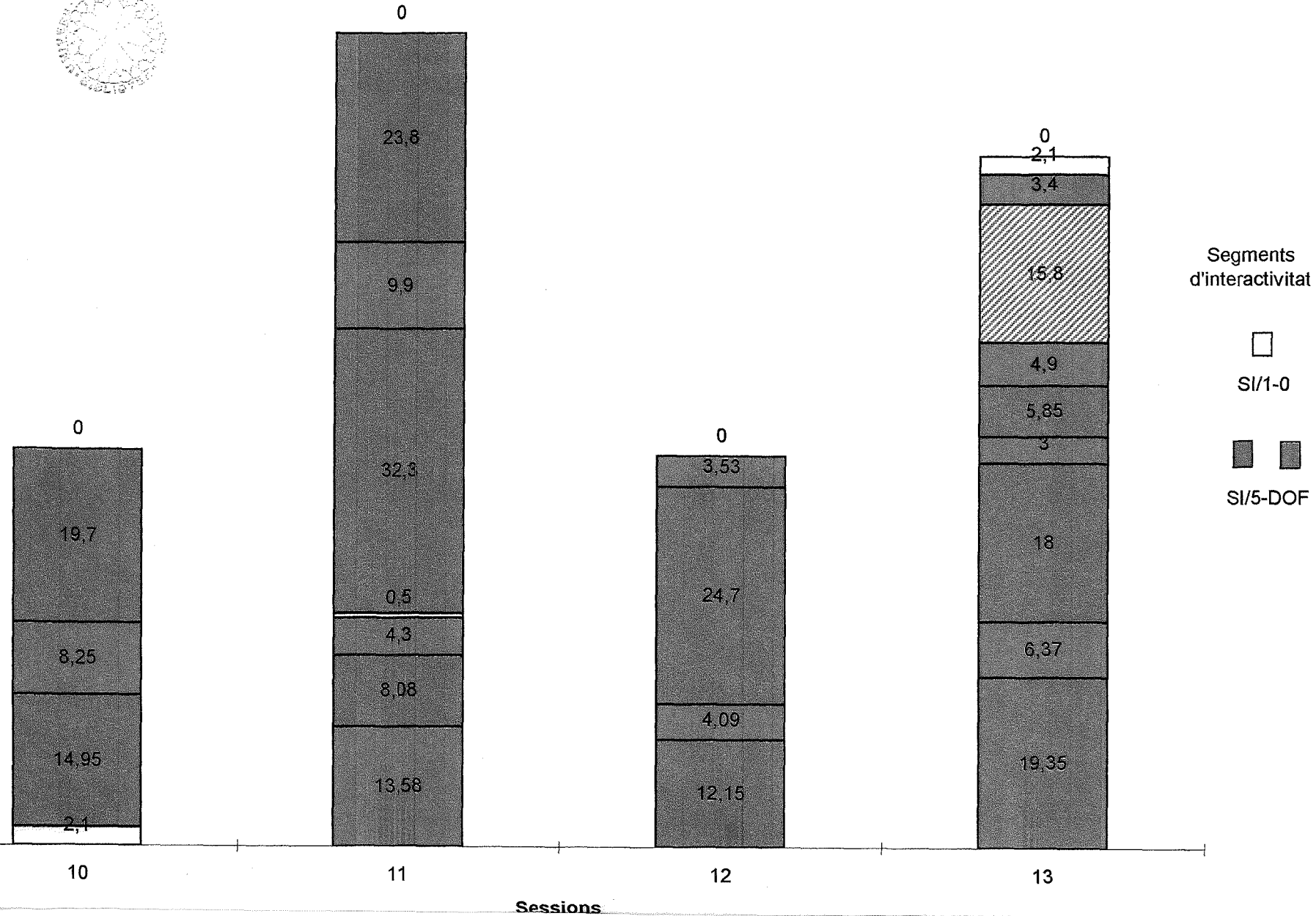


### Objectiu/3: Saber utilitzar estratègies per fer entendre i per interessar els destinataris





# Discurs oral final





Servei de Biblioteques

Reg. 1500758555

Sig. TUAB/5398

Ref. 12509