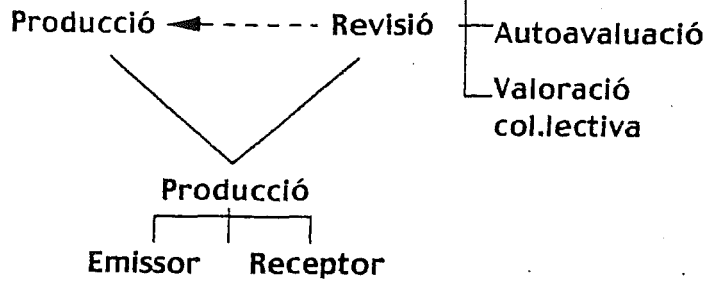
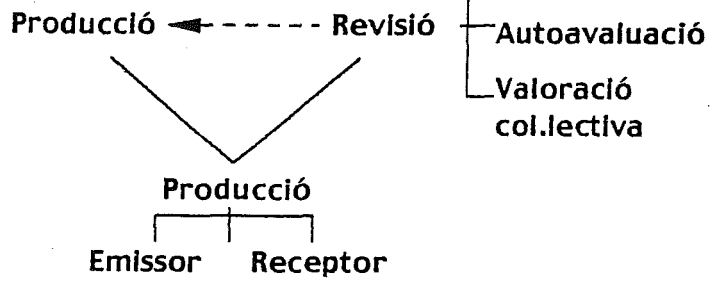


Procés de producció d'un discurs oral formal en l'àmbit acadèmic

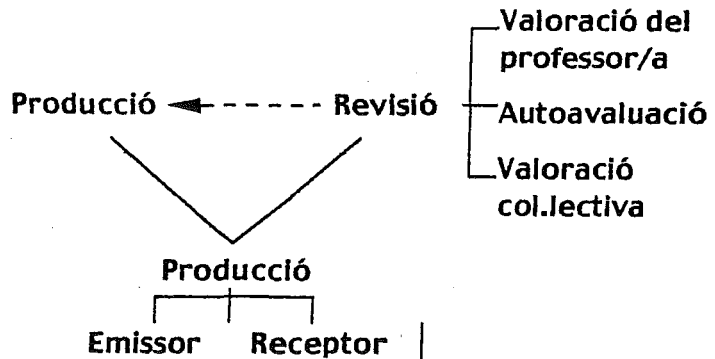
ACTIVITAT 1



ACTIVITAT 2



ACTIVITAT 3



ETC.

DISCURS ORAL FINAL

1. Fase de planificació del discurs oral

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. El discurs acadèmic: les explicacions orals a classe

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

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

2.1. Denominació

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

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

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

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

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

2.2. L'esquema explicatiu

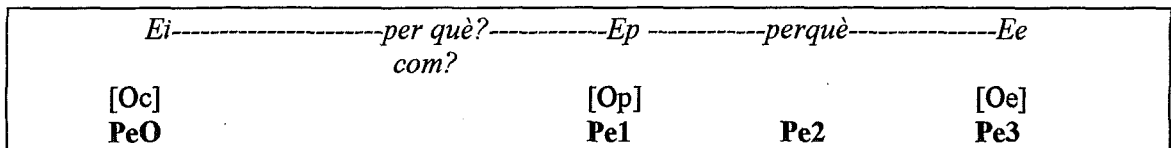
Malgrat la variabilitat de situacions explicatives que hi pot haver en l'àmbit acadèmic, tal com exposàvem, el discurs didàctic sol orientar-se a respondre els possibles dubtes dels estudiants sobre un tema i per això adopta fonamentalment una estructura determinada. Aquesta estructura o esquema explicatiu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

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

fase de problematització + fase de resolució + fase de conclusió

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

Esquema prototípic d'una seqüència explicativa



Adam (1992) reproduït a Calsamiglia i Tusón, 1999

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

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

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

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

2.3. Aspectes lingüístics i discursius

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

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

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

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

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

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

finalitat, etc. Els organitzadors discursius tenen un paper fonamental en el discurs explicatiu perquè, a més, matisen la validesa de les assercions a través dels connectors adversatius, condicionals o concessius.

3. Pel que fa a la progressió temàtica, se solen equilibrar les informacions conegudes, el tema, i les informacions noves, el rema, seguint bàsicament dos models: en el model de tema derivat, el tema inicial es divideix en diversos subtemes o parts als quals són adjudicats els remes corresponents. A continuació, apareixen nous subtemes, i així successivament. Aquest model és molt freqüent quan es pretén classificar o donar detalls de l'objecte complex que s'explica. El segon model el de progressió lineal funciona alternativament: cada rema es converteix en un nou tema, i així successivament. De fet, els dos models de progressió són propis dels textos explicatius i, sovint, en un mateix text poden aparèixer successivament tots dos models.

4. Els principals elements de les frases tenen un ordre fix (subjecte, verb i complements) que pot ser alterat per factors estilístics, pragmàtics o textuals. Però en les explicacions orals, com veurem més endavant, hi apareixen seqüències explicatives amb aquest ordre alterat per diverses raons, com ara que en l'oral sovint es prioritza la tematització perquè hi entren en joc elements suprasegmentals, com ara l'entonació i les pauses, que ajuden a la interpretació del discurs. Pel que fa a la referència endofòrica, els elements anafòrics més utilitzats són els relatius. Les frases de relatiu ajuden a focalitzar l'atenció en l'element que completen, en el sentit que faciliten l'orientació cap al raonament explicatiu que proposa.

5. La selecció dels substantius se sol fer seguint un criteri de màxima precisió i economia, per assegurar-ne la univocitat i, per tant, la interpretació adequada en l'àmbit del tema que es tracta. Les aposicions i les nominalitzacions es caracteritzen per la densitat d'informació que aporten, malgrat la seva lleugeresa aparent. Segons Combettes (1986), tant aposicions com nominalitzacions són les responsables de subministrar les informacions secundàries o circumstancials que moltes vegades enterboleixen la nitidesa que hauria de tenir la informació principal. Aquesta densitat semàntica, característica de l'escrit, és un dels aspectes que mereix més deteniment en l'estudi de les explicacions produïdes en situacions orals.

6. Les explicacions presenten un ús elevat dels procediments que assegurin la cohesió lèxica del text: des de la repetició de paraules - precedides o no pel demostratiu "aquest" o per l'article definit -, fins a la inserció de paraules de la mateixa família o la inserció de sinònims i d'hiperònims. D'altra banda, en les explicacions hi apareixen múltiples reformulacions parafràstiques que permeten a l'emissor aclarir el seu discurs i, alhora, orienten la comprensió del destinatari.

7. En aquest tipus de text, els paràmetres de la situació són els que marquen determinades opcions lingüístiques. El discurs explicatiu tendeix a usar una terminologia específica marcada pel tema i el registre lingüístic, que sol situar-se en un grau de formalitat entre mitjà i alt. El propòsit de l'emissor, com dèiem a l'inici, es caracteritza per la voluntat didàctica i això fa que siguin textos ordenats i proclius a oferir una imatge positiva de l'emissor. D'altra banda, el destinatari és un element clau a tenir en compte, sobretot en les explicacions orals. El destinatari determina les opcions lingüístiques que es prenen perquè, en la mesura que és menys expert en el tema, s'accentua la funció metalingüística del discurs: més aclariments suplementaris, més parafrasis i més sinònims, més exemples, etc. Més endavant estudiarem amb detall aquests aspectes derivats de la situació de comunicació.

2.4. Les explicacions orals a classe: característiques derivades de la situació comunicativa

La particularitat de la situació discursiva en què es desenvolupa el discurs acadèmic i, específicament, les explicacions orals a classe és a la base d'algunes recerques específiques. En aquest apartat farem referència a les recerques que s'han interessat, en primer lloc, per determinar la intencionalitat del professor en les explicacions orals a classe. En segon lloc, presentarem una breu síntesi dels estudis que han analitzat el tipus de relació que s'estableix entre els participants en aquesta situació discursiva, especialment des del punt de vista de la relació social que s'estableix entre ells. I, finalment, ens referirem als estudis sobre la gestió de les condicions d'ensenyament i d'aprenentatge en la situació comunicativa que analitzem.

2.4.1. La intenció del professor: ensenyar i interessar

Els estudis recents sobre el discurs acadèmic oral (Cros, 1994) mostren que aquesta activitat discursiva té, en realitat, una doble orientació complementària: d'una banda, una orientació explicativa, perquè consisteix a fer saber, a fer comprendre i a aclarir fets o conceptes, la qual cosa pressuposa que el professor té un coneixement que, en principi, no es posa en qüestió. En aquest treball analitzarem detalladament les estratègies que entren en joc per aconseguir "fer entendre" les seves explicacions a classe.

Però, d'altra banda, es pot considerar que l'ensenyant també té una voluntat argumentativa o persuasiva, ja que pretén actuar sobre els aprenents a fi de modificar els seus coneixements i d'augmentar el seu interès envers els nous coneixements, alhora que pretén generar adhesió cap a la persona que els imparteix.

Seguint Cros (1994), en el context d'una explicació oral hi intervé el professor, posseïdor d'un saber, i uns estudiants que teòricament estan en disposició d'interpretar-lo a partir del seu coneixement previ. La relació que s'estableix entre ells és asimètrica en el sentit que hi ha un desfasament entre el professor, l'autoritat legitimada, que té accés a la informació a través de diverses

fonts, i l'alumne, que no té experiència, no té accés a les fonts i que sol reconèixer l'autoritat del professor.

Aquest desfasament entre els coneixements de què disposen els participants explica que la finalitat del professor, més que convèncer de la veracitat o de la versemblança dels coneixements que imparteix, sigui ampliar el coneixement dels alumnes, aclarint i reformulant les informacions complexes que serien difícils d'entendre sense el seu ajut i, alhora, generar en els alumnes actituds positives per aprendre.

Sobre el component argumentatiu de les explicacions té interès l'estudi de Cros (1999) que es basa en la classificació dels tipus d'arguments proposada per Perelman i Olbrechts-Tyteca²⁸ en el seu *Tractat sobre l'argumentació*. Segons aquest estudi, l'argument d'autoritat és el que té major presència en les explicacions dels professors, sobretot en l'àmbit universitari, i pot aparèixer de formes molt diverses. Els professors actuen com a presentadors i explicadors del *saber d'altri*, davant d'uns receptors presents. En aquest espai acadèmic, la citació, per exemple, és un recurs relacionat amb aquest tipus d'argument. L'ensenyant en diu "donar la referència". Per això gestiona el discurs utilitzant recursos gramaticals i suprasegmentals per marcar quan apareix la veu de l'autoritat en matèria (a través de l'èmfasi expressiu en l'exposició quan es tracta d'un terme específic o l'anotació a la pissarra), la sintaxi d'estil directe o indirecte en les citacions o bé elements lèxics que funcionen com a anticipadors o presentadors d'altres veus.

En aquest paper de mediació entre el saber i els seus productors, el professor contribueix a crear-se autoritat en la mesura que fa referència als agents de la producció original del coneixement. Cal assenyalar, però, que l'ús de l'argument d'autoritat basat en la citació específica està molt relacionat amb la competència dels estudiants a qui s'adreça la informació. A l'ensenyament universitari, per a uns alumnes preparats, la referència és més explícita i precisa a mesura que s'avança en els coneixements.

²⁸ Els tipus d'arguments que es relacionen amb les explicacions acadèmiques són els basats en l'estructura de la realitat o de caràcter contextual, és a dir, els arguments fonamentats en l'experiència, en els fets i els valors coneguts i reconeguts o compartits per una comunitat. Aquests arguments estableixen relacions de successió, en les quals l'efecte segueix la causa, i de coexistència entre una persona o una entitat i les seves accions.

En canvi, en l'ensenyament primari i secundari aquest tipus d'argument d'autoritat basat en la citació gairebé no apareix, perquè el coneixement es lliura com un conjunt d'idees establertes i acceptades (a través de recursos lingüístics com ara la generalització i la impersonalització). La finalitat de l'ensenyant en aquests nivells elementals és introduir els alumnes en un coneixement bàsic de la realitat natural i social tal com la societat la coneix i l'accepta en cada moment històric. Especialment en aquesta etapa d'accés al coneixement, és l'autoritat dels docents la que garanteix la fiabilitat de la informació. De tota manera, segons l'estudi de Cros, centrat en l'àmbit universitari, el tipus d'autoritat del professor té molt punts de coincidència amb el d'etapes educatives anteriors. Cros demostra en la seva recerca, centrada en les estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs universitari, que els professors d'aquests nivells, a més d'utilitzar la citació, també es basen molt sovint en la seva opinió, en la pròpia autoritat, per validar els coneixements que imparteixen.

Malgrat la diversitat d'estratègies dels professors, tant en relació amb el saber com en relació amb l'alumne, els diferents tipus d'arguments apareixen en diversos moments d'una explicació a classe i poden mostrar-se de forma més o menys evident fins al punt que es fa difícil decidir si una estratègia té una finalitat únicament explicativa o si també té una intenció argumentativa. Per això, en les explicacions orals a classe, la imbricació entre explicació i argumentació és tan estreta que es pot dir que fer entendre i interessar són dues intencions de l'ensenyant absolutament interrelacionades i complementàries.

2.4.2. La relació entre l'acció d'ensenyar i la d'aprendre

En referir-nos a la relació entre els participants en la situació discursiva que analitzem, ens centrarem en dos aspectes. D'una banda, analitzarem la relació que s'estableix entre els conceptes d'ensenyar i d'aprendre entesos com un procés actiu i dinàmic entre els participants. En aquest procés analitzarem els punts de partida comuns entre els interlocutors i les conseqüències que se'n deriven per a l'ensenyament. D'altra banda, farem referència a les relacions entre els participants des del punt de vista de les actituds facilitadores de l'equilibri social en aquesta situació discursiva, d'acord amb les finalitats de l'ensenyant, així com a la forma de gestionar la comunicació a l'aula.

La psicologia educativa actual concep els fets d'entendre i d'aprendre com a processos actius de construcció del saber. En aquesta construcció hi té un paper tan important la informació subministrada pel professor a l'aprenent com els coneixements de què aquest aprenent disposa, preexistents a l'entrada d'aquesta informació. Per això, l'activitat d'aprendre es considera com quelcom més complex i alhora més ric que el resultat de l'acció d'ensenyar, de la qual se'n derivaria necessàriament si aquesta acció reunia les condicions requerides. Aquesta perspectiva sobre l'ensenyament i l'aprenentatge trenca el paral·lelisme o l'equiparació de processos entre les dues activitats: els sabers no són directament transmissibles, no s'aprenen seguint passivament la manera com s'ensenyen, sinó que es construeixen en un procés actiu i dinàmic; en aquest procés, la informació d'entrada, ella mateixa, es veu subjecta a modificacions que es produeixen en virtut dels coneixements previs de què disposa l'aprenent,²⁹ de les seves estratègies d'aprenentatge i de l'estil personal d'aprenentatge.

En l'estudi de Sánchez Miguel (1993) es considera que una explicació acadèmica, com qualsevol acte comunicatiu, ha de respectar un conjunt de regles que sintetitzen el que s'ha denominat "compromís entre el coneixement compartit i el que és nou". Això vol dir que qui ensenya es compromet a dues coses: primer, a crear un punt de partida comú amb els seus interlocutors: "el que s'ha donat"; segon, a expressar a l'interlocutor allò que considera nou, informatiu, rellevant o interessant respecte d'aquest punt comú. A més d'aquest equilibri entre les informacions que s'exposen, Sánchez Miguel proposa un seguit de recomanacions per millorar les exposicions dels professors. D'una banda, insisteix en la necessitat de presentar la informació de forma coherent i organitzada en tres nivells diferents: *a)* en la continuïtat temàtica; *b)* en la coherència global, i *c)* en l'organització del discurs. D'altra banda, apunta tres tipus de recursos que poden facilitar la recepció de les explicacions: *a)* la referència explícita als coneixements previs dels alumnes; *b)* la justificació de l'interès de l'explicació per als estudiants en concret, i *c)* l'explicitació tant dels objectius de l'exposició com del grau d'implicació que es demana als alumnes.

²⁹ Es fa evident la relació entre les idees que hem exposat i el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*, de Vigotski. En la interacció social, es crea una ZDP en la qual l'aprenent va dominant progressivament nous sistemes de signes i noves conductes: "Si els continguts van molt més enllà del desenvolupament de l'aprenent, només es tradueixen en aprenentatges memorístics, mancats de funcionalitat, inoperants i no significatius." (Vila, 1987: 103)

En un estudi posterior dirigit pel mateix autor (Sánchez Miguel, 1994), que té com a objectiu valorar i incidir en l'eficàcia pedagògica dels professors, s'analitzen les formes de comunicació dels professors en situacions d'ensenyament i d'aprenentatge. L'objectiu específic d'aquesta recerca és comparar les explicacions orals a classe de professors *experts* i *principiants* per analitzar els recursos que fan servir professors amb diferent nivell de competència per vertebrar i donar coherència a les seves exposicions orals a classe. Aquest estudi conclou que les diferències que hi ha entre els uns i els altres són rellevants en diferents aspectes.

1. En primer lloc, els professors *experts* són més "retòrics" en el sentit que són més explícits i més expansius que els novells, particularment quan exposen idees importants. Aquests estudis mostren aspectes molt rellevants en l'estudi del discurs acadèmic, com ara la progressiva interiorització d'una dinàmica conversacional en el monòleg oral, és a dir, els professors *experts* produeixen un discurs només aparentment monològic perquè, en realitat, l'estructura discursiva té un caràcter eminentment conversacional.

2. En segon lloc, els professors *experts* seleccionen el volum d'informació, solen utilitzar estratègies per anticipar i marcar la més rellevant i solen recapitular-la abans d'introduir nova informació. En canvi, els professors *principiants* exposen un major volum d'informació nova sense explicitar clarament la seva jerarquització.

Altres autors s'han centrat en l'estudi de les condicions que poden afavorir la recepció de les explicacions orals. Gibbs, Habeshaw i Habeshaw (1988) estudien els recursos que tenen la finalitat d'atendre la retroacció (*feedback*) que el professor rep dels estudiants. Per exemple, la regulació de les pauses durant l'explicació (escriure a la pissarra, posar una transparència, llegir un text, etc.) i els canvis d'activitat (preguntes, exercicis breus, etc.). La funció d'aquestes estratègies és doble: comprovar els coneixements previs i la comprensió dels estudiants i, d'altra banda, atenuar el cansament i reconduir l'atenció. Per exemple, segons els seus estudis, la capacitat de concentració per escoltar de forma activa i focalitzada una explicació monologada sol decaure a partir dels vint minuts d'atenció. La recerca d'aquests autors mostra, doncs, les limitacions en la capacitat de recepció i aporta recomanacions per minimitzar-ne els efectes.

Com dèiem a l'inici d'aquest apartat, la intenció de l'ensenyant és fer entendre i, alhora, interessar els estudiants i motivar-los en l'aprenentatge. Per això el professor ha d'establir un tipus de relació amb els estudiants que li permeti mantenir unes relacions cordials i preservar l'equilibri social a l'aula. Com assenyala Cros (1994), el professor actua, en les explicacions orals, com a agent d'una comunicació orientada a atraure l'atenció dels estudiants. Ha de crear-hi lligams interpersonals per tal que tingui lloc el procés de negociació cognitiva entre el que es coneix i el que es desconeix, punt crucial per avançar en el coneixement. És a dir, el professor ha d'aconseguir articular i interrelacionar els coneixements previs dels estudiants amb els nous sabers i, alhora, ha de mantenir una actitud equilibrada entre l'autoritat i l'assequibilitat professionals. Com dèiem anteriorment, d'una banda, l'autoritat se li sol reconèixer pel fet d'actuar com a docent i ell mateix la preserva mitjançant recursos diversos, com ara l'ús de citacions, de referències i de valoracions. D'altra banda, calen assequibilitat i disponibilitat per compensar una situació asimètrica: el desequilibri de coneixements entre professor i estudiants. Per exemple, una de les maneres que té el professor per minimitzar aquesta asimetria és la d'inscriure's en el discurs a través d'un díctic inclusiu (per exemple, l'ús de la primera persona del plural englobadora, que reuneix l'ensenyant i els estudiants en un mateix grup social: "nosaltres, els mestres", adreçant-se a estudiants de Magisteri) que és una marca de proximitat i fins i tot de comunió entre els participants. Aquestes formes faciliten l'establiment d'una complicitat entre els interlocutors, perquè accentuen la funció interpersonal a fi d'acostar l'emissor als receptors.

Des de la psicologia de l'educació, Castelló (1994) analitza les formes d'actuació del professor en les explicacions orals a classe i destaca que la part principal de l'activitat docent no consisteix a emetre informacions que l'alumne rep, sinó que, fonamentalment, s'adreça a la seva planificació d'acord amb la situació discursiva: l'organització de les informacions, la tria de les formes de presentació, la selecció del nivell de detall i d'exemplificació més convenient o la presa de decisions constant, en funció dels indicis de comprensió (verbals i no verbals) que donen els alumnes. En aquest sentit, el professor actua com a gestor de les condicions d'ensenyament i d'aprenentatge. Per tant, no es tracta d'una capacitat que es manifesta d'una manera estàtica, sinó que s'expressa a partir de la gestió de circumstàncies fluctuants que apareixen a l'aula.

Castelló recull els darrers treballs orientats a analitzar els esquemes de funcionament que presenten els professors considerats *experts* i que sintetitzem a continuació:

- a) Formulació d'inferències a partir del *feed-back* que percep en el context.
- b) Nivells de categorització elevats: el professor no expert tendeix a elaborar un major nombre de classificacions basant-se en característiques superficials, mentre que l'expert tendeix a fer una major abstracció i opera amb un nombre menor de categories.
- c) Estratègies autoreguladores, en el sentit de planificar el desenvolupament de cada classe i d'ajustar la pròpia conducta a les circumstàncies. Aquest aspecte es relaciona amb la funció interactiva de la gestió de l'aula.
- d) Referència explícita als coneixements previs necessaris per assegurar la comprensió dels nous coneixements. Interès evident per resultar entenedor. Anticipació de les confusions conceptuals freqüents en els estudiants.
- e) Consciència dels elements més significatius i argumentació explícita del seu valor.

Aquests aspectes configuren algunes de les característiques del professorat considerat expert, les quals es podrien sintetitzar en dos dispositius fonamentals: disposar d'estructures d'informació completes i jerarquitzaades (capacitat de raonament i de memòria) i disposar de la capacitat de percepció i d'intervenció, és a dir, desenvolupar l'habilitat de "llegir el context" -en paraules d'Alvermann i d'altres (1990)- i per adaptar-s'hi amb eficàcia.

Aquests estudis provinents de la psicologia educativa coincideixen amb els pedagògics (Brown, 1988) en els punts bàsics pel que fa a la caracterització dels ensenyants i, especialment, pel que fa a la valoració de l'eficàcia didàctica, la qual es pot resumir en la capacitat d'estructuració i de processament de la informació i, sobretot, en la capacitat de gestió de les condicions específiques d'ensenyament i d'aprenentatge.

2.5. Estratègies comunicatives de les explicacions orals a classe

En les explicacions a classe, la relació entre la situació oral i la intenció didàctica del professor és un dels focus d'interès del nostre treball. Els docents solen incorporar diferents tipus d'estratègies en les seves explicacions orals per incrementar-ne l'eficàcia comunicativa. D'entrada, definirem el concepte d'estratègia i exposarem els estudis que s'han interessat per les estratègies comunicatives que configuren el discurs oral dels professors. Més endavant dedicarem un apartat a tractar específicament aquelles que l'ensenyant utilitza amb una finalitat prioritàriament explicativa.

2.5.1. El concepte d'estratègia

El terme d'*estratègia*³⁰ en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua apareix a principis dels anys setanta, de la mà de Selinker (1975), per referir-se als processos responsables del desenvolupament de la interllengua en els aprenents de segones llengües. Amb posterioritat, altres investigadors s'han interessat per la intervenció activa, més o menys conscient, de l'aprenent (o del professor) en els esmentats processos i, per referir-se als procediments en què es concreta aquesta intervenció activa, s'han utilitzat diversos termes (tàctiques, operacions conscients, capacitats cognitives, estratègies de processament de llenguatge...) entre tots els quals s'ha acabat per imposar el d'*estratègia* (Martín, 1999).

En l'àmbit dels estudis sociolingüístics, en parlar dels components de la competència comunicativa (Gumperz, 1982; Hymes, 1972; Canale, 1983), també s'ha utilitzat el terme d'*estratègia* (discursiva o comunicativa) per referir-se al domini de les habilitats del parlant per atenuar deficiències en els altres components de la competència comunicativa i/o per incrementar l'eficàcia del discurs. En un sentit molt similar, els estudis retòrics parlen de *recursos retòrics*. Però, en realitat, el que tenen en comú tots aquests termes és que es refereixen, bàsicament, a un mateix fenomen que es pot definir com l'acció o el conjunt

³⁰ Des de fa dues dècades, el terme *estratègia* s'ha convertit en una expressió clau en múltiples camps: en la psicologia, en la pragmàtica, en les didàctiques generals i específiques, etc. Aquesta noció, inicialment amb connotacions de "conflicte", "territori" (Goffman, 1974), actualment s'entén com un joc de relacions en termes de "negociació", "col·laboració". És des d'aquesta perspectiva des d'on s'orienta l'estudi de les estratègies comunicatives.

d'accions coordinades per tal d'aconseguir una finalitat: incrementar l'eficàcia del discurs.

Parlarem, doncs, de les estratègies comunicatives com un tipus d'operacions en les quals una successió d'accions estan relacionades entre si per una finalitat comuna. Aquesta relació és de tipus jeràrquic, ja que les estratègies constitueixen plans, potencialment conscients,³¹ per resoldre allò que un individu reconeix com un problema. Com indiquen Faerch i Kasper (1981), la dimensió dinàmica i interactiva de les estratègies comunicatives comporta un cert grau d'indeterminació dels seus actes constitutius, que estan en funció de les actuacions dels altres participants.

L'ús de les estratègies comunicatives depèn de la capacitat de representar-se una tasca, de preveure'n les dificultats i de prendre decisions sobre les accions que cal realitzar, entenent aquestes accions com a hipòtesis reformulables en el procés de comunicació. Per això mateix, la noció d'estratègia implica l'existència d'un moviment de reflexió o de la possibilitat d'activar la reflexió. Planificar la pròpia conducta comunicativa pressuposa un distanciament i un cert desdoblament, "com si" el parlant s'observés "des de fora", per regular la seva activitat discursiva.

2.5.2. Estratègies comunicatives d'estructuració i de contextualització del discurs oral

Com comentàvem anteriorment, els estudis actuals realitzats en el camp de la pedagogia i de la psicologia de l'educació demostren l'eficàcia pedagògica de les explicacions orals si tenen en compte un conjunt d'aspectes que s'han de gestionar tant durant la seva planificació com durant la mateixa producció (Brown, 1988). Segons aquests estudis, sigui quina sigui la dinàmica de l'aula, els professors considerats *experts* controlen els objectius que es proposen, els continguts del discurs i la selecció d'estratègies per fer entendre la informació i, alhora, per convèncer els estudiants de la funcionalitat i l'interès dels coneixements acadèmics.

³¹ En aquest treball no entrarem en la discussió sobre el grau de consciència de les estratègies comunicatives. Ens hi referirem com a operacions controlables per l'emissor i utilitzables amb la intenció d'incrementar l'eficàcia comunicativa del discurs oral.

Centrant-nos en la selecció d'estratègies comunicatives, els estudis empírics provinents de la pedagogia mostren que l'habilitat dels professors per utilitzar estratègies depèn de diversos factors: a) de la seva experiència; b) del grau de preparació, i c) de la capacitat d'improvisació. Brown, 1988 (citada a Cros, 1994), afirma que els professors experts han interioritzat un esquema del que s'anomena *raonament pedagògic*, que consisteix en la transformació de l'objecte de coneixement en formes que tenen poder pedagògic, és a dir, presenten el coneixement referencial ple d'interconnexions de fàcil accés per als aprenents. D'altra banda, els és fàcil de localitzar, en el seu *magatzem mental d'explicacions*, demostracions, definicions, exemples, analogies, etc., totes aquelles estratègies que els poden resultar més útils per fer entendre els continguts. I, per últim, els professors experts aprofiten els elements suprasegmentals (velocitat elocutiva, entonació, pauses, etc.) i no verbals (gesticulació, mirada...) com a estratègies que, coordinades amb el discurs, ajuden a copsar l'atenció dels estudiants i permeten emfasitzar informacions. Per tant, els bons professors disposen d'estratègies diverses per adequar contínuament el discurs en funció de la dinàmica de cada situació discursiva.

Tot i que en les explicacions dels professors les estratègies apareixen interrelacionades i es fa difícil determinar quines són les seves funcions específiques, per una qüestió operativa les agruparem en tres blocs: primer, comentarem breument les estratègies que es relacionen amb l'estructura del discurs; segon, exposarem les vinculades amb l'ancoratge del discurs en el context i, per últim, ens referirem a les estratègies que tenen la funció de regular la velocitat d'elocució i la densitat informativa del discurs amb la finalitat d'adequar-lo a una situació discursiva marcada per l'oralitat i per la intenció de l'emissor.

1. El primer tipus d'estratègies s'utilitza amb la finalitat d'explicitar l'estructura del discurs i de seqüenciar els passos de l'explicació (Smith, 1985). Fer explícita l'estructura permet situar els estudiants i guiar-los en el transcurs de l'explicació oral perquè no perdin el fil conductor de les idees i perquè estableixin lligams entre els coneixements: a través d'anticipacions, de síntesis o de recapitulacions parcials i finals, de l'ús de connectors metadiscursius i logicoargumentatius, etc. D'altra banda, la segmentació de la informació en seqüències ordenades lògicament permet focalitzar una idea a cada pas, cosa que afavoreix el procés de comprensió dels alumnes, alhora que els facilita la retenció de la informació.

2. El segon bloc d'estratègies s'orienta a ancorar el discurs en el context i, específicament, a establir lligams interpersonals entre els participants. Una primera estratègia en aquesta direcció, apuntada pels estudis en el camp de l'ensenyament, és la referència explícita als coneixements previs dels estudiants com a punt de partida per introduir nou coneixement. I un segon tipus d'estratègia fa referència a les diferents formes de participació i d'implicació dels estudiants en el discurs del professor.

Tenint en compte la doble intenció de l'ensenyant a què fèiem referència anteriorment -fer entendre i interessar-, en aquesta situació discursiva hi entren en joc estratègies relacionades amb el component argumentatiu de les explicacions orals. Segons Cros (1999), com que el discurs dels ensenyants oscil·la sempre entre l'augment i la disminució de la distància social que separa els interlocutors, cal aconseguir un equilibri que permeti al docent mantenir la seva autoritat i, al mateix temps, li permeti mostrar-se pròxim i assequible als estudiants. En aquesta situació discursiva és habitual l'ús d'estratègies de contextualització, especialment les orientades en dues direccions:

a) Estratègies que afavoreixen la *implicació* dels estudiants en el discurs del professor: l'establiment de complicitat mitjançant una broma o un canvi de registre; l'ús de formes d'íctiques; la referència directa als estudiants, als seus coneixements, a les seves hipotètiques confusions conceptuals, etc.

b) Estratègies que propicien la *participació* dels alumnes, com ara la formulació de diferents tipus de preguntes: d'exploració de coneixements, de síntesi d'informacions, de comprovació, etc., o bé la realització de breus activitats en petit grup.

3. El tercer bloc d'estratègies es relaciona amb la funció específicament explicativa del discurs acadèmic oral. En aquest sentit, el tipus d'estratègies que tenen un major rendiment s'orienta a regular la informació, sovint disminuint la condensació d'informació del discurs oral per fer-lo comprensible en la situació discursiva en què aquest es produeix. Dediquem l'eix de la nostra recerca a analitzar aquest darrer tipus d'estratègies explicatives.

2.6. La regulació de la densitat informativa de les explicacions orals: la repetició

En les explicacions a classe, el professor ha planificat prèviament el seu discurs, generalment mitjançant documents escrits, i l'ha organitzat per ser produït oralment, de forma monologada i en presència dels estudiants. D'aquesta situació se'n deriva un tipus de discurs en el qual apareixen, d'una banda, característiques pròpies de l'oralitat immediata, és a dir, de les situacions comunicatives cara a cara. Però, d'altra banda, s'hi mantenen algunes traces del canal de procedència, de la llengua escrita. D'aquesta doble modalitat se'n desprèn la necessitat d'utilitzar estratègies específiques per atenuar els efectes de la llengua escrita en un context oral en el qual la intenció de l'ensenyant és garantir la comunicabilitat del seu discurs.

La varietat funcional d'aquest tipus de discurs és ambigua i complexa, perquè requereix planificació i ahora també requereix capacitat d'improvisació. D'altra banda, el lloc social on es produeix demana un registre lingüístic entre mitjà i alt, però l'especificitat de la situació discursiva fa que contingui també marques de col·loquialitat; per últim, el tenor d'una explicació del professor és monològic, ja que l'enunciador s'adreça a un grup nombrós de destinataris, els quals tenen possibilitats limitades d'intervenir. És a dir, les explicacions a classe han estat planificades amb la intenció de donar resposta als hipotètics dubtes dels estudiants sense comptar amb la seva intervenció, i per això aquest tipus de discurs sol tenir, al mateix temps, una dinàmica o una estructura dialògica. Per tant, les explicacions dels professors se situen a cavall de diferents varietats funcionals.

L'especificitat d'aquesta situació discursiva deriva en la necessitat de seleccionar estratègies orientades a adequar-se al procés de recepció dels estudiants. Vegem detalladament algunes particularitats que hem comentat i que justificarien l'ús de diferents tipus d'estratègies orientades a la regulació de la densitat informativa.

En primer lloc, les explicacions acadèmiques orals solen provenir de textos escrits formals, textos que contenen un llenguatge especialitzat, concís i rigorós, i que es caracteritzen, particularment, per una alta densitat semàntica. El receptor del discurs oral ha de processar la informació a la mateixa velocitat

elocutiva i amb el mateix ritme en què s'emet i no pot anar enrere ni avançar com ho faria el lector. Per tant, el destinatari manté una relació de dependència respecte de l'emissor molt més accentuada que no pas la dels lectors en relació amb el text escrit. Si el professor no gestiona adequadament la dinàmica del seu discurs, pot produir una *sobrecàrrega cognitiva* que pot derivar en la incomprensió o en la manca d'atenció dels estudiants.

En segon lloc, com que les explicacions orals adopten una estructura formal monològica i s'adrecen a un grup relativament nombrós d'estudiants, els receptors tenen unes possibilitats restringides de demanar aclariments. Per tant, les explicacions - potser més que cap altre discurs- han de configurar-se tenint en compte el *coneixement compartit* per l'emissor i pel destinatari. El professor ha d'assenyalar explícitament allò que és coneixement no compartit. Aquí, com diu Combettes (1986: 28), "es poden cometre inadequacions per defecte o per excés, a causa de tenir una imatge massa 'optimista' dels coneixements generals que tenen els estudiants".

En tercer lloc, les característiques inherents al canal oral, com ara la immediatesa en la producció i la no-permanència en l'espai, poden dificultar tant la producció com la recepció del discurs oral. Per atenuar aquestes dificultats vinculades a la modalitat, i sobretot en relació amb la recepció, Goffman (1981) parla de la necessitat d'utilitzar estratègies diverses, com ara comentaris evocatius o parentètics per il·lustrar els conceptes abstractes o bé per captar i reconduir l'atenció dels estudiants.

Així, doncs, en les explicacions orals a classe, el professor haurà d'utilitzar estratègies que li permetin mesurar i controlar la velocitat elocutiva que dona a l'explicació i alhora regular contínuament la densitat d'informació perquè no sigui ni òbvia -banalitzada- ni excessiva i no malmeti, així, la seva finalitat didàctica.

El que acabem de dir és congruent amb el concepte d'ensenyament al qual hem fet referència anteriorment. Segons aquesta concepció, el que es pretén és un aprenentatge entès com a construcció dels coneixements, que es concep com a *bastida* -en paraules de Bruner (1984)- i com a ajudes o fites que el professor posa perquè els aprenents avancin en aquesta construcció.

Els avantatges que comporta l'ús de les estratègies basades en la repetició dels enunciats se situen en tres aspectes complementaris: d'una banda, faciliten la comprensió de la informació, ja que el professor pot alentir el discurs, aclarint les idees o els conceptes complexos abans de passar al punt següent. D'altra banda, aquestes estratègies permeten emfasitzar conceptes o aspectes del discurs, cosa que incideix positivament en l'atenció dels aprenents i en la retenció de la informació. Per últim, determinades formes de repetició també ajuden a situar i a guiar el recorregut de l'explicació de manera que els estudiants no en perdin la visió de conjunt.

Les diverses maneres de repetir, és a dir, els diferents camins que es poden seguir per reformular o per emfasitzar una idea o bé per fer explícit el lligam entre les parts del discurs, constitueixen un conjunt d'estratègies que tenen una especial rellevància en l'àmbit oral i que poden aparèixer en múltiples usos lingüístics, amb una gran varietat d'intencions i de formes molt diverses. Un estudi detallat d'aquestes estratègies ens hauria de permetre establir una tipologia de formes de repetició en relació amb la situació discursiva que estudiem.

Exposarem, doncs, a continuació, una síntesi dels estudis que, des de diverses disciplines, s'han interessat pels fenòmens que tenen com a base la repetició. Començarem pels estudis retòrics clàssics i moderns, els quals han situat els procediments de repetició en el marc de les figures retòriques per addició. A continuació, farem referència als estudis lingüístics, que, des de la gramàtica del text i des de l'anàlisi del discurs, s'han interessat pels processos de reformulació parafràstica i han relacionat la repetició amb la cohesió discursiva. Per últim, farem referència als estudis pragmàtics, que n'han analitzat tant les funcions en la interacció oral com els diferents tipus de repeticions que poden articular-s'hi. Des d'aquesta mateixa perspectiva, analitzarem altres estratègies no vinculades a la repetició que també poden funcionar com a reguladores de la densitat informativa en les explicacions a classe.

En una segona part, presentarem les diverses classificacions de les funcions de la repetició en el discurs oral que han servit de base per a la nostra anàlisi. Finalment, partint d'aquestes aportacions, presentarem una classificació, integradora de les diverses estratègies que permeten regular la densitat informativa de les explicacions orals a classe, que resulti operativa i funcional per a la nostra recerca.

2.6.1. Els estudis retòrics

Els estudis retòrics es refereixen a les estratègies com a procediments verbals que permeten incrementar l'eficàcia del discurs. Com ja hem dit anteriorment, la selecció de procediments retòrics o d'estratègies depèn de les característiques de la situació discursiva. Però, a més, segons els estudis clàssics, aquesta tria també es relaciona amb les diferents operacions o fases constitutives que articulen el discurs. Tradicionalment, aquestes fases constitutives han estat denominades amb els termes següents: *inventio* (recerca i selecció d'idees); *dispositio* (organització de les idees); *elocutio* (elecció de les paraules); *actio o pronuntiatio* (preparació del gest i de l'entonació), i *memoria* (memorització del discurs). Les estratègies de repetició es relacionarien amb la tercera fase del discurs.

L'*elocutio* és l'operació retòrica en la qual el discurs "es posa en escena", és a dir, és el moment en què les idees que s'han seleccionat i ordenat prèviament es verbalitzen per comunicar-les als receptors. En l'*elocutio*³² hi entra en joc el component verbal del discurs i, per tant, s'hi despleguen els recursos lingüístics que ajuden a fer-lo clar, entenedor i atractiu per als receptors. Ubiquem, com hem dit abans, les estratègies relacionades amb la repetició dins d'aquesta operació discursiva.

La retòrica clàssica situa el concepte de repetició com una figura de dicció, és a dir, com un procediment retòric que forma part de les figures que afecten l'expressió lingüística (*figurae elocutionis*). Emmarcada en els procediments per addició, la repetició s'entén com un mecanisme que produeix successions de membres iguals o diferents, bé per manipulació de la forma, bé per alteració de la funció sintàctica o del sentit de les paraules repetides (Mortara, 1988).

Els estudis retòrics s'interessen pel fenomen de la repetició des del punt de vista estilístic o estètic i també pel seu valor emfàtic en el discurs.³³ Fontanier

³² En aquesta fase es manifesta l'expressió verbal, la qual, segons la retòrica, hauria de tenir quatre propietats o qualitats fonamentals: *puritas* (correcció gramatical); *perspicuitas* (claredat en l'expressió); *urbanitas* (elegància en l'estil), i *ornatus* (ornamentació lingüística). Les estratègies basades en la repetició es relacionarien amb la *perspicuitas*, centrada a aconseguir la màxima claredat expressiva.

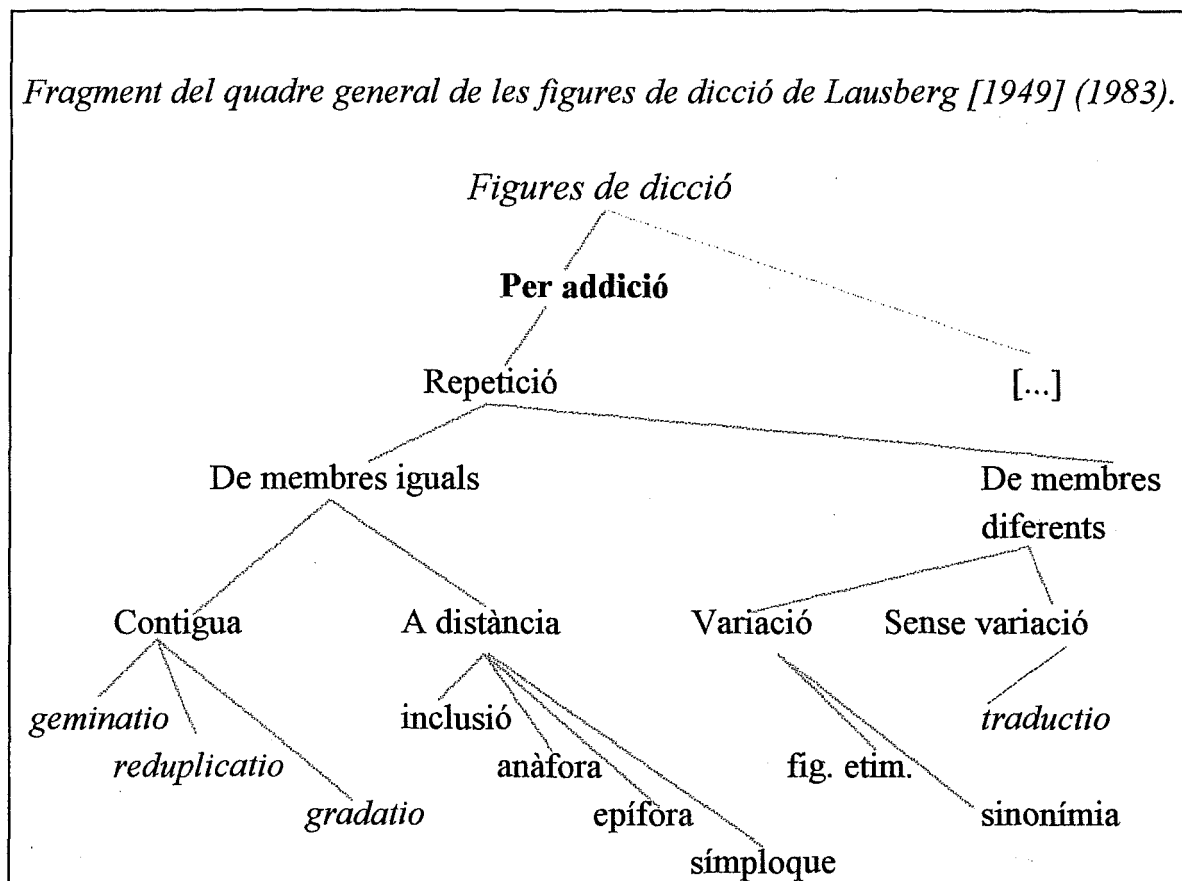
³³ A part del valor estilístic de la repetició, la retòrica clàssica utilitza algunes figures estretament relacionades amb els mecanismes de repetició per il·lustrar altres funcions. Per exemple, s'associen a aquest tipus de repetició les figures de la *gradatio* (en llatí, "graó") o *climax* (hel·lenisme del llatí i del castellà, amb el significat original de terme "escala"), que consisteixen a expressar les idees

(1977: 329 [1827]) defineix la repetició amb els següents termes: “la repetició consisteix a usar més d’una vegada els mateixos termes o la mateixa construcció, ja sigui simplement per adornar el discurs, ja sigui per expressar la passió amb més força i energia”.

Segons els estudis tradicionals de retòrica, la repetició o iteració és un dels procediments retòrics més antics i prolífers. De fet, l’*elocutio*, la part del discurs on s’emmarca la repetició, ha estat considerada com la part més important de la retòrica (Marchese i Forradellas, 1994), i ha produït una proliferació desmesurada de catàlegs de figures i de trops. D’aquest excés no se n’ha lliurat la repetició, de la qual es deriven múltiples figures que permeten matisar fins a uns nivells extrems els valors o les funcions que se li atribueixen en el discurs, com veurem al quadre següent.

progressivament, a “procedir per graons”, aturant-se a cadascun d’ells, com deia Quintilià, abans de pujar al graó següent. La nova pujada (*ascensus*) i, al mateix temps, el senyal de parada, estan indicats totes i cadascuna de les vegades; és a dir, en cada enunciat o segment apareix algun tipus de repetició que assegura i enllaça el discurs. El procés s’esdevé com una gradació contínua, com un procés “per estacions”. Aquestes figures funcionen com un mecanisme retòric que marca i dosifica la informació amb la finalitat d’augmentar l’eficàcia comunicativa del discurs.

Lausberg (1949) situa la repetició en el marc general de les figures retòriques de dicció per addició i estableix una classificació de tipus diferents de repetició.



Aprofundint en el paper de la repetició en el discurs, d'acord amb els estudis provinents de la retòrica, farem referència a altres funcions que poden manifestar-se a través de la repetició.³⁴ Mortara (1988) apunta que de vegades la

³⁴ Per exemple, la retòrica observa que la repetició (*repetitio*) s'oposa a la variació (*variatio*). Ambdues poden influir-se mútuament. Així, la *variatio* pot modificar els procediments de la repetició a través de la sinonímia. Però aquests mecanismes reiteratius depenen de cada llengua. Per exemple, des del punt de vista estilístic, la *variatio* apareix en la normativa italiana i francesa, per "resoldre" les repeticions absents de motivació retòrica; d'això, no se'n preocupen l'anglès ni l'alemany, que no dubten a repetir les mateixes expressions en un text, fins i tot a curta distància, amb la intenció de prevenir l'ambigüïtat. L'anglès, de fet, manifesta una marcada predilecció per les estructures reiteratives. Per exemple, Wandruszka (1975), citat a Mortara (1988), observa que, a les construccions repetitives dels originals, els corresponen variacions sinonímiques en les traduccions. Així, les llengües anglosaxones solen tenir una "estilística repetitiva" (una retòrica que a Amèrica té arrels molt profundes en el sermó purità i en el discurs polític) que tendeix a repetir les "paraules més pobres", per buscar de manera expressa "la simplicitat i fingida ingenuïtat" que contrasta amb la "varietat subtil i elegant", propietat tradicional de l'escriptura (o de l'oralitat) en les llengües neollatines (Mortara, 1988).

iteració de paraules i d'estructures passa de ser una "figura de dicció", és a dir, un fet o un artifici fònic, rítmic, lèxic o sintàctic, a ser la reproducció d'un discurs o de parts d'altres textos. D'altra banda, Lausberg (1969: 251) considera que les repeticions anafòriques i la tècnica iterativa "en períodes llargs [...] serveix especialment com a recolzament i organització de la memòria". Així, per exemple, als estudis d'etnolingüística de Cardona (1976:232), centrats en l'anàlisi de la manera d'organitzar la informació en les diverses llengües, a l'hora d'examinar les típiques formes repetitives es conclou que el que "a primera vista pot semblar simplement [...] una redundància del text oral revela una estratègia precisa de la informació".

També es troben exemples característics de les funcions de la repetició en les llengües amazòniques, en què "el fil del discurs narratiu sembla avançar no de manera lineal [...], sinó circular: cada proposició confirma en part la informació aportada per la frase precedent i aporta un fragment d'informació nova" (Cardona, 1976: 232). En aquest cas, com veurem més endavant, podríem considerar que la repetició pot funcionar també com una estratègia relacionada amb la cohesió del discurs.

És interessant remarcar aquestes característiques relacionades amb les funcions de la repetició, perquè van més enllà de la consideració primera, únicament com una figura d'estil i d'èmfasi expressiu. S'entén també la repetició com un procediment d'organització de la informació i com a recurs mnemotècnic.³⁵ Aquest aspecte té interès per a la nostra l'anàlisi, ja que un dels objectius prioritaris de l'ensenyant en les explicacions orals en l'àmbit escolar és transmetre la informació estructurada, de manera que ajudi els aprenents a establir un vincle perdurable entre la comprensió i la retenció del coneixement.

D'altra banda, des de la nova retòrica, Perelman i Olbrechts-Tyteca (1958), partint d'una orientació pragmàtica, resituen el lloc que ocupen les figures retòriques en el discurs. Consideren que el context del discurs i l'efecte que produeix sobre l'auditori és el que decideix si una figura és o no eficaç. Ho

³⁵ Els manuals de retòrica (Lausberg, [1969], 1983), en parlar de la comprensió i de la retenció del discurs recomanen establir "marcs de referència" i "imatges" ordenades per organitzar la base de la memòria, perquè aquestes imatges són d'utilitat tant per a l'enunciador com per al destinatari. Algunes figures retòriques basades en la repetició tenen la funció d'ajudar a construir uns marcs de referència sobre els conceptes que s'expliquen a partir dels coneixements compartits amb el destinatari. Les figures que aconsegueixen aquesta funció són de tipus analògic, ja que es basen en la relació de semblança o d'aparença que es produeix entre dos elements, un dels quals prové de la realitat o de l'experiència comuna entre els interlocutors.

serà si la nova perspectiva que la figura introdueix fa que el receptor la consideri “normal” en relació amb la situació que suggereix. Si no aconsegueix l’efecte, la figura “degenera” en ornament, en figura d’estil. Des d’aquesta perspectiva, la forma, la funció i el significat de les expressions repetides són objecte d’anàlisi en la mesura que contribueixen a l’eficàcia comunicativa i no únicament a la càrrega emotiva o a l’estètica del discurs (Mortara, 1988: 310).

Aquesta orientació, que caracteritza els estudis moderns de retòrica, se centra en l’atenció al receptor i és una orientació que matisa l’enfocament de la retòrica clàssica. Així, els estudis actuals tendeixen a accentuar la temàtica de la recepció-interpretació com un aspecte essencial en la comunicació oral i escrita³⁶ (Mortara, 1988: 351).

Diu Longino, citat per Perelman (1989:274): “No hi ha figura més excel·lent que aquella que està totalment amagada, i quan no es reconeix que és una figura.” I Perelman afegeix: ” [...] els hàbits festius semblen adequats dins d’un context i no criden l’atenció.” Dit amb altres paraules, aquests autors suggereixen que la “normalitat” d’una expressió es relaciona amb el context lingüístic i amb la situació en què es produeix el discurs. Aquests són, des del nostre punt de vista, els aspectes rellevants: atribueixen valor a les figures retòriques en la mesura que són adequades en un context i que contribueixen a l’eficàcia comunicativa.

Perelman i Olbrechts-Tyteca reorganitzen les classificacions tradicionals de les figures retòriques i les agrupen segons tres funcions: *figures d’elecció, de presència i de comunió*. Aquesta nova distribució ofereix una visió més funcional dels mecanismes de repetició de la que presentava la retòrica clàssica.

³⁶ Des d’aquesta òptica, doncs, l’interès se centra menys en l’estudi de les figures retòriques des d’una visió formal en el seu conjunt que per mostrar *amb qui i com* es poden fer servir determinades figures segons les necessitats comunicatives. Perelman i Olbrechts-Tyteca qüestionen les dues condicions que, segons la retòrica clàssica, s’haurien de donar perquè existís una figura:

a) Una estructura aïllable, independent del contingut; és a dir, una forma.

b) Un ús allunyat de la forma normal d’expressar-se que, com a conseqüència, atragués l’atenció del receptor.

Al quadre de Perelman i Olbechts-Tyteca que presentem a continuació es classifiquen les principals figures segons la nova retòrica.

<i>Figures d'elecció</i> (donen la interpretació d'un fet)	<i>Figures de presència</i> (fan present a la consciència l'objecte del discurs)	<i>Figures de comunió</i> (es crea o confirma la comunió amb l'auditori)
Definició retòrica Perífrasi Sinècdoque Metonímia Anticipació Antonòmàsia	Onomatopeia Figures de repetició i d'acumulació (sinonímia)	Al·lusió i cita Apòstrof Interrogació retòrica

Observem que la repetició forma part de les figures de presència. Però de fet, figures com ara la perífrasi o la interrogació retòrica, que són considerades com a figures d'elecció i de comunió, també poden funcionar com a formes de insistència o de repetició de la informació, com veurem més endavant.

Resumint aquesta primera part, els estudis retòrics clàssics i moderns atorguen als diversos mecanismes de repetició unes característiques bàsiques. La primera és la consideració de figura d'estil amb un valor estètic o emfàtic, tot i que aquests mateixos estudis també li atorguen altres funcions, com ara el valor mnemotècnic dels mecanismes de repetició i el valor facilitador de la gradació del discurs i de l'organització de la informació. Aquests aspectes tenen un especial interès per al nostre estudi, perquè fan referència als beneficis de la repetició. Però els estudis de la neoretòrica ja adverteixen que, malgrat la importància dels diversos mecanismes de repetició en un discurs adreçat a un auditori en particular, el fet de ser clar i comprensible és una qualitat subjecta a la valoració subjectiva de qui escolta: s'és o no clar, s'és o no comprensible per a aquell a qui es parla, per al receptor. Per tant, segons la nova retòrica, l'emissor s'hauria de basar en el procés de recepció/interacció del seu discurs, en un determinat context, per fer un ús adequat de les diferents figures.

2.6.2. Els estudis lingüístics: la lingüística textual i l'anàlisi del discurs

Diversos corrents de les ciències del llenguatge que s'incriuen en l'àmbit de la gramàtica textual, de l'anàlisi del discurs i de l'anàlisi de la conversa s'han interessat per diferents operacions discursives que tenen a la base procediments o estratègies de repetició. Segons els corrents lingüístics actuals, la repetició, entesa en un sentit ampli es pot interpretar com la transformació d'uns enunciats en uns altres que tenen un significat similar i que l'emissor produeix en relació amb la intenció comunicativa. Veurem, a continuació, com aquestes transformacions en els enunciats poden adoptar diverses formes i funcions d'acord amb les finalitats de l'emissor. Observarem com del fenomen de la repetició se'n pot derivar un ventall molt ampli de perspectives que situen aquesta estratègia en un lloc privilegiat del discurs explicatiu oral. Comentarem únicament aquells aspectes que reprendrem més endavant en establir la categorització i en analitzar les estratègies que apareixen en el nostre corpus d'anàlisi.

2.6.2.1. La repetició com a reformulació parafràstica

Considerem la reformulació parafràstica com un fenomen lingüístic que permet reiterar la informació precedent i alentir la progressió temàtica del discurs. Els estudis lingüístics recents sobre els processos de reformulació, lluny de situar-se en la dialèctica de la identitat/no-identitat semàntica de les teories anteriors, se situen més aviat en la perspectiva d'equivalència semàntica. Utilitzen el terme *paràfrasi* per referir-se a unitats més àmplies que la paraula: sintagmes, frases, paràgrafs o textos, i reserven el terme *sinonímia* per referir-se a l'equivalència semàntica de mots. D'acord amb aquest enfocament, dues unitats en relació de paràfrasi són semànticament equivalents si comparteixen un nus de característiques semàntiques similars. L'equivalència pot realitzar-se en diversos graus, segons el nombre de contextos comuns en què poden ocórrer les unitats considerades equivalents.

Cabré i Castellví (1995) suggereix que els elements que entren en la relació parafràstica tenen diferències de dues menes: quantitatives i qualitatives. Quantitatives, perquè l'expressió inicial sol ser més breu que la seva reformulació parafràstica, i des d'un punt de vista qualitatiu, que és l'aspecte més

interessant per caracteritzar aquest fenomen, “una paràfrasi no és mai idènticament equivalent a la formulació original. Freqüentment sol ser més didàctica, més clara o més expressiva, ja que ha estat concebuda precisament per aclarir, repetir o reforçar el significat d’una primera expressió que, per alguna causa, l’emissor considera que pot resultar confusa o opaca per a uns determinats destinataris” (Cabré, 1995: 74).

Per altra banda, Fuchs (1982) concep la paràfrasi com una relació d’equivalència que els parlants estableixen en un nivell metalingüístic (i no únicament lingüístic) dels seus intercanvis comunicatius. Aquesta relació afecta dues activitats lingüístiques: la producció i la interpretació d’enunciats. Pel que fa a la producció, el parlant és capaç d’emetre enunciats equivalents des del punt de vista referencial; per fer-ho, es val d’expressions en relació d’equivalència (sinònims lèxics o paràfrasis d’enunciats). Si actua així, és perquè és conscient -o és potencialment conscient- del valor comunicatiu d’aquesta estratègia de repetició i, en aquest cas, exerceix plenament la seva capacitat metalingüística. D’altra banda, pel que fa a la interpretació, el receptor ha d’exercir igualment la seva capacitat metalingüística, perquè, per entendre la informació, ha de detectar els enunciats equivalents i adonar-se dels matisos que aporten a la informació precedent.

L’estudi de Milian (1999: 309) posa també de relleu el caràcter metalingüístic del procediment de reformular: “Els estudis sobre la producció de discursos en situació d’aprenentatge, en situacions de comunicació orals o escrites, en una sola llengua o en una conversa exolingüe, consideren l’activitat de reformulació, entesa com a retorn sobre els enunciats produïts, propis o d’altri, com a activitat de reflexió sobre la llengua en els seus diversos àmbits, a partir de la qual es posa de manifest la complexitat del raonament sobre l’ús lingüístic.”

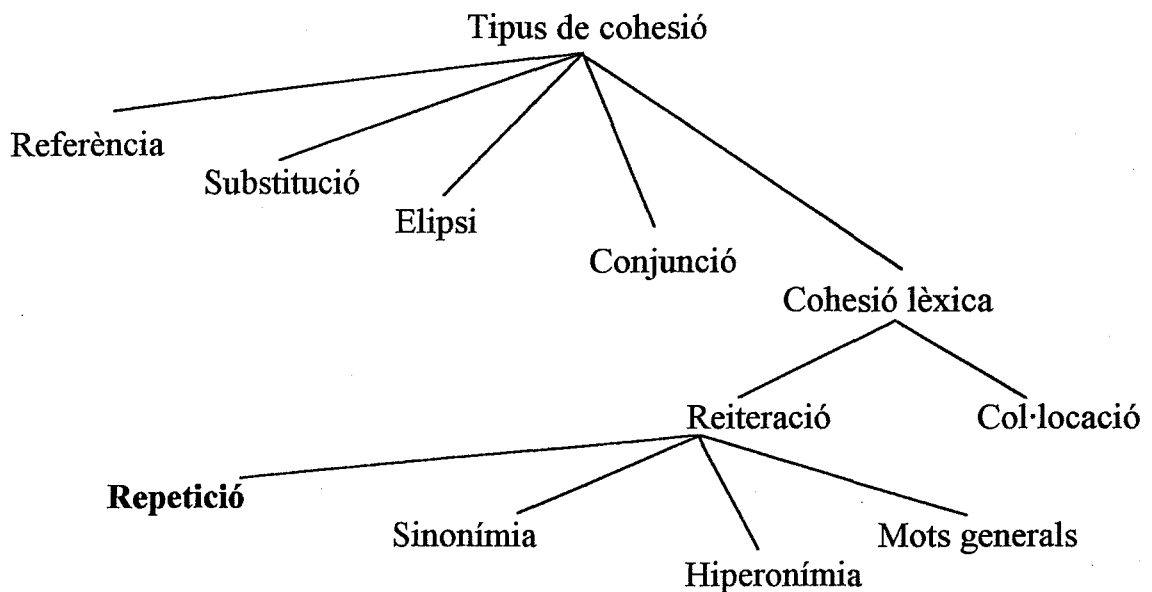
Així, doncs, el procés de reformulació parafràstica té un caràcter marcadament metalingüístic, perquè hi entra en joc la idea de control que l’emissor exerceix sobre el discurs, amb la intenció d’assegurar-ne la comprensió. Aquest fenomen es pot interpretar, per tant, des d’una perspectiva dialògica i dinàmica. La primera, perquè l’operació de reformular va dirigida al destinatari, el qual ha de poder interpretar el discurs oral de la forma “prevista” per l’emissor. I dinàmica perquè l’oralitat es caracteritza per la creació de text en

el context i la successivitat de l'elocució permet fer un ús de les reformulacions en relació amb la resposta, explícita o implícita, dels destinataris.

2.6.2.2. La repetició com a procediment de cohesió discursiva

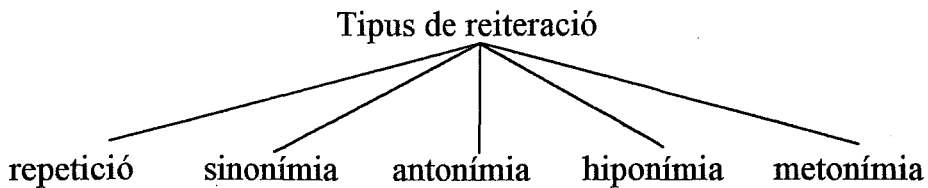
La gramàtica del text (Adam, 1989; Roulet, 1987) considera el fenomen de la repetició com un element de cohesió i de coherència d'un conjunt de proposicions. Aquests estudis presenten una visió àmplia i detallada dels diversos procediments de repetició. Halliday i Hasan (1976) entenen la cohesió com una noció semàntica que es dóna quan un element en pressuposa un altre, de manera que s'obté un lligam cohesiu: "L'ocurrència d'un parell d'elements cohesius relacionats entre si." (1976:3)

Inicialment aquests autors estableixen cinc tipus de cohesió i situen la repetició com una subcategoria de la reiteració en el marc de la cohesió lèxica:



En aquest primer estudi, la cohesió lèxica -i la repetició- s'hi tracta d'una manera força succinta, tot i que és el tipus de cohesió que apareix amb major freqüència. Hoey (1991), citat a Tomàs (1998), il·lustra aquesta constatació mitjançant una taula de freqüències on s'observa que la cohesió lèxica, on apareix la repetició com una subcategoria de la reiteració, acumula el 42% de la freqüència d'ús en la totalitat de textos analitzats, enfront dels altres quatre tipus

de cohesió, un percentatge molt elevat en relació amb les altres categories, que requereix un estudi més detallat. Més tard, Hasan (1984), amplia les categories de cohesió lèxica amb l'objectiu de presentar-les de forma més clara i funcional.



Aquesta ampliació dels tipus de reiteració³⁷ omple alguns buits respecte del model anterior, el qual es considera excessivament genèric. Per exemple, en aquest model se situa l'antonímia com un element cohesiu i es distingeix entre sinonímia i hiponímia. El que és evident és l'estreta relació de la repetició amb les altres operacions de reiteració dels enunciat.

La revisió que hem presentat dels estudis lingüístics sobre la noció de repetició, entesa en un sentit ampli, com a reformulació parafràstica i com a procediment de cohesió discursiva, es pot sintetitzar en els punts següents, tenint en compte la situació discursiva en què l'analitzem:

- a) té una funció retroactiva, de retorn sobre els enunciat anteriors, sobre el mateix discurs;
- b) té un component essencialment dialògic, perquè és un fenomen que es produeix per la representació que el parlant es fa dels receptors;
- c) és un fenomen dinàmic, és a dir, és un fenomen que varia en funció de la resposta -explícita o implícita- dels interlocutors i del moment del discurs;
- d) és un indicati d'activitat metalingüística, tant per part del parlant en la producció dels enunciat, com per part dels receptors, en la interpretació;
- e) és un tipus de reiteració que permet establir relacions cohesives en el discurs.

Dels estudis de lingüística textual que hem presentat es desprèn que els procediments lingüístics basats en les diferents formes de repetició poden realitzar múltiples funcions en el discurs oral, la major part de les quals s'orienten a incrementar-ne l'eficàcia comunicativa. A continuació, analitzarem amb més detall algunes d'aquestes funcions.

³⁷ Pel que fa a la reiteració, cal destacar una aportació suplementària. En un estudi que té com a objectiu l'anàlisi d'una varietat de corpus orals, recollit per Tomàs (1998), Stotsky proposa una categoria cohesiva addicional, la *derivació* (Stotsky, 1983: 433).

2.6.3. La repetició des de l'anàlisi del discurs

Ens referirem a continuació als estudis lingüístics que, des del corrent de l'anàlisi del discurs, han estudiat l'ús quotidià de la llengua. Les recerques en aquest àmbit s'han centrat en l'estudi de situacions interactives i, especialment, en la reflexió sobre els aspectes funcionals de la comunicació. Aquests estudis han presentat diverses propostes de sistematització i de classificació de les funcions de la repetició en contextos orals conversacionals. En les situacions interactives, la repetició d'enunciats hi entra en joc molt sovint; perquè constitueix una estratègia inherent als usos orals de la llengua que facilita la interrelació entre els interlocutors.

Els estudis de Tannen (1987) s'han centrat en l'anàlisi de contextos interactius, de mode oral espontani i de to informal. Des del nostre punt de vista, la idea més suggeridora que apunten les seves recerques és que la nova informació s'introdueix progressivament en una estructura de repeticions i, d'aquesta manera, la repetició crea un univers discursiu compartit. Dit amb altres paraules, la repetició facilita l'accés als coneixements de l'emissor en interrelació amb els que ja formen part del receptor.

Per a l'estudi de corpus interactius, Tannen estableix quatre funcions de la repetició relacionades amb els beneficis que comporta l'ús d'aquesta estratègia com a facilitadora de la comunicació oral. En primer lloc, situa els beneficis de la repetició en la mateixa producció del discurs, perquè el fet de repetir serveix de suport al parlant en la situació discursiva oral, que es caracteritza per la immediatesa. En segon lloc, de la repetició se'n beneficia especialment el receptor, perquè gràcies a l'ús d'aquesta estratègia per part de l'emissor té més oportunitats per entendre i per assimilar el missatge. En tercer lloc, relacionat amb l'anterior, la repetició permet fer explícita la connexió entre els enunciats, cosa que ajuda a seguir el fil conductor del discurs. I, per últim, en les situacions interactives actua de suport a la interacció, perquè serveix per regular la participació dels interlocutors.

Considerem que aquestes funcions, com acabem de dir, es tradueixen en múltiples avantatges en la comunicació, sobretot les tres primeres, perquè serveixen de mecanisme de suport, tant per a l'emissor com per al receptor.

Presentem, a continuació, una síntesi de les funcions de la repetició (a partir de Tannen (1987a) i Pica (1987). Apuntem, també, algunes de les funcions que atorguen a la repetició, des del punt de vista de l'adquisició de la llengua materna i l'aprenentatge de segones llengües (Ochs, 1983; Celaya, 1992)

1. La repetició com a mecanisme de suport per al parlant

La repetició facilita la producció lingüística, perquè:

- a) Atenua o evita els *col·lapses* comunicatius i augmenta la fluïdesa en l'emissió del discurs oral.
- b) La informació repetida suposa menys esforç al parlant que la producció d'informació nova.
- c) L'emissor disposa de més temps per triar i organitzar la informació.
- d) Permet revisar o matisar la pròpia expressió.
- e) Constitueix un ajut conversacional bàsic en l'aprenentatge d'una segona llengua i en l'adquisició de la llengua materna.

2. La repetició com a mecanisme de suport per als receptors

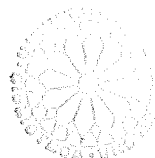
La repetició facilita el procés de recepció, perquè:

- a) Ajuda a crear un univers discursiu compartit entre la informació de l'emissor i la subministrada pel destinatari.
- b) Permet al receptor processar la informació oral a la mateixa velocitat i al mateix ritme que l'emet l'emissor.
- c) Facilita la retenció de la informació.
- d) Pot aportar significat icònic als termes, si la repetició pren forma d'analogia (Ishikawa, 1991). El significat dels termes augmenta en qualitat i en quantitat.
- e) Pot atenuar la *sobrecàrrega cognitiva* en situacions discursives caracteritzades per la condensació informativa.
- f) En l'adquisició de la llengua materna, la repetició funciona com a "control de la comunicació".

3. La repetició com a mecanisme de connexió entre els enunciats

Serveix de guia del discurs, perquè:

- a) Mostra com les noves expressions estan relacionades amb la informació anterior.
- b) Mostra com totes les idees del discurs estan interconnectades.



c) Permet explicitar el lligam entre el discurs, el lloc i els participants en l'acte comunicatiu.

4. La repetició com a mecanisme d'interacció

En situacions conversacionals, la repetició permet:

- a) Prendre o mantenir el torn de paraula.
- b) Donar mostres de receptivitat.
- c) Encadenar respostes.
- d) Connectar les idees d'un parlant amb les d'un altre.

En aquest darrer aspecte, com a mecanisme d'interacció, Mittner (1987) destaca la doble funció metalingüística i metadiscursiva de la repetició com a estratègia facilitadora de la tria lèxica, així com també el paper cohesiu de les repeticions que tenen com a objecte recuperar el propi discurs després d'haver estat trencat per una interrupció de l'interlocutor de caràcter fàtic.

En aquesta mateixa línia de recerca, l'estudi de Tomàs (1998) confirma les recerques d'Ochs (1983) i de Tannen (1989), segons les quals es considera que la *repetició* de la mateixa unitat lèxica és un dels tipus de reiteració dominant en els textos de mode oral espontani. Aquest alt grau de redundància s'interpreta com una ajuda a qui parla i a qui escolta per mantenir la cohesió del discurs. És a dir, el canal oral és repetitiu, en part, a causa de la rapidesa amb què les traces de la superfície discursiva s'esvaeixen de la memòria. Com hem vist, gràcies a la repetició, en resulten beneficiades la producció i la comprensió del discurs oral.

2.6.4. Tipus de repeticions

Els estudis sobre variació funcional, també denominada contextual o estilística, se centren en les diferències que presenta una llengua segons els diversos àmbits d'ús: propòsits o funcions, interlocutors, canals i temes propis dels actes comunicatius. Les darreres recerques sobre variació funcional en els registres catalans,³⁸ coordinades per Payrató (1998), analitzen les estratègies que utilitzen els parlants en les seves actuacions i en el discurs en general i presenten una descripció molt detallada dels usos de la repetició en les interaccions orals. Del conjunt d'estudis que aplega aquesta recerca, en seleccionarem els que poden aportar elements de reflexió per elaborar una categorització de les estratègies de repetició en les explicacions orals a classe.

En aquest sentit, Freixa (1998) cita diversos criteris classificatoris de les formes de repetició i de variació en el discurs, partint de les aportacions de Tannen (1987) i Norrick (1987). En primer lloc, Tannen estableix diversos criteris per classificar les diferents formes de repetició en situacions conversacionals. En la seva classificació es diferencien quatre aspectes: el *subjecte* de la repetició; el grau de *significació* de l'objecte repetit; el grau de *fixació*, i el *temps*, és a dir, la distància entre les repeticions. Hem sintetitzat els elements que formen part de cadascun dels criteris en el quadre següent.

³⁸ Aquests estudis són el resultat de la recerca de la Secció de Lingüística Catalana del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona. Aquesta recerca s'inscriu en l'àmbit general de l'estudi dels registres a través de l'anàlisi d'un corpus oral des d'una perspectiva funcional. L'objectiu és oferir una aproximació alhora descriptiva i analítica per enfrontar-se a l'anàlisi dels factors que determinen la cohesió lèxica en el discurs oral.

Classificació de les repeticions segons Tannen (1987)

<i>Segons el subjecte de la repetició</i>	<i>Segons la significació</i>
Autorepeticions Heterorepeticions	Repeticions aleatòries Repetició d'un ítem lèxic Repetició de frases sense transformació Repetició per exigència de la interacció Repetició significativa Producció d'una operació sobre l'original Formes de paràfrasi Preguntes retòriques

<i>Segons la fixació</i>	<i>Segons el temps</i>
Repetició exacta Repetició parafràstica Repetició amb variació Preguntes transformades en afirmacions Afirmacions transformades en preguntes Repeticions amb canvis de persona, de temps... Paraules diferents pronunciades amb el mateix esquema sintàctic i rítmic que l'expressió anterior	Repetició immediata Repetició retardada

Sobre aquesta classificació tenen un interès especial els elements que formen part del primer aspecte, el *subjecte* de la repetició. Tannen diferencia entre dos tipus de repeticions: les autorepeticions i les heterorepeticions. S'entén que les primeres són les repeticions que fa un parlant de les pròpies expressions i les segones són les expressions de l'altre o dels altres parlants. En la categorització que presentem més endavant, reprenem aquesta diferenciació, que Tannen situa en l'àmbit conversacional, en un sentit diferent, ja que les situacions comunicatives que analitzem s'emmarquem en una situació monològica.

Norrick (1987) presenta una classificació molt completa i detallada, prenent com a criteris el *subjecte* de les repeticions. Es basa, doncs, en la diferenciació entre autorepeticions i heterorepeticions. Freixa (1998) la recull amb petites simplificacions que ens semblen oportunes perquè uneixen algunes de les diferenciacions de l'original menys significatives. Resumim la classificació de Norrick en el quadre següent:

Classificació de les repeticions segons Norrick, 1987

<i>Autorepeticions</i>	<i>Heterorepeticions</i>
<p>Semàntiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Idiomàtiques 2. Icòniques 3. Paral·leles <p>Basades en la producció</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agafar la paraula 2. Resoldre interrupcions <ul style="list-style-type: none"> Soroll aliè Intrusió d'un parlant <p>Basades en la comprensió</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar la comprensió precisa <ul style="list-style-type: none"> Postinformació Revisar una expressió 2. Augmentar la coherència <ul style="list-style-type: none"> Resumir Reintroduir <p>Basades en la interacció</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta i resposta 2. Repetició idèntica 3. Repetició amb expansió 	<p>Conjunts tancats</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obertures i tancaments <p>Preguntes i respostes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pregunta d'una afirmació 2. Afirmació d'una pregunta <p>Afirmació d'una declaració</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Admetre 2. Assentir 3. Destacar <p>Desacord amb una declaració</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sorpresa/incredulitat 2. Contradicció 3. Correcció

Norrick (1987), reproduït i adaptat a Freixa (1998)

Partint d'aquesta classificació, en el marc de la recerca sobre variació funcional, Freixa (1998) fa una anàlisi comparativa de les funcions de la repetició en diferents registres. En la seva recerca es confirma la incidència dels factors tenor, to, mode i registre en la presència de repeticions. Les conclusions d'aquesta recerca apunten que el tenor és el factor més rellevant en l'ús de la repetició.

En la primera part d'aquest capítol hem definit la noció de repetició en un sentit ampli i des de diferents perspectives, començant pels estudis retòrics, fins a arribar a les anàlisis discursivopragmàtiques actuals, centrades sobretot en la interacció verbal. Aquestes darreres construeixen tipologies de repeticions per descriure els passos del joc comunicatiu cara a cara que ens han servit de base per establir les nostres categories d'anàlisi. A continuació, farem referència a altres recursos que no es basen en la repetició, però que també incideixen en la regulació de la densitat informativa de les explicacions orals a l'aula.

2.6.5. Altres estratègies per regular la densitat del discurs: la dixi discursiva i els marcadors d'importància

La densitat informativa del discurs es pot regular mitjançant altres recursos o estratègies que no es vinculen directament a les formes de repetició que hem exposat. Ens referim a determinades *formes díctiques* i als *marcadors d'importància*. De fet, anteriorment ja hem parlat dels díctics en situar les estratègies comunicatives que afavoreixen l'ancoratge del text en el context a través de la implicació i la participació dels estudiants en el discurs oral del professor. Però, ahora, aquestes estratègies comunicatives poden tenir altres funcions. L'ús de les formes díctiques permet alentir el discurs, en el sentit que l'emissor dedica temps a situar-lo respecte del lloc, de l'espai i dels participants i del mateix text. Per altra banda, els marcadors d'importància serveixen per fer explícit el valor de la informació a través de l'èmfasi expressiu i del ritme i de la velocitat en l'elocució. Aquests recursos poden funcionar com a reguladors de la densitat informativa del discurs, en la mesura que no fan progressar la informació temàtica.

Les formes díctiques: la dixi discursiva o textual

Les formes díctiques són mecanismes que serveixen per explicitar el lligam que s'estableix amb el context³⁹. Són formes directes de referència a tots els elements que configuren la situació comunicativa. Com que aquestes formes assenyalen el que ja es coneix i creen terreny comú -físic, sociocultural, cognitiu i textual-, permeten organitzar el temps i l'espai ahora que situen els participants i els mateixos elements textuais del discurs. Aquests darrers tenen un interès especial per a la nostra recerca, perquè es tracta d'un tipus especial de díctics no anafòrics que fan referència al discurs entès com espai i temps en si mateix. Són les formes que remetent al *cotext* i que funcionen com a díctics endofòrics. Aquest fenomen, que ha estat anomenat per Lyons (1977) *dixi textual pura* i per Levinson (1983)⁴⁰ *dixi discursiva*, assenjala les parts del text i relaciona les unes

³⁹ Gumperz (1982:131) es refereix al concepte de contextualització de la manera següent: "Amb el terme *contextualització* em refereixo a l'ús que fan els parlants i els oients de signes verbals i no verbals per posar en relació el que es diu en un moment i en un lloc concrets amb el coneixement adquirit a través de l'experiència passada"

⁴⁰ A més de la *dixi discursiva*, Levinson (1983) estableix uns altres tipus de díctics segons els aspectes als quals es refereixin: dixi personal, espacial, temporal. Aquests elements poden usar-se en un sentit gestual o en un sentit simbòlic.

a) La *dixi personal* remarca la copresència dels interlocutors, en el sentit que assenjala les persones del discurs, les presents en el moment de l'enunciació i les absents relacionades amb les primeres.

amb les altres Per tant, l'ús d'aquests díctics permet que el text en si mateix es converteixi en un espai i en un temps de referència, i hi aparegui un abans i un després, un més amunt i un més avall. Per aquesta finalitat se solen utilitzar expressions adverbials de lloc i de temps.

Considerem, doncs, que la *dixi textual* o *discursiva* és un recurs regulador de la densitat informativa en la mesura que funciona com a marcador discursiu que no aporta informació nova, sinó que guia el camí que han de seguir els receptors per no perdre's i seguir fàcilment l'organització textual del discurs. Podriem dir que la *dixi textual* exerceix en la llengua oral una part de les funcions que fan els paràgrafs en la llengua escrita. És a dir, com que l'oral no permet "visualitzar" la informació perquè el pensament passa "en fila índia",⁴¹ l'ús de la *dixi discursiva* permet disposar d'una "xarxa protectora" que ajuda a preservar la informació referencial en el fil conductor, sintetitzant-la i anticipant-la de forma periòdica.

En la recerca que s'emmarca en els estudis de variació funcional, coordinada per Payrató (1998), i a la qual ens hem referit anteriorment en parlar dels tipus de repeticions, Albadalejo estudia la densitat díctica⁴² en diverses situacions comunicatives i mostra que els *díctics textuals* o *discursius* apareixen

Funcionen com a díctics els elements que conformen el sistema pronominal (pronoms personals i possessius) i els morfemes verbals.

b) La *dixi espacial* serveix per organitzar el lloc on es desenvolupa la situació comunicativa. Per això se selecciona allò que interessa remarcar de l'entorn físic. La *dixi espacial* assenyalava els elements del lloc en relació amb l'espai que crea el "jo" com al subjecte de l'enunciació. Compleixen aquesta funció (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 63-70) els adverbis o les perifrasis adverbials de lloc, els demostratius i algunes locucions prepositives, així com alguns verbs de moviment (anar-venir, acostar-se, etc).

c) La *dixi temporal* indica els elements relacionats amb el temps i pren com a referència l'"ara" que marca qui parla, com a centre díctic de l'enunciació. Bàsicament, compleixen aquesta funció els adverbis i les locucions adverbials de temps, el sistema de morfemes verbals de temps i algunes locucions prepositives.

d) La *dixi exofòrica gestual* va acompanyada d'un gest que ajuda a explicar un concepte, un fet o una qualitat, que els participants interpreten en la interacció comunicativa.

e). Els *díctics simbòlics* no es refereixen a una realitat present, sinó a una realitat que s'interpreta a partir del context discursiu.

⁴¹ Entre cometes citem els termes que utilitza Joan Barril en l'article "Parlar per parlar", publicat al diari *El Periódico*, el 28 d'octubre de 1999.

⁴² En aquesta mateixa recerca es mostra que els textos interactius i espontanis tenen més díctics de tipus gestual que els planificats i informatius. No queda clar que el factor mode estigui associat a la presència o l'absència de díctics i que sigui decisiu per classificar els registres. En canvi, hi ha factors associats a la planificació del text que poden ser molt rellevants: el temps, la possibilitat d'autocontrol i la presència o absència, dins la situació discursiva, del referent i dels receptors. D'altra banda, els textos més implicats presenten una densitat díctica més alta. Els díctics simbòlics apareixen sobretot en textos informatius, preparats i disjunts, en el sentit que el referent no és present en la situació d'enunciació.

només en discursos preparats, informatius i d'un cert grau de formalitat, característiques que es corresponen amb les explicacions orals a classe. Albaladejo (1998) conclou amb una apreciació interessant perquè fa referència a la intenció i a la voluntat de control del parlant sobre el discurs: el grau de planificació del discurs per si sol no explica el grau de densitat d'íctica del text: "Cal recórrer als conceptes de voluntat estilística i intencional. La utilització dels d'íctics pot ser un recurs més del parlant per aconseguir captar l'atenció de l'auditori (a més dels exemples, l'entonació, la redundància, etc.). [...] La manipulació dels recursos d'íctics permet transmetre millor la informació i modificar els registres orals més autònoms (propers al discurs teòric) per tal d'acostar-los a la situació canònica d'enunciació. D'aquesta manera, la intenció del parlant de mantenir l'atenció del receptor deixa en la superfície del discurs unes marques que van més enllà de la simple referència a l'espai i al temps." (1998: 164)

Els marcadors d'importància

Hem situat en aquest apartat els recursos o estratègies que consisteixen a expressar una idea amb més força i amb major èmfasi expressiu. De fet, la retòrica ja apunta que "la repetició dels mateixos termes o de la mateixa construcció", és a dir, la repetició idèntica, és un procediment retòric emfasitzador. Però pot passar que no aparegui cap repetició de termes, sinó que sigui el mateix èmfasi expressiu el que faci aquesta funció. Chilcoat (1989) introdueix el concepte de *marcador d'importància*, entès com un element que actua com a focus d'una determinada idea o concepte que es considera rellevant, d'acord amb la intenció comunicativa de l'emissor. El parlant insisteix en una determinada expressió per tal de prevenir l'aparició d'un problema de comunicació degut a la complexitat d'un terme desconegut per als receptors, o bé emfasitza un determinat enunciat o terme amb el propòsit de donar a entendre la seva importància per interpretar el contingut del discurs.

L'èmfasi expressiu s'entén com l'augment de la intensitat articulatòria de la duració de la síl·laba accentuada; s'utilitza amb la funció d'atreure i concentrar l'atenció del destinatari en l'element dotat de major informació per tal que el pugui interpretar de forma més contextualitzada (Canepari, 1979). Aquesta

regulació de la veu a través dels canvis d'entonació⁴³ indica als destinataris tant la jerarquizació d'una idea central com els incisos o els comentaris parentètics, explicitats amb un descens en el to de la veu.

La seqüència final de la corba melòdica té capacitat distintiva però, paral·lelament a aquesta funció, l'entonació compleix funcions expressives que permeten qualificar o matisar la informació transmesa. L'entonació expressa l'actitud del parlant en relació amb la informació verbal, de manera que transmet als interlocutors quina informació és la referencial.

En aquest darrer apartat hem vist que, encara que les estratègies basades en la repetició obrin un ventall molt ampli de possibilitats en les explicacions orals a classe, hi intervenen uns altres elements, com ara la dixi discursiva i els marcadors d'importància, que tenen una vinculació més allunyada amb les formes de repetició però que també poden actuar com a reguladors de la densitat informativa del discurs oral. Sobre els marcadors d'importància, hem d'advertir que en el discurs poden aparèixer marcadors que no es basen exclusivament en l'èmfasi expressiu. Per exemple, quan el mateix parlant fa una referència directa a la importància de determinades idees del seu discurs per denotar-ne la qualitat (com ara: "això que us diré és molt important"), està utilitzant un marcador que serveix per explicitar el valor de la informació referencial. Però hem considerat que aquests elements cavalquen entre l'anticipació de la informació a través de la dixi discursiva i el marcador d'importància, si va acompanyat d'un marcat èmfasi expressiu. Per tant, la consideració d'una o d'altra manera dependrà del grau d'expressivitat del parlant en la producció d'aquest tipus d'enunciats.

⁴³ L'entonació no és un fenomen que obeeixi a l'atzar o que aparegui a remolc de trets purament individuals. Les corbes melòdiques i els grups tonals presenten models definits, regulars, que es repeteixen segons factors diversos. L'entonació varia en funció de la informació que es transmet, de manera que s'associen determinats models sintàctics amb determinades corbes melòdiques.

2.7. La repetició com a estratègia explicativa reguladora de la densitat informativa en les explicacions orals a classe

En aquest apartat presentem una síntesi de les funcions de la repetició que serveixen de base per a la categorització de les estratègies explicatives que establim en la nostra recerca. Com hem vist en l'apartat anterior, la repetició pot realitzar múltiples funcions, des de les pròpiament lingüístiques fins a funcions estratègiques. És en aquest darrer sentit que ens hi hem referit. Hem considerat les diferents formes de repetició com a estratègies comunicatives en la mesura que són controlables durant l'emissió del discurs i que permeten realitzar diferents accions, totes elles orientades a facilitar la recepció del discurs. Abans d'establir la categorització que ens ha de permetre analitzar el corpus, repassarem les aportacions provinents de les diferents disciplines que s'han interessat per aquest fenomen.

De fet, tal com apunta Norrick (1987), tradicionalment les repeticions atreien només l'atenció esporàdica dels estudis fets des del camp de la retòrica i de la literatura, i no hi havia intents d'explicar aquest fenomen de manera més sistemàtica. Hem vist que la recerca més recent ha començat a reconèixer motivacions interaccionals darrere la repetició i se li han reconegut funcions orientades a fer un discurs més coherent, assequible i ric en estratègies per incrementar l'eficàcia comunicativa.

Aquesta visió retrospectiva ens ha permès determinar les funcions que els diversos estudis atorguen a la repetició. En primer lloc, la retòrica clàssica (Mortara, 1988; Lausberg, 1983) considera la repetició com una figura retòrica per addició que permet insistir en determinades paraules o idees del discurs i emfasitzar-les. Els estudis de la nova retòrica (Perelman i Olbrechts-Tyteca, 1958), que es caracteritzen per l'orientació al receptor, valoren l'ús de les figures o procediments retòrics només en la mesura que faciliten la comunicabilitat del discurs i és en aquest sentit que tenen interès en la nostra recerca. Les formes reiteratives permeten *esponjar* i dosificar la densitat informativa de les explicacions orals, cosa que facilita el procés de recepció i incideix en la comprensió i en la retenció de les explicacions.

En segon lloc, els estudis lingüístics i, en especial, la gramàtica del text (Cabré, 1995; Fuchs, 1982) s'han interessat pel fenomen de la repetició des d'una perspectiva més àmplia, com una relació d'equivalència no únicament

entre peces lèxiques o sintàctiques, sinó també entre els enunciats. En les explicacions orals en l'àmbit acadèmic, l'activitat parafràstica constitueix una estratègia comunicativa molt rendible, perquè aconsegueix diverses funcions estretament relacionades amb la intenció de l'ensenyant. Per exemple, permet definir termes, exemplificar conceptes, reformular una expressió, pal·liar insuficiències pragmàtiques, etc. En la situació discursiva que estudiem, la repetició hi entraria en joc bàsicament per assegurar la comprensió dels enunciats. Així, l'activitat parafràstica constitueix un procediment per adequar el contingut del discurs a allò que efectivament pensa el professor que ha de significar per a l'estudiant. Per això, l'elecció d'una determinada opció per part de qui parla i l'oferta de diverses possibilitats parafràstiques d'un mateix enunciat obeeix al seu interès per trobar les expressions més clares per transmetre allò que vol que l'altre entengui. En aquest sentit, l'ús de la reformulació parafràstica s'interpreta també com una estratègia metalingüística (Milian, 1999).

D'altra banda, també en el marc dels estudis de lingüística textual (Adam, 1989; Halliday i Hasan, 1976; Hasan, 1984) es considera la repetició com un element articulador de la cohesió i de la coherència del discurs. Deixant de banda les funcions ineludibles de la repetició des del punt de vista lingüístic, considerem que el retorn sobre els enunciats anteriors pot funcionar com una estratègia explicativa, orientada a explicitar el lligam entre els enunciats i, per tant, a incrementar la comprensió i la comunicabilitat del discurs oral.

En tercer lloc, l'anàlisi del discurs ha centrat les seves recerques en l'estudi de l'ús de la repetició en situacions conversacionals (Ochs, 1983; Tannen, 1989). Aquestes recerques han demostrat que la *repetició* de la mateixa unitat lèxica o d'un mateix enunciat és un dels tipus de reiteració dominant en els textos de mode oral espontani. En la nostra recerca, ens interessa analitzar les funcions de les estratègies de repetició en una situació monogestionada, a cavall del mode oral i escrit, de l'espontani i del planificat. En aquesta situació discursiva, el fet de "tornar a dir" o "dir a poc a poc", d'acord amb el contingut del discurs i amb la dinàmica de la situació, és un tret característic estretament relacionat amb la intenció didàctica. D'altra banda, els estudis centrats en la funcionalitat d'aquestes estratègies (Ochs 1983; Pica, 1987; Tannen, 1987) apunten que són extraordinàriament beneficioses des del punt de vista didàctic, tant per a l'emissor com per als destinataris. Per al primer, perquè disposa de més temps per triar i reorganitzar el discurs en el moment de la producció i, a més,

pot evitar l' "espai en blanc", encara que sigui amb entrebancs i vacil·lacions en l'activitat de verbalització. Per altra banda, i la més interessant, és beneficiosa per als receptors perquè disposen de més oportunitats per assimilar la informació i els permet crear un marc discursiu comú i compartit entre els interlocutors.

Des dels estudis de variació funcional, les recerques de Tannen (1987); Norrick (1987) han establert diversos criteris classificatoris de les formes de repetició i de variació en el discurs. D'aquestes classificacions tenen un interès especial per a la nostra recerca les que prenen com a base el subjecte de la repetició en l'àmbit conversacional. Tannen diferencia entre les autorepeticions i les heterorepeticions. Ens hem inspirat en aquesta diferenciació per establir els dos eixos de categorització en la nostra recerca: d'una banda, les estratègies explicatives basades en la recepció/interacció i, de l'altra, les repeticions basades en la producció de l'emissor.

Hem establert les primeres partint de les aportacions de Sánchez Miguel (1994) sobre el discurs acadèmic oral, que apunten la rellevància del seu component dialògic. Segons aquests estudis, el discurs del professor considerat *expert* té una dinàmica conversacional. En les explicacions orals a l'aula, una part del discurs es crea en el context i en interrelació amb el context. Com que la intenció del professor és fer entendre la seva explicació a uns estudiants determinats, copresents en el moment de la producció i menys experts que ell, aquestes característiques permeten orientar el discurs oral des del punt de vista dialògic, és a dir, des de la perspectiva de la recepció: formular-se preguntes sobre els coneixements de què disposen els estudiants o definir els conceptes o els termes que poden resultar més difícils i complexos són estratègies comunicatives que es duen a terme amb la finalitat d'adaptar-se al procés de recepció dels estudiants. Per això, com dèiem abans, encara que les explicacions orals dels professors presentin una forma externa monologada, internament s'hi trasllueix una dinàmica conversacional.

Considerem que aquestes estratègies explicatives funcionen com les formes d'interacció presents en qualsevol situació conversacional -com a ajustos conversacionals- en què hi hagi negociació de significat. Evidentment, la situació discursiva que estudiem (l'explicació oral a classe) es caracteritza per la negociació constant de significats entre professor i alumnes, en una relació desequilibrada, asimètrica, tant pel que fa al volum de coneixements de l'un respecte dels altres com per la relació social que s'estableix entre ells (Cros,

1999), tal com dèiem abans. Per això, les estratègies explicatives que l'ensenyant utilitza, principalment des de la perspectiva dels aprenents, poden facilitar la gestió en la negociació de significats entre els participants.

En síntesi, les repeticions, com a estratègies explicatives basades en la recepció que incideixen en la regulació de la densitat informativa de les explicacions orals a classe, poden realitzar les funcions que presentarem a continuació. Però, com passa en moltes àrees de descripció lingüística, les classificacions són poc clares i el fet de pertànyer a una o a una altra no significa que hi hagi la presència exclusiva d'una propietat, sinó que hi ha una propietat que és la dominant. Així, quan diem que una repetició concreta té una funció emfàtica, per exemple, ens referim a la seva propietat més característica o rellevant.

1. Com a estratègia d'emfasització

Atorguem a les estratègies explicatives basades en la repetició una *funció emfasitzadora* quan permeten remarcar determinats conceptes o coneixements que el professor considera referencials. Gràcies a aquest èmfasi, l'ensenyant ajuda els estudiants a conservar o emmagatzemar en la memòria per a usos futurs allò que s'ha entès. Distingim tres estratègies d'emfasització dels enunciats:

- a) La *repetició idèntica* d'una unitat lèxica o d'un sintagma que serveix de focus, de *zoom*, com un senyal fet en una idea per distingir-la de les altres.
- b) La formulació d'una *pregunta epistèmica*, una pregunta retòrica o la transformació d'una afirmació en pregunta que respon el mateix ensenyant: el canvi d'entonació de l'enunciat pot servir per centrar el nucli de la pregunta i fer adonar els receptors de la importància d'una idea o d'un concepte, alhora que les variacions en les corbes melòdiques del discurs ajuden a mantenir l'atenció dels oients.
- c) Els *marcadors d'importància* a través de l'*èmfasi expressiu*, és a dir, de l'increment de la intensitat articulatòria, també funciona com una estratègia reguladora, perquè comporta una major força en la pròpia expressió i un cert alentiment en la progressió temàtica.

2. Com a estratègia d'expansió

En segon lloc, de les formes de repetició se'n deriva un altre tipus d'estratègies a les quals atorguem una *funció expansiva*, perquè permeten fer créixer, expandir i desenvolupar una idea amb la intenció d'aclarir determinats conceptes o termes en relació amb els coneixements previs dels estudiants.

Gràcies a aquestes expansions, s'alenteix el fil conductor del discurs oral. Hi distingim les subcategories següents:

a) Les *reformulacions parafràstiques* permeten aturar periòdicament la progressió temàtica de l'explicació per facilitar la comprensió dels termes o idees que el conformen i, alhora, aquests coneixements poden servir de base per entendre'n d'altres de posteriors. Aquesta categoria inclou els diversos procediments de definició: *sinonímica, antonímica, hiperonímica, hiponímica i etimològica*.

b) La utilització de *recursos de caràcter analògic*, com ara l'ús d'exemples que procedeixen per analogia, de comparacions, de metàfores o d'ajudes visuals, també té aquesta funció explicativa, perquè permeten establir un paral·lelisme entre el concepte i una realitat pròxima a l'experiència o els coneixements dels estudiants i, alhora, aquest tipus de recursos, com que poden traduir les paraules en imatges, capten l'atenció dels estudiants i els faciliten la retenció del discurs.

3. Com a estratègia de cohesió discursiva

Algunes formes de repetició són estratègies que faciliten l'articulació del discurs perquè funcionen com a mecanismes de connexió i de lligam del discurs en si mateix. Hem distingit dos tipus d'estratègies de cohesió discursiva

a) Les *formes d'encadenament*, que consisteixen a repetir l'última part del segment de la frase en la primera part de la següent. Aquest paral·lelisme lèxic o sintàctic permet marcar explícitament el lligam del discurs i dotar-lo de cohesió. Si aquestes formes d'encadenament no són immediates en el discurs sinó que es donen a certa distància, ajuden a retrobar el fil conductor del discurs en enunciat extensos.

b) Les *formes díctiques* que el professor utilitza per contextualitzar la seva explicació i, especialment, la *dixi discursiva*, faciliten el lligam entre les diverses parts del discurs. Les referències al cotext ajuden els estudiants a no perdre el fil temàtic, mitjançant recapitulacions parcials o síntesis i anticipacions de la informació referencial.

Les funcions de les estratègies explicatives que acabem d'establir es basen en el *procés de recepció/interacció*, és a dir, solen ser fruit de la reflexió més o menys conscient del professor expert, en un intent de situar-se en la perspectiva de l'estudiant, amb la finalitat d'orientar la comprensió del discurs i augmentar-ne l'eficàcia comunicativa. Són, doncs, el resultat del càlcul que fa el professor sobre els coneixements que suposa en els estudiants i sobre el procés de recepció del discurs oral.

Fins ara ens hem centrat en les repeticions que fa l'emissor pensant en el procés de recepció del seu discurs. Però, d'altra banda, l'altra cara de la moneda, que també apareix freqüentment en els discursos orals, és l'ús de la repetició *basada en la producció de l'emissor*, és a dir, les repeticions "centrades en un mateix", produïdes per l'emissor a causa de la immediatesa inherent l'oralitat. L'activitat de verbalització o de *mise en mots* es caracteritza bàsicament per possibles vacil·lacions, trencaments, falsos inicis, canvis sobre la marxa per raons molt diverses, com ara per inseguretats o per tensió en el moment de la producció, per falta de control sobre els aspectes lingüísticodiscursius, sobre els paràmetres del context, etc. Aquestes formes repetitives també contribueixen a rebaixar o disminuir la densitat informativa del discurs oral, però, a diferència de les anteriors, no aporten cap operació significativa sobre la primera ocurrència. Ens referim, tal com dèiem abans, a les *repeticions aleatòries*, com ara la sintaxi truncada, els mots crossa, les peces lèxiques buides de significat, és a dir, els elements que alenteixen negativament el discurs oral i poden arribar a encallar-ne la recepció.

Dins d'aquest tipus de repeticions basades en la producció, n'hi ha unes altres que també alenteixen la densitat informativa del discurs oral. Ens referim a les *autocorreccions*, és a dir, a les revisions immediates del propi discurs. Apareixen quan l'emissor es troba en dificultats en el seu repertori lingüístic i fa intents explícits per trobar l'expressió més adequada. Per exemple, quan es pretén transmetre una idea i l'expressió amb què es fa no és prou satisfactòria. Poden aparèixer, doncs, repeticions sobre el mateix punt i revisions parcials fins a trobar l'expressió més precisa. De fet, aquest tipus de repeticions cavalca entre la producció i la recepció perquè, per mantenir la comunicació, l'emissor tendeix a repetir excessivament una mateixa idea central o secundària per assegurar-ne la comprensió. En aquest cas, la repetició es fa redundant, tediosa i ineficaç, però, com que l'emissor té poc control sobre la claredat del seu discurs, sent la necessitat de "tornar a dir", de reiterar les idees per donar consistència a una producció subjectivament caòtica o poc precisa.

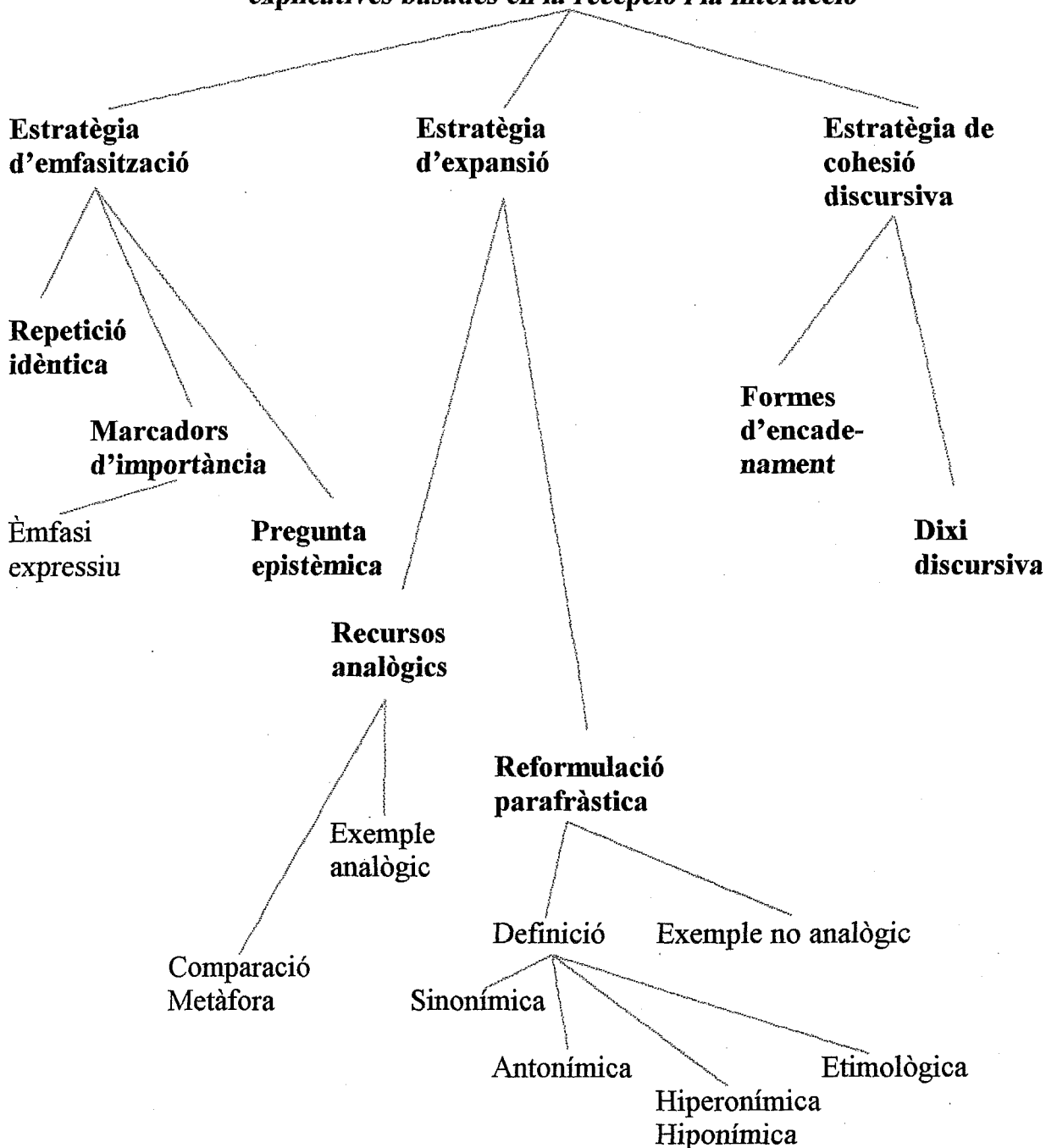
A continuació, presentem en un quadre-síntesi una categorització general de les repeticions basades en la producció i de les basades en la recepció que permeten regular la densitat informativa de les explicacions orals a classe. Per a la classificació de les repeticions, hem pres com a criteri el *subjecte* que Norrick

ha establert per a les anàlisis conversacionals. Aquest criteri ha estat un punt de partida bàsic per establir la classificació que presentem en l'esquema següent.

La regulació de la densitat informativa en les explicacions orals a classe: les repeticions basades en la producció



La regulació de la densitat informativa en les explicacions orals a classe: estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció



II. Treball Empíric

3. Objectius i disseny de la recerca

Aquesta recerca, centrada en l'anàlisi d'una seqüència didàctica sobre el discurs acadèmic oral,⁴⁴ pretén explicar de quina manera la incorporació de determinats coneixements al discurs que s'ensenya s'interrelaciona amb els processos d'aprenentatge. L'objectiu final és per poder comprendre els mecanismes a través dels quals l'ensenyament pot ajudar a fer que els alumnes progressin en el domini del discurs oral formal.

El punt de partida és que els gèneres discursius orals formals configuren un saber complex que es pot ensenyar i que es pot aprendre. Amb aquesta afirmació ens allunyem dels plantejaments exclusivament naturals dels processos d'aprenentatge i de la idea que l'habilitat de parlar és un do innat que alguns posseeixen i d'altres no. I també ens allunyem de la creença - encara força arrelada entre el professorat - que "de parlar, se n'aprèn parlant", i que únicament cal crear a les aules situacions d'ús de la llengua. Podem afirmar que aquesta concepció sobre la llengua oral és força generalitzada en l'ensenyament obligatori. En l'estudi realitzat per Vilà i Vila 1992, al qual fem referència al primer capítol, es posa de manifest que hi ha entre el professorat una creença molt estesa sobre el desenvolupament de la llengua oral des de les relacions informals, que es tradueix en pràctiques espontaneïstes i en una dedicació mínima a les reflexions i les sistematitzacions rigoroses sobre l'enfocament de l'oralitat en l'educació obligatòria, entesa com l'aprenentatge d'estratègies i recursos d'oratória.

Considerem la millora en la competència oral com el resultat d'un procés actiu de construcció per part de l'estudiant. Per ajudar realment a aprendre cal saber què aprèn un alumne en una situació concreta, de quina manera els continguts que són objecte d'aprenentatge han estat interioritzats i com han incidit en el domini progressiu del discurs oral. Això fa imprescindible l'anàlisi avaluativa de les explicacions orals que produeixen els alumnes. Respecte d'aquest punt, hem de reconèixer que no hi ha criteris clars i objectius per establir els límits del que és una bona explicació oral. La nostra posició és que s'ha d'avaluar si els alumnes han assolit allò que era objecte d'aprenentatge i

⁴⁴ Entenem el discurs acadèmic oral en l'accepció d'explicació oral del professor a classe. La tasca final de la seqüència didàctica que han de realitzar els alumnes consisteix a fer una explicació oral d'un tema del currículum com si els estudiants fossin professors competents. Vegeu el desenvolupament de la SD en l'annex.

que els alumnes han reconegut com a objectius. Per aquesta raó, en el present treball ens proposem un primer objectiu referit al següent aspecte:

1. En relació amb els canvis que es manifesten en els discursos acadèmics orals planificats:

Analitzar de quina manera es reflecteixen els objectius i continguts de l'aprenentatge en les produccions orals posteriors, en finalitzar el cicle d'aprenentatge.

Des del punt de vista de la incidència de l'ensenyament partim de la convicció que la millora en el domini de l'oralitat depèn de la creació de situacions comunicatives durant el procés de planificació que equilibrin la participació en activitats d'ús de la llengua amb la reflexió metadiscursiva. Aquest plantejament suggereix múltiples preguntes. En aquesta recerca ens limitarem als objectius següents, referits a dos aspectes:

2. En relació amb la manera d'organitzar l'ensenyament de la llengua oral:

Analitzar els formats que adopta l'activitat conjunta perquè s'afavoreixi la participació activa dels estudiants i conèixer les operacions que entren en joc en cada activitat.

3. En relació amb les interaccions orals entre els participants en l'activitat conjunta a l'aula:

Analitzar el paper que hi té la interacció entre professor i alumnes i entre els mateixos alumnes i com aquesta interacció influeix en l'evolució de les produccions orals dels estudiants.

Aquesta recerca, doncs, s'orienta en dues direccions complementàries. D'una banda, pretén aprofundir en el coneixement que s'integra en el transcurs d'un procés d'aprenentatge. No es tracta únicament de reconèixer quines estratègies comunicatives cal saber per fer una explicació oral entenedora, sinó, i sobretot, es tracta d'un coneixement procedimental, és a dir, de "saber fer servir" eficaçment determinades estratègies en una situació comunicativa.

De l'altra, pretén aprofundir en el coneixement de la incidència de la gestió de l'aula i de la intervenció didàctica en el desenvolupament de les habilitats orals dels estudiants. El punt de partida és la unitat d'ensenyament i d'aprenentatge que s'ha denominat seqüència didàctica (SD). Actualment, el concepte de seqüència didàctica ha estat àmpliament divulgat com a sistema d'ensenyament i també com a unitat de recerca de múltiples estudis centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita (Camps, 1994; Milian, 1999). Però, en canvi, pel que fa a la llengua oral, tot i que hi constatem un interès creixent, avui dia encara disposem de pocs treballs sistemàtics centrats en l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta habilitat lingüística (Vilà, 1995, Cros i Vilà, 1997a, 1997 b, 1998, Dolz i Vilà, 1997, Dolz i Schneuwly, 1998).

3.1. Preguntes que es formulen en la recerca

En un nivell més concret, dels objectius de la recerca es desprenen les preguntes a les quals pretenem donar resposta en aquest treball:

1. Quins canvis es produeixen en el discurs oral d'una estudiant en finalitzar la SD? Quines estratègies explicatives constatem que s'incorporen a partir de l'anàlisi comparativa del discurs acadèmic oral inicial (DAO/1) i del discurs acadèmic final (DAO/4)?
2. Quina informació ens aporta l'anàlisi de l'estructura de la interactivitat a l'aula durant la SD, (en concret, l'elaboració del mapa de la interactivitat i dels segments d'interactivitat) que ens permeti descriure les formes d'organització de l'activitat conjunta i interpretar la dinàmica de les classes de llengua oral formal?
3. En relació amb l'aspecte anterior, quins indicis ens pot aportar el seguiment d'una estudiant que permetin explicar com, quan i per què incorpora coneixements procedimentals? D'aquesta pregunta general, se'n deriven dues altres de més concretes:

3.1. Pel que fa a l'anàlisi de l'evolució dels discursos orals planificats que produeix l'estudiant durant el procés de planificació del discurs final ens pot aportar informació sobre les estratègies que es mantenen durant tot el procés i les que s'hi incorporen en relació amb els objectius de la SD?

3.2. Quina informació pot aportar l'anàlisi la interacció oral en les situacions de recepció/reflexió metadiscursiva en les quals intervenen els estudiants com a receptors d'explicacions orals dels seus professors i dels seus companys de classe en la situació d'aula?

A continuació presentem un quadre resum que sintetitza i interrelaciona les preguntes que ens hem formulat en aquest treball.

Quadre - resum de les preguntes que es formulen en la recerca

Anàlisi d'una seqüència didàctica sobre el discurs acadèmic oral

1. Quines estratègies explicatives s'incorporen al discurs acadèmic oral en finalitzar la SD?

2. L'anàlisi del procés de composició del discurs oral en el context de la SD pot aportar indicis que permetin explicar l'incorporació de coneixements procedimentals?

Com, quan i per què s'incorporen coneixements?

Anàlisi del procés d'incorporació de coneixements procedimentals

De les situacions de producció oral

De les situacions de recepció/reflexió metadiscursiva

Com evolucionen els discursos orals planificats?

Quina influència tenen les interaccions orals entre els participants?

Relació amb les formes d'organització de l'activitat conjunta en la seqüència didàctica

3.2. Nivells d'anàlisi de la recerca

En relació amb les preguntes anteriors, en la nostra recerca s'estableixen tres nivells d'anàlisi amb finalitats diferents, però estretament interrelacionades i amb una orientació complementària. El més interessant de l'anàlisi, des de la perspectiva d'aquest estudi, és precisament el punt de confluència entre aquests tres nivells: les estratègies explicatives que s'incorporen en el discurs al final de la SD, la gestió de l'aula i la interacció oral entre els participants. Aquesta interrelació és el que pot aportar més elements de reflexió per orientar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la llengua oral a les aules.

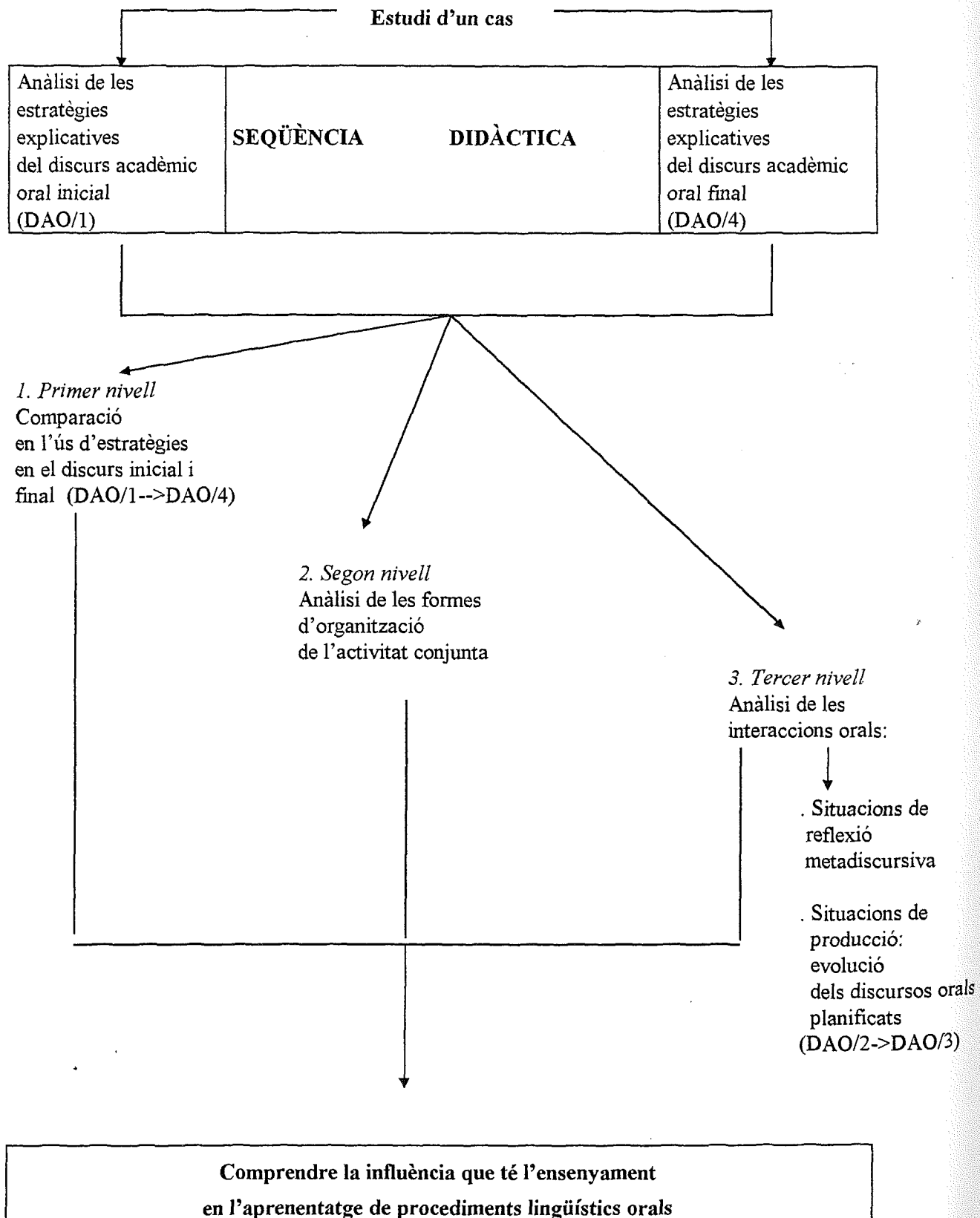
a) El primer nivell d'anàlisi que hem establert se centra en els procediments lingüístics incorporats pels participants al discurs oral a través de la seva activitat discursiva. És, per la seva naturalesa, un nivell molt concret, un nivell "micro". Aquest nivell ens ha de permetre reconèixer el grau de consecució dels objectius d'aprenentatge.

b) El segon nivell se centra en l'articulació de les actuacions o del comportament de la professora i dels alumnes al voltant d'un contingut d'aprenentatge i en la seva evolució en el transcurs de la seqüència didàctica. Considerem que aquesta anàlisi, com que aporta una perspectiva global, més "macro", pot oferir una visió àmplia, completa i alhora detallada de la dinàmica de l'aula, de com s'organitza l'activitat conjunta, és a dir, de què passa en cada moment a l'aula.

c) El tercer nivell consta de dues parts. En la primera, es pretén il·lustrar el procés d'incorporació de procediments lingüístics a través de mostres del discurs a l'aula dels participants en l'activitat conjunta: els estudiants i la professora. Així com en l'anàlisi anterior ens interessava conèixer les actuacions dels participants, és a dir, què fan i com actuen en l'activitat a l'aula, ara ens interessa endinsar-nos-hi amb l'objectiu de conèixer quin tipus de reflexió metadiscursiva fan els participants que pugui tenir influència en aprenentatge lingüístic. En una segona part d'aquest mateix nivell, i amb l'objectiu d'estudiar com es reflecteixen aquests indicis en el discurs, es compara l'evolució dels discursos acadèmics orals planificats que es produeixen durant la fase de planificació de la SD.

Per dur a terme aquesta anàlisi a tres nivells hem optat per una metodologia basada en l'estudi de casos, perquè ens permet de fer una anàlisi al màxim de qualitativa i coherent amb els objectius de la recerca. Hem fet el seguiment d'una alumna representativa de la mitjana d'estudiants de l'aula. Vegem el disseny general de la recerca, sintetitzat en l'esquema següent.

Quadre general del disseny de la recerca



3.3. La seqüència didàctica com a unitat de recerca per a l'ensenyament de la llengua oral formal

Un aspecte central de les recerques que es basen en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge consisteix a saber quins coneixements són necessaris en l'aprenentatge de la llengua oral i quines situacions comunicatives l'afavoreixen. La recerca que presentem també pretén contribuir a aquesta línia, que, d'una banda, parteix de les situacions naturals d'aprenentatge i, de l'altra, es planteja com a objectiu analitzar sistemàticament les relacions entre ensenyament i aprenentatge i l'avaluació dels resultats de la intervenció didàctica. Les característiques principals d'aquest plantejament es poden sintetitzar en els punts següents (Camps, 1994):

1. El treball es desenvolupa a l'aula en una situació natural.
2. La tasca que duen a terme els alumnes s'insereix en la programació dels curss i és realitzada per la professora habitual (en el nostre cas, coincideix amb la investigadora)
3. L'ensenyament es basa en unitats complexes, però alhora delimitades per uns objectius concrets i compartits amb els alumnes. Aquests objectius, organitzats segons l'estructura de la seqüència didàctica, seran la base de l'avaluació de la tasca dels alumnes i de l'anàlisi dels resultats de la recerca.
4. Les seqüències didàctiques permeten introduir modificacions en les produccions lingüístiques durant el procés d'elaboració i observar-ne la seva incidència en els resultats.

En primer capítol hem comentat les característiques de les seqüències didàctiques que semblen pedagògicament adequades per a l'ensenyament de la llengua oral. Però per la recerca de què disposem en aquesta línia, bona part de les característiques que hem apuntat són suposicions que que esperem corroborar a través de les dades que obtinguem aquesta recerca. La intenció última és que, d'aquest treball se'n derivi una proposta d'intervenció didàctica útil per al professorat.

3. 4. El context de la recerca

La recerca es va dur a terme a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb estudiants de primer curs de Magisteri, de l'especialitat de llengües estrangeres. La seqüència didàctica que analitzem constitueix una de les tres que habitualment es duen a terme dins l'assignatura Llengua Oral,⁴⁵ que correspon a la unitat de Filologia Catalana.

Així, doncs, aquesta recerca s'ha dut a terme en una situació formal d'ensenyament i d'aprenentatge, en el marc d'una assignatura que té com a objectiu ampliar la competència comunicativa oral dels estudiants pel que fa a la comprensió i la producció dels gèneres discursius més freqüents en la professió docent.

a) Participants

Els alumnes implicats en la recerca estudiaven el primer curs de Magisteri durant el curs 1995-1996. El total d'alumnes és de 18 (15 noies i 3 nois) i tots van començar i acabar la seqüència didàctica. La professora-investigadora és la mateixa que imparteix habitualment aquesta assignatura.⁴⁶ Es va considerar avantatjós per a la recerca el fet que hi hagués una coincidència entre les figures d'investigadora i de professora, tant per la qualitat i la quantitat d'informació de què es disposava com per aconseguir integrar en una recerca-acció la pràctica docent mateixa. Per objectivar les anàlisis es va seguir un procés de triangulació, cosa que va permetre discutir algunes categoritzacions com ara les estratègies explicatives o l'estructura dels segments d'interactivitat. La seqüència didàctica que analitzem va ocupar tretze sessions setmanals d'una hora i d'una hora i mitja, alternativament.

A través d'un qüestionari inicial, la totalitat d'estudiants que participaven en la recerca van manifestar el desconeixement de l'existència dels components discursius, sociolingüístics i estratègics de la competència comunicativa oral. També declaraven que no tenien consciència d'haver treballat sistemàticament

⁴⁵ Els estudiants, a primer curs de Magisteri, han de cursar obligatòriament una d'aquestes dues matèries: Llengua Oral o Llengua Escrita. Per tant, l'assignatura Llengua Oral s'emmarca en una optativitat molt relativa.

⁴⁶ El disseny de la seqüència didàctica es va fer conjuntament amb una altra professora (Anna Cros) que imparteix habitualment l'assignatura Llengua Oral.

cap d'aquests aspectes en les exposicions orals realitzades anteriorment, durant l'ensenyament secundari.

Per a la selecció de l'estudiant analitzada hem optat per un criteri de representativitat; és a dir, hem triat una alumna que formés part d'un grup ampli de la classe, tant pel que fa a l'ús social de la llengua com també pel que fa al nivell acadèmic. En definitiva, que fos representativa de la mitjana de la classe.⁴⁷

Respecte de l'ús de la llengua catalana, n'hem obtingut les dades a través d'un qüestionari sociolingüístic. Situem l'estudiant analitzada en el grup d'origen catalanoparlant, és a dir, es tracta d'una estudiant que fa un ús habitual de la llengua catalana tant en l'àmbit social com en l'acadèmic. Als quadres següents, està indicat en negreta i amb una trama de fons el grup al qual pertany l'estudiant analitzada.

Ús de la llengua catalana: dades sociolingüístiques dels participants en la SD que s'analitza en la recerca.

A l'àmbit familiar

<i>Ús del català</i>	<i>Nombre d'estudiants</i>	<i>Percentage d'estudiants</i>
0-20%	10	55,5%
20-40%	0	0%
40-60%	2	11,1%
60-80%	1	5,5%
80-100%	5	27,7%

A l'àmbit social

<i>Ús del català</i>	<i>Nombre d'estudiants</i>	<i>Percentage d'estudiants</i>
0-20%	1	5,5%
20-40%	5	27,7%
40-60%	5	27,7%
60-80%	2	11,1%
80-100%	5	27,7%

⁴⁷ La qualificació que l'estudiant analitzada va obtenir al final de la seqüència didàctica és un aprovat.

A l'àmbit acadèmic

<i>Ús del català</i>	<i>Nombre d'estudiants</i>	<i>Percentage d'estudiants</i>
0-20%	0	0%
20-40%	1	5,5%
40-60%	1	5,5%
60-80%	5	27,7%
80-100%	11	61,1%

b) Temporització

La seqüència didàctica que analitzem es va desenvolupar durant el període que abasta del 6 d'octubre al 20 de desembre de 1995. Va ocupar, com hem apuntat anteriorment, tretze sessions setmanals d'una hora i d'una hora mitja, alternativament; en total, dues hores i mitja a la setmana. Les incidències normals del primer trimestre del curs (com ara els dies o bé l'horari no lectius) van fer allargar el treball una setmana més del que estava previst. Així, entre el discurs acadèmic oral inicial (DAO/1) i el discurs acadèmic oral final (DAO/4) va transcórrer un període d'onze setmanes.

c) La seqüència didàctica

La seqüència didàctica que s'analitza en aquesta recerca no va ser dissenyada de forma intencional per a la recerca ja que, com hem dit anteriorment, forma part de la programació de l'assignatura Llengua Oral que tant aleshores com actualment s'imparteix en els estudis de Magisteri de la UAB. Però, amb el propòsit de fer recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal, el primer quadrimestre del curs 1995-96 es van enregistrar absolutament totes les sessions, cosa que habitualment no es fa, ja que només s'enregistren els discursos orals planificats dels estudiants. La distribució de les sessions de la seqüència didàctica és el que apareix en la taula següent. En l'annex d'aquest treball s'exposa el desenvolupament detallat del procés que s'hi segueix.

d) La seqüència didàctica: distribució de les sessions

A continuació mostrem un resum de les sessions que constitueixen la seqüència didàctica, amb la intenció d'oferir un visió global de l'activitat a l'aula. A l'annex d'aquesta recerca hem detallat els diversos components que configuren la SD: els objectius, els continguts, les pràctiques, l'organització de l'aula, les diverses formes d'avaluació i els materials.

Abans d'iniciar les sessions que acabem de ressenyar i que configuren la seqüència didàctica que analitzem, es va proposar als alumnes que fessin una explicació sobre un tema acadèmic, la qual anomenarem *discurs acadèmic oral inicial* (DAO/1), en les condicions habituals de l'ensenyament anterior: planificat pel seu compte i de manera individual. El discurs havia de ser exposat successivament per tots els estudiants i la professora únicament feia, si calia, un breu comentari lingüístic amb la intenció de recomanar als alumnes, ja des de l'inici del curs, possibles activitats per millorar els dèficits fonètics, lexicals o morfosintàctics (assistència a cursos de correcció fonètica, a l'aula d'autoaprenentatge, realització d'exercicis concrets, etc.).

Per a la realització d'aquest primer discurs no es va donar cap instrucció sobre el procés a seguir, ni sobre la conveniència d'assajar. Simplement es va posar èmfasi en la situació discursiva: es va proposar als estudiants que preparessin per a la sessió següent una explicació oral d'un tema acadèmic, tenint en compte els paràmetres del context que ells mateixos decidien.

3.5. Dades recollides

Les dades que aporta el desenvolupament d'una seqüència didàctica són molt nombroses i diverses i constitueixen un material molt ampli i ric d'anàlisi. Les dades que d'una manera sistemàtica s'han recollit han estat les següents:

- a) Material utilitzat per la professora i lliurat als estudiants: textos, materials de suport, etc.
- b) Qüestionari sobre les dades sociolingüístiques dels estudiants.
- c) Enregistrament en vídeo de les tretze sessions que constitueixen la seqüència didàctica. Corresponen a 16 hores teòriques, que es tradueixen en 835 minuts, és a dir, en 13 hores i 43 minuts d'enregistrament audiovisual.
- d) Transcripció de les interaccions de la professora amb el grup d'alumnes que participen en l'activitat conjunta i, específicament, de les interaccions entre la professora i l'estudiant de la qual analitzem el discurs oral.
- e) Transcripció dels discursos orals planificats de l'alumna.
- f) Transcripció de les intervencions orals de l'alumna analitzada, en les situacions de recepció i reflexió metadiscursiva.

<i>Sessió0</i>	Discurs acadèmic inicial, que va consistir a produir una explicació oral a classe per part de tots els estudiants. Com a única orientació didàctica, es proposava la delimitació dels paràmetres del context.
<i>Sessió1</i>	Explicació de la seqüència i presentació dels objectius. Seguint un procés inductiu, aportació d'informació sobre les característiques de les explicacions orals acadèmiques. Organització de les parelles i tria provisional dels temes d'exposició sobre una assignatura del currículum de Magisteri.
<i>Sessió2</i>	Objectiu1: Saber estructurar un text. Pràctica oral focalitzada: Presentació d'esquemes dels temes triats. Anàlisi i reflexió. Aportació de nova informació (complementària a l'objectiu1).
<i>Sessió3</i>	Objectiu1 (continuació). Pràctica oral focalitzada: presentació d'esquemes i disposició del discurs en tres parts. Anàlisi i reflexió
<i>Sessió4</i>	Objectiu 2: Saber utilitzar organitzadors discursius. Pràctica/anàlisi d'un model: "Text escrit per ser dit". Aportació d'informació sobre la funció dels marcadors en el discurs oral.
<i>Sessió5</i>	Objectiu 2 (continuació). Pràctica: substitució dels organitzadors discursius del text model. Aportació de nova informació (introducció a l'objectiu 3).
<i>Sessió6</i>	Objectiu 3: Saber utilitzar estratègies per ajudar a entendre una explicació. Pràctica oral focalitzada: "Orallització" d'un text escrit amb alta intensitat semàntica. Anàlisi i reflexió Aportació de nova informació (complementària a l'objectiu 3b).
<i>Sessió7</i>	(Cont.) Objectiu/3 a) Pràctica oral focalitzada: "Orallització" d'un text escrit amb alta intensitat semàntica Anàlisi/Reflexió
<i>Sessió8</i>	Objectiu/3 b (continuació). Pràctica oral focalitzada i Anàlisi i reflexió Objectiu 3. Aportació de nova informació (complementària a l'objectiu 3a). Pràctica oral focalitzada. Anàlisi i reflexió
<i>Sessió9</i>	Integració dels objectius 1, 2 i 3: Producció del discurs final.
<i>Sessió10</i>	Discurs acadèmic oral final de tots els estudiants: exposició d'un tema acadèmic del currículum.
<i>Sessió11</i>	
<i>Sessió12</i>	Anàlisi i reflexió sobre les produccions.
<i>Sessió13</i>	Continuació. Discurs acadèmic oral final de tots els estudiants. Anàlisi i reflexió sobre les produccions. Síntesi/Reflexió respecte dels objectius i dels continguts d'aprenentatge de la SD.

- g) Transcripció de les intervencions orals dels companys de classe i de la professora en les situacions d'anàlisi metadiscursiva dels discursos orals planificats de l'estudiant analitzada, així com dels seus comentaris.
- j) Guions i esquemes elaborats pels estudiants com a suport a les explicacions orals.
- k) Qüestionaris de valoració del seguiment de les activitats de la SD.
- l) Qüestionari final de valoració de la seqüència didàctica.

Per al present treball s'analitzarà d'una manera sistemàtica només una part d'aquest material. La resta servirà per a les interpretacions qualitatives i per aportar suggeriments que puguin tenir interès per a l'anàlisi del desenvolupament de seqüències didàctiques per a l'ensenyament de la llengua oral formal. El material utilitzat en aquest treball ha estat:

- 1) Transcripció i anàlisi dels discursos orals acadèmics planificats d'una estudiant: (DOA/1;DAO/2; DAO/3 i DOA/4).
- 2) Anàlisi de la gestió de l'aula durant tot el desenvolupament de les tretze sessions que conformen la seqüència didàctica, per elaborar el mapa de la interactivitat construït a partir dels diversos segments d'interactivitat.
- 3) Transcripció i anàlisi de les situacions de reflexió metadiscursiva: les interaccions orals entre la professora i l'estudiant, amb els companys, en les diverses situacions d'aula.
- 4) Anàlisi dels qüestionaris de valoració inicial i final de la SD i de seguiment de les activitats de l'estudiant.

Primer nivell d'anàlisi

**Estratègies explicatives que s'incorporen al discurs acadèmic oral en
finalitzar la seqüència didàctica**

4. Primer nivell d'anàlisi: estratègies explicatives que s'incorporen al discurs acadèmic oral en finalitzar la seqüència didàctica

En aquest treball s'ha comentat en diverses ocasions la manca de recerques sistemàtiques sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral. Per aquest motiu, l'apartat següent vol ser una aproximació incipient a aquest tipus de recerca, amb el propòsit d'aprofundir en l'ensenyament d'aquesta habilitat tan complexa i encara poc explorada i d'establir algunes categories que serveixin de reflexió i d'ajut a anàlisis posteriors sobre els gèneres discursius orals formals. Per això, per delimitar i fer operativa aquesta recerca, ens hem plantejat establir unes categories dins el conjunt de les estratègies explicatives relacionades amb el discurs acadèmic oral que permetin analitzar l'aprenentatge que s'ha esdevingut en finalitzar la seqüència didàctica.

Aquesta primera anàlisi pretén donar resposta a la primera de les preguntes formulades en els objectius de la recerca: conèixer què aprenen els estudiants (en el nostre cas, els futurs mestres) quan participen en una seqüència didàctica. Més en concret, pretenem determinar quins són els coneixements procedimentals relacionats amb els objectius i els continguts d'aprenentatge que incorporen al seu discurs oral final.

4.1. Objectius de l'anàlisi

L'interès d'aquest primer nivell d'anàlisi se centra en la descripció i l'explicació de com porten a terme realment els estudiants el procés d'aprenentatge programat per la professora. Per això, un cop analitzades les característiques del discurs acadèmic oral i havent delimitat les estratègies prototípiques que permeten regular la densitat informativa de les explicacions orals a classe, ens fixarem en la integració d'aquestes estratègies en les explicacions orals planificades que realitza l'alumna que estudiem.

L'anàlisi del discurs acadèmic oral inicial (DAO/1) ens permetrà observar els coneixements previs dels estudiants, en el nostre cas, les estratègies que una alumna utilitza de forma intuïtiva, sense haver fet un aprenentatge sistemàtic i

intencional de la llengua oral formal⁴⁸ durant els cursos anteriors. S'ha de tenir en compte que la situació de comunicació que proposa la professora és clarament delimitada i reconeguda socialment, la qual cosa pot explicar l'ús de determinats procediments discursius.

Per altra banda, l'anàlisi de les estratègies que integra l'estudiant en el discurs acadèmic oral final (DAO/4) ens permetrà analitzar els canvis a la vista de les estratègies que incorpora; aquestes modificacions també ens poden aportar informació sobre l'efecte de la intervenció pedagògica durant el procés de planificació del discurs oral que se segueix en la seqüència didàctica. Finalment, aquestes dades podran ser complementades per la resta d'informació recollida i gràcies a la qual podrem explicar, a través d'indicis concrets, per quines causes, en quin moment i de quina manera l'estudiant incorpora progressivament els coneixements lingüísticodiscursius al seu discurs oral.

En aquesta primera anàlisi partim de tres dels supòsits. En primer lloc, que la creació de situacions de comunicació clarament delimitades des del punt de vista dels paràmetres del context constitueix en ella mateixa un factor que influeix en l'ús de determinades formes lingüístiques. En segon lloc, que el nombre de repeticions basades en la producció disminueix en la mesura que s'augmenta el control sobre les característiques que configuren el gènere discursiu oral que es produeix. I, en tercer lloc, que el nombre i la qualitat de les estratègies explicatives basades en la recepció i la interacció millora en la mesura que s'augmenta el control sobre els components que conformen el gènere discursiu oral i que es té consciència de l'eficàcia de determinades estratègies explicatives.

4.2. Procediment d'anàlisi i recollida de dades

Per a la realització de la primera anàlisi que proposem, partim de l'enregistrament en vídeo i la posterior transcripció dels discursos acadèmics orals inicial (DAO/1) i final (DAO/4) de l'estudiant que analitzem. Gràcies a l'enregistrament hem pogut valorar els índexs contextuais i així hem pogut complementar els components verbals amb alguns aspectes prosòdics (entonació, pauses, etc.) i paralingüístics (mirada, posició, moviments, ús de la pissarra, del

⁴⁸ En un qüestionari inicial, l'estudiant que analitzem manifesta que ha realitzat algunes exposicions orals a classe durant l'ensenyament secundari, però reconeix que aquestes exposicions es feien de forma esporàdica i sense cap mena d'orientació didàctica.

guió de suport, etc.) que han constituït observacions complementàries en aquest estudi.

L'estudiant disposa d'aproximadament 15 minuts per a les seves intervencions. Produeix les explicacions orals en les sessions següents:

<i>Sessions</i>	<i>Pràctiques orals planificades</i>	<i>Observacions</i>	<i>Agrupament</i>
Sessió/0	Discurs acadèmic inicial (DAO/1)	Discurs preparat sense orientacions didàctiques. Se situen els paràmetres contextuals: "Imagina't que ets una professora que explica un tema acadèmic als seus alumnes. Indica el nivell i l'assignatura."	Individual
Sessió/13	Explicació oral del tema acadèmic (DOA/4)	Tasca final de la SD. "Imagina't que ets una professora universitària de Magisteri que fa l'explicació d'un tema acadèmic. Indica l'assignatura" Integració dels objectius que s'han treballat en la SD.	parelles

A continuació exposem les categories en què ens basem, relacionades amb els objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica, les quals serveixen de base per analitzar la incorporació de coneixement procedimental sobre el gènere discursiu oral que estudiem.

En resum, per obtenir explicacions sobre com els alumnes integren coneixements lingüístics ens plantegem de recórrer a l'anàlisi del discurs oral inicial que produeix l'estudiant i comparar-lo amb el del final de la seqüència didàctica. Però, per altra banda, necessitem trobar traces en el procés que segueix aquesta mateixa estudiant que ens indiquin quan, com, i per què, en una dinàmica social com és l'ensenyament de l'oralitat, es produeix o no aprenentatge. Així, doncs, per interpretar aquesta anàlisi, ens interessa poder

oferir explicacions sobre els motius que ajuden a interpretar la influència de l'ensenyament en l'ús de les estratègies comunicatives que formen part dels objectius d'aprenentatge. És per això que les anàlisis que exposem en aquest treball es fixen en dues realitats diferents i, alhora, complementàries.

4.2.1. Criteris de transcripció de les dades del corpus oral

La realització de les transcripcions s'ha fonamentat en l'audició de la banda de so, complementada amb l'observació de les imatges de la cinta de vídeo, la qual cosa ha permès d'anotar els aspectes no verbals que apareixen a la pantalla acompanyant la paraula, com també ha permès fer algunes referències al context situacional.

Les convencions de la transcripció adoptades obeeixen als objectius d'aquest estudi; per tant, el grau de detall en aquest tractament de les dades s'ha de considerar en relació amb els objectius de la recerca. En aquest sentit, ens ha estat útil la proposta de transcripció aportada pel Cercle d'Anàlisi del Discurs de Barcelona (CAD), en especial la proposada per Payrató (1995) i adaptada per Cros (1999). D'altres estudis programats per aquest mateix equip demanarien una transcripció més elaborada del corpus amb criteris com ara els que proposen Gumperz i Berenz (1993) o Dubois i altres (1993), que permeten deixar constància dels idiolectes i de l'organització dels grups tonals, així com d'una gran part dels aspectes prosòdics i paralingüístics que acompanyen la parla. Però, en relació amb l'objectiu de la nostra recerca, hem seleccionat o adaptat els codis que ens semblen més pertinents i que presentem a continuació.

Codis utilitzats

Escenari i parlants

Descripció inicial esquemàtica dels parlants i de la situació comunicativa, prèvia a la transcripció

- a) Identificació dels parlants
- b) Descripció de l'activitat
- c) Data de l'enregistrament i duració
- d) Torn de paraula:
 - E: Eulàlia (nom atorgat a l'estudiant)
 - P: professora
 - Al: alumne o nom complet dels estudiants que intervenen

Seqüències comunicatives (verbals i no verbals)

a) Seqüències verbals: sense majúscules (exceptuant-ne els noms propis) i sense signes de puntuació.

- b) Complementos no verbals simultanis i continus de les seqüències verbals (per exemple: mirada, postura, ús de suports visuals com ara el retroprojector, la pissarra, etc.) entre claudàtors i amb lletra cursiva.
- c) Seqüències comunicatives en una llengua altra que la llengua base: L2 i amb un tipus de lletra diferent.
- d) Aspectes simultanis a altres aspectes analitzats: trama de color gris (per exemple, per indicar la repetició redundant).

Unitats

- a) Separació de grups tonals: un sol grup per línia
- b) Grup tonal truncat --
- c) Separació de paraules: espai
- d) Paraula truncada: -

Aspectes prosòdics

- a) Descens de la seqüència tonal terminal : \
- b) Ascens de la seqüència tonal terminal : /
- c) Manteniment de la seqüència tonal terminal _
- d) Intensitat forta ("forte"): (F) text afectat
- e) Intensitat molt forta ("fortissimo"): (FF) text afectat (en negreta)
- f) Intensitat fluixa ("piano"): (P) text afectat
- g) Intensitat molt fluixa ("pianissimo"): (PP) text afectat
- h) Allargament (simple): :
- i) Allargaments (diferents graus): : / :: / :::

Pauses

- a) Pausa breu ($p < 1$ segon): (..)
- b) Pausa mitjana ($1 \leq p < 2$ segons): (...)
- c) Pausa (llarga) ($p \geq 2$ segons): (durada en segons)

Aspectes vocals

- a) Rialles no simultànies amb els elements verbals: (rialla)
- b) Rialles simultànies amb elements verbals: (rialles/text simultani)
- c) Sons paralingüístics:
 - * D'assentiment: mhm /mhm / hu hu / hi hi / ha ha
 - * De dubte: m:: / ah ::/ eh ::